

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Kelly Bedin França

Relações Estéticas, Criação e Imaginação: a constituição do projeto de ser uma e outra, na dialética do ensinar e aprender.

FLORIANÓPOLIS

2006

Kelly Bedin França

RELAÇÕES ESTÉTICAS, CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO: A
CONSTITUIÇÃO DO PROJETO DE SER UMA E OUTRA, NA
DIALÉTICA DO ENSINAR E APRENDER.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Profa. Kátia Maheirie

FLORIANÓPOLIS
2006

À Valentina

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, em especial à Kátia, pela orientação tranqüila, sempre reflexiva e afetiva;

Ao grupo do Projeto Integrado de Pesquisa “Constituição do Sujeito e Atividade Criadora: investigando professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em Contexto de Formação Continuada”, pelo diálogo e pela oportunidade de encontrar Valentina;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

À Valentina, doce e forte educadora que abriu espaço em sua vida para esta pesquisa;

Aos “clãs” Bedin França e Brandão, que foram uma família-trampulim, apostando na pesquisa e transbordando carinho, nas horas de festa e de trabalho, sendo fontes de afagos nas dificuldades, ânimo na desesperança e incontáveis momentos felizes;

Às queridas amigas, as de hoje, e as do passado que insistem em se fazer presentes, pelas boas risadas, escuta acolhedora, troca de idéias e amizade renovada a cada dia;

Ao Milton, por ser um companheiro sábio, paciente e apaixonante. Pelas horas insones dedicadas a acompanhar a pesquisa de pertinho, pelo afeto constante, pelo apoio... É um amor-faz-tudo que, acima de tudo, faz a vida ter sentido.

Nasci
e pelos ventos dos tempos aqui cheguei
trazendo como bagagem
uma vivência enorme
e uma esperança ainda maior.
São os dias do hoje
que me transportam ao passado.
Recordações saudades e lembranças
são como obras de arte
feitas na tela da imaginação
onde a expressão e a forma d'alma
tempo algum jamais danificará.
E a obra feita em momentos diferentes
se há de perpetuar na vida
como marco inacabado de criação.
Outros caminhos terei de percorrer
e aqui não poderei voltar
para dizer o que vi
porque as estradas do depois
são as do desconhecido
e então eu
como luz ou como asas de pássaros
quem sabe
trilharei o espaço
e como estrela longínqua
quase apagada
poderei estar no firmamento nosso
dirão depois
os que depois de mim vierem
e depois sempre depois
haverá o tempo do agora
e antes do depois...
horas vividas a vida das horas...
e quanto temos num minuto
antes da hora chegar.

Liana Maya d'Ávila Brandão, Ventos dos Tempos.

FRANÇA, Kelly Bedin. Relações Estéticas, Criação e Imaginação: a constituição do projeto de ser uma e outra na dialética do ensinar e do aprender. Florianópolis, 2006. 290 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Kátia Maheirie

Defesa: 29/03/2006

RESUMO

Este trabalho, a partir das contribuições de Sartre e Vygotski, tem por objetivo investigar como atividades criadoras e relações estéticas aparecem no projeto de ser de um sujeito que tem a educação como atividade fundamental. Para tanto, foram realizadas duas etapas de recolhida de informações. Na primeira delas, registrou-se em vídeo a participação do sujeito – aqui referenciado como Valentina –, num curso de extensão, no qual a criatividade e a estética eram, simultaneamente, temáticas a serem discutidas, e elementos constituintes das relações de ensinar e aprender. Num segundo momento, valeu-se de entrevistas individuais com Valentina, a fim de reconstituir sua biografia para a compreensão de seu projeto de ser. Para sustentar o entendimento do processo de constituição do sujeito, resgatou-se a reflexão ontológica sartreana, que aponta para a especificidade do ser humano, o qual se faz à luz de uma perspectiva de futuro. Discutiu-se também a imaginação, como atividade pela qual o sujeito, partindo da realidade concreta, é capaz de vislumbrar o que ainda não existe, sendo processo significativo nas atividades criadoras e relações estéticas. A criação e as vivências estéticas foram concebidas tanto num nível ontológico, enquanto prerrogativas do humano, como na dimensão da existência concreta, situadas num determinado contexto social e histórico. Na análise do projeto de ser Valentina, ganharam destaque as mediações e objetivações fundamentais pelas quais ela veio a se constituir como pessoa singular, a partir das/nas relações sociais. Foi possível identificar uma divisão de ser, por meio da qual Valentina se compreende sendo “uma e outra”, em diferentes momentos e situações de sua trajetória. Os processos de criação e as relações estéticas, por seu turno, puderam ser deslindados como estratégias pelas quais Valentina visa ser aquela que almeja. A criatividade, que se objetiva na prática pedagógica em sala de aula, e na busca de alternativas para a instituição escolar, é significada como elemento fundamental para a consecução coletiva de um mundo diferente, e, na esfera singular, como uma forma de visar o crescimento, enquanto superação de uma situação para um nível de maior complexidade e satisfação pessoal. A experiência estética, em Valentina, remete ao resgate da sensibilidade orientada por uma busca de humanização, integrando a promoção da beleza e a negação da feiúra numa preocupação com o incentivo da dignidade e cidadania coletivas. Considera-se que explicitar seu projeto de ser abre caminhos para que novas pesquisas venham a discutir o enlace entre ética e estética, tanto no fazer cotidiano de um sujeito singular, como nos processos de formação de educadores, a fim de constituir sujeitos capazes de dialetizar o ensinar e o aprender, sob uma perspectiva sensível e ação criadora voltadas para a transformação social.

Palavras-chave: Projeto de ser; Sartre e Vygotski; Atividade criadora e relações estéticas.

ABSTRACT

This work aims to investigate how creative activities and aesthetic relations appear in the project of being of a person which has the education as the basic activity. To make this possible, two stages of data collecting had to be made. The first one, was videotaping the participation of this person – called Valentina in this work - in an extension course, which creativity and aesthetic were treated and also a part of the teach and learn relation. Interviews with Valentina were used in the second stage, to reconstitute her biography aiming to comprehend her project of being. Sartre's ontological discussion, which specify the human being individuality, is emphasized to support the understanding of the constitution of subject process in a social context. The imagination was also treated as an activity in which the human being, starting from the reality, is able to glimpse something inexistent. This process is very important in the creative activities and aesthetic relations. The aesthetic experience and the creation were considered in the concrete existence, and also an ontological level. Valentina's project of being analysis demonstrated the basic mediations and objective actions that made her constitution as a distinct person in social relations. It was possible to identify a being division, where Valentina understands herself as "one and other" in different moments of her life. The creative activities and aesthetic relations were seen as strategies which Valentina uses to be the one she wants to be. This work shows that, for Valentina, the creativity is important as a basic element to achieve a different world, looking for growing as overcoming to a higher level of complexity and personal satisfaction. The aesthetic experience, in Valentina's life, rescues the sensibility oriented by humanization, integrating the promotion of beauty and denying of ugliness, stimulating collective dignity and citizenship. Treating Valentina's project of being provides a large possibility for new researches involving ethics and aesthetic. It can be done also in a particular person, as in the educators formation processes. It can prepare people with the capacity of experience the teach and learn processes in a sensible perspective, and the creative action aiming to social transformation.

Keywords: Project of being, Sartre and Vygotski, Creative activities and aesthetic relations.

SUMÁRIO

1	TODA HISTÓRIA, TEM UM COMEÇO.....	10
2	O MÉTODO: O QUE É PRECISO PARA CONTAR UMA HISTÓRIA?.....	19
2.1	A pesquisa e o sujeito.....	19
2.2	Procedimentos: 1ª etapa	20
2.3	Procedimentos: 2ª etapa.	22
2.3.1	Entrevistando Valentina.....	25
2.4	Procedimentos para análise.....	27
2.5	Sartre e Vygotski: algumas considerações metodológicas	28
3	CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E PROJETO DE SER	30
3.1	Ontologia: o mundo e a consciência.....	30
3.2	O projeto de ser em Sartre.....	36
3.3	Ser humano é...Vir a ser: apontamentos sobre a temporalidade	40
3.4	Subjetividade e Objetividade: o outro, o corpo, a situação.....	44
3.5	Constituição do Sujeito: processo histórico singular e coletivo	53
4	PARA CRIAR É PRECISO IMAGINAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE SARTRE E VYGOTSKI	58
4.1	Desejo insatisfeito, posse que é nada? Eis o imaginário:.....	58
4.2	Imaginação: (re) elaboração do vivido.....	76
4.3	Imaginação em Sartre e Vygotski: fantasiando sínteses inovadoras.....	87
5	RELAÇÃO ESTÉTICA E CRIAÇÃO COMO FORMAS DE ENLACE COM O MUNDO	92
5.1	Encantamento e Ruptura – A consciência estética em Sartre	92
5.2	Criação – Fatal objetivação da subjetividade.....	95
5.3	Vygotski: estética para a criação ética de um novo amanhã.....	102
5.4	Atividade Criadora: recombinação do antigo, para fazer nascer a novidade.....	109
5.5	Sartre e Vygotski: a estética como relação social e histórica	113
5.6	Estética sob a vista do materialismo histórico e da dialética.....	114
5.7	Criar um novo mundo humano	119
6	PASSADO DE ACOMODAÇÃO E SUBVERSÃO: A HISTÓRIA DE VALENTINA, DE GOTA D'ÁGUA, AO MAR AZUL	125

6.1	Apresentando Valentina	125
6.2	Nasce o projeto de ser Valentina: conhecendo seu contexto.	129
6.3	Valentina adolescente: crescendo e... Aparecendo?!	153
6.4	Valentia para uma nova vida: o casamento e a educação	167
6.5	Presença e perspectiva: Valentina hoje e amanhã	177
7	RELAÇÕES ESTÉTICAS E CRIAÇÃO NO PROJETO DE SER VALENTINA.....	219
7.1	Valentina... A Outra, em processo de mudança?.....	219
7.2	Querer: mola propulsora para agir.....	238
8	E ESTA HISTÓRIA...TEM FINAL FELIZ? SINTETIZANDO A TRAJETÓRIA PERCORRIDA	259
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	277

1 TODA HISTÓRIA, TEM UM COMEÇO...

Esta investigação tem suas raízes em diferentes momentos e contextos da existência da pesquisadora. As mais antigas marcas que tem a ver com este trabalho, remetem à atividade criadora, singular, no campo da arte, através do envolvimento com a dança. Já cursando a graduação em Psicologia, a opção pela psicologia histórico-cultural foi se construindo, sendo desejo de apreender o sujeito como percurso singular que se forma, deforma e transforma a partir das/nas relações sociais.

Naquele tempo, o envolvimento com “A Psicologia de Vygotski¹”, apaixonadamente discutida pela Profa. Dra. Susana Molon, foi como que um prelúdio para a iniciação científica, que aconteceu pelo Projeto “Criatividade e Constituição do Sujeito em contexto de ensinar e aprender: uma análise à luz da Psicologia Histórico–Cultural”. Este, coordenado pelas Profas. Dra. Andréa Zanella e Dra. Sílvia Da Ros, além de espaço intenso de trabalho e aprendizado, permitiu iniciar esta travessia, entrecruzamento de relações entre a psicologia, a educação e a criatividade. Os processos de criação já passados, vividos no prazer da dança, foram sendo rememorados e (re) significados por meio das atividades de pesquisa, impregnadas pelas falas dos sujeitos entrevistados, pelas obras por eles criadas, pela literatura discutida no/com o grupo de pesquisa.

O contato com leituras que apreendem os textos de Sartre sob uma perspectiva histórica e dialética, forjou a vontade de seguir pesquisando no curso de mestrado, partindo do diálogo entre possíveis contribuições de Sartre e Vygotski para o campo da psicologia, especialmente no que tange aos processos de criação e às relações estéticas. Tendo este desejo como norte, surgiu a possibilidade de a pesquisadora acompanhar um curso de extensão, voltado para educadoras das séries iniciais da rede municipal de ensino da cidade de Mar Azul², que versava justamente acerca das relações estéticas e processos de criação no fazer docente.

Esse curso, intitulado “Oficinas Estéticas: Atividade Criadora e Prática Pedagógica”, ministrado pelas professoras Dra. Andréa Zanella, Dra. Kátia Maheirie

¹ Nesta pesquisa, para fins de padronização, escolheu-se a grafia do nome “Vygotski”, conforme ele aparece nas Obras Escogidas, publicação relevante no meio acadêmico. Nas referências bibliográficas, contudo, o nome do autor será escrito de acordo com a grafia da publicação utilizada.

² O nome real da cidade não será revelado com o intuito de preservar o sigilo.

(orientadora desta pesquisa) e Dra. Sílvia Da Ros, fez parte do Projeto Integrado de Pesquisa “Constituição do Sujeito e Atividade Criadora: investigando professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em Contexto de Formação Continuada”, coordenado pela Profa. Dra. Andréa Vieira Zanella, que contou com apoio do CNPq.

Inicialmente, planejava-se ter como foco a metodologia do trabalho – realizado sob a forma de oficinas. Estas, na medida em que engendram a tensão entre a atividade criadora (cujas obras resultantes se configuram como objetivação da subjetividade daquele que as produziu) e a apropriação de conhecimentos sistematizados (como movimento de subjetivação de conteúdos objetivos), apareciam localizadas na contradição entre o novo e o velho, a vivência afetiva e a reflexão teórica: busca pela superação dialética, síntese numa outra qualidade.

Entretanto, no decorrer do curso, a pesquisadora descobriu-se desinteressada nos procedimentos, na didática, e curiosa em relação às pessoas, às alunas (professoras!) que participavam das oficinas. A mediação teórica que autoriza compreender o processo de constituição do sujeito como movimento dialético e histórico (MAHEIRIE, 2003), fez nascer a vontade de refletir acerca das atividades criadoras e relações estéticas, articuladas à concepção sartreana de projeto de ser (SARTRE, 1960³/1987b; 1943/1997).

Salto que parte de uma situação, superando-a em direção ao ainda não-existente, o projeto de ser foi abordado. Considerando a opção dos educadores em participar de um grupo no qual a atividade criadora era, simultaneamente, temática a ser discutida e mediação do processo, optou-se por investigar como a criação e as relações estéticas constituem o projeto de ser, singular, de um sujeito específico. Partindo daí, formulou-se o objetivo geral desta pesquisa, a saber, investigar como atividades criadoras e relações estéticas aparecem no projeto de ser de um sujeito que tem a educação como atividade fundamental. Como objetivos específicos para este trabalho, destacam-se:

- Identificar as mediações e objetivações no/do projeto de ser de um sujeito que tem a educação como atividade fundamental, no que se refere às atividades criadoras e relações estéticas;

³ A fim de trazer para o texto a dimensão histórica dos escritos de Sartre e Vygotski, as referências a suas obras, quando citadas pela primeira vez no trabalho, serão compostas pela data da primeira publicação, seguida do ano da edição utilizada para esta pesquisa.

- Apontar para possíveis relações entre os escritos de Sartre e Vygotski, naquilo que podem contribuir para a discussão da atividade criadora e relações estéticas;
- Enfatizar a importância das contribuições de Sartre e Vygotski para uma perspectiva histórica e dialética em psicologia.

Tendo estas indagações como eixo norteador, e visando localizar este trabalho no conjunto do que vem sendo produzido no país, dentro das temáticas pertinentes e no campo da psicologia, procedeu-se a uma pesquisa no Banco de Teses⁴ mantido pela Capes. O levantamento foi realizado durante o mês de agosto do ano de 2005, em torno das categorias e autores fundamentais para esta investigação. A escolha deste banco para o rastreamento bibliográfico, seguiu os apontamentos de Francisco (2002, p.24), o qual afirma que, no Brasil,

os programas de pós-graduação caracterizam-se como os espaços privilegiados de pesquisa e de produção científica onde, supostamente, estariam evidenciadas as principais tendências no estudo de qualquer assunto.

Nesse sentido, para o referido autor, outras publicações, como livros e artigos, de alguma maneira, se relacionam à produção de teses e dissertações, vinculadas aos programas de pós-graduação.

Vale salientar que, tal levantamento, não teve por objetivo realizar uma análise detalhada e aprofundada dos trabalhos encontrados, pois esta tarefa, por si só de grande valor científico, demandaria uma investigação específica com esta finalidade, fugindo ao propósito da presente dissertação. Sendo assim, realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos, utilizando também informações adicionais como palavras-chave, área de conhecimento e linha de pesquisa no programa de pós-graduação, a fim de categorizar as pesquisas encontradas.

Tendo utilizado no campo “assunto” a palavra “Sartre”, pesquisando-a nos diferentes níveis disponíveis no banco (mestrado, doutorado e profissionalizante), encontrou-se 107 trabalhos. Ganham destaque, em termos quantitativos, duas grandes categorias: a de trabalhos que versam fundamentalmente sobre teoria literária e literatura

⁴ Acesso pelo sítio <http://www.capes.gov.br>.

comparada (em número de 36), e a que trata de reflexões eminentemente filosóficas (35 trabalhos).

Importante destacar que foram encontrados apenas 8 trabalhos que explicitam a tentativa de articular os apontamentos sartreanos à Psicologia⁵. Seis destes trabalhos enfocam, teoricamente, diferentes aspectos da obra sartreana, a saber: a relação psicologia e fenomenologia (MOUTINHO, 1995); o tema do masoquismo (FONSECA, 2004); a noção de projeto de ser (ERLICH, 2002); possíveis contribuições para a psicologia clínica (SCHNEIDER, 2002); apontamentos para uma psicologia política neomarxista (MONTEIRO, 1995) e a relação entre as obras de Sartre e Foucault (MONTEIRO, 1997). Os outros dois trabalhos, articulam a discussão teórica à análise de trajetórias de vida (MAHEIRIE, 1994; RODRIGUEZ, 2001). Pode-se perceber que, embora Sartre mantenha em vários de seus textos um diálogo com a psicologia e com a prática dos psicólogos, ainda é pequena a quantidade de trabalhos que, sob uma perspectiva psicológica, se debruçam sobre os escritos sartreanos.

Lançando a palavra “Vygotski” (e as variações de escrita, substituindo ‘i’ e ‘y’) no campo “assunto”, em todos os níveis, localizou-se 670 trabalhos. As categorias que contemplam maior quantidade de estudos são: propostas didáticas para disciplinas específicas (com 84 teses e dissertações) e trabalhos que têm como objetivo central investigar representações, significações e sentidos sob a perspectiva vygotskiana (83 pesquisas).

Para esta dissertação, é significativo pontuar que foram rastreados 13 trabalhos que versam sobre as contribuições vygotskianas para o diálogo entre arte e educação. Destes, 10 investigações têm por objetivos discutir o ensino das artes ou de disciplinas a elas relacionadas (como história da arte, por exemplo), enfocando o ponto de vista dos alunos e suas produções, ou os processos de formação de educadores (SANCHEZ, 2003; COSTA, 2004; MACHADO, 2003; LARA, 2003; BECKER, 2001; FINGER, 2003; BERZIN, 2003; SOUZA, 2004; KERR JUNIOR, 2000; SILVA, 2001). Os três trabalhos restantes, tratam de propostas para utilizar obras de arte e linguagens artísticas como recursos mediadores

⁵ Não se pretende afirmar que inexistem outros trabalhos com esta perspectiva, mas que só foi possível localizar aqueles que mencionam a psicologia e o nome de Sartre nas informações que a Capes disponibiliza sobre cada trabalho cadastrado em seu Banco de Teses. Nesse sentido, embora não tenha sido rastreada, vale citar a tese de doutorado de Maheirie (2001) “Sete mares numa ilha: a mediação do trabalho acústico na construção da identidade coletiva”, que apresenta contribuições de Sartre para a psicologia social.

para as relações de ensinar e aprender (FERNANDES, 1999; FABRIZIO, 2004; OLIVEIRA, 2004).

No que se refere à temática da criatividade, encontrou-se 6 trabalhos que contam com as colaborações de Vygotski para elucidar processos de criação nas relações de ensinar e aprender⁶. Com exceção de um deles (AMADORI, 2004), os demais focam sua atenção em contextos de escolarização formal, em sala de aula ou cursos de formação de educadores (NUNES, 1997; SERIQUE, 1999; KERHWALD, 2002; SILVA, 2002; FLANDOLI, 2003). Já o conceito de estética, sob o olhar vygostkiano e no diálogo com a psicologia, apareceu em dois trabalhos⁷, um deles acerca do uso de teatro lúdico em sala de aula (JAPIASSU, 2003), e o outro, buscando refletir sobre a noção de sentido em Vygotski, enfocando a dimensão estética na obra do autor (NAMURA, 2003). A busca por trabalhos que utilizassem tanto Sartre quanto Vygotski, retornou apenas uma investigação⁸, a qual se vale de autobiografias de escritores brasileiros para abordar a construção social da infância no país (OLIVEIRA, 1998).

Consultando o banco de teses por meio das expressões “relação estética”, “experiência estética”, e, na opção “todas as palavras”, inserindo “estética” e “psicologia”, foram encontrados 165 trabalhos. Numa primeira grande categoria, são contemplados 56 trabalhos, nos quais a noção de estética aparece como qualificando objetos artísticos, arquitetônicos e paisagens. A segunda categoria, é formada por 27 pesquisas que tratam sobre implantes e próteses em abordagens médicas, considerando estética para se referir à aparência física das pessoas. Importante salientar que, à exceção dos trabalhos de Persichetti (2001), Japiassu (2003) e Namura (2003), as demais investigações não apresentam, em seus resumos, a intenção de empreender uma discussão mais aprofundada sobre a estética. Em parte significativa dos resumos dos trabalhos, portanto, a estética aparece somente como um termo que acompanha elementos do campo artístico e da crítica de arte.

⁶ Mesmo não tendo sido rastreadas, há investigações produzidas e orientadas pelas pesquisadoras A. Zanella e K. Maheirie, as quais, juntamente com outros colaboradores, vêm discutindo relações estéticas e atividades criadoras sob a perspectiva vygostkiana.

⁷ Também o trabalho de Costa (2004) citado anteriormente, trata da estética sob a psicologia histórico-cultural, ainda que vinculada aos processos de alfabetização estético-artístico-visual.

⁸ Sabe-se que a tese de doutorado de Maheirie (2001) citada anteriormente, ainda que não tenha sido localizada no Banco de Teses da CAPES, aponta para a articulação entre as contribuições de Sartre e Vygotski na compreensão dos processos de criação.

Salta aos olhos, a diminuta parcela de pesquisas que tenham por objetivo investigar as experiências estéticas sob o prisma da psicologia. Para a presente investigação, uma contribuição fundamental no tocante à reflexão sobre as vivências estéticas vem dos escritos de Vázquez (1999). Este autor parte da crítica a uma estética que qualifica como “tradicional”, porque se limita ao estudo do belo na arte, para propor o projeto de uma estética dialética, como campo de conhecimento científico, sustentada numa perspectiva metodológica estrutural e histórica. Assim, o autor citado defende o conceito de relação estética (VÁZQUEZ, 1999, p.75), considerando que, com a mediação da sensibilidade, ocorre uma relação entre sujeito e objeto localizada no tempo e no espaço, o que requer do pesquisador um movimento que busque apreender cada situação concreta no contexto em que ocorre. Elementos como a ideologia estética da época e lugar, a singularidade do sujeito que percebe, a forma significativa do objeto percebido, o sistema de relações mais amplo, no qual a situação se objetiva, se fazem fundamentais para que se possa investigar relações estéticas.

Do rastreamento bibliográfico, vale destacar também que, embora a contemporaneidade esteja marcada pelo debate acerca da criatividade (ZANELLA, 2004), num universo de 670 pesquisas, as quais, de alguma maneira, contam com as contribuições de Vygotski, chama a atenção ser tão poucas as que têm como foco questões ligadas aos processos criadores e à estética.

Em seu levantamento bibliográfico, Alencar e Fleith (2003), igualmente identificaram tal escassez, apontando que as pesquisas na área da psicologia que focalizam os processos criativos, no Brasil, concentram-se fundamentalmente em perspectivas já consagradas, em detrimento de teorizações recentes. Segundo as autoras, as reflexões freudianas e neopsicanalíticas, os representantes da Gestalt, humanistas como Rollo May e Rogers, bem como estudos que focalizam as especificidades funcionais de cada hemisfério cerebral para a criação, predominam no cenário dos estudos acerca da criatividade.

Zanella e Titon (2004), investigando teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil, de 1994 a 2001, indicam que houve um aumento de pesquisas que apresentam a criatividade como temática, o que pode significar um crescimento da atenção dos pesquisadores aos fenômenos ligados à atividade criadora.

Tendo por base as informações coletadas por Santos (1995), que realizou estudo semelhante, abrangendo o período entre 1970 e 1994, as autoras verificaram que, embora as investigações experimentais ainda dominem o terreno das pesquisas empíricas, há um aumento dos estudos de caso, que pode estar relacionado à abertura das instituições para “aprofundar análises qualitativas a partir de situações específicas” (ZANELLA e TITON, 2004, p.23).

Corroborando com estas constatações, Alencar e Fleith (2003) destacam que, se até os anos 70, predominavam pesquisas que buscavam construir técnicas e delimitar as características do perfil criativo, o que vem sendo produzido, a partir de então, apresenta uma tendência a compreender a relação entre os processos de criação e os contextos sociais e históricos onde ocorrem.

Neste sentido, vale citar os trabalhos desenvolvidos por Zanella e colaboradoras (2000; 2002; 2003; 2004a e b), nos quais é constante a referência às contribuições de Vygotski acerca da atividade criadora, arte e estética. Dessa feita, o sujeito criador é compreendido como produtor e produto de seu tempo e lugar, donde a obra produzida é irremediavelmente social. Isto, não apenas porque quando objetivada, possibilita múltiplas significações à medida que os sujeitos com ela se relacionarem, mas porque a própria matéria-prima que constitui o objeto criado é fundamentalmente social. O sujeito que é reconhecido inventivo, criador, extrai da realidade concreta os elementos com os quais dá forma ao novo.

Também Japiassu (1998; 1999; 2001) busca na abordagem histórico-cultural, elementos para refletir sobre a atividade criadora, especialmente no que se refere às artes em geral e, em particular, à linguagem cênica. A fim de propor uma metodologia para o ensino e aprendizagem do teatro num contexto de escolarização formal, o autor discute as elaborações de Vygotski sobre criação e estética, destacando a obra de arte como sistema semiótico que visa, intencionalmente, provocar no público uma reação bastante peculiar, de ordem psicofísica – a reação estética. Além disso, Japiassu (2001) põe em relevo as relações entre Vygotski e vários artistas representantes de um movimento de vanguarda naquele período. Essas reflexões possibilitam uma interessante perspectiva para se apreender as obras de Vygotski, como sendo parte de uma procura coletiva pela instauração de uma nova estética, alicerçada no materialismo histórico e na dialética.

Japiassu (2001) chega a conceber que foi impulsionado por esta proposta que Vygotski entrou no campo da psicologia, em busca de respostas. Namura (2003) apresenta idéias semelhantes, sugerindo a possibilidade de que os problemas que Vygotski identifica na psicologia e as possíveis alternativas que indica para superá-los enraízam-se em preocupações de ordem criadora, artística e estética, e que estas dimensões permaneceram no horizonte do pensamento do autor durante toda sua vida.

Finalmente, é crucial para este trabalho destacar os trabalhos de Maheirie (2001; 2003), na medida em que a autora articula as elaborações de Vygotski às contribuições filosóficas de Sartre. Resguardando as diferenças ontológicas e epistemológicas entre as produções desses autores, Maheirie (2003) destaca como Sartre e Vygotski compartilham de uma visão antropológica que possibilita apreender a atividade criadora e as relações estéticas sob o prisma do materialismo histórico e da dialética.

Sendo assim, a pertinência desta investigação, no que concerne à psicologia como campo de produção de conhecimento científico, diz respeito a apontar algumas semelhanças entre as visões de dois autores que podem alicerçar uma perspectiva crítica, histórica e dialética em psicologia (MONTEIRO, 1995). Além disso, considerando a conjuntura atual, marcada pelas demandas do mercado e elevado avanço tecnológico, acompanhados de miserabilidade crescente para parcela significativa da população, “talvez como nunca a necessidade de renovar, transformar e criar tenha sido tão imperiosa” (JUSTO, 2001, p.62). Nesse sentido, se faz necessário para a psicologia investigar de que modo estão sendo objetivadas as atividades criadoras e relações estéticas nos processos de constituição dos sujeitos, buscando seu movimento de aproximação ou não da superação das condições que degradam e oprimem o humano. Sem desconsiderar o essencial papel da arte na vida social, poder expandir as considerações sobre a criatividade para além dos espaços artísticos, por meio da investigação da trajetória de um sujeito que tem a educação como atividade fundamental, contribui para compreender as subjetivações e objetivações pelas quais alguém se faz ímpar, constituindo, simultaneamente, o contexto no qual se insere.

Exposta a base teórica e os questionamentos que orientam este trabalho, cabe descrever, sucintamente, os capítulos que organizam e compõem esta dissertação. Após a descrição do método, segue-se um capítulo que discorre acerca da concepção sartreana de

projeto de ser, localizando-a na reflexão ontológica do autor, e embasando uma concepção de sujeito que se faz singular cotidianamente, a partir de situações concretas. O terceiro capítulo, a partir de Sartre e Vygotski, visa promover uma discussão sobre a atividade imaginativa, defendendo que esta ocupa lugar significativo não apenas nos processos de criação e nas relações estéticas, porque possibilita ao sujeito vislumbrar algo que ainda não existe, descolando-se da realidade imediata em direção a um futuro. O quarto capítulo, por sua vez, põe em cena as atividades criadoras e as relações estéticas, pontuando contribuições sartreanas e vygotskianas, e atualizando-as, mantendo como fio condutor o materialismo histórico e a dialética. O quinto capítulo compreende o relato e análise da história de Valentina⁹, sujeito desta pesquisa, tendo como fio condutor seu projeto de ser singular. Na seqüência, há o sexto capítulo, que almeja localizar no projeto de ser Valentina, a relevância da criação e das relações estéticas para que ela venha a se constituir como pessoa. Finalizando, faz-se um esforço de síntese do caminho percorrido, indicando considerações finais e abrindo portas para novas investigações.

⁹ Nome fictício.

2 O MÉTODO: O QUE É PRECISO PARA CONTAR UMA HISTÓRIA?

2.1 A pesquisa e o sujeito

Considerando que este estudo tem por objetivo central investigar como atividades criadoras e relações estéticas aparecem em um projeto de ser, optou-se por selecionar um único sujeito para a pesquisa.

Seguindo as idéias de Triviños (1987), pode-se considerar esta pesquisa como um estudo de caso, pois tem por objetivo o estudo aprofundado de um sujeito. Para o referido autor, estudos de caso compreendem investigações que visam antes a reflexão focada em uma realidade específica (tendo como objeto uma instituição ou sujeito), do que o estudo de princípios de ampla generalização. Estudos de caso implicam na ausência de hipóteses *a priori*, e vão se complexificando ao passo em que a análise se desenvolve.

Tendo como norte a vontade de realizar um estudo de caso, aliado ao interesse pelas temáticas da criação e estética, a pesquisadora participou como observadora do curso de extensão “Oficinas Estéticas: Atividade Criadora e Prática Pedagógica”, ministrado pelas professoras Dra. Andréa Zanella, Dra. Kátia Maheirie (orientadora desta pesquisa) e Dra. Sílvia Da Ros. O curso, composto por 9 oficinas com a duração de 2 horas cada uma, de frequência semanal por um período de aproximadamente 2 meses (maio-julho de 2004), versava fundamentalmente sobre relações estéticas e processos de criação, buscado articular os pressupostos da psicologia histórico-cultural ao fazer pedagógico das participantes – educadoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Mar Azul.

Acompanhar a caminhada do grupo possibilitou à pesquisadora o contato com as educadoras. Não havia critério pré-estabelecido para escolher qual delas seria o sujeito desta pesquisa; se fazia presente apenas o desejo de que fosse alguém que não manifestasse relação estreita com leituras e objetivações artísticas.

Isto porque, em pesquisa bibliográfica inicial¹⁰ no Banco de Teses e Dissertações da Capes, já se havia destacado a ausência de trabalhos que enfocassem atividades criadoras e relações estéticas em sujeitos e/ou contextos onde a arte não desempenhasse um papel

¹⁰ Ver capítulo anterior.

fundamental (como em estudos de obras de artistas, aulas de arte-educação, movimentos/correntes artísticas). Desde cedo, portanto, esta pesquisa carrega como desejo implícito, poder refletir sobre criação e estética sem necessariamente transitar na trajetória de vida de alguém intimamente ligado às artes.

Já no primeiro encontro, uma das educadoras destacou-se para a pesquisadora. Valentina, ao relatar para o grupo o produto de sua atividade daquele dia, expressou como expectativa para o curso a transformação, e através de gravuras, materializou esta mudança como sendo mediada e produzida pela via da sensibilidade, pelos órgãos dos sentidos. A multiplicidade metafórica dos sentidos de Valentina, desde aí, mobilizou a pesquisadora, remetendo logo às dimensões estética e criadora que eram foco do projeto desta investigação. Embora sem saber se ela estaria disposta a participar deste estudo de caso, a pesquisadora passou a observá-la mais do que às demais, construindo anotações de campo (TRIVIÑOS, 1987).

2.2 Procedimentos: 1ª etapa

Estar com o grupo exigiu reflexões sobre a técnica da observação. Com a clareza de que objetividade não significa neutralidade – como ensina Sartre, “o questionador deve ser estudado enquanto põe a questão” (SARTRE, 1986¹¹, p.69), é fundamental buscar o rigor acadêmico deste olhar, que não é um outro qualquer, posto que visa a produção de conhecimento científico.

A observação participante (CHIZZOTTI, 1995) ou observação livre (TRIVIÑOS, 1987), implica reconhecer a presença do pesquisador constituindo o fenômeno a ser investigado. Embora imbricado nas relações, o pesquisador ocupa nelas um lugar diferenciado, na medida em que ali se coloca com propósitos definidos. A observação, neste contexto, visa alguns elementos e não outros, estando orientada para os objetivos da pesquisa.

Aquilo que é observado, segundo Triviños (1987), pode ser registrado sob a forma de anotações de campo, tanto de caráter descritivo (relatando gestos, comentários verbais,

¹¹ Esta é a primeira publicação da Conferência proferida por Sartre em 4 de setembro de 1960, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo.

disposições físicas, entre outros) quanto reflexivo (idéias que surgem ao pesquisador enquanto observa, usualmente relacionadas à base teórica e objetivos norteadores da investigação). O referido autor alerta que as anotações descritivas precisam ser diferenciadas das reflexivas, para que não sejam confundidos os elementos do contexto observado, com os pensamentos e sentimentos mobilizados no pesquisador enquanto parte desse contexto. Além disso, os apontamentos que o pesquisador realiza durante sua observação em campo, precisam ser considerados com flexibilidade, enquanto idéias iniciais que podem ser válidas ou não, a depender de reflexão crítica no decorrer do processo investigativo.

Todas as oficinas que compunham o curso foram registradas em vídeo, por uma das bolsistas do Projeto¹² mencionado anteriormente. As filmagens, orientadas pelos objetivos do referido Projeto, buscaram registrar o máximo possível de atividades (em grupos ou individuais), destacando focalmente os sujeitos quando verbalizavam para o coletivo. Sendo estas as orientações, não havia seleção prévia definida do que seria registrado ou não. Logo, o recorte de episódios relacionados com os objetivos desta investigação, configurou já um momento inicial da própria análise.

A videogravação é um recurso útil porque possibilita registrar detalhes que passam despercebidos no momento em que ocorrem (devido aos limites da visão humana), além de permitir ao pesquisador acessar repetidas vezes os processos gravados. Importante enfatizar que, embora apresente a grande vantagem de ultrapassar a barreira do tempo, na medida em que armazena os eventos, a gravação em vídeo também restringe o olhar do pesquisador, limitando o registro ao foco da câmera e transformando a tridimensionalidade do mundo em imagens de apenas duas dimensões (CARVALHO et al, 1996).

Neste estudo de caso, a observação e seu registro sob a forma de anotações de campo, foram fundamentais já para a escolha do sujeito. Este material foi importante também porque dava pistas, indícios sobre quem é Valentina e seu projeto de ser, de como se relacionava com a criação e a estética. Portanto, embora as informações dessa etapa da recolhida de material não tenham sido utilizadas diretamente para a análise, consistiram em

¹² Projeto Integrado de Pesquisa “Constituição do Sujeito e Atividade Criadora: investigando professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em Contexto de Formação Continuada”, coordenado pela Profa. Dra. Andréa Vieira Zanella, que contou com apoio do CNPq.

elementos significativos para a pesquisa, visto que foi o primeiro contato com Valentina, contribuindo para o surgimento de reflexões e questionamentos a serem posteriormente investigados. A quantidade e qualidade de tais informações, obtidas via observação, diário de campo e filmagens referentes ao curso, confirmaram a necessidade de um contato posterior com Valentina, para que fosse possível a presente investigação. Dessa feita, foi definida uma segunda etapa de recolhida de material, tendo a entrevista como procedimento fundamental.

2.3 Procedimentos: 2ª etapa

De acordo com Olabuénaga (1999), a entrevista se caracteriza por um diálogo “profissional”, num processo comunicativo no qual tudo o que é produzido resulta da relação entre entrevistador e entrevistado. O autor destaca, portanto, a importância da postura do pesquisador, durante a entrevista, para os resultados que dela advém. Triviños (1987) vê na entrevista aprofundada um recurso bastante significativo, ressaltando que as entrevistas podem ser mais ou menos estruturadas.

Para apreender o projeto de ser de Valentina, enquanto movimento em direção a algo fora de si mesma, superando o que se lhe apresenta rumo àquilo que ainda não existe, foi necessário realizar entrevistas abertas (sem roteiro previamente definido) de cunho biográfico.

Hatch e Wisniewski (1995) identificam um interesse cada vez maior, por parte dos pesquisadores em ciências sociais e humanas, sobre os processos de reconstituição biográfica. Os autores afirmam que, em diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, sociologia, história, medicina, antropologia, etc., pesquisadores empreendem histórias de vida e narrativas, visando, fundamentalmente, articular as vivências contadas por pessoas singulares a possíveis compreensões sobre fenômenos mais amplos, da ordem do humano em geral e do coletivo.

Esta multiplicidade de olhares, entre outros fatores, acaba por tornar visíveis inúmeros conceitos, como, por exemplo, história de vida, biografia, narrativa, autobiografia, relato de vida, que são utilizados com sentidos distintos pelos pesquisadores.

Para Chizzotti (1995), essas investigações se caracterizam por terem como perspectiva o mapeamento de trajetórias singulares no seio das relações concretas entre as pessoas. Conti (2003), por sua vez, sintetiza as contribuições de diversos autores visando destacar que o trabalho com a perspectiva biográfica, para além de conjunto de técnicas, aponta na direção de uma nova postura na produção do conhecimento, que rompe com alguns cânones acadêmicos.

A reconstituição biográfica, para Santamarina e Marinas (1994) desloca o lugar do investigador (como, tradicionalmente, “aquele que sabe”), para a experiência de questionar a forma hegemônica, por meio da qual, histórias são contadas, permitindo à dupla, narrador e ouvinte, lançar novos olhares sobre o passado, o presente e o futuro.

Neste estudo de caso, não se pretende realizar uma investigação nos moldes de uma história de vida, tal como definida pelos autores acima citados. Isto, porque há focos de atenção claramente definidos (atividades criadoras e relações estéticas no projeto de ser). Além disso, não se trata aqui de pesquisar outras fontes (como depoimentos dos demais acerca do sujeito, por exemplo), o que seria necessário para construir a história de vida de Valentina (CONTI, 2003).

Entretanto, considera-se que vários apontamentos de tais autores, mesmo que se refiram às histórias de vida propriamente ditas, são pertinentes para este estudo, como contribuições fundamentais para a reconstituição biográfica que esta pesquisa desenvolve. Assim, é importante destacar a visão de que é preciso tratar o relato do sujeito como um processo, no qual sentidos acerca da experiência vivida são produzidos constantemente. É mister investigar estes sentidos que o sujeito singular atribui àquilo que viveu, extrapolando a reflexão para o contexto social e histórico (HATCH e WISNIEWSKI, 1995).

Contar a trajetória de sua vida, desse modo, é, ao falar, delinear pontos de virada, a significação dos acasos, de cada encontro e desencontro com o mundo, tensões que possibilitam compreender a realidade em sua ambigüidade e complexidade. Hatch e Wisniewski (1995) localizam aí uma margem importante para a emancipação: para aqueles que ocupam o lugar de pesquisador, pela articulação entre saberes dos grandes e pequenos acontecimentos. No que se refere ao sujeito, o processo de contar a si mesmo, envolvendo múltiplas (re) significações, pode levar a transformações e a uma outra visão de si – o que demanda também preocupações de ordem ética por parte do pesquisador.

Portelli (1997) e Santamarina e Marinas (1994) salientam que uma das características importantes do trabalho com relatos históricos é que, mesmo quando se visa pesquisar uma prática social ou evento histórico através do relato de vários indivíduos de uma comunidade, não se busca uma amostra representativa do coletivo, mas os sentidos singulares que cada sujeito atribui àquilo que vivencia. Partindo deste ponto de vista, “é mais verossímil uma pergunta sobre o *como* do que sobre o *quê* para responder ao enigma que nós somos”¹³ (SANTAMARINA e MARINAS, 1994, p.274, grifos dos autores).

Decorre uma concepção processual, na qual a memória não é estoque de dados arquivados, aos quais o sujeito recorre mecanicamente, mas um movimento que somente se efetiva ao narrar. De modo semelhante, a temporalidade não corresponde àquilo que registra o relógio, mas à passagem do tempo sendo sentida como positiva, veloz ou assustadora...

Os autores destacam que, como o movimento de relatar a própria vida, construindo uma articulação temporal, se constrói na relação, na fala e na escuta que narrador e pesquisador estabelecem, deste encontro depende o sucesso ou insucesso da investigação. Aquele que fala, diz de si, naquilo que pode, consegue ou deseja, vislumbrando (em maior ou menor grau) a expectativa daquele que dele demanda que conte sua vida, bem como de uma audiência, um horizonte cultural historicamente determinado, que lhe provê até mesmo a linguagem de que dispõe para falar. Por conseguinte, são os coletivos de hoje que viabilizam dizer e pensar sobre algumas coisas e não outras, de uma determinada maneira, donde a cultura e a ideologia do presente atravessam o relato.

Deste ponto de vista, cai por terra a suposição do pesquisador-espelho, superfície plana refletora, pois, na reconstituição da história de uma vida, não há a produção de um duplo de si, mas o encontro com a alteridade. Desde o outro-pesquisador, passando pelos muitos outros que são invocados pelo relato, presentificados pela lembrança, até o outro de si mesmo, que toma seus atos, esperanças e sentimentos como objetos para a reflexão.

No que se refere à análise, estes autores destacam que a compreensão do pesquisador já aparece na própria definição do problema que se propõe a investigar. Assim, ao invés de se limitar a transmitir o relato, como se fosse significativo por e em si mesmo, o pesquisador precisa contextualizar e interpretar, considerando a sua, uma possibilidade de

¹³ Tradução livre do espanhol.

análise entre outras. Não se tem a pretensão, nesta visão, de encontrar, descobrir, ou desvelar uma verdade subjacente ao dito. No entanto, a despeito do que possa parecer, isto não implica diminuição de rigor metodológico para o investigador. Portelli (1997, p.15) alerta: “o fato de possíveis verdades serem ilimitadas não significa que todas são verdadeiras no mesmo sentido, nem que inexistem manipulações, inexatidões e erros”. Logo, um elemento que aparece num relato, de um modo diverso daquele documentado por registros oficiais, pode indicar uma perspectiva de significação e apreensão singular do fenômeno histórico, que precisamente por isto é importante para a investigação.

Os autores supracitados indicam caminhos para uma investigação ética no campo da reconstituição biográfica. Mais do que à aplicação de algumas técnicas, é uma postura de respeito, que tenta aprender com o entrevistado. Uma escuta aberta aos elementos que o entrevistado traz, mesmo que fuja àquilo que se esperava, ou planejava, possibilita estabelecer outras relações, aprofundando o estudo em questão. Vale lembrar que o pesquisador precisa comprometer-se de modo afetivo e reflexivo com o sujeito, tanto na etapa de produção da história de vida, criando um contexto no qual o narrador seja acolhido naquilo que diz ou no que se recusa a dizer, quanto na divulgação do material produzido, de modo que não engendre prejuízos de qualquer espécie para o entrevistado.

2.3.1 Entrevistando Valentina

Em abril de 2005, a pesquisadora entrou em contato com Valentina, explicando-lhe os objetivos desta investigação, garantindo-lhe o acesso ao projeto de pesquisa e solicitando que assinasse o termo de consentimento¹⁴. Ela aceitou prontamente, sugerindo que as entrevistas fossem realizadas no período noturno e na região central da cidade, facilitando-lhe o deslocamento. Os encontros aconteceram numa sala tranqüila e com isolamento acústico, a fim de preservar o caráter sigiloso de seu relato.

No total foram 11 entrevistas, de aproximadamente 1 hora e 40 minutos de duração, realizadas no período de pouco mais de 2 meses. Inicialmente os encontros se fizeram 2 vezes por semana; porém logo passaram à frequência de 1 vez por semana, devido aos compromissos de Valentina. A quantidade de entrevistas e a duração de cada uma delas não

¹⁴ Modelo em anexo.

foram definidas previamente, para que a dupla narradora-ouvinte, pudesse definir estes parâmetros dentro de suas possibilidades. Decidiu-se finalizar o processo quando ambas perceberam que algumas informações começavam a se repetir, e que já havia informações significativas, em termos de quantidade e qualidade, para os objetivos desta pesquisa.

De modo semelhante às anotações de campo referentes à participação de Valentina no curso, foram realizados apontamentos sobre o que a pesquisadora observava em cada entrevista, como a expressão de cansaço, rouquidão/tosse, as roupas, entre outros, a fim de registrar as impressões sobre Valentina naquele encontro. Novamente, cabe considerar tais elementos criticamente no decorrer da análise.

As sete primeiras entrevistas foram abertas. Nestas, Valentina usualmente iniciava a conversa por alguma dificuldade que a preocupava naquele dia, em relação à escola, alunos ou comunidade onde lecionava, passando então, a relatar algo acerca de sua vida pregressa. À medida que falava, a pesquisadora intervinha questionando algo que não ficava claro para ela, o que certamente direcionava, de certo modo, o relato de Valentina, convidando-a a explorar algum tema. Embora não houvesse roteiro definido a seguir, as intervenções estavam embasadas pelos pressupostos desta investigação, e tinham como pano de fundo os objetivos da pesquisa¹⁵.

Seguindo a trilha apontada por Maheirie (1994), foram necessárias desde questões que se referiam a dados cronológicos e informações relativas a familiares (quantidade de irmãos, por exemplo), até indagações sobre vivências singulares (emoções, pensamentos) em diferentes momentos da trajetória que Valentina contava.

A oitava, a nona e a décima entrevista foram mais estruturadas, pois a pesquisadora levantou alguns pontos, a partir do que Valentina já tinha comentado, para que ela esmiuçasse. Foi fundamental, neste processo, seguir a orientação de Triviños (1987) de realizar a transcrição imediata de cada entrevista antes de realizar a subsequente, para que possíveis lacunas, inerentes ao relatar livre, pudessem ser supridas num momento seguinte. Igualmente importante, foi revisitar as anotações de campo e as filmagens da participação de Valentina no curso anteriormente mencionado, a fim de trazer à tona elementos que se haviam destacado. A última entrevista teve como suporte a transcrição de falas de

¹⁵ Leituras importantes que orientaram as questões, foram as entrevistas que Beauvoir fez com Sartre (1981), e as obras do autor francês, em especial “Las Palabras” (2000) e “Saint Genet: ator e mártir” (2002).

Valentina e os produtos de suas atividades (desenhos, textos, entre outros) ao longo das 9 oficinas que compuseram o curso, do qual ela participou no ano anterior. Este material foi mostrado a ela, a fim de que pudesse comentar o processo que havia vivenciado.

2.4 Procedimentos para análise

Segundo Chizzotti (1995) e Bardin (1994), toda e qualquer comunicação humana, seja ela emitida através de linguagem escrita, oral, por gestos, etc., desde que registrada, ou seja, materializada configurando um documento, suporte concreto que apresente durabilidade no tempo, pode ser analisada quanto ao seu conteúdo.

Triviños (1987, p.159) explicita que “a análise de conteúdo tem uma história comprida. Pode-se dizer que ela nasceu quando os primeiros homens realizaram as primeiras tentativas para interpretar os livros sagrados”.

Vê-se que a análise de conteúdo engloba um conjunto de recursos técnicos que visam, a partir de um momento inicial de descrição ordenada do texto da mensagem que se quer analisar, indicar elementos para realizar inferências. Ou seja, a análise de conteúdo visa a interpretação das comunicações, buscando investigar seus sentidos (BARDIN, 1994).

Logo, a análise de conteúdo tem como objetivo apreender a compreensão dos sujeitos, as representações que estes constroem, sendo “essencialmente semântica” (FRANCISCO, 2002, p.27). Importante destacar que a análise de conteúdo tem como proposta um olhar crítico sobre os documentos, estranhando o conteúdo manifesto em busca do latente, operando com esses dois níveis de entendimento.

Em outras palavras, sem minimizar o dito, é preciso buscar as entrelinhas, aquilo que o emissor da mensagem nem sempre se dá conta que também expressa. Triviños (1987, p.161) alerta que é esta articulação entre manifesto e latente que confere à investigação um caráter “dinâmico, estrutural e histórico”.

Para Bardin (1994), a análise de conteúdo pode ser concebida como um processo composto, fundamentalmente, por três etapas. A primeira delas caracteriza uma “pré-análise”, sendo permeada pela leitura espontânea e livre dos materiais – que a autora chama “flutuante” –, organizando-os sob a forma de um “corpus”, enquanto conjunto de documentos coletados.

A segunda fase do processo é denominada “exploração do material”, quando as informações são recortadas em unidades e codificadas de acordo com a proposta da investigação. Dentre as diversas possibilidades de codificação, a autora destaca a categorização, que desmembra os conteúdos para reorganizá-los em categorias bem definidas, de acordo com a base teórica e os objetivos da investigação.

Bardin (1994, p.105) afirma que uma das formas de categorização mais realizadas, é aquela cujo recorte incide sobre temas: a “análise temática” que

consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para objetivo analítico escolhido.

Nesta segunda fase analítica da pesquisa, é preciso seguir a determinadas regras constantes para que se possa converter o material tal como aparece, em categorias que possibilitem a “interpretação” – terceira e última etapa da análise de conteúdo, que implica em uma reflexão sistematizada a partir do material previamente categorizado.

No que se refere ao presente trabalho, o material registrado em vídeo e os relatos produzidos por Valentina nas entrevistas, transcritos, somados às anotações de campo, constituem o corpus para a análise de conteúdo.

Segundo Franco (1994), tais procedimentos de análise implicam numa abordagem dinâmica e contextualizada da linguagem, tendo como suporte os pressupostos teóricos do investigador. Dessa feita, foram utilizadas nesta pesquisa as concepções de Sartre e Vygotski como referências para a definição de categorias e compreensão por meio da análise de conteúdo. Além das categorias “projeto de ser”, “atividade criadora” e “relação estética”, trabalhou-se com o que Sartre (1997) aponta como sendo as estruturas da situação, por meio da qual o sujeito se constitui, a saber: “meu lugar”, “meu passado”, “meus arredores”, “meu próximo”, “minha morte”. Reconstituir a trajetória de Valentina, visando seu projeto de ser, exigiu também a organização e articulação de seu relato em grandes temas, os quais compreendem, conforme a sugestão de Van Den Berg (1981), as relações do sujeito com as coisas, com o corpo, com os outros, e com o tempo.

2.5 Sartre e Vygotski: algumas considerações metodológicas

Em outro trabalho¹⁶, procedeu-se à reflexão acerca de contribuições de Sartre e Vygotski para a Psicologia, no tocante a concepções metodológicas. Naquele momento destacaram-se as especificidades das leituras da obra de Marx que Vygotski e Sartre, em diferentes contextos históricos, empreenderam.

Para ambos, cada um a seu modo, a teoria precisa ter como alicerce uma proposta emancipatória, ora pelo estudo dos processos pelos quais o ser humano torna-se capaz de regular a própria atividade (VYGOTSKI, 1927/1996b; 1927/1997), ora, como diz Sartre, pela assunção da responsabilidade de desvelar a complexidade histórica para os sujeitos que a fazem (SARTRE, 1987b). Em ambos os autores, a perspectiva metodológica histórica se apresenta de forma a, mais que recordar/registrar o passado, clarificar o presente e vislumbrar possibilidades para futuro desenvolvimento das práticas e teorias.

Vygotski, discutindo com a psicologia espiritualista/idealista de sua época, enfatiza o momento explicativo da análise, bem como a busca de leis gerais a partir do estudo dos fenômenos particulares. Posteriormente, Sartre também questiona concepções abstratas/idealistas, porém agora presentes nos estudos de alguns marxistas de seu tempo, defendendo a retomada radical do papel da descrição e análise do fenômeno e sua singularidade.

Sem obliterar as diferenças entre as posições filosóficas de Vygotski e Sartre, considera-se que seus escritos podem embasar investigações sob a perspectiva do materialismo histórico e da dialética, no que se refere à análise do processo de como um sujeito chega a ser quem ele é.

Dessa feita, ambos apresentam contribuições metodológicas importantes para a Psicologia, desenhando-se uma possibilidade de compreender tanto as significações que alguém atribui ao mundo, quanto de apreender, no sujeito, as múltiplas relações que o constituem.

¹⁶ MAHEIRIE, K; FRANÇA, K. Vygotski e Sartre: aproximando concepções metodológicas na construção do saber psicológico. Artigo encaminhado para publicação.

3 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E PROJETO DE SER

3.1 Ontologia: o mundo e a consciência

A partir das constantes discussões realizadas no campo da psicologia, Sartre (1997) defende a tese que compreender o ser humano implica uma perspectiva sobre o ser da realidade. Em outras palavras, o entendimento de como se constitui um sujeito requer alicerces com base numa discussão ontológica. Essa preocupação filosófica, ao refletir sobre o que é o ser, delimita uma determinada concepção de mundo.

A ontologia proposta por Sartre postula uma distinção fundamental, um corte, que distingue dois tipos de ser: o humano, e as demais coisas do mundo. Para tratar desses dois universos o autor francês reservou os termos “ser-Para-si” e “ser-Em-si”. Antes de examiná-los, discutir-se-á sobre a especificidade que a noção de consciência assume na teorização sartreana.

Com base em contribuições da fenomenologia, Sartre define consciência como intencionalidade, ou seja, pura relação a alguma coisa. Rompe-se aí com uma filosofia um tanto “alimentar”, por assim dizer, a qual supunha que a subjetividade continha os objetos dentro de si, como se a consciência os interiorizasse, deglutindo-os (SARTRE,1959/1968).

Por conseguinte, Sartre descreve a consciência como “estouro”- movimento em direção às coisas. Essas, por seu turno, sem deixar de existir enquanto não são objetos para uma consciência, ainda assim são percebidas sempre a partir de um determinado ponto de vista, a exemplo de uma árvore que, plantada no centro da praça, não desaparece quando o turista dá-lhe as costas. Mesmo assim, a árvore pode ser apreendida pelo turista de forma diferente do nativo, dadas as relações distintas que ambos com ela estabelecem.

A noção de ser-Em-si, na conceituação sartreana, diz respeito à plenitude das coisas, as quais simplesmente são o que são, sem que possam tomar distância ou posicionarem-se em relação a si mesmas. Em verdade, não há qualquer relação em jogo no terreno do Em-si, pois sendo um campo onde impera a plenitude, necessita do humano para significá-lo.

Nesse sentido, uma árvore ou a terra são de um peso em seu ser, que jamais poderiam fazer coisa alguma, pois “fazer” é uma categoria que lhes é alheia, proveniente do mundo humano. Tampouco o “não-fazer”, a inércia, pode se aplicar ao Em-si. A solidez da

objetividade é de uma ordem tal que ela se resume a ser, para além da passividade ou atividade, um preenchimento de si (por) si que Sartre caracteriza como “absurdo” – não há espaço possível para significação na coisa; não há sentido inscrito nos objetos Em-si, fora de uma cultura humana¹⁷ (PENHA, 1986; MOUTINHO, 1995).

O Para-si, por sua vez, refere-se ao âmbito do humano que, incessantemente, precisa se fazer. Conforme explicita Sartre (1997, p.125), “a lei de ser do Para-si, como fundamento ontológico da consciência, consiste em ser si mesmo sob a forma de presença a si.” O autor francês compreende a consciência enquanto intencionalidade, ou seja, movimento em direção a alguma coisa que ela não é. Isso porque, em qualquer de suas modalidades – como a emoção, a percepção, a imaginação ou a cognição –, a consciência visa invariavelmente o que está fora dela.

Dessa feita, a alegria, por exemplo, constitui-se como alegria em relação a algo, seja à visão de um amigo, à antecipação imaginária da viagem que está por ser realizada, ou à solução de uma equação matemática. Alegrar-se, perceber, fantasiar, pensar...o que se descobre nesses movimentos? Em todos eles, “nada” é adicionado à realidade bruta, material, do objeto visado. Por não existirem conteúdos na consciência, apenas objetos externos aos quais ela se dirige, a subjetividade “nadifica” o mundo.

Portanto, Sartre desvela simultaneamente o ser, e o nada que surge em seu seio para negá-lo. O nada, ao instaurar-se como fenda no ser, atravessa-o e este, ao invés de somente “ser”, passa a “ser para si mesmo”. Logo, o nada é premissa indispensável para que possa haver relação a..., intencionalidade, em suma, relação dialética entre subjetividade e objetividade.

Sendo assim, a consciência define-se por esse nada que visa os objetos. Ao contrário deles, que simplesmente são, a subjetividade está fadada a fazer-se e, por essa razão, jamais pode coincidir totalmente consigo mesma, pois pode ser o que não é e não ser o que é. Em outras palavras, o ser humano “existe”, é ato, podendo vir a ser o que ainda não é e, ao mesmo tempo, deixar de ser o que é hoje. Por conseguinte, a contradição é regra no

¹⁷ Certamente, na realidade concreta, é difícil delimitar o que seria um objeto realmente dissociado da cultura. Entretanto, considera-se importante destacar as conceituações sartreanas uma vez que possibilitam uma discussão ontológica, garantindo a compreensão do sujeito e o reconhecimento da especificidade que o faz justamente humano.

domínio da subjetividade, pois, ao mesmo tempo em que é consciência de alguma coisa, jamais a consciência poderá ser esse algo que ela visa.

É justamente por ser esse nada que vorazmente busca o objeto, que a consciência se faz sempre faltante. Inversamente às coisas, que coincidem consigo mesmas, para a subjetividade não há determinação *a priori* do que deve ser. Dessa maneira, pode constantemente fazer-se diferente do que é – visto que nada há que nela sustente fixidez semelhante à consistência da objetividade.

Ser Para-si implica uma carência, um buraco em seu cerne que não será tamponado, já que a subjetividade, enquanto viva, nunca se coisifica totalmente. Para quem está sempre por se fazer, é intransponível a distância entre o que é e o que pode vir a ser, cuja consequência é uma busca sem fim daquele peso e inteireza que lhe falta.

Por outro lado, se as coisas são o que são, cheias em si, é a presença do ser-Para-si que viabiliza a configuração de um mundo. O exemplo citado anteriormente mostra que é a consciência que pode nomear o objeto “árvore”, imprimindo-lhe significados, delimitando-a como sendo diferente de “terra” sob diferentes aspectos. É ainda para uma consciência que a árvore pode ser percebida como frondosa, e, com a chegada do outono, mostrar-se em galhos secos acompanhados de folhas amareladas. A árvore é. As mudanças que têm lugar em suas propriedades objetivas, dependem de um sujeito para que possam adquirir múltiplos sentidos¹⁸; é o humano que significa a matéria, postulando suas alterações como “a passagem do tempo”¹⁹.

Inversamente aos seres que meramente são o que são, porque tem que se fazer, a subjetividade existe, toma a si como objeto para reflexão, estando em permanente indagação para si mesma e acerca do significado do mundo em que se constitui. Nas palavras de Sartre: “a consciência é um ser para o qual, em seu próprio ser, está em questão o seu ser enquanto este ser implica outro ser que não si mesmo.” (SARTRE, 1997, p. 35).

Nesse processo, ao visar o objeto a consciência pode assumir diversas possibilidades. Sartre destaca as modalidades espontâneas, ou consciências de primeiro

¹⁸ Nesta pesquisa, o termo “sentido” é utilizado sob a perspectiva vygotskiana, servindo para demarcar a dimensão da singularidade, enquanto a noção de “significado”, versa sobre a esfera coletiva. Não se pode deixar de lembrar, que, seguindo a perspectiva de Vygotski, as vivências singular e coletiva são produzidas num determinado contexto social e histórico, jamais deixando, portanto, de serem sociais (Maheirie, 2003).

¹⁹ Dada a importância da discussão sartreana da temporalidade para a reflexão sobre a constituição do sujeito, esse tema será retomado adiante.

grau, e críticas, também denominadas consciências de segundo grau. Dentre as primeiras, o autor salienta a percepção, a reflexão espontânea e a imaginação. A espontaneidade, que é igualmente a dimensão da emoção, caracteriza-se por uma espécie de vertigem, mergulho no objeto, sem verdadeiramente perder-se nele (MAHEIRIE, 2003). Isso porque não há, nesse modo de visar o objeto, uma postura distanciada do sujeito que lhe possibilite estar como um “eu” porque ele se volta todo para o objeto ao qual se dirige – esse movimento Sartre (1997; 1939/ s/d²⁰) também qualifica como “consciência irrefletida”.

Já a reflexão crítica é uma forma de relação ao objeto pautada pela distância, por um posicionamento do sujeito; nesse caso, o sujeito aparece como sujeito-que-se-relaciona-a..., ao contrário da postura de “mergulho”, típica das consciências espontâneas, na qual o “eu” como que se subsume no objeto.

A consciência, sendo relação a alguma coisa, se faz sempre em ato, e nesse, se esgota no objeto ao qual se dirige. Portanto, só é possível que a consciência vise um objeto de cada vez, ainda que a passagem de uma modalidade de consciência para outra, ou a troca de um objeto para outro, sejam extremamente rápidas. Enquanto ocorre, a consciência não é capaz de voltar-se sobre si mesma, posto que está toda envolvida na relação com o objeto. Como visto, na modalidade de segundo grau, ou reflexão crítica, a consciência pode ser posicional do “eu”, podendo aí tomar como objeto uma relação já passada, uma outra consciência, anterior. (SCHNEIDER, 2002)

Consciência e coisas existem na realidade. Nem um, nem outro, é capaz de decidir sua origem, seu surgimento no mundo: apesar de a subjetividade ter a possibilidade de imprimir diversos sentidos ao seu próprio nascimento, ainda assim não pode escolher “não nascer”. Portanto, embora a consciência seja distinta das coisas na medida em que se faz, sendo constante devir, a sua presença no mundo não depende dela mesma para acontecer, o que Sartre caracteriza como a contingência do ser e do nada.

Não há como escapar de estar no mundo e ter de agir nele: é esse o sentido da proposição sartreana – a liberdade é fardo, condenação da qual o homem jamais escapa. Mesmo a eleição da morte pelo ato suicida é um ato que precisa ser realizado pelo sujeito. (SARTRE, 1946/1987a).

²⁰ Esta obra sartreana, o “Esboço de uma teoria das emoções”, publicada pela primeira vez no ano de 1939, encontra-se atualmente esgotada. Por essa razão, utilizou-se para este trabalho uma versão em espanhol, disponível *online* no endereço www.weblioteca.ar.

Precisamente por ser presença a..., sem poder deixar de sê-lo, o ser humano é livre somente em situação, já que só é possível a liberdade num contexto social e histórico. Quaisquer escolhas que um sujeito possa efetuar são possíveis na exata medida em que estão em relação a utensílios do mundo, a outros sujeitos, a elementos que são por ele significados como obstáculos ou molas propulsoras para o fim que almeja. Como ser no mundo, o ser humano é sempre livre em situação²¹, ou seja, em determinadas condições materiais de existência.

Outro aspecto importante a ser destacado no que se refere ao agir do sujeito no mundo é o seu caráter de transformação da realidade, a partir dos instrumentos existentes em seu contexto em direção a um determinado resultado. Nessa discussão, Sartre (1997) salienta dois elementos fundamentais: a presença de um desejo como mote para a ação, e o papel que desempenha o futuro na atividade humana.

Quanto ao desejo, ele surge como apreensão de uma carência, ou seja, é a subjetividade, em meio às coisas do mundo, significando uma ausência, algo que poderia nele estar ou existir, mas que ainda não é. Vê-se novamente a ação nadificadora da consciência – aponta o nada, a falta de ser no âmago do ser.

Se um educador, por exemplo, cria uma nova proposta didática, modificando aquelas que lhe são oferecidas, é porque é capaz de, no que já existe, enxergar uma falha; parte do contato com o que já existe para vislumbrar outra alternativa. Essa, por sua vez, realiza-se à medida que o sujeito a projeta como possível em relação ao previamente existente, transcendendo-o rumo a um ideal, cristalizado como o “ser-desejável-que falta-agora”.

É preciso que tal professor tenha uma idéia – ainda que inicialmente vaga – do que gostaria em termos de produto, para que possa criá-lo. E é nesse sentido que o futuro se faz presente na criação humana, pois antes de essa se efetivar, o futuro, enquanto possível desejável, já direciona o fazer do sujeito.

É crucial compreender que não é o mundo presente que determina a ação humana, que a orienta, mas é o futuro projetado pelo sujeito que assume a função de motivador e guia para o seu fazer. Nesse exemplo, não é a proposta didática presente que age como guia para transformação: uma estratégia pedagógica só é experimentada como insatisfatória por

²¹ Também o conceito de situação será retomado na seqüência.

um educador, se ele for capaz de imaginar algo diferente, que poderia frutificar melhores resultados.

Mesmo os contextos sociais e históricos de grande sofrimento coletivo não são, por e em si mesmos, suficientes para dirigir o sujeito a alguma ação. Conforme Sartre (1997, p. 538, grifos do autor):

[...] não é a rigidez de uma situação ou sofrimentos que ela impõe que constituem motivos para que se conceba outro estado de coisas, no qual tudo sairá melhor para todos; pelo contrário, é a partir do dia em que se pode conceber outro estado de coisas que uma luz nova ilumina nossas penúrias e sofrimentos e *decidimos* que são insuportáveis.

Não se entenda a partir disso uma subjetividade soberana em relação à objetividade, mas sim que, compreendendo eleição como ação no mundo, concebe-se que o sujeito não escapa de ter que escolher, e, decidir, implica necessariamente uma perspectiva de futuro. Não é a dor que determina, por si, a ação que a ela se segue. É o sujeito, cujas experiências anteriores são significadas a partir do futuro que ele projeta, quem vai decidir o que fazer com essa dor (EHRlich, 2002).

Como visto, a liberdade só se faz em situação, donde as condições de existência do ser humano, objetivas, são transcendidas pela subjetividade numa direção específica por ela configurada, para se objetivar numa determinada escolha e assim sucessivamente. Num dado momento, um esposo traído pode sentir que é possível agüentar a convivência com a traição; de repente, ela pode se fazer, para ele, como intolerável: pode optar por separar-se, ou apegar-se a esse sofrimento... Nada além dele mesmo pode decidir o que ele fará.

Imprescindível destacar que não é somente após reflexão crítica que são tomadas as decisões que modificam as existências dos sujeitos. O que Sartre traz à tona é que o homem se faz a todo instante, na maior parte de seus dias, inclusive, quando absorvido no mundo, nos trabalhos a executar, nos amigos a cumprimentar... Os objetos, socialmente significados, aparecem-lhe como demandando, exigindo determinados usos e posicionamentos, e o cotidiano se passa em larga medida no âmbito da espontaneidade.

Então, no singular e no coletivo, a humanidade constrói-se sem que, necessariamente, dê conta que o faz. Ainda assim, porque age, é inteiramente responsável.

A história de todos e de cada um dos sujeitos é feita, desfeita e refeita de modo ininterrupto; o que aparece para a pessoa como momento decisivo é um ponto, que condensa e simboliza um longo movimento atrás de si.

Sartre destaca que negar uma dada realidade – cuja formação remonta não apenas às determinações externas, mas também ao próprio sujeito enquanto passado já vivido – e superá-la, é precisamente o que define a ação humana como tal. A humanidade traz em seu bojo a carência, que a põe em movimento. Esse contexto de negatividade em relação ao existente, e positividade rumo ao ainda inexistente, é o cerne para a compreensão do processo de constituição do sujeito. (SARTRE, 1986).

O autor francês introduz a noção de projeto de ser a fim de definir esse “lançar-se rumo a...” incessante do ser humano, através do qual esse ser, cotidianamente, se constrói, desconstrói e reconstrói. Define-se um sujeito por aquilo que ele efetivamente faz; posto que não há prévia determinação do que pode vir a ser, e experimentando-se subjetivamente como projeto, constitui-se num processo de totalização sem fim. (SARTRE, 1986, 1987a e b, 1997).

3.2 O projeto de ser em Sartre

O projeto de ser contempla as condições dadas e o campo dos possíveis que orienta a ação para um destino ou para outro. Ao que parece indeterminação, Sartre (1987b) afirma que, apesar da margem de ambigüidade daquilo “que ainda não chegou”, esse é fortemente marcado porque histórico. A dimensão do desejo, a expectativa pelo porvir, constitui-se nesta tensão do (in)esperado.

Embora particular, essa espera em ação condensa em si também o geral: o sujeito pertence a um determinado contexto social, o que lhe viabiliza alguns caminhos em detrimento de outros. Mesmo aqueles que lhe são vedados, aparecem para ele na qualidade de ausência, de empobrecimento.

À guisa de exemplo, Sartre (1987b) explicita como a escolha profissional individual é atravessada pelas contradições sociais. Inversamente, as relações numa sociedade podem ser compreendidas também quando da análise das possibilidades de futuro profissional que ali se engendram. O projeto, então, é formado por um movimento dialético entre a

subjetivação e a objetivação, posto que o sujeito supera – seja pelo pensamento, seja pelo sentimento – a objetividade em prol de uma nova objetividade, a ser novamente subjetivada...

Se a superação materializa-se pela ação, o sujeito está permanentemente em direção a algo fora de si, mostrando que, dentro do seu campo de possibilidades, ele escolhe. E em cada escolha, o sujeito está presente: em suas contradições, naquilo que recusa, conserva ou transforma. Assim, o projeto de ser é a singularidade se formando, na negação e conservação das condições sociais e históricas do contexto no/através do qual alguém chega a se constituir humano. O projeto condensa em si as relações que o sujeito estabelece com o mundo, assumindo, simultaneamente, configurações mais complexas e novas significações à medida que se fazem os intercâmbios com os outros e as coisas.

É imperativo enfatizar que o projeto de ser, que consiste no sujeito, é da ordem da experiência vivida: não necessariamente é por ele posicionado como objeto para uma reflexão crítica. Ao contrário: como a cognição não tem prioridade sobre as demais possibilidades de consciência, usualmente o projeto é sentido, experienciado no âmbito da espontaneidade, sem que sobre ele se tenha conhecimento intelectual sistematizado.

Como o projeto é a pessoa em sua integridade, expressa-se em cada ato seu, de diferentes maneiras. Cabe ao investigador, segundo Sartre (1987b), desvendar as significações que se manifestam no/pelo fazer do sujeito, e, entrelaçando-as, alcançar a amplitude e profundidade do projeto de ser, que simboliza um desejo fundamental, uma escolha original, centro de referência que define a especificidade do sujeito.

O referido autor indica que essa escolha fundamental é aquela que, dentre todas as outras, não remete a nenhum outro projeto, mas contempla a pessoa em sua inteireza, e está orientada ao próprio ser, de tal modo que não pode dele ser distinguida. Conforme o exposto, o Para-si é nada, negação do ser, busca incessante do ser que lhe falta. O desejo de ser, esse “ser” faltante, então, é o sujeito, que estaria eternamente buscando (porque jamais alcança) ser Em-si. Esse desejo configura e se manifesta em inúmeros pequenos e grandes desejos, que orientam a atividade cotidiana do sujeito, e se relacionam entre si de diferentes maneiras, com maior ou menor ressonância no tocante ao desejo fundamental.

Não há relações diretas ou de causa e efeito, mas articulações entre significados e sentidos, os quais servem de mediação uns para os outros. Logo, há significações de

diferentes magnitudes no que diz respeito ao central, ao que é, pela pessoa, vivenciado como fundamental, e que, portanto, ela se esforça por constituir e manter através de suas atividades no mundo. O entendimento do futuro imaginado para o qual o sujeito se dirige depende, ao mesmo tempo, das escolhas cotidianas, e as clarifica, o que permite ao investigador apreender por quais motivos, em uma situação, a pessoa segue um caminho e não outro.

Exemplificando, pode-se compreender que alguém, cuja relação fundamental com o mundo passa pelo desejo de construir, com o trabalho de seu corpo, a realidade a sua volta, abandone uma atividade profissional bem remunerada, em prol de um trabalho que lhe possibilite fazer nascer utensílios e inventar ferramentas, ainda que de menor rentabilidade. Talvez, para esse sujeito, seja indiferente residir no meio rural ou urbano, desde que possa seguir investindo na criação prática de objetos. Entretanto, para ele, pode ser inimaginável conviver com pessoas que não apreciem o trabalho que executa. Logo, há escolhas de maior ou menor impacto no que se refere ao desejo de ser, àquilo que move o sujeito, fazendo-o ser quem é e não outro.

Sartre (2002), no estudo biográfico que empreendeu sobre Jean Genet, mostra como a escolha sexual e a atividade de roubo desse poeta, podem ser apreendidas numa complexidade crescente, à medida que se detalham as relações de Genet com as pessoas e as mediações fundamentais para que ele existisse como se fez, desde a infância, quando foi abandonado pela mãe e violentado pelo olhar dos outros.

A existência, nesta perspectiva, não é algo estanque, conteúdo interno sólido, mas contínua constituição em relação; aquilo que o sujeito realiza é o que ele é, sendo que, ao mesmo tempo em que age no mundo, constituindo-o, faz-se projeto de ser. Nas palavras de Sartre (1997, p. 570-571, grifos do autor):

Meu projeto último e inicial – pois constitui as duas coisas ao mesmo tempo – é sempre, como veremos, o esboço de uma solução do problema do ser. Mas esta solução não é primeiro concebida e depois realizada: *SOMOS* esta solução, fazemo-la existir pelo nosso próprio comprometimento, e , portanto, só podemos captá-la vivendo-a.

Se alguns temas se repetem numa vida, o fazem em outro nível de complexidade, porque quando retornam trazem não apenas o mesmo, mas também a inovação. Além disso, para o sujeito, cada nova aparição de questões de longa data não se faz porque ele é – como o são a terra ou a árvore –, mas porque ele constantemente se constitui enquanto pessoa humana que é histórica (MAHEIRIE²², 2006).

Justamente por ser livre, o sujeito precisa se fazer “esse e não outro”, numa batalha diária para se manter sendo quem é. É por esse motivo que a angústia aparece para a pessoa quando deve tomar uma decisão significativa para ela. Isso porque há opções que, se assumidas, podem representar, tamanha alteração que Sartre as indica como conversão radical do projeto de ser de alguém.

Relembrando o exemplo anterior, do sujeito que se faz mediado pela atividade corporal enquanto profissão, pode-se supor que, se lhe aparece uma boa oportunidade laboral que exija a consecução de um curso de doutorado, a demanda de trabalho teórico extenso entrará em conflito com o gosto pela produção de instrumentos de forma material, concreta. Pode ser que essa atividade temporária, para ele seja viável, compatível com o projeto que o move. Talvez um curso signifique para ele uma tarefa tão angustiante que prefira não realizá-la, mesmo abrindo mão de uma oportunidade promissora. Pode ser também que essa nova atividade assuma o papel de mediadora para uma mudança radical em seu projeto de ser.

O exemplo, certamente bastante esquemático, visa trazer à tona que, para o ser humano é preciso comprometer-se, sustentando o tempo todo, pela ação, aquilo que quer ser. Ressalta também que a compreensão das objetivações de alguém, requer integrá-las na totalização em curso que essa pessoa é.

Para Sartre, com base no projeto de ser, servindo como facho de luz iluminando os caminhos percorridos ou rejeitados, o psicólogo pode apreender o valor que cada ação no mundo tem para o sujeito, e simultaneamente, explicitar que impulso fundamental é esse que leva a pessoa a viver a realidade de um modo ou de outro (SARTRE, 1997).

A investigação do processo de constituição do sujeito a partir da noção de projeto de ser tem como um eixo importante de reflexão a discussão sobre a temporalidade, porque é a

²² Maheirie, K. *O que ele fez com o que fizeram dele...? Algumas contribuições do método progressivo-regressivo de Sartre para a análise da constituição do sujeito numa psicologia de orientação histórico-dialética*. Artigo encaminhado para publicação. 2006.

consciência, ao projetar-se, que lança o tempo na realidade bruta, fazendo-se igualmente temporal, ou seja, histórica.

3.3 Ser humano é... Vir a ser: apontamentos sobre a temporalidade

No modo de ser da consciência já se faz presente o tempo: a subjetividade como nada, que possibilita e depende do impulso em direção à objetividade, obrigada a se constituir permanentemente, é quem o demanda. Dessa feita, é preciso superar o já passado, sendo incessantemente presença ao mundo, em direção a um futuro.

O tempo passado, o é em relação ao presente e a uma determinada perspectiva de futuro, pois só é possível a alguém definir o que já foi, porque o considera anterior ao hoje e amanhã. “Um passado que não se quer repetir”, como se diz, compreende aquilo que um sujeito significa como já tendo-sido e que não quer re-editar. Este passado, importante destacar, não é elemento isolado, mas remete a todo um contexto: foi uma situação concreta que, efetivamente, se passou, foi experienciada por alguém.

Por isso, o já vivido não é como um objeto, que se pode carregar consigo; ao contrário, é parte do ser que alguém é no presente. Tanto é assim que os encontros que um sujeito teve, as palavras que pronunciou, e os testemunhos que outros dão acerca do que ele já fez, tudo isso é ele, o constitui, e não é, simplesmente, algo que ele possa ter. Porque aconteceu de fato, o que passou tem que ser, e não pode vir a ser de outro modo. Ainda que o sujeito possa (re) significar o que experimentou, e conferir novos e diferentes sentidos ao passado, esse último, em si mesmo, não pode deixar de ser o que foi.

Uma briga entre um casal, com o passar dos anos, pode ser apreendida como conflito superado, ou indício de um rompimento que já se insinuava. De certa maneira, a briga segue intacta: aconteceu, e não poderá ser diferente em sua ocorrência concreta. Por conseguinte, como aponta Sartre (1997, p.169, grifos do autor) o passado encarna aquele peso característico dos objetos, a solidez do ser-Em-si:

o passado que *eu era* é o que é, é um Em-si como as coisas do mundo. E a relação de ser que tenho de sustentar com o passado é uma relação do tipo do Em-si, ou seja, de identificação consigo mesmo.

Nesse sentido, a cada dia que passa, que deixa de ser presente para ser passado, o Em-si, como bola de neve, se avoluma, até que, a partir da morte, nele o sujeito sucumba. Quando deixa de existir, o ser-Para-si cede lugar ao Em-si, e a pessoa toda é tomada por esse último. No entanto, enquanto tem vida, o sujeito está a negar a todo instante o passado que já viveu, esse “eu passado” que um dia foi presente, sem que possa, portanto, ser reduzido ao anteriormente vivido. Aliás, é precisamente porque “é” seu passado, que alguém tem a possibilidade constante de deixar de sê-lo.

O tempo presente, por sua vez, distingue-se tanto do que já passou, quanto do futuro que ainda não aconteceu, posto que estar presente, é estar em relação a alguma coisa, agora. Assim, o ser do tempo presente, enquanto presença a..., é Para-Si. Unicamente num ser que é para si mesmo, ou seja, que pode estar em relação àquilo que ele não é, há terreno para a presença. Trata-se de uma presença que se faz como negação, já que a subjetividade, sendo nada, dirige-se ao objeto, de forma que se afirma ao aparecer como não sendo o objeto que visa. Esse movimento presente, Sartre esclarece ter o caráter de uma fuga perpétua, que deixa para trás o já passado, e o objeto no qual a consciência se esgota, negando-o, em direção ao vir a ser.

O vir a ser, por seu turno, é justamente o tempo futuro que, de forma semelhante ao passado e ao presente, é prerrogativa do Para-Si, pois, as coisas, sendo (em) si mesmas, se reduzem a ser o que são, sem que possam ser de outra maneira. Então, o futuro está no cerne de um ser que, existindo, precisa se construir de modo ininterrupto. Como o nada presente ao mundo, a consciência faz-se “falta de alguma coisa”, que é precisamente o ser. Ou seja, para Sartre (1997, p.180):

É a falta enquanto tal que lhe permite ser presença; é porque está fora de si mesmo, rumo a algo que falta e que está para além do mundo, que a Presença pode ser fora de si mesmo, como presença a um Em-si que ela não é. O Futuro é o ser determinante que o Para-si tem-de-ser para além do ser.

Por causa dessa negatividade, o futuro aparece para o sujeito não como um abstrato indeterminado, mas como uma situação concreta, parte de uma realidade, projetada para além do hoje. O estudante que anseia pelo baile de formatura não se deixa seduzir somente

pela palavra “formatura”, tampouco por uma vaga idéia do que ela possa ser, como que uma “essência”, um traço marcante que definiria em que consiste “uma formatura em geral”, por assim dizer. Aquele que sonha com a entrega do diploma, o faz de uma maneira específica, que tudo tem a ver com a singularidade do projeto de ser em questão. É nesse contexto, que pode ser imaginada como simples solenidade, cerimônia oficial de pouca ressonância afetiva, como uma tarefa que se sente obrigado a executar; ou como festa através da qual se insere num novo nível em sua existência, abertura de novos caminhos, encontro com as pessoas queridas num clima emocional bastante intenso.

Portanto, não é “o futuro” que é projetado por alguém, mas uma determinada forma de ser em relação a pessoas e coisas, enfim, um meio social que ainda não chegou. Querer graduar-se remete a ser reconhecido pelos demais como sujeito que transpôs uma determinada etapa, delimitada enquanto tal por um coletivo. Este “eu futuro” que a pessoa projeta, aparece para ela de uma maneira cristalizada. No exemplo do estudante, enquanto almeja a formatura, concebe a si mesmo em meio a esta festa vestindo tal roupa, dizendo tais coisas, para tais e tais companheiros. Vestir, dizer e estar com, implicam ações que são realizadas por alguém, um determinado “eu” que será de um jeito ou de outro. Este é o eu projetado como se fosse fixo, inteiro como as coisas.

Entretanto, conforme já examinado, o ser humano jamais se coisifica, pois a subjetividade que se objetiva é novamente subjetivada e assim sucessivamente. O futuro, então, jamais se concretiza, impedindo que o nada se funda ao ser que tanto persegue. Chegada a formatura, o estudante já a transcendeu, estará visando algo para além dela, configurando um novo futuro, e o que havia sido um sonho futuro, porque vivido, vem a ser evento passado.

Passado, presente e futuro, até aqui apenas descritos sumariamente, precisam ser compreendidos como articulados numa realidade mais ampla, a saber, a da temporalidade. E, acerca da temporalidade, Sartre (1997) propõe duas perspectivas de reflexão – a estática e a dinâmica.

Na primeira, trata-se do acontecer que se desenrola diante de alguém, podendo ser compreendido como segmentado em “antes” e “depois”. Nesse sentido, o tempo é experienciado como caminho a ser necessariamente percorrido para o sujeito alcançar alguma coisa que ainda não é, ou não está presente a ele no momento.

Portanto, esse estudante que deseja graduar-se precisa cumprir vários requisitos antes de poder estar presente à festa que, inicialmente, é apenas fantasia projetada: é imprescindível cursar outras séries, atingir uma determinada idade, enfim, vencer diversos obstáculos que têm uma determinada duração temporal.

De modo semelhante, alguém que deseja ir da América do Sul para a África, não pode se privar de encarar horas de viagem, a depender do tipo de meio de transporte que suas condições sociais e históricas viabilizam. A distância que separa um continente do outro continua existindo, e ela implica um transcorrer de tempo, que varia de acordo com a tecnologia usada para superá-la.

Novamente reencontra-se o nada que corta o Para-Si, nesse caso, visto sob o ângulo da temporalidade, implicando que há um percurso a ser realizado, o qual situa o sujeito e o desejo alcançado em pólos opostos. O tempo, aí, é suceder obrigatório que impede ao Para-Si ser plenamente coincidente consigo mesmo, como o é o Em-Si. Há, conseqüentemente, uma trajetória a ser efetivada para que alguém, deixando de ser o que já foi (sendo-o então como passado), possa vir a ser o que não é, constituindo-se de acordo com o seu desejo de ser.

A estática da temporalidade faz ver, igualmente, que não há sujeito sem passado, que o tempo todo o que se é, não se é mais. O antes penetra naquilo que vem depois, como seu anterior necessário, servindo como ponto de partida para toda e qualquer atividade. Com efeito, o passado exige que o sujeito o nomeie enquanto tal para sê-lo. Por tratar-se de seu passado, a pessoa simultaneamente deixa-o para trás, porque o supera.

No tocante à dinâmica da temporalidade, Sartre põe em relevo que o tempo decorre, num processo que “flui”, de constante transformação. Nesse contexto, o passado só o é porque está em relação a um determinado presente, e quando o presente deixa de ser presença a alguma coisa, tornando-se passado, o passado que lhe era anterior segue, constituindo-se como pretérito mais-que-perfeito, ou seja, o passado do passado. Portanto há de se reconhecer que, ao se fazer, a consciência, se faz temporal e nunca se fixa. Segundo Sartre (1997, p.207):

...o tempo da consciência é a realidade humana que se temporaliza como totalidade, a qual é para si mesmo seu próprio inacabamento [...] esta

totalidade [...] em nenhum caso poderia existir nos limites de um instante. Jamais há instante no qual se possa afirmar que o Para-si é, porque, precisamente, o Para-si jamais é. E a temporalidade, ao contrário, temporaliza-se totalmente como negação do instante.

Logo, não há instantes que se acrescentam uns aos outros, como números numa operação de adição, mas uma fuga constante do que o sujeito é, rumo ao nada, porque ainda não é. Sartre (1997; 2002) salienta que, apesar disso, a apreensão do tempo pelo sujeito pode se dar de forma a enrijecer o fluir temporal, demarcando instantes fixos plenos de significado pessoal.

Para retratar essa idéia, basta atentar para os relatos de pessoas que, ao tomar a própria vida como objeto para reflexão, pontuam instantes fundamentais a partir dos quais deixaram de ser como eram e passaram a ser outras. Em outras palavras, são os sujeitos que delimitam um momento-chave, como o término de algo que o antecedia, e o início de um novo período, definindo uma etapa que segue a transformação mediada por tal “instante”.

Essa percepção singular, em verdade, “cria” esse instante de ordem mítica, o qual condensa e simboliza todo um processo, histórico, que lhe é anterior. Logo, o mágico instante nada mais revela do que o princípio várias vezes aqui examinado: é o futuro que ilumina o passado, presentificando-o com um sentido especial de acordo com os fins projetados. O instante, portanto, não é evento objetivamente visível, mas processo subjetivo de significação, em suma, escolha.

Ao se fazer temporal, a consciência se constitui num contexto social e histórico, tendo, por isso, o outro como mediador fundamental em seu processo de formação.

3.4 Subjetividade e Objetividade: o outro, o corpo, a situação

Ser belo, feio ou arrogante, é estar em relação a alguém que assim o vê. Enquanto mediador, sendo liberdade, o outro aparece para o sujeito como um olhar que o converte em objeto, visto que sobre ele emite opiniões, que o qualifica partindo de uma perspectiva que o sujeito jamais poderá assumir. O outro, espelho ativo, faz o sujeito recobrar sobre si mesmo uma postura avaliativa de modo semelhante ao qual toma os objetos (SARTRE, 1997).

Importante ressaltar que não há uma dualidade, pela qual o que o sujeito é para si poderia ser relacionado ao que é para o outro, como duas faces de uma moeda. Aquilo que o outro diz da pessoa, não é meramente representação, mas parte do que ela é, visto que só em meio aos outros pode ser singular. O ser-para-outro que é o sujeito, ao mesmo tempo em que não existe sem o outro, tampouco se faz à sua revelia; é, assim, expressão e fundamento de suas próprias escolhas.

Se o sujeito é olhado como objeto por alguém, também o olha desta forma, ainda que ambos jamais sejam totalmente coisificados e alienados na posição que um assume em relação ao outro. Ser visto é ser apreendido como ser-no-mundo, sob um determinado horizonte coletivo de compreensão. Implica ainda voltar-se sobre si mesmo, pois quando o outro apreende o sujeito, o faz auto-avaliar-se. A jovem que se descobre alvo do olhar do rapaz, toma distância da postura espontânea pela qual agia, e passa a investigar-se: estará bem? Sua roupa está adequada? O outro, portanto, é mediador de um processo no qual o sujeito se coloca como objeto para si.

Sartre explicita esse ponto afirmando que a vergonha, por exemplo, não é estado psíquico enclausurado no sujeito envergonhado, mas a tomada de conhecimento acerca de seu próprio ser tal como aparece, ou como imagina aparecer, para o outro (SARTRE, 1997; 2002). Dessa forma, há sempre um nível de perturbação, por assim dizer, no meio intersubjetivo, já que o outro é liberdade que escapa ao desejo e controle do sujeito, e ainda assim, o constitui - como ser-para-outro.

O sujeito, enquanto ser-para-outro, só pode perceber e ser percebido porque é também corpo. É como corpos que o sujeito e o outro podem estar em relação, o que mostra ser impossível reduzir o ser humano à dimensão da subjetividade. Imprescindível destacar também que o corpo não é matéria biológica que vem acrescentar-se ao psíquico. Tudo aquilo que um sujeito experimenta, o faz como corpo e consciência, ou seja, as emoções e pensamentos são efetivamente vividos enquanto objetividade, realidade física.

Um sentimento, o ódio, por exemplo, é superação que se dá na integridade da pessoa, acontecendo como juízos em relação ao objeto odioso, aceleração dos batimentos cardíacos, expressões faciais, gritos, entre outros. O sujeito, por inteiro, odeia algo ou alguém. Nesse sentido, Sartre esclarece que não se pode dizer que a consciência carrega um corpo, mas sim, que ela o existe (SARTRE, 1997).

Estando permanentemente voltado ao futuro, é como corpo que o sujeito se lança ao ainda não existente, por meio de sua incessante atividade no mundo. Como exemplo, “devorar” é ação que pode acontecer em relação a um livro, ou a um alimento. Em ambos os casos, seja subjetiva ou objetivamente, o sujeito incorpora aquilo ao qual se dirige (VAN DEN BERG, 1981). Não há um evento puramente psíquico, como se a mente pudesse ser destacada do corpo: o sujeito é, inteiramente.

Esse corpo que a pessoa é, fazendo-se num contexto, guarda características específicas que a ele remetem. Os povos das montanhas *são* o ar rarefeito que nelas habita, fazem seu corpo com ele, negando-o e incorporando-o para superá-lo. Aqueles que vivem à beira-mar, por sua vez, *vivem* a maresia no ser corporal e consciente que são. O ar e a maresia, além de referências externas, como uma moldura que confere firmeza a um quadro, são a própria matéria que constitui o corpo, assim como as tintas se impregnam de tal forma à tela, que não se pode separá-las sem modificar radicalmente a obra.

O corpo, ainda que objetivo, não é apreendido do mesmo modo que as coisas. O sujeito vive o corpo como sendo o que ele é, e não de modo semelhante ao contato com um objeto. Quando alguém contempla uma paisagem, absorve-se nela, e não é capaz de “perceber” o olho enquanto este percebe o mundo. Nesse instante, não deixa de ser corpo; o corpo que ele é deixa-se abandonar à visão da natureza.

Quando um sujeito vê uma radiografia de seu pulmão, por exemplo, por mais que possa aí tomar posse do órgão como se fosse uma coisa, nesse momento, não se posiciona como o corpo que é, mas mediado pelo discurso médico, é como se estivesse “do lado de fora” de si mesmo. Porque para apreender o corpo como coisa, é preciso assumir o ponto de vista da exterioridade, visando-o como ser-para-o-outro (SARTRE, 1997).

O outro, por sua vez, aparece para o sujeito também como corpo. Esse corpo não é confundido com um livro ou manequim, ou outra coisa qualquer; é, ao contrário, apreendido como a pessoa que o outro é. Quando alguém avista o corpo de um amigo, esse amigo em sua totalidade é que se lhe oferece como corpo; não há separação visível nesse instante. Por essa razão, o apaixonado ama os olhos, os cabelos... A figura inteira da pessoa amada, já que seu corpo nada mais é do que ela mesma, tal como aparece ao sujeito.

Ao constituir-se singular, dessa feita, o ser humano se faz corpo e consciência o tempo todo. Nas palavras de Van Den Berg (1981, p. 46, grifos do autor):

A moça que está enfeitando o seu corpo, pensa que está tratando de um objeto (chamado corpo), obstáculo entre ela e o mundo, entre ela e outras pessoas, ou está tratando de *si mesma*? [...] Parece-me que uma pessoa não necessita mais que olhar a própria mão, para saber que está, toda ela, nessa mão. São incontáveis os exemplos que tornam bem claro que nós mesmos *somos o nosso* corpo...

Porém, porque é possível ao sujeito adotar certa distância em relação ao corpo é, pode-se dizer que ele também possui um corpo. Assim, a pessoa relaciona-se com o corpo que tem, podendo experimentá-lo como um fardo a ser carregado, com desconforto diante do espelho, ou mesmo indiferença. Essa relação com o corpo é bastante significativa para o ser humano, podendo inclusive atuar como mediação para as relações do sujeito com as coisas (como roupas, acessórios...), com atividades (profissionais, esporte, lazer...) e com os outros (MAHEIRIE, 1994).

A possibilidade de refletir sobre o corpo que se é, forja e depende de um hiato, ainda que virtual, o qual viabiliza tomar o corpo como objeto de análise, avaliando suas propriedades a partir das significações culturais do contexto. É só assim que um nariz, por exemplo, pode aparecer como feio ou bonito para a pessoa que se olha no espelho.

Em adição, para o sujeito em relação ao mundo, o corpo serve como um ponto de referência, a partir do qual as coisas são experienciadas como distantes ou próximas, grandes ou pequenas, entre outros. Esse centro a partir do qual as coisas são percebidas, entretanto, não pode ser apreendido pela pessoa porque ela é esse centro. Deixar de sê-lo só poderia acontecer caso “sobrevooasse” o mundo,

Mas, ao contrário, é preciso que me perca no mundo para que o mundo exista e eu possa transcendê-lo. Assim, dizer que entrei no mundo, que ‘vim ao mundo’, ou que há um mundo, ou que tenho um corpo, é uma só e mesma coisa (SARTRE, 1997, p.402).

O corpo, portanto, é o enraizamento na realidade necessário para que a consciência possa superá-la, pois ser-no-mundo, é ser em algum lugar, entre determinadas pessoas e objetos, num determinado momento histórico.

Nessa perspectiva, o conhecer, como uma das possibilidades da consciência, faz-se sempre a partir de um referencial específico, donde a neutralidade é uma falácia, visto que, ser um corpo, implica já estar comprometido (SARTRE, 1997).

Finalmente, ser e ter um corpo, significa ser o corpo e, ao mesmo tempo, não ser, superando-o; igualmente, ter um corpo, implica tornar a experimentá-lo, sentindo-o como o “eu” que se é. Como é pelo corpo que o sujeito existe, estando sempre em relação a alguma coisa que ele não é, a presença ao mundo, possível precisamente por ser esse corpo, faz compreender essa dimensão de transcendência, estando sempre para além do que se é, imbricada na corporeidade.

Por conseguinte, o corpo que o sujeito é desde que surge no mundo, além de conter em si uma referência constante a esse passado, é por ele significado de modo a remeter ao projeto de ser que o anima. Para a moça que escolhe ser uma modelo, cuja atividade profissional parte de uma escolha original mais ampla, ter uma estatura e um peso adequado a determinados padrões socialmente estabelecidos pode vir a ser uma questão (literalmente!) de vida ou morte. No contexto histórico atual, as patologias ligadas à anorexia e bulimia, para além de “distúrbios alimentares”, demonstram o quanto uma relação de sofrimento e negação do próprio corpo tem a ver com uma escolha de si mais profunda, com o modo de inserção que o sujeito projeta para si no mundo.

A formatação do corpo, seja seu tamanho ou a presença de algum traço considerado disforme, na medida em que é vivida pela pessoa, nada significa em si mesma, pois seu sentido vai depender dos objetivos aos quais o sujeito se dirige, que são configurados numa determinada condição social e histórica. Assim, um sujeito que perde uma perna ou um braço, pode experimentar essa perda como passividade a ser sustentada o resto de sua vida, ou como momento para conversão radical. Como um exemplo, pode-se pensar naqueles inúmeros esportistas de grandes vitórias, cuja escolha da atividade se deu depois de um acidente que lhe trouxe uma incapacidade ou lesão permanente, e fizeram disso um motor para constante superação de si.

Tudo isso visa explicitar que a materialidade corporal é sentida na vergonha, no prazer, como força ou como fraqueza, dependendo dos fins rumo aos quais o sujeito se lança; é, portanto, escolha de si como corpo, que se faz num determinado campo de possíveis. Logo, a escolha só é possível em “situação”, porque é somente a partir de uma

perspectiva, encarnada no mundo como corpo, que se pode negar a realidade, superando-a sob a forma de eleição.

Todavia, a situação, por si mesma, não é limite ou possibilidade – é constituída como obstáculo ou mola propulsora porque significada pelo desejo de um sujeito. Em verdade, mal se pode definir o que seria um objeto ou evento natural em si mesmo, visto que é sempre a partir do olhar humano, o qual jamais deixa de conter em si uma finalidade para a qual se dirige (perspectiva de futuro), que se pode apreender o mundo. Para tanto, basta pensar na ocorrência de uma chuva repentina: para os transeuntes desprevenidos, pode aparecer como adversidade; para os vendedores ambulantes, como uma oportunidade inesperada de aumentar as vendas de guarda-chuvas.

Apesar de esquemático e simplificado, o exemplo visa apontar para a complexidade das relações do sujeito com o mundo, a multiplicidade de fins aos quais se projeta, desde os mais corriqueiros e banais, até os mais significativos, aos quais os anteriores se articulam, para que essa pessoa venha a ser quem ela é e não outra.

Por isso, investigar a situação, tal como aparece ao sujeito, é também esclarecer a sua singularidade, já que o mundo por ele descrito é significado a partir do desejo de ser que o move para o futuro. Sartre (1997) indica elementos que, entrelaçados, constituem a situação de uma pessoa, a saber: seu lugar, seu passado, seus arredores, seu próximo e sua morte.

O “lugar” de alguém representa justamente o espaço que ocupa no mundo. Ainda que a pessoa não decida onde vai nascer, escolhe o que fazer com esse lugar que lhe é dado, e toda a ressonância que tal contexto tem sobre ela tem a ver com essa eleição. Além disso, cada vez que abandona um lugar em direção a outro, este novo espaço remete ao anterior, que foi deixado para trás por alguma razão, ou seja, é o projeto de ser se fazendo lugar.

Interessante salientar que o lugar não é mensurável objetivamente, como se uma dada soma quilométrica determinasse o espaço próprio. Ao contrário, é no âmbito da significação, daquilo que é postulado como fundamental para o sujeito ser quem é, que se decide qual é seu lugar, qual a extensão de seu contexto. O lugar não é ponto inerte, mas conjunto de relações, no seio das quais a pessoa se move, em direção ao futuro.

Se um sujeito decide viver da terra, daquilo que pode plantar e colher, uma cidadezinha no interior pode ser experimentada como o lugar ideal para sua existência. Para

outro, cujo desejo tem a ver com grandes negócios, com fazer-se conhecido e reconhecido por um coletivo cosmopolita, a pequena cidade será vivida como distante de tudo, não pela localização geográfica em si, mas porque essa está iluminada por um projeto que busca as metrópoles. O sentido do lugar, por consequência, é função do desejo de ser, daquilo que o sujeito visa.

Então, existir é igualmente existir num lugar, com todas as características culturais que lhe são peculiares. A mudança, saída de um espaço em prol de outro, ou a permanência no lugar dado pelo nascimento, pode se dar por diversas razões, que só podem ser compreendidas à luz do projeto de ser que é o sujeito, singular.

O “passado”, como visto, é o que já passou, aquilo que impregna o sujeito, os saberes que já construiu, as pessoas com quem conviveu, os lugares que conheceu...E todo esse passado é, sem que possa deixar de ser. Mesmo numa conversão radical, o passado não deixa de ter acontecido, ainda que seja iluminado sob nova luz, a luz de um novo futuro que passa a ser projetado. Precisamente, tudo o que se pode dizer que o sujeito é, é no passado, é o que já foi e que é cotidianamente transcendido. É a partir daquilo que a pessoa sonha para o futuro, que traz à tona seu passado, revestindo-o de sentidos.

Um jovem que, casualmente, reencontra uma moça que há muitos anos não via, e se descobre por ela atraído, pode conceber que desde a infância a amava, sem que soubesse. Isso é verdadeiro? O que importa, para o sujeito, é que a sensação de agora que desliza para o futuro – quem sabe, casará com ela... –, atuou retrospectivamente sobre o já vivido, imprimindo sentidos ao passado, forjando nele indícios que confirmem o que, no momento, projeta para si.

E, se o sujeito é totalização inacabada, nada há que fixe o sentido dos eventos passados, sendo que os mesmos podem assumir diferentes significações à medida que o projeto de ser se faz. No mundo humano, por conseguinte, as interpretações e exercícios compreensivos são sempre possíveis e jamais definitivos. Nas palavras de Sartre (1997, p.616), “dizer que o passado do Para-si está em suspenso, dizer que seu presente é uma espera, dizer que seu futuro é um livre projeto, ou que o Para-si nada pode ser sem ter-de-sê-lo ou é uma totalidade-destotalizada, significa a mesma coisa”.

A terceira das estruturas da situação é denominada por Sartre (1997) “arredores”. Com este termo, o autor tem por objetivo designar as coisas, enquanto instrumentos que

cercam o sujeito e podem por ele ser utilizados de acordo com seu projeto. Os arredores, nesse sentido, para estarem presentes, ou mesmo, serem destruídos, nem sempre tem a ver com a vontade da pessoa. As ferramentas dependem do contexto cultural num determinado momento histórico. Basta pensar, por exemplo, que não havia computadores no século XVIII, e que eles não se faziam uma ausência, pois estavam completamente fora do campo de possibilidades daquele tempo.

Todavia, os arredores não dependem somente da capacidade criadora humana num dado contexto; muitas vezes as alterações nos objetos escapam totalmente à previsibilidade e vontade humana. Vejam-se aí as grandes catástrofes naturais, como tsunamis e furacões que, em poucas horas, fazem desaparecer os utensílios anteriormente disponíveis, sem contar as vidas humanas que também deixam de existir.

Ainda assim, vale lembrar, tsunamis e furacões são significados de modos singulares pelos sujeitos, podendo ser sentidos como tragédia aniquiladora de qualquer possibilidade de existência, ou como desastre que pode vir a ser superado numa direção nova que leve ao crescimento; pode, por exemplo, lançar estratégias solidárias de reconstrução. Novamente, ainda que o evento natural não possa ser modificado uma vez acontecido, são os projetos particulares de cada um, assim como os que se entrelaçam coletivamente em um projeto comum, que orientam as eleições numa direção ou noutra.

A discussão acerca dos arredores desemboca na necessária presença do *outro*, como parte da situação na qual o ser humano se constitui. Isso porque os instrumentos que rodeiam o sujeito já são assim construídos antes que ele venha ao mundo.

Quando nasce, o faz num meio que, de alguma forma, já está preparado para sua chegada, e que já lhe aparece impregnado de significados culturais: precisa alimentar-se com garfo e faca, vestir-se de uma forma em especial, entre outros. Tamanha é a aderência das significações culturais, que aparecem ao sujeito imerso na cotidianidade como se fossem simplesmente dadas, como se fossem inerentes ao Em-si. Contudo, não se pode esquecer que a cultura é criação humana, a qual, pela mediação do outro, constitui o sujeito.

Além disso, o outro aparece, como visto, enquanto ponto de vista que constitui o sujeito de fora, que jamais poderá ser por ele inteiramente apreendido: de modo semelhante ao sujeito, o outro se faz como liberdade. Nascendo num lugar, a pessoa é significada, pelo

outro, a partir de uma pátria, de um idioma, ou seja, como sendo, por exemplo, brasileiro ou italiano.

A última das estruturas da situação que resta examinar é a “morte”. Sartre (1997) põe em relevo a absurdidade que rodeia a morte para o sujeito, visto que há uma dimensão que nela é inalcançável e jamais previsível. Excluindo-se as situações onde há condenação à pena de morte, para o autor francês, “a morte” não pode ser aguardada, pois é evento que, justamente, explode com a espera, revelando sua face absurda.

Com exceção do suicídio, a morte não pode ser antecipada do mesmo modo que se planeja uma viagem a ser realizada, ou um encontro marcado para o dia seguinte. O que define a morte é precisamente que pode irromper a qualquer momento. Sartre (1997, p.658, grifos do autor) esclarece:

*...esta perpétua aparição do acaso no âmago de meus projetos não pode ser captada como *minha* possibilidade, mas sim, ao contrário, como nadificação de todas as minhas possibilidades, nadificação essa que *já não mais faz parte de minhas possibilidades*. Logo, a morte não é *minha possibilidade* de não mais realizar presença no mundo, mas *uma nadificação sempre possível de meus possíveis e que está fora de meus possíveis*.*

A morte, nesse sentido, inviabiliza a produção de significações e o movimento do sujeito em direção ao futuro. As questões levantadas, as dívidas, as carências, tudo sofre um corte, sem que haja possibilidade de retomada, eleição rumo a alguma finalidade.

Mesmo o ato de suicídio, é ação que precede à morte; pertence, portanto, à vida, à escolha de um sujeito que é projeto. Como toda atividade humana, o suicídio teria que ser esclarecido a partir do fim para o qual se dirige; entretanto, esse “depois” não acontece, visto que o sujeito não mais existe.

A partir deste ponto – a morte – o indivíduo deixa de ser para si mesmo, estando cristalizado no ser que é para outro. Não podendo mais fazer-se, é assujeitado ao que as outras liberdades dele fazem, passando todo ao tempo pretérito.

Por tudo isso, a morte é contingência, “...é um puro fato, como o nascimento; chegamos de fora e nos transforma em lado de fora puro. No fundo, não se distingue em absoluto

do nascimento, e é tal identidade entre nascimento e morte que denominamos facticidade.” (SARTRE, 1997, p.668).

A reflexão acerca desses elementos constituintes da situação, que a sustentam e exprimem, desvela o tempo todo, a relação inextricável entre sujeito e objeto, liberdade e facticidade, pela qual se constrói o sujeito como ser no mundo.

3.5 Constituição do sujeito: processo histórico singular e coletivo

O sujeito é objetividade e subjetividade em incessante totalização, e faz-se permanentemente voltado para o horizonte, para um futuro desejado ou temido, enfim, projetado. É esse movimento que viabiliza a constituição de um “eu”, e não o inverso, onde existiria um suposto eu antecedente à ação humana. É nesse sentido que, para Sartre, é necessária uma base ontológica para a compreensão do sujeito, a fim de que se garanta o entendimento do “eu” como produzido historicamente, podendo ser um objeto para a consciência. (MOUTINHO, 1995).

Tanto a teorização da consciência como pura relação àquilo que ela não é, quanto a postulação do humano como liberdade, vem a corroborar esta concepção de constituição do sujeito, pois não há espaço interno, continente com objetos ou estados mentais, tampouco essência pré-concebida que venha a determinar as ações de alguém. É unicamente o seu projeto, livremente assumido dentro de um campo concreto de escolhas possíveis, situado em um contexto cultural, poético e econômico, que vai orientar a atividade do sujeito.

Logo, a liberdade, longe de livre arbítrio, é aqui tomada em seu sentido filosófico, como estrutura fundamental de um ser que é para si mesmo, que precisa fazer-se e que jamais se torna coisa, como as pedras ou as árvores. Inclusive, para árvores e pedras, porque simplesmente são, não se pode sequer tratar de vontade ou acomodação: somente o humano pode lutar cotidianamente para ser si mesmo, pode brigar, desconstruir e reconstruir, vir a ser, na relação com o outro, refém ou prisioneiro (SARTRE, 1986). Por essa razão, fazer-se sujeito singular é dialogar com um determinado coletivo, produzindo-o e sendo por ele constituído.

Se agir no mundo é o tempo todo negar o existente em direção ao nada, ou seja, o que ainda não é, existir é projetar-se. Fazer-se sujeito, portanto, é viver como projeto de ser.

Esse, por seu turno, movimento inacabado de unificação daquilo que o sujeito é, objetiva-se como singularidade e é experimentado com uma determinada tonalidade afetiva, que Sartre nomeia, respectivamente, estilo e coloração (SARTRE, 1987b).

As relações com o outro e com as coisas, deste modo, precisam ser compreendidas na totalidade do projeto original, o qual exprime e orienta uma determinada maneira de relação com o ser, de visá-lo a fim de suprir a carência constante inerente ao ser que é nada. Porque o sujeito é temporalização contínua, é preciso reconhecer que se constitui como sínteses inacabadas daquilo que já passou e da presença ao objeto que é fuga rumo ao futuro, condensando as três dimensões temporais a todo o momento.

Logo, se o projeto tem a ver com essa relação ampla do sujeito com a realidade, se faz sempre em situação, ou seja, num determinado contexto que visa negar (SARTRE, 1987a). Assim, o “eu” é fruto das relações do corpo e da consciência com o mundo. Para investigá-lo é preciso situar o sujeito no contexto histórico amplo e, ao mesmo tempo, atentar para as minúcias, traços que singularizam essa pessoa como “sendo ela mesma e não uma outra qualquer”. É imprescindível, portanto, um olhar sintetizador que unifique as significações que remetem o objeto à totalidade – que o contém e que ele também engendra –, e àquelas que dizem respeito a sua dimensão de “episódio único”. É este duplo movimento, para Sartre, que viabiliza apreender a verdade²³ do objeto.

Aferrando-se à perspectiva dialética, o autor francês concebe a totalidade como engendrada justamente pelas contradições que encerra - que pelo seu movimento incessante, talvez seja mais adequado denominá-la “totalidade destotalizada” (SARTRE, 1987b, p. 145).

Por outro lado, se a parte exprime em si, a seu modo, a totalidade, seria igualmente uma abstração se fosse tomada fechada em si mesma, descolada do contexto que a sustenta. Seguindo o pensamento marxiano, a realidade concreta se constitui de mediações em diversos níveis: não se pode, por exemplo, limitar um dado acontecimento histórico ao princípio geral da luta de classes, sob pena de ‘saltar’ sobre o processo que justamente configura o fenômeno desta forma e não de outra. Sartre inclusive relembra Hegel para com

²³ Sobre este conceito, Sartre afirma: “Para nós a verdade torna-se, ela *é* e *será* devinda. É uma totalização que se totaliza sem cessar; os fatos particulares nada significam, não são nem verdadeiros nem falsos enquanto não forem referidos pela mediação de diferentes totalidades parciais à totalização em curso.” (1987b, p.124, grifos do autor).

ele advertir acerca da importância da forma: enquanto realidade que aparece, de alguma maneira materializa o real; portanto é necessário estudá-la. Cabe, então, buscar uma aproximação atenta ao objeto de investigação, deixando fora dela leis apriorísticas (SARTRE, 1986;1987b).

Tomando por base esta relação na qual os fenômenos são mutuamente constitutivos, Sartre considera que se o plural está no singular e vice-versa, o estudo que focaliza um sujeito, por exemplo, um educador, aclara as relações entre educação e sociedade num dado tempo e espaço. Por seu turno, a pesquisa de leis gerais, como as políticas públicas existentes para a educação no contexto correspondente, aprofunda a reflexão sobre este educador (certamente único) objeto da investigação.

Ainda tratando da singularidade, Sartre pontua as complexas relações entre um ato, a sua intenção, e aquilo que o sujeito imagina que faz, através da metáfora do ator. Este, ao interpretar uma personagem que dá alguns passos, não apenas caminha, mas imagina que é tal personagem; mesmo assim pisa no solo de um modo que o revela enquanto o sujeito-artista que é.

Entretanto, Sartre (1987b) aponta que não se pode esquecer que, em seu agir, o sujeito constitui o outro e é por ele constituído, de maneira que o produto de sua intervenção no mundo pode não corresponder totalmente àquilo que intenciona, àquilo que pensa estar fazendo, ou àquilo que espera como consequência do que faz. Todas essas dimensões, entretanto, condensam-se de modo complexo na ação. A personagem que o ator interpreta, materializada, existe no mundo: está sujeita ao estabelecimento de miríades de relações, supera aquilo que seu intérprete anteviu, sem por isso deixar de remeter ao processo criativo que a originou.

Logo, para Sartre, não se pode ligar de imediato numa análise histórica, por exemplo, o resultado de um acontecimento e o planejado por seus executores: o fazer humano se dá em meio às contradições que o regulam, e é aí que é preciso compreendê-lo. Esta concepção não visa desresponsabilizar o sujeito por aquilo que de fato faz, mas salienta que um ato (seja do corpo que dança, seja da boca que fala) pode estar relacionado a camadas de significações, que se conformam, podem se entrelaçar ou contradizer umas às outras. O ato, sem deixar de ser individual, é coletivo: exprime um grupo, mesmo que pelo

veio da negação. Além disso, Sartre destaca que tais significações se hierarquizam, o que requer atenção especial do investigador.

Seguindo a compreensão das significações, Sartre (1986) utiliza um exemplo no qual uma janela é aberta por alguém. O autor afirma que o movimento é inicialmente “progressivo”, pois a trajetória do entendimento segue da origem para a explicação da configuração final. Pode-se apreender a significação da ação de abrir a janela partindo do calor extremo que tomava o ambiente, antes que se fizesse algo.

Sartre assegura que, nesse caso, não há uma relação linear do tipo “estímulo-resposta”, pois é complexa a unificação entre pequenos movimentos que naquele processo se conformam, de uma determinada maneira, ao calor sentido; isso porque aquele que abre a janela pode fazê-lo de diversas formas, dependendo de suas condições e das características do objeto; poderia igualmente abanar-se.

É preciso, ainda, que o observador perceba também a janela aberta por alguém como representante de uma necessidade de algo que antes não existia, a saber, a ventilação do espaço: o entendimento requer igualmente um percurso “regressivo”. A compreensão da ação de abrir requer, portanto, que se possa vislumbrar “o antes e o depois”, concebendo-a como parte de uma cadeia temporal. Isso é possível porque, num mundo humano, os objetos são transformados em signos. É somente num mundo humanizado que abrir uma janela em direção ao futuro faz sentido...

Esse método proposto por Sartre, intitulado “progressivo-regressivo”, é simultaneamente analítico e sintético. Como referência, Sartre destaca Lefebvre, considerando que a sua busca pelas “complexidades horizontais e verticais”, bem como pelo condicionamento recíproco entre elas, possibilita ver o fenômeno em suas raízes mais gerais, sem por isso negar sua especificidade. Do método criado, Sartre (1987b, p.147) faz questão de enfatizar: “não se trata, aliás, de acrescentar um método ao marxismo: é o próprio desenvolvimento da filosofia dialética que deve levá-la a produzir num mesmo ato a síntese horizontal e a totalização em profundidade.”

Finalmente, o investigador precisa superar a descrição das objetivações do sujeito, indagando o quê materializam e para quê se dirigem, captando ainda as transmutações, pontos de virada, repetições e continuidades na história de vida contada pela pessoa. Se agir é escolha, essa pode acontecer sob o signo da revolta, da resignação, da alegria ou do

rancor, e tais afetos não são simples adereços, mas modos de se relacionar ao mundo, que tudo tem a ver com a escolha original, pela qual o sujeito se faz quem é, a partir das condições sociais e históricas no seio das quais vem ao mundo.

4 PARA CRIAR É PRECISO IMAGINAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE SARTRE E VYGOTSKI

Com o intuito de refletir sobre os processos de criação e relações estéticas a partir das perspectivas de Sartre e Vygotski, é fundamental iniciar pela discussão acerca da imaginação, visto que ela se faz mediadora necessária para que o sujeito possa, partindo do existente, desconstruí-lo e (re)elaborar seus elementos, configurando uma nova síntese sob a forma de imagem. A degradação e complexificação operadas pela atividade de fantasia têm papel importante no processo criativo, o qual materializa uma nova forma, que aparece no mundo como objeto concreto inovador.

4.1 Desejo insatisfeito, posse que é nada? Eis o imaginário:

Sartre (1940/1996) inicia sua discussão acerca da imagem criticando as psicologias que se calcam no que ele chama de “ilusão de imanência”, a saber, a noção de que a consciência seria depósito, espaço-contidente que abrigaria conteúdos diversos, como por exemplo, as imagens. A imaginação, nesta perspectiva, seria função de uma consciência passiva, que se descobriria de quando em quando, tomada por diferentes “estados”.

Contrapondo-se a tais concepções, Sartre define consciência como intencionalidade, movimento em direção a algo fora de si, transcendência, ou seja, pura subjetividade sempre em relação aquilo que ela não é: a objetividade (MAHEIRIE, 2002). Dessa feita, a imagem não é coisa armazenada por uma suposta consciência-recipiente, mas uma intencionalidade com características próprias, sendo uma maneira singular (a imaginária), de apreensão da realidade. Não há, portanto, um “estado imaginário”, mas uma atividade imaginante que se define pela irrealização.

Antes de detalhar a idéia sartreana de irreal, fundamental para compreender a atividade imaginadora, vale acompanhar a descrição que o autor faz da consciência de imagem. Quando alguém imagina, está sempre em relação ao mundo, pois imaginar implica imaginar alguma coisa. Se imagina um barco à vela, que nesse momento não pode ver, é ao barco que sua consciência se dirige, e não à imagem que configura.

Em outras palavras, o objeto de sua consciência imaginante é o barco, para ele ausente, e não a imagem que é correlativa a sua atividade imaginária. Para que possa tomar como objeto para sua consciência a imagem que produziu do barco, é preciso que assuma outra postura: ao lançar uma luz reflexiva para iluminar a imagem que produziu, tentando descrevê-la, já não imagina.

A consciência imaginante se dá na espontaneidade, pois para imaginar é preciso lançar-se todo, “mergulhar” por assim dizer, no objeto que se intenta alcançar (no caso acima, o barco). Por outro lado, não se pode esquecer que a idéia de espontaneidade não implica ausência de intencionalidade, no sentido filosófico que Sartre lhe atribui. Isto porque a intenção, enquanto relação, movimento em direção a alguma coisa, está sempre presente, pois que define o tipicamente humano em termos ontológicos. Assim, mesmo que o sujeito não se dê conta, não se aproprie reflexivamente de sua atividade, ela está permanentemente dirigida a alguma finalidade, sendo por isso intencional, embora executada numa postura espontânea, não posicional de si mesmo.

No caso específico da imaginação, alguém pode se surpreender com uma imagem que lhe aparece de repente, que não teve a vontade clara de produzir. Mesmo aí, não se pode deixar de reconhecer que há intencionalidade, ou seja, uma consciência imaginante que se dirige a um objeto irreal ou ausente. Portanto, não cabe confundir a vontade, que é um termo que se refere a um âmbito psicológico, com a noção de intencionalidade ontológica, a qual se refere a um movimento “em direção a...”

Sartre destaca também que não há primeiramente uma consciência imaginante, para somente num momento posterior emergir a imagem. Inversamente, é no ato mesmo de imaginar que a consciência faz aparecer para si uma imagem, ou seja, a imagem e a intenção que a configura constituem-se mutuamente. Melhor dizendo, “a imagem é [...] um termo vago que significa ao mesmo tempo uma consciência e seu correlativo transcendente” (SARTRE, 1996, p. 196).

Importante lembrar que, cotidianamente, quando se fala em imagens, estão em jogo tanto as imagens mentais, como fotografias, desenhos esquemáticos, entre outros. Sartre destaca que isso acontece não por uma imprecisão lingüística, mas porque todos eles, de alguma maneira, contam com a participação imaginária do sujeito para se efetivarem como imagens. Trata-se assim, de um conjunto cujos elementos podem ser qualificados de

imagens na medida em que exigem, demandam do sujeito uma intencionalidade especial, a imaginária.

Uma fotografia, por exemplo, possui uma matéria objetiva claramente perceptível: o papel, suporte concreto com características específicas. Por essa razão, o sujeito pode perceber a fotografia “como coisa”, atentando para as cores, as linhas, as formas...Quando assim se posiciona, perde de vista a função simbólica da fotografia, ou seja, o fato de ser um objeto que representa alguma coisa que não é ele mesmo, que está para além: por exemplo, o rosto sorridente de uma criança que foi registrado pelo fotógrafo. Para apreender a criança, que sorri, é preciso assumir uma intencionalidade outra, ou seja, se relacionar imaginariamente com esse papel colorido que tem nas mãos, visando, nele/através dele, a criança real que não está consigo.

De modo semelhante, os desenhos esquemáticos são, em sua materialidade, simplesmente linhas. É mister que alguém, percorrendo com os olhos os traços desenhados, possa significá-los como representando “uma pessoa correndo”, por exemplo. Vê-se que a consciência imaginária apóia-se na matéria, mas não se resume a percebê-la: apreendendo-a imaginariamente como sendo “um homem que corre”, confere-se outro sentido às linhas traçadas no papel.

No caso das imagens mentais, o processo, enquanto função imaginária, permanece; o que se altera é a matéria da imagem, sua substância. O papel colorido da fotografia e as linhas marcadas no desenho esquemático, são matérias que existem no mundo, objetivamente; podem ser percebidas meramente em seus aspectos concretos (como coisas), ou servirem como “analogon” para a imaginação – enquanto análogo, que está no lugar de alguma coisa, e que faz aparecer, imaginariamente, a coisa substituída, porque ausente.

O “analogon” também existe na imagem mental, embora seja de natureza diferente da fotografia e do desenho esquemático. Sartre pontua que, para compreender o “analogon” da imagem mental, basta atentar para a diferença que se estabelece entre o momento anterior ao surgimento da consciência imaginária, e o que se produz quando ela acontece. Se alguém imagina um barco à vela, há uma matéria, ainda que de ordem psíquica, que se produz quando de sua intenção imaginária. Enquanto esta pessoa agia no mundo, por exemplo, escrevendo, percebia as letras constituindo palavras no papel que tem diante de seus olhos.

Quando imagina o oceano, momentaneamente, como que deixa de ver as letras, dirigindo-se inteira à ao mar que lhe aparece ondulando de uma maneira irreal, que caracteriza a imaginação. Neste processo, as letras recém-escritas desempenharam a função de “analogon”, porque, naquele momento preciso, puderam, pelas suas qualidades objetivas, ser apreendidas pelo sujeito a partir de um prisma peculiar. Este, que tem a ver com sua história de vida, viabiliza que, a partir de determinada letras, numa situação específica, aquela pessoa produza uma imagem mental do mar. Por essa razão, não há como definir *a priori* de que forma um objeto do mundo vai ser apropriado como “analogon”, menos ainda que tipo de imagens mentais serão a partir do contato com ele produzidas.

É este movimento que Sartre denomina “quase-observação”, definindo o olhar do sujeito, seu posicionamento diante da imagem. Para compreendê-lo, é válido seguir as relações que Sartre estabelece entre as consciências imaginativas, perceptivas e reflexivas. Na percepção, o sujeito toma como foco de atenção um objeto que se lhe apresenta em sua substância corpórea, estando fisicamente presente em miríades de relações com outros objetos. Assim, quando alguém percebe uma caneta que neste momento está sobre o papel, apreende-a através de seu olhar, portanto, sob uma determinada perspectiva. Não pode enxergar a parte inferior da caneta; só consegue ver, de onde está, a parte superior dela. Tampouco é possível ver a ponta da caneta, pois está oculta, envolta pela tampa. Se seguir observando a caneta, pode apreender que está sobre o papel, este em cima da mesa, que se sustenta de uma forma precisa, para não ir ao chão...

Logo, a percepção fornece alguns elementos do objeto ao sujeito, porém o faz na mesma medida que exclui outros, os quais requerem que se assuma diferentes pontos de vista para poder apreendê-los. Para Sartre, esse caráter inesgotável que tem o objeto ao dar-se a percepção, posto que há nele sempre mais do que se pode apreender, constitui a opacidade das coisas, como que um “excesso” nelas que exige do sujeito infinitas aprendizagens para acessá-las. Por isso, o saber que o sujeito pode construir acerca do objeto é um processo que vai se complexificando ao longo da atividade da percepção²⁴.

²⁴ Essa noção que compreende o objeto como formado por múltiplos aspectos, teoricamente impossível de ser apreendido em sua totalidade por um sujeito que com ele se relaciona a partir de um determinado lugar (espacial, teórico...) tem implicações importantes para a produção do conhecimento científico, concebendo-a como movimento incessante.

A consciência reflexiva, por seu turno, coloca-se como intencionalidade conceitual, apropriando-se dos objetos através de regras, princípios ordenadores que são fruto das aprendizagens anteriores. Assim, se alguém pensa “árvore”, é uma generalização conceitual que se produz, abstraindo, de certa forma, uma essência que define o que é “árvore”, que especifica o seu sentido. Essa compreensão lhe surge inteira; apreende de uma só vez o “saber árvore”, em oposição ao conjunto de passos que tem que realizar para apreender um objeto na percepção.

A Velha Figueira, enraizada na Praça XV, no centro da cidade de Florianópolis, é uma árvore única, singular – tomaria a vida inteira para alguém tentar se apropriar, perceptualmente, dela toda. É impossível que consiga ver cada nódulo em seu tronco, todo o musgo que cobre seus galhos; a Velha Figueira é excessiva, como cada objeto singular do mundo. Conceitualmente, entretanto, é possível apreender a idéia do que é “árvore” num movimento único: o conceito dá-se ao sujeito de uma forma aparentemente coesa e integrada, de forma que em um só golpe se toma posse dele.

No que se refere à imaginação, Sartre aponta as semelhanças e diferenças em relação às formas de consciência citadas acima. Por um lado, o objeto irreal é dado ao sujeito em sua coesão, de modo semelhante aos conceitos.

Não há passos sucessivos, como na percepção, para que o sujeito se aproprie da imagem que forma; ela simplesmente eclode, em sua inteireza. Se alguém imagina a Velha Figueira, num instante, toma-a toda, irrealmente. Mesmo que imagine apenas um de seus galhos (uma parte dela), este galho que lhe aparece, imaginariamente, o faz como uma totalidade.

Por outro lado, o objeto imaginário é ofertado ao sujeito que imagina de uma maneira quase-visual, semelhante à forma pela qual os objetos concretos aparecem à atividade perceptiva do ser humano. Imaginando a árvore, é como se o sujeito quase pudesse vê-la, há algo que se forma que, embora seja irreal, tem uma dimensão próxima da visual, semi-pictórica, por assim dizer.

Além disso, na imaginação não há “talvez”, no sentido de que, aquilo que o sujeito julga imaginar, não aparece como um possível. Ele se entrega já como objeto irreal, na exata medida em que o sujeito acredita ter imaginado-o. Assim, se um sujeito pensa imaginar a viagem à Europa que pretende realizar, surpreende-se já imaginando,

concretizando-a irrealmente. Seria preciso uma nova intenção imaginante para que o sujeito configurasse outra coisa que não o passeio ao continente europeu.

Assim, quando alguém tem uma imagem vaga, não é porque “quase-vê” com imprecisão, mas sim porque imaginou algo pouco nítido. Esta situação é fundamentalmente diferente daquela em que o sujeito vê um objeto imprecisamente. Na percepção, o objeto é preciso.

Essa distinção é sumamente importante para reflexões acerca da atividade imaginadora e seu papel nos processos de criação, pois permite concluir que a quase-observação de um objeto irreal não fornece novos elementos, como o faz a observação de um objeto real, concreto, que existe no mundo. A imagem se dá pela atividade imaginária do sujeito, e assim, não pode conter algo que ele não tenha produzido, ainda que de forma espontânea, não posicional de si.

Sendo assim, para imaginar alguma coisa é preciso que, de alguma maneira, o sujeito tenha já se apropriado desta coisa a ser irrealizada pela sua atividade imaginante. Quando alguém imagina um encontro com a pessoa amada, essa atividade mesma implica que possua alguma noção sobre quem ela é; senão, como poderia imaginá-la? Nas palavras de Sartre, a intenção imaginária só pode se efetivar porque traz consigo inevitavelmente um saber, o qual “não é simplesmente um saber, é ato, é o que quero representar para mim” (SARTRE, 1996, p. 83).

Cabe investigar de que forma o saber passa a integrar a nova síntese que surge quando da formação da imagem. Sartre destaca que é preciso que o saber seja degradado, passe por um processo de transformação, no qual se articula a elementos de caráter quase-figurativo, para que possa formatar esse objeto irreal, que é a imagem. O saber, então, já transformado, assume uma forma imaginativa, a qual só existe na medida precisa em que o sujeito a constituir, mantendo-a como objeto para a sua consciência.

Diferentemente do objeto da percepção, que pode seguir existindo mesmo que o sujeito não esteja percebendo-o naquele momento, a imagem se dissipa quando o sujeito muda o foco de sua atenção, não deixa marcas fora dele, se perde.

Embora nesse momento o sujeito não possa vê-la, a Velha Figueira está lá, pesada, cheia de folhas e galhos retorcidos, inclinando-se ao solo, umedecida pela água da chuva, coberta de musgo, protegida por grades, rodeada pelos turistas. Todos esses detalhes podem

ser percebidos por quem está diante dela. A inclinação, as folhas e a água nelas acumulada, estão constituindo o objeto, podendo ser apreendidas pelas pessoas como sinais da exposição permanente às intempéries, bem como da passagem do tempo; alguém pode dizer que a árvore envelhece cada vez mais.

No entanto, a Figueira tal como aparece ao sujeito quando a imagina, corresponde simplesmente a sua intenção; ela não está sujeita às determinações do mundo concreto enquanto está irrealizada pela sua atividade imaginária. Pode imaginá-la ereta, e então descobrir-se querendo apreendê-la ainda jovem: de imediato, o objeto irreal obedece ao seu desejo no momento mesmo em que este surge. Aquilo que o sujeito apreende da imagem que produziu é exatamente o que esta imagem é.

Então, tudo o que há na imagem, foi o sujeito que lá pôs, ainda que não tenha se dado conta disso, ou que não se reconheça plenamente no objeto irreal que fez nascer. Em contrapartida, não há na imagem características ou informações para além do que o sujeito possa apreender. Pela sua ambigüidade, o conteúdo da imagem “guarda como que um fantasma de opacidade sensível” (SARTRE, 1996, p.23), porque ao mesmo tempo em que depende do sujeito para existir, aparece para ele como figura-quase-observável, dependendo dos elementos que percebeu no real, em um contexto específico de sua história.

É pertinente apontar que o saber que faz parte da formação da imagem a antecede, podendo, por esta razão, participar na constituição das diferentes modalidades de consciência. Entretanto, uma vez transformado em saber imaginante, vindo a configurar a imagem, sucumbe quando o sujeito deixa de se relacionar com ela.

Imprescindível salientar que este saber, o qual passará à forma imaginante ao passo em que houver a necessidade de presentificar-se, de tomar-forma-de-coisa, ainda que irreal, é singularização a partir de uma produção coletiva. Portanto, em toda imagem, por particular e única que possa ser, há elementos de um horizonte cultural e histórico, de que o sujeito se apropria e com o qual contribui através de suas relações.

Tratando de especificar que saber é esse, transmutado, imaginante, Sartre se vale da escrita literária como exemplo. As palavras, num romance, não deixam de ser signos, mas passam por uma modificação que as faz serem apreendidas pelo sujeito-leitor de uma forma especial, diferente do uso que se faz delas cotidianamente.

Ao ler um bilhete, por exemplo, o sujeito se apropria das palavras como signos pertencentes a um determinado contexto. Quando se trata da atividade literária, por outro lado, a consciência se vale das palavras não para visar um conceito, mas usando o saber em sua configuração imaginante, que “concretiza irrealmente” os objetos aos quais se refere. Dessa feita, ler a palavra “flores” em uma placa ou numa lista telefônica é sumamente diferente de ler “flores” dentro de uma narrativa ficcional.

Assim, a palavra não deve ser confundida com a imagem. As consciências conceitual e imaginária, interpõem um “substituto” em relação ao objeto que intentam alcançar – signo e imagem, respectivamente. Tais intencionalidades se assemelham, portanto, no caráter mediado de relação ao objeto. Esta similaridade, porém, não deve obscurecer os diferentes modos de visar a objetividade que as caracterizam. Enquanto a consciência reflexiva alcança a coisa sob uma forma conceitual/abstrata, a intencionalidade imaginante implica num certo esgotamento, pois constitui um objeto quase-visível que aparece como imagem.

Se o saber participa na formação da imagem, compreende-se que a palavra não apenas se distingue da imagem, mas pode ser um elemento importante na atividade imaginária. Conforme Sartre (1996, p.118), as palavras

formam as articulações do saber, é graças a elas que o saber sai de sua indistinção primeira e pode ir buscar no analogon uma pluralidade de qualidades diferenciadas [...] como todo saber tende a exprimir-se em palavras, há em toda imagem uma espécie de tendência verbal.

Por conseguinte, a palavra não é um simples rótulo que vem a aderir-se a cada imagem já pronta, sendo, inversamente, um fator constituinte do objeto irreal. Sartre pontua que a presentificação do objeto visado pela consciência imaginante requer, além do saber, a contribuição dos movimentos e da afetividade.

Os movimentos, sob a forma de sensações cinestéticas, servem como matéria informativa para que o sujeito constitua a imagem. A fim de esclarecer o papel dos movimentos na formação da imagem, Sartre realiza uma análise dos resultados de pesquisas nas quais era solicitado aos sujeitos que reproduzissem objetos observados previamente.

Tais investigações revelam que, para memorizar o objeto-estímulo, os sujeitos se valiam do armazenamento de movimentos, como por exemplo, os oculares, os quais atuavam posteriormente como base para a atividade imaginária. Do resultado de tais investigações, Sartre conclui que pequenos movimentos corporais podem servir de “analogon” para a formação de imagens, considerando, portanto, a representação de movimentos como parte importante da atividade da fantasia, conferindo à imagem a sua dimensão quase-pictórica.

No tocante à afetividade, Sartre indica que é o modo específico que tem de constituir os objetos – conferindo-lhes seu sentido profundo –, que na atividade imaginária incide sobre o saber, degradando-o e possibilitando a emergência da imagem. Se o “analogon” cinestésico projeta a quase-visualidade do objeto, exteriorizando-o em seus aspectos formais, “o substituto afetivo é transcendente, mas não exterior; ele nos dá a natureza do objeto no que ela tem de mais pleno e inexprimível” (SARTRE, 1996, p.113).

Considerando a consciência como intencionalidade, pura relação àquilo que ela não é, a afetividade precisa igualmente ser concebida como uma forma de apropriar-se do mundo. Exemplificando esta visão, Sartre aponta que, mesmo que cada um tente reproduzir um sentimento ou emoção, se estes não estiverem relacionados a um objeto específico, o afeto não se produz como tal.

A significação do afeto reside precisamente na sua conexão com o mundo que qualifica. Assim, se um sujeito apreende a noite como assustadora, a textura afetiva que atribuiu a ela, no contexto das relações que com ela estabeleceu, passa a ser algo que efetivamente compõe a singularidade que é a noite para ele, o seu sentido.

Para Sartre, a afetividade é um modo de relação que ocorre na espontaneidade, pois quando o sujeito visa o objeto, transcendendo-se pela via afetiva, é o objeto que ele busca, e não a emoção em si mesma. Na situação mencionada acima, é a noite, em seu sentido peculiar, que o sujeito busca alcançar, e não o tom assustador que, para ele, a define. Para apropriar-se da noite-como-assustadora, precisa de outra intencionalidade (consciência de segundo grau).

Sartre ressalta ainda que, embora muitas perspectivas psicológicas concebam os afetos como dependentes da representação, como se emoções e sentimentos fossem a leitura de simples reações fisiológicas contíguas ao objeto, a afetividade possui uma

especificidade. Tanto é assim, que é possível a aparição de consciências afetivas motivadas por outros afetos, ou mesmo sendo motivadas por um objeto e visando um outro.

Alguém pode, por exemplo, emocionar-se ao ouvir um pássaro que canta lá fora, não pelo seu canto propriamente, mas porque de repente, remeteu-o à companheira amada: lembra-se dela, imagina o que faz enquanto não está consigo, ou seja, tem a amada como objeto, e não as saudades que sente dela. Isto não lhe impede de, num momento posterior, tomar as saudades mesmas como objeto para sua consciência; nesse caso, reflete sobre as saudades, como que perdendo a amada de vista.

Outrossim, é pertinente diferenciar os elementos que participam da constituição da consciência imaginante, daqueles que aparecem quando da relação que o sujeito estabelece com a imagem produzida, que nesse segundo momento é apreendida como registro mnemônico.

Lembrando que as imagens se limitam ao que o sujeito dispôs, não se pode dizer que é a imagem que causa o afeto, mas sim que as emoções e sentimentos, que mais ou menos espontaneamente se unem a saberes e movimentos para formar uma imagem, motivam a imagem e nela/através dela se complexificam.

Apesar disso, o sujeito que produz a imagem, que lhe confere existência psíquica, apropria-se dela como se ela se lhe impusesse de modo autônomo. Ou seja, trata a imagem como se as emoções e idéias advindas do contato com ela fossem por ela provocadas. Entretanto, a imagem não pode ter intencionalidade própria, sendo uma síntese nova que aparece pela atividade imaginante do sujeito.

Dada a especificidade da apropriação afetiva da realidade, pode acontecer de o sujeito ser tomado por um sentimento na ausência de um objeto, sem que consiga representar, inicialmente, “a coisa do mundo” correlativa ao afeto que experimenta. Alguém pode se descobrir capturado por uma “massa afetiva indiferenciada”, uma nostalgia, que está ligada a algo que ainda não sabe o que é. A nostalgia, então é o modo pelo qual esse algo se oferta a ele: apreende-o na sua riqueza emocional. A pessoa não é capaz, neste momento, de traduzí-lo em palavras; sua consistência afetiva escapa à reflexão, mas nem por isso, deixa de estar presente, de aparecer.

A afetividade, por isso, é “possessão” de algo. Em outras palavras, mesmo na situação na qual uma pessoa é capturada por uma massa afetiva nostálgica na falta de um

saber, sua consciência segue sendo intencionalidade, relação a algo que ela não é. Sartre insere nessa reflexão a noção de desejo. Quando o sujeito se descobre desejando algo, pode acontecer de estar em relação somente afetiva a esta coisa que deseja, não sabendo claramente o que ela é, pois neste momento, não se faz posicional de si. Nem por isso Sartre (1996, p.101) autoriza a desconectar a consciência do mundo, posto que

afetivamente, seu objeto está rigorosamente determinado [...] só que eu não sei do que se trata. [...] esse desejo, naturalmente, coloca um objeto; mas esse objeto não existe a não ser como correlativo de uma certa consciência afetiva.

Neste sentido, o desejo impulsiona o sujeito em direção ao objeto que ele já possui afetivamente. Considerando que a imagem entrelaça (além do movimento) afeto e saber, compreende-se que, quando surge a partir de uma intencionalidade desejante, presentifica o objeto visado, permitindo ao desejo que “tome conhecimento” daquilo que procura. A imagem, portanto, possibilita a superação da sensação de desconforto. Ou seja, quando ocorre a atividade imaginária motivada pelo desejo, a imagem dá-se como um modo de o sujeito compreender, acessar cognitivamente o objeto correlativo de sua ambição.

Por conseguinte, não é uma imagem que suscita o desejo – insistindo que a imagem, em si mesma, nada causa, posto que ela é produzida pelo sujeito. É o sujeito desejante que, tentando apreender os contornos do objeto que quer possuir, imagina-o, fazendo-o aparecer irrealmente.

Através da reflexão sobre o desejo, Sartre pontua que a imaginação é uma forma de sintetizar conhecimento e afeto. Isso, para o autor, não implica negar que algumas imagens sejam mais complexas em sua estrutura do que outras, tampouco que nem todas as imagens contam com a mesma intensidade de afeto e/ou saber na sua constituição. Entretanto, é preciso reconhecer, como visto, que a coloração afetiva, a consistência emocional que se articula ao saber, é importante para conferir à imagem aquela sombra de opacidade, que participa justamente na constituição de seu caráter quase-visível.

A imagem, ao mesmo tempo em que se dá para o sujeito como coisa-quase-observável que ele pode conhecer e sentir, aparece irrealmente, ou se oferta precisamente

como ausente, como não estando no mundo. Ou seja, ao imaginar, o sujeito apreende o objeto enquanto imaginário, conteúdo psíquico que deixa de existir quando aquele que a produziu não o tiver mais como foco de atenção.

A solidez do objeto irreal é sempre da ordem de um “quase” porque jamais se completa; não permite que ele tenha vida própria independentemente da consciência imaginante que o gera, contrapondo-se à consistência da realidade circundante ao sujeito.

Por tudo isso, não se pode, em verdade, falar de um mundo imaginário. As imagens não se compõem entre si, não sustentam relações umas com as outras, não é possível concebê-las como uma totalidade significada e significante como é a realidade concreta. Esta pode ser percebida em termos de profundidade, textura, distância em relação ao sujeito observador. As imagens, por outro lado, não se deixam cativar pelas determinações reais que configuram as coisas do mundo.

Retomando o exemplo anterior, do sujeito que fantasia com a amada, é válido destacar que as características corporais da companheira, como seu tamanho, a cor de seus olhos, o comprimento de seus cabelos, aparecem a ele, agora que a imagina, toda irrealizada. É como se as relações que ela mantinha com os demais objetos e com ele mesmo, que lhe permitiam vê-la como uma mulher clara, de longos cabelos e baixinha, fossem “sugadas” pela imagem, constituindo-a desde seu interior. Passam a ser a tessitura mesma, irreal, da imagem.

Mais: embora o sujeito tenha criado a imagem, acaba por se relacionar com ela como se não fosse ele mesmo o responsável por sua produção. Julga o tom de pele da amada, sente ternura por seu sorriso: é ele que a imagina assim, mas tudo lhe aparece como se a imagem fosse dessa forma por si mesma. É como se tudo fizesse parte dela por ela ser desse jeito, e não porque ele a fez precisamente dessa maneira: concebe que a companheira “é branca”, “tem um sorriso terno”.

Essa postura do sujeito, que constitui o objeto irreal embora não se dê conta de que tudo o que quase-observa como sendo do objeto, foi ele mesmo quem lá pôs, implica que toda imagem é simbólica, desempenha essa função na existência humana. Para Sartre, “a imagem é simbólica por essência e em sua própria estrutura [...] não seria possível suprimir a função simbólica de uma imagem sem dissolver a própria imagem” (SARTRE, 1996, p. 132).

Destacando esta dimensão simbólica inerente à imagem, Sartre examina os esquemas imaginários que surgem quando alguém tenta compreender alguma coisa. Se, conforme visto, a imagem não contém saberes que o sujeito já não possua antes de formá-la, a que se deve a formação de tais esquemas simbólicos compreensivos?

Como nem sempre a compreensão requer esquemas imaginários para realizar-se, Sartre pontua que há uma razão em especial que justifique o surgimento de tais configurações no processo de entendimento.

Considerando as peculiaridades da imagem, sua potência presentificadora, depreende-se que é convocada pelo sujeito quando emerge a necessidade, no processo de compreensão, de tomar posse do objeto como quase-coisa, em sua riqueza simbólica. A imagem como que encarna, irrealmente, uma ideação irrefletida, que aparece como objeto irreal.

Se um pensamento faz nascer uma imagem, é porque há essa tentativa de presentificação, numa aproximação com o modo de relação ao objeto característico da consciência perceptiva. Entretanto, claro está que a percepção e a imaginação não se confundem, nem podem ocorrer ao mesmo tempo, visto que quando se faz uma consciência imaginante, ela esgota-se no objeto irreal produzido, sendo por essa razão impossível uma consciência perceptiva a ela simultânea.

Por isso, o objeto que se oferta é da ordem de um “quase”, é um objeto irreal, que não tem as mesmas propriedades dos objetos dados na realidade concreta. Como visto, não há aprendizado possível pela quase-observação da imagem. Logo, há sempre uma margem de fracasso nessa empreitada do pensamento.

O entendimento não se faz a partir da imagem, mas nela, no movimento mesmo de constituí-la, pois a atividade imaginária congrega o sentido afetivo, o saber e as informações cinestésicas memorizadas, sob uma forma quase-visível. Tais elementos, inclusive, orientam a formação da imagem, para que seja dessa maneira precisa através da qual aparece, e não de uma outra qualquer. Não é, por conseguinte, a imaginação em si mesma que viabiliza o aprendizado, senão que a compreensão assume uma forma imaginante de visar aquilo que intenta entender.

De outra parte, o próprio esquema simbólico, uma vez constituído, pode tornar-se objeto para uma outra consciência (como a reflexiva, por exemplo). Logo, embora a

compreensão não dependa da imaginação para acontecer, recorrendo à irrealização do objeto quando visa apossar-se dele em sua quase-concretude, o aparecimento de esquemas simbólicos imaginários na intencionalidade compreensiva mobiliza novas consciências. Ou seja, ao produzir uma imagem, o sujeito não pode ignorá-la. Melhor dizendo, é necessária uma intencionalidade precisa – a de rejeição ou indiferença, para descartar a imagem.

Por tudo isso, o que antecede e se segue a uma consciência imaginária não é simples associação casual, mas uma articulação entre formas de visar o mundo que se sucedem umas às outras precisamente pelo sentido que cada uma delas tem para o sujeito.

Não é um mero acaso, ou associação linear, que leva o sujeito a imaginar sua viagem à Europa que está por acontecer, e, na seqüência, a companheira que com ele estará nesse passeio. Mesmo que, nesse momento, o sujeito não saiba qual o sentido que as une para ele, não quer dizer que uma significação inexista.

As especificidades na constituição do objeto irreal implicam que o sujeito se relacione com ele de um modo diferente daquele que estabelece com os objetos da percepção. Se a irrealidade é engodo, fruto de um esforço de possuir que jamais se completa, pois que o objeto se dá pela via imaginária, a postura do sujeito diante do irreal é particular, fica também restrita a essa dimensão do “quase...”

Uma mãe que está separada do filho, que foi fazer intercâmbio num país estrangeiro, não pode dar um abraço nele, porque ele está ausente. Imaginando-o, a mãe sente como se quase pudesse alcançá-lo, mas permanece distante dele porque segue sendo real e o filho lhe aparece irrealizado. Ainda assim, é tomada pelas saudades, pois ao mesmo tempo em que “quase vê e sente” o filho, sabe que ele não está ao seu lado.

A imagem traz em seu bojo essa contradição, de uma presença-que-está-ausente, uma ausência-que-está-presente. É um conteúdo psíquico, por meio de um “analogon” do objeto, que o sujeito faz aparecer na atividade imaginante. A postura do sujeito em relação ao objeto irreal é marcada pela crença.

Aquele que imagina, crê no objeto que forja irrealmente, ao mesmo tempo em que sabe da sua ausência: é uma consciência encantada. Num segundo momento, pode-se tomar a imagem do objeto como foco de atenção. Quando a crença se desloca do objeto para seu analogon, o sujeito acredita que produziu uma imagem, agora feita memória.

A crença, prerrogativa da consciência imaginária, quiçá tenha sua expressão mais exacerbada através dos sonhos. Ao sonhar, o sujeito deixa-se engolfar pela atividade de fantasia que produz as imagens oníricas. Esse submergir à profusão imagética renova-se constantemente, enquanto não se produz o acordar. A partir daí, a atividade perceptiva de apropriação do mundo retoma seu posto, destituindo a consciência imaginante do aprisionamento em que se colocou, e que tinha na crença seu alicerce.

Sartre aponta que o “eu” presentificado no sonho é corolário da irrealização do sujeito. O sonhador, embora se surpreenda imaginariamente em meio a animais selvagens, está em verdade, cochilando sob as cobertas, em sua residência. Tem-se nesse paradoxo a clara oposição entre a crença e a evidência: se a primeira é que sustenta a atividade imaginária, a segunda domina a relação real com o mundo efetivamente presente.

A crença é constituinte da consciência imaginante pela ambigüidade peculiar ao objeto irreal. Sartre se vale dos sonhos para enfatizar também que os objetos irrealis, diferentemente daqueles percebidos, não são verdadeiramente individuais nem mantêm uma identidade sólida.

Nas formações oníricas, são gritantes essas duas características que correspondem a todas as imagens. Isso, porque as imagens não são claramente determinadas, só aparece nelas aquilo que o sujeito produz; justamente por essa razão, não permanecem idênticas a si mesmas, pois que podem ser o que são, e, ao mesmo tempo, outra coisa. Quem nunca sonhou com um objeto que parecia desconexo, inadequado em relação ao contexto, e que era, simultaneamente, ele e um outro?

De modo semelhante, quando a mãe do exemplo anterior imagina o filho, é uma síntese entre aspectos contraditórios dele que lhe aparece, pois ainda que sua intenção vise o filho “como ele é”, surge uma imagem específica, na qual o filho está sentado na cozinha, fazendo sua refeição, gesticulando e meneando a cabeça enquanto come.

Sartre (1996, p. 127) indica que há, nas imagens, a fusão de intencionalidades, o que contribui para a sua ambigüidade:

A imagem, intermediária entre o conceito e a percepção, nos dá o objeto em seu aspecto sensível, mas de uma maneira que por princípio a impede de ser perceptível. [...] O que tentamos reencontrar na imagem não é este ou aquele aspecto de uma pessoa, mas sim a própria pessoa, como síntese

de todos os seus aspectos. [...] O que é sucessivo na percepção, é simultâneo na imagem [...] o objeto como imagem é liberado de uma vez por toda a nossa experiência intelectual e afetiva.

Por assim ser, não é possível desmembrar uma imagem buscando encontrar cada um dos elementos que a configurou, pois sendo uma síntese nova, ela está para além da adição dos fatores que a constituem. Estes, por seu turno, são nela transformados porque a consciência imaginante, ao visar um objeto, confere a eles um sentido que antes não possuíam.

Cabe então precisar a dimensão irrealizante da atividade de fantasia. Sartre destaca que imaginar é uma ação de caráter infantil, na medida em que, como num passe de mágica, desconsidera a realidade concreta para tentar presentificar, de acordo com o desejo do sujeito, o objeto ausente.

Esse encantamento, no entanto, ao mesmo tempo em que oferta um objeto, o faz impondo limites, confirmando a ausência mesma do que aparece. Assim, o desejo que se sabe quando da formação da imagem, permanece insatisfeito, pois a irrealidade do objeto, ainda que apareça para o sujeito, não obtura de fato o buraco causado pela sua ausência.

Quando a mãe imagina o filho, pode quase abraçá-lo. Precisamente por isso, não pode abraçá-lo. Logo, o seu filho é único no mundo, sendo aquele que não está com a mãe, e que aparece justamente como faltante para ela. Seu fantasiar apenas encena, dramatiza numa formação psíquica, faz-de-conta que o filho está presente: ela continua desejando estar com ele.

Outrossim, a imaginação é uma negação da realidade. O objeto, ao se dar justamente como ausente, aparece como um nada. O sujeito imagina a amada...o que pode dizer? Quase pode tocá-la, sorri, mas nada vê. É essa marca indelével que reaparece a todo instante em que se examina a atividade imaginante, que Sartre refere como o irreal do objeto fantástico.

A intencionalidade imaginante que se transcende em direção ao objeto real, pode dar seu objeto irreal sob quatro maneiras: o objeto pode aparecer “como inexistente, ou como ausente, ou como existente em outra parte; [a consciência] pode também não colocar seu objeto como existente” (SARTRE, 1996, p.26).

A imagem, portanto, está sempre no fio da navalha, pois que ao existir, irrealiza o objeto; em sua plenitude, a imagem escancara a ausência daquilo que encena. Em contrapartida, a consciência imaginante, que cria o inexistente e/ou ausente, se faz de forma contrária à consciência realizante, que percebe o existente.

Por conseguinte, Sartre viabiliza elementos para distinguir entre a atividade imaginante e a da memória. Quando o sujeito lembra de alguém ou alguma coisa, não está colocando o objeto como inexistente, mas como um existente passado, um real que já passou, e não um irreal. Não há a colocação de um nada (como acontece na imaginação), mas de um presente que já transcorreu, tornando-se pretérito.

No que se refere ao futuro, por sua vez, Sartre diferencia o porvir que é mera continuidade de algo que teve seu início no passado, de uma projeção imaginária ao devir. Nesse sentido, se alguém faz uma bola de papel amassado, e atira-a no cesto de lixo que está no chão, não precisa lançar mão de uma consciência imaginante para antecipar a trajetória da bola rumo ao solo. Seu aprendizado prévio disponibiliza um saber sobre a força da gravidade que atua nos objetos.

Por outro lado, se a mesma pessoa se surpreendo tentando prever um encontro que marcou com um amigo, para o dia seguinte, num café, trata-se de outro tipo de atividade antecipatória, pois necessita de uma atividade imaginária para projetar-se no café com o amigo, para dramatizar irrealmente a conversa...Estará o amigo presente na hora marcada? Que tipo de roupa estará usando?

Nesse caso, não há continuidade linear, como no exemplo da bola de papel que cai dentro do cesto. Fantasiando seu encontro com o amigo, a pessoa constitui como objeto imaginário algo que ainda não existe. Sartre (1996, p.238, grifos do autor) explica:

...separo o futuro do presente do qual ele constituía o sentido. Coloco-o para ele mesmo e o dou para mim. Mas eu o dou para mim precisamente enquanto ele ainda não é, ou seja como ausente ou, se preferirmos, como um nada [...] *presentificando-o como nada.*

Essa nadificação inerente à consciência imaginária, tem como pré-requisito a possibilidade de o sujeito, a um só tempo, conceber a realidade como totalidade organizada,

e o objeto irreal que produz como apartado dessa mesma realidade. Assim, é preciso compreender o sujeito como capaz de interpor uma distância entre si e o mundo, e não estando submetido passivamente a ele, à maneira das coisas²⁵.

Na exata medida em que transcende o dado, rumo ao que ainda não existe, a consciência é livre. A liberdade como premissa ontológica, ou seja, como constitutiva do ser humano, subjaz à ação tipicamente humana. Esta transforma o mundo, agindo sobre ele e atribuindo-lhe, constituindo-o como mundo para além da realidade bruta.

Em outras palavras, é por conceber a realidade como conjunto de partes relacionadas entre si, que o ser humano pode descolar-se da imediaticidade dos estímulos do ambiente. Simultaneamente, é pelo distanciamento em relação ao mundo que surge a possibilidade de significá-lo.

Essa superação do concreto, certamente, não se dá em abstrato: é ocupando um lugar preciso no mundo que o sujeito consegue dele se apropriar para transformá-lo. Sartre (1996, p. 240-241, grifos do autor) lança a noção de situação, para dar conta desse enraizamento do sujeito na realidade concreta que lhe permite ultrapassá-la. Ou seja:

uma imagem não é o mundo negado, pura e simplesmente, ela é sempre o mundo negado de um certo ponto de vista [...] a situação da consciência não deve aparecer como uma pura e abstrata condição de possibilidade para todo imaginário, mas sim como motivação concreta e precisa da aparição de tal imaginário particular.

Finalmente, a atividade imaginária é compreendida não como simples fantasia para satisfazer os caprichos do sujeito, mas como condição e fruto da existência humana, que viabiliza, como um primeiro passo para a criação, a transformação do mundo e de si mesmo.

Ainda que o sujeito não imagine o tempo todo, há invariavelmente uma margem possível para a imaginação, como transfiguração psíquica do real. A cada movimento do sujeito, que nomeia, atua sobre ou se emociona na relação com as coisas, essas são superadas, e a bússola que orienta tal ultrapassagem é a atividade imaginante.

²⁵ Vê-se que, nesta discussão, a qual finaliza O Imaginário, Sartre lança elementos que irá esmiuçar, poucos anos depois, em sua obra “O Ser e o Nada”.

4.2 Imaginação: (re) elaboração do vivido

De forma semelhante à Sartre, a fantasia enquanto atividade imaginativa é tão significativa para Vygotski na discussão dos processos de criação, que ele afirma: “a formação de uma personalidade criadora projetada ao amanhã se prepara pela imaginação criadora encarnada no presente²⁶” (VYGOTSKI, 1930/1990, p.108). Sendo assim, é fundamental examinar as contribuições vygotskianas acerca da imaginação, pois o próprio autor insere apontamentos sobre a atividade criadora no seio de suas reflexões sobre a atividade imaginária.

Em sua conferência “La imaginación y su desarrollo em la edad infantil” (1932/2001a), Vygotski procede a uma breve revisão das proposições psicológicas acerca da imaginação existentes até então. Importante acompanhar o exercício do autor para que se possa apreender as inovações que propôs e como elas se relacionam com as abordagens anteriores da fantasia.

Uma das vertentes que Vygotski menciona é a associacionista, destacando que, justamente por seus pressupostos, tal perspectiva perdia a especificidade da problemática da imaginação, pois acabava por considerar a combinação de elementos como inerente a todos os processos psicológicos.

Nesse contexto, a imaginação é facilmente confundida com a memória, e para evitar esse deslize, os associacionistas postulavam que, quando a reativação de imagens referentes ao que já foi vivido ocorresse pela presença de um estímulo, se trataria de um ato de memória. Quando a imagem brotasse no curso das divagações, sem que o sujeito estivesse submetido a um estímulo externo, seria atividade imaginativa.

Vygotski reconhece, nessa proposta, uma importante colaboração, que é a de conceber memória e imaginação como processos que são motivados de formas distintas. Todavia, a explicação que a psicologia associacionista oferece para o mecanismo combinatório é insuficiente, pois releva ao acaso, às articulações casuais entre as imagens, a complexidade da produção do novo pela fantasia.

²⁶ Tradução livre do espanhol.

Outra contribuição que Vygotski atribui à psicologia tradicional de seu tempo, diz respeito ao papel dos sentimentos na imaginação. A partir do estudo de processos oníricos, foi possível perceber que as imagens formadas sempre remetiam a alguma experiência real do sujeito, reativada pela emoção. Porém, para Vygotski, permanece sem resposta adequada a questão de como emergem elementos novos pela atividade imaginante.

Vygotski critica também a idéia intuitivista de que todos os processos psicológicos seriam por si mesmo criativos, como se a imaginação estivesse já pronta, desde o princípio presente no ser humano, o que inviabilizaria o estudo de como esta atividade se constitui no decorrer da existência.

Justamente para visar a gênese da atividade imaginativa, Vygotski recorre às teorizações e experimentos do campo da infância. Enfatiza que algumas psicologias da época concebiam a fantasia como anterior ao pensamento. Nesta visão, o bebê estaria desligado da concretude, vivendo num mundo de produção imaginária singular, fechado em si mesmo. As imagens desse período inicial da vida seriam totalmente desconectadas das palavras, e portanto, da possibilidade de comunicação. O fantasiar da criança pequena estaria voltado exclusivamente para uma gratificação interna, e não para propósitos ligados ao mundo externo, para ela pouco significativo e diferenciado de si mesma.

Em oposição a tais pressupostos, Vygotski se baseia em experiências de base materialista, as quais, grosso modo, permitem concluir que a criança pequena está em relação à realidade, buscando apreendê-la através de reflexões incipientes para a manutenção da própria existência.

Nesse sentido, a fantasia não poderia ser a forma inicial de ideação, na medida em que afastaria o sujeito do concreto, ameaçando a sua sobrevivência. Tanto é assim, que a observação das expressões do bebê, quando da satisfação de suas necessidades vitais, sinaliza para a importância que o mundo concreto, embora ainda não seja claramente percebido como tal, tem para a existência do sujeito em formação.

Em adição, as investigações indicavam que a atividade de fantasia é diminuída precisamente em crianças cujo desenvolvimento da linguagem encontra-se reduzido. Se, por um lado, esses achados se opõem às concepções que demarcam a fantasia como desprovida de palavras, inacessível à verbalização, por outro lado, dão pistas para a

compreensão da construção da imaginação no humano, a saber, a importância da linguagem para esse processo.

Recorrendo a estudos sobre alterações patológicas nos processos psicológicos complexos²⁷, Vygotski (1996a) encontra igualmente elementos que corroboram a compreensão da linguagem como fundamental para a atividade imaginária. No caso específico dos pacientes acometidos pela afasia, a impossibilidade de entendimento lingüístico adequado acarreta limitações severas na imaginação.

Isso se manifesta, por exemplo, na dificuldade extrema encontrada pelos afásicos de pronunciar uma sentença que não corresponda aos conhecimentos que possuem da realidade concreta. Dessa feita, a afasia não permite que alguém contradiga uma situação real, dizendo, por exemplo, que a chuva é seca, ou que a lua é negra.

Similarmente, os afásicos não são capazes de contradizer aquilo que apreendem como verdadeiro pela percepção direta. Assim sendo, um sujeito que está sentado, não é capaz de dizer que está em pé. Vê-se que a patologia na linguagem inviabiliza a possibilidade de se descolar do real, daquilo que se sabe, em direção, via imaginação, a outras realidades. Nessas condições, as qualidades de abstração e generalização do pensamento conceitual humano se perdem, permanecendo o sujeito à mercê da concretude que o cerca

Portanto, graças à linguagem, o ser humano constitui-se como capaz de tomar distância da realidade concreta, tornando-se independente dos estímulos diretamente percebidos. Assim, Vygotski (2001a, p.432) indica uma primeira característica importante que concerne à atividade imaginária: a superação do percebido, com o advento da palavra:

[a linguagem] libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, dá-lhe a possibilidade de representar tal ou qual objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de liberar-se do poder das impressões imediatas, saindo de seus limites²⁸.

Vygotski (1990) examina a especificidade da atividade imaginária, diferenciando-a da criadora, pela demarcação do caráter psíquico da imaginação, concebendo-a enquanto

²⁷ Serão tratados adiante.

²⁸ Tradução livre do espanhol.

processo psicológico produtor de imagens. Desta forma, é possível ao ser humano configurar, a partir de informações anteriormente registradas, disposições imaginárias concernentes a objetos ou situações com os quais não pode se relacionar pela percepção, pela presença imediata ao mundo.

É graças à atividade de fantasia que uma pesquisadora pode, por exemplo, constituir imagens, a partir do relato de outrem, sobre como era a pequena cidade do interior quando ele lá vivia. Por outro lado, também se nutrindo das comunicações do sujeito, pode fantasiar sobre como poderá vir a ser o futuro dele.

Já que a fantasia se dá pela rearticulação do memorizado, não é possível compreendê-la como aspecto humano completamente dissociado e indiferente à realidade, desprovido de qualquer função produtiva. Imaginar, ao contrário, é fundamental para que se possa criar, estando presente como momento logicamente anterior a concretizações materiais de ordem instrumental, artística e científica. Na acepção vygotskiana, porque a fantasia recolhe sua matéria-prima no previamente existente, não poderia haver criatividade sem um contexto cultural. De modo semelhante, inexistiriam manifestações culturais se o ser humano não pudesse criar.

Concebendo então um vínculo dialético entre imaginação e realidade, Vygotski (1990) compreende que ele pode se manifestar de quatro maneiras específicas. A primeira delas diz respeito ao mecanismo mesmo da imaginação, a saber, a sustentação nos elementos apreendidos da realidade concreta. O autor assevera que jamais seria possível fantasiar alguma coisa sem ter como material para a imaginação elementos previamente conhecidos.

Mesmo as combinações mais inusitadas e marcantes na história cultural humana se enraízam no mundo real, sendo construídas a partir de reelaborações dele. Como alguém poderia escrever um texto científico ou uma poesia, sem tomar contato com a leitura e a escrita? As pinturas surrealistas, as espaçonaves, a física quântica... Ainda que intrigantes na sua complexidade, são produções que têm em sua base toda a produção anteriormente elaborada. Em outras palavras, “seria um milagre que a imaginação pudesse criar algo do nada, ou dispusesse de outra fonte de conhecimento distinta da experiência passada”²⁹, (VYGOTSKI, 1990, p.16).

²⁹ Tradução livre do espanhol.

Ainda que alguns nomes se destaquem, permanecendo com o passar dos anos, como Salvador Dalí³⁰ e Max Planck³¹, por exemplo, para que cada invenção seja realizada, conta com toda a experiência cultural humana. É neste sentido que a criação, para Vygotski (1990) não é exclusiva de sujeitos individuais, sendo tampouco restrita a gênios e talentos superiores. As coletividades são também responsáveis pela emergência do novo, e há imaginação onde qualquer sujeito faz germinar alguma porção de novidade.

Por outra parte, é preciso que se disponibilize ao sujeito a maior quantidade e variedade de experiências possível, para que mais subsídios se ofereçam a sua atividade imaginativa.

O segundo tipo de articulação entre realidade e imaginação consiste na relação entre as imagens configuradas e o mundo concreto. Visto que o ser humano se baseia na realidade para fantasiar, distingue-se um tipo especial de constituição imaginária que, tomando descrições alheias como norte, se destina precisamente a produzir imagens congruentes com tais relatos.

Por exemplo, quando uma pessoa descreve sua casa para outro, informando-lhe sobre os cômodos, móveis e cores, este pode partir desses detalhes para formar uma imagem da residência, buscando manter-se fiel à realidade verbalizada pela pessoa. O ouvinte nunca esteve naquela casa; no entanto, extrai das palavras conteúdos que possam guiar sua imaginação, reorganizando o material apreendido para a combinação dos elementos numa nova síntese imagética.

Vygotski (1990) vê neste movimento uma transposição de limites, um enriquecimento fundamental dos saberes humanos, pois um sujeito pode se apropriar de uma realidade que não teve oportunidade de vivenciar de forma direta, desde que mediado pelo testemunho de outrem. Esta maneira de relação entre a imaginação e a realidade assume um papel fundamental no aprendizado tipicamente escolar, permitindo a apreensão de estruturas biológicas, contextos geográficos e históricos, não presenciados pelo aluno. Isto, porque a partir das experiências sociais acumuladas por um horizonte cultural, o sujeito produz complexas elaborações imaginárias, as quais se relacionam com determinados aspectos do mundo significados pela humanidade.

³⁰ Pintor surrealista.

³¹ Físico alemão que desempenhou papel fundamental para o surgimento da Teoria Quântica.

Se na primeira forma de relação entre a fantasia e o real, era a realidade vivida que servia de base para a imaginação, aqui a fantasia implica numa forma de apreensão do mundo. Instaura-se uma relação dialética entre realidade e fantasia, sendo ambas mutuamente constitutivas.

A terceira categoria de relação entre realidade e imaginação se refere ao nexos emocional que as une. Este aspecto afetivo aparece de dois modos. Um destes diz respeito aos efeitos da emoção na formação da imagem. Neste caso, os afetos motivam a formação de imagens, pondo em movimento a atividade de fantasia.

De modo semelhante ao que acontece na percepção, através da qual apreendemos os objetos de formas diferentes de acordo com o contexto emocional no qual se dá a apropriação, também a imaginação está sujeita aos afetos do sujeito, que colorem as imagens com suas tonalidades. Assim, a emoção se manifesta tanto em sinais corporais, fisiológicos, como na produção imaginária.

A outra maneira de o afeto ser encontrado nas relações entre fantasia e realidade concerne à elaboração dos sentimentos que pode acontecer a partir da relação do sujeito com uma imagem. Neste sentido, alguém pode se emocionar com uma pintura, ou em contato com outros produtos da fantasia. Assim, a despeito da irrealidade da imaginação, a emoção é realmente vivida, com uma intensidade e características peculiares³².

Finalmente, a quarta forma de entrelaçamento realidade-imaginação consiste na passagem que a configuração imaginária realiza para a objetividade, aparecendo como presença no mundo concreto. Assim, a despeito do caráter sumamente fantástico de alguma síntese imaginária, quando efetivamente encarnada em substrato real, passa a estar disponível para que a coletividade com ela se relacione, desequilibrando o já existente. Então, embora originalmente a produção seja forma puramente psíquica, ideação imaginária, é necessário que seja materializada na realidade concreta para que se constitua enquanto novidade no mundo.

Por essa razão, Vygotski (1990) afirma que, para a criação, é preciso acontecer um movimento circular, já que o sujeito parte inicialmente dos elementos provenientes da realidade concreta, transformando-os e configurando imaginariamente o novo, o qual

³² Vygotski dedica-se a examinar a especificidade dessa emoção quando da análise da reação estética (Vygotski, 1925/1998).

precisa invariavelmente retornar ao mundo, ou seja, o campo das objetivações, para se consolidar.

Vê-se, através dessa passagem, que o sujeito segue da repetição para a criação, apropriando-se da realidade, recusando-a em sua forma original para dar à luz a algo novo, transformando essa mesma realidade de onde extraiu o material para criar.

Detalhando esse movimento complexo, Vygotski (1990) busca uma apresentação didática dos momentos principais que caracterizam o processo criador. O autor reitera que sua apresentação, apesar de esquemática, dá visibilidade à multiplicidade de fatores envolvidos na criação, e sugere que a complexidade desse processo é que não raro suscita concepções que o restringem aos grandes gênios e à superdotação. Entretanto, são esses mecanismos que subjazem a toda e qualquer criação humana, das mais simples novidades às mais estonteantes descobertas.

Na base da atividade criadora está a captação de elementos, quase como uma colheita de material, que o sujeito pode executar tanto no que se refere ao mundo externo, via percepção, quanto às suas próprias vivências afetivas enquanto parte desse mundo. Em seguida a essa recolhida de matéria-prima tem-se uma espécie de “decantação”, por meio da qual, as impressões ficam como que à espera de uma intenção criadora (VYGOTSKI, 1990).

Na seqüência, é fundamental que o registrado seja elaborado, passando por um processamento em que o sujeito dissocia, fragmenta, recorta pedaços de memória, para reuni-los sob outros critérios, tornando-os diferentes daquilo que eram a princípio, multiplicando as possibilidades a partir dos elementos primários. Neste momento da imaginação, segue existindo para o sujeito aquilo que é significativo do que captou do mundo e das próprias reflexões e afetos, sendo esquecidos os aspectos que considera de pouca ressonância.

Por conseguinte, vem à tona como parte fundamental do processo imaginativo a possibilidade de o sujeito descolar-se do imediatamente percebido, podendo estabelecer outras conexões, que rompem com as pré-estabelecidas na realidade anteriormente apreendida. Após as alterações nas impressões-base e o seu reagrupamento em novas formas, numa transformação imaginária da realidade, é imperativo, para a criação acontecer, objetivar a imagem, fazendo-a existir concretamente, compartilhando-a.

Essa passagem, na concepção vygotskiana é, além de tudo, sofrida. Apesar das alegrias que a criação traz para seu autor, que pode nela se reconhecer e por meio dela ser reconhecido pelos outros, há percalços a serem vividos para que possa transmutar o fruto da atividade imaginária num objeto consistente, material, existente no mundo.

São as torturas da criação (VYGOTSKI, 1990), as dores e obstáculos que perpassam a travessia criadora. Como um exemplo, pode-se pensar na angústia que acompanha a escrita, a qual precisa ser, sucessivas vezes, desfeita e refeita até adquirir a forma que, para aquele que escreve, está adequadamente comunicando aquilo que imaginou.

Depreende-se desta abordagem que “toda atividade imaginativa tem sempre longa história atrás de si. O que chamamos criação não parece ser mais que um catastrófico parto consequência de uma longa gestação³³” (VYGOTSKI, 1990, p.31). A esta altura, cabe questionar o que leva o ser humano a criar. O que desempenha a função de desencadear esta intensa e multifacetada jornada?

Vygotski (1990) destaca o desejo como mola propulsora para a criação. Há sempre um descompasso entre o sujeito, seus interesses e necessidades, e aquilo que encontra disponível, já dado no ambiente. Assim, para o ser humano, a criação surge para dar conta, suprir aquilo que ele significa como faltante, como ainda não existente que ele quer alcançar, como necessário-ausente.

Quando um rapaz imagina sua namorada, é mobilizado pela ternura que sente em relação a ela, porque neste momento procura reencontrá-la, anseia seu sorriso, sua voz, que não estão com ele agora. Similarmente, quando um sujeito sente-se desconfortável em uma cadeira e se surpreende imaginando uma outra, quem sabe uma poltrona especial, o faz porque sente que falta, neste mundo povoado de cadeiras que o rodeia, de uma poltrona exatamente como a que vislumbrou. Para o ser humano, surge a compreensão de que a realidade depende de sua atividade criadora para que possa satisfazê-lo.

Logo, a teorização vygotskiana concebe a imaginação como um “impulso criador”, como encarnação psíquica de desejo que visa o concreto, que o sujeito busca objetivar. A partir de contribuições de Ribot, Vygotski (1990) contrapõe uma postura contemplativa e apática, a um posicionamento imaginativo criador. Enquanto na primeira a produção fantástica fica restrita ao âmbito individual, perdendo-se porque jamais é concretizada, a

³³ Tradução livre do espanhol.

vontade criadora é vivida pelo sujeito com um direcionamento motor, visando expressar-se na/para a coletividade. Só se pode falar verdadeiramente em atividade criadora no segundo caso, quando a fantasia adquire objetividade.

Deste modo, embora a atividade imaginária seja fundamental para a criação, Vygotski concebe-a como um momento que precisa ter como seqüência a objetivação da fantasia. Através da imaginação, portanto, o ser humano se dirige ao mundo, tomando-o não apenas como sua base, mas espaço a ser preenchido, solidez a ser transformada. É no real que a atividade imaginária necessita presentificar-se: quando concretizada pela criação, é uma objetivação fantástica que “convida o outro”, por assim dizer, sendo impacto, uma força nova no mundo.

Retomando a discussão dos elementos que participam na imaginação, destaca-se que a aspiração, o impulso desejante, não é por si só capaz de engendrar a objetivação criadora. É necessária a produção imaginária espontânea – o fantasiar que surge, de repente, sem que o sujeito possa se aperceber claramente de seus motivos. Estes, para Vygotski (1990), remetem tanto a dimensões afetivas quanto reflexivas, sendo que essas duas esferas são igualmente necessárias para a produção das imagens.

Conclui-se que os sentimentos e idéias, calcados nos anseios, participam na constituição da fantasia, resgatando elementos percebidos anteriormente e atuando sobre eles para que se operem dissociações e reagrupamentos pertencentes à atividade imaginante.

Além dos afetos, da reflexão e da experiência pregressa, bem como do desejo, dos interesses que movem o sujeito, a atividade criadora requer habilidades técnicas e exercício com os materiais concretos, para que se possa transpor o objeto imaginário para a realidade. O estudo das propriedades formais da matéria, dos usos que a humanidade lhe tem atribuído historicamente, é fundamental para que se constitua a atividade criadora propriamente dita.

O papel das vivências práticas põe em relevo a importância fundamental do contexto no qual se forma o sujeito capaz de criar. Além de ser o berço de onde parte a imaginação, o ambiente circundante é matriz fundante da fantasia e igualmente o ponto de chegada da criação cristalizada. Na mesma medida em que a realidade é apreendida pelo sujeito como incompleta, como faltante de alguma coisa (que ele então se propõe a criar...),

é precisamente nela que residem as condições de possibilidade para a atividade criadora. Como explica Vygotski (1990, p.37):

Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele. [...] Nenhum descobrimento nem invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento³⁴.

Após examinar todos os fatores que se entrelaçam para que a atividade criadora possa ser forjada, tendo a imaginação um lugar de destaque, vale refletir sobre os modos através dos quais ela se apresenta, nos diferentes tempos de uma existência, ou seja, ao longo do desenvolvimento.

No olhar vygotkiano, a cada etapa da vida humana correspondem diferentes modalidades de relação com o mundo, implicando numa diversidade de formas de aparição dos fatores que convergem para a criação citados anteriormente.

A imaginação, como os demais processos psicológicos, assume os contornos que são encontrados na fantasia do adulto após um percurso de desenvolvimento, que parte de formatações mais simples, as quais vão sendo superadas em direção a uma maior complexidade.

A possibilidade de criar pode aparecer na tenra infância, apresentando algumas especificidades que serão abordadas a seguir. Um desdobramento significativo desta postura é, como mencionado anteriormente, a defesa que Vygotski (1990) empreende de uma educação que contemple os fatores necessários para o exercício da atividade imaginária. Por outra parte, há distinções importantes na atividade imaginária e nas suas formas de expressão criadora nos diferentes momentos da infância, e entre estes e a adolescência³⁵.

³⁴ Tradução livre do espanhol.

³⁵ Sobre esse termo polêmico, mantido porque o autor russo o utiliza, segue apontamento adiante.

Uma primeira peculiaridade da imaginação infantil que Vygotski (1990) põe em discussão consiste na concepção corrente de que a criança é muito imaginativa, sendo alardeada uma frutífera fantasia e criatividade com constituintes da infância.

Como a imaginação depende da experiência anteriormente registrada que, via fantasia, será reelaborada permitindo a geração de novas formas, é preciso reconhecer que é na vida adulta que se tem mais material disponível para a atividade imaginante, visto que estes possuem um acervo vivencial incomparavelmente mais complexo. Igualmente, as relações da criança com o mundo são bem mais simples, seus desejos vão se complexificando à medida que se desenvolve.

O que confere à imaginação infantil sua configuração de aparente riqueza, em verdade, é a maior espontaneidade encontrada na criança, já que ainda está em processo de formação. Este caráter espontâneo implica para a criança um “submergir”, como que um deixar-se levar pelos próprios devaneios, acreditando neles e por isso, tendo uma postura menos autônoma, por assim dizer, em relação às próprias fantasias. Estes apontamentos levam Vygotski (1990) a concluir que a imaginação e a atividade criadora, porque têm sua base na (re) elaboração do material extraído da vida concreta da pessoa, apresentam maiores possibilidades de acontecer à medida que o sujeito se desenvolve, constituindo e sendo constituído num contexto social específico.

A história de vida, produção singular a partir de relações, é fonte de saberes, afetos, significados e sentidos, que vão sendo retomados, conservados e superados ao passo em que o sujeito se faz no mundo. Por essa razão, a temporalização contínua e incessante que é a pessoa, implica que com o passar dos anos, se faça uma direção a maior complexidade nos processos psicológicos, como percepção, reflexão e afetividade, tendo, por consequência, impacto nas possibilidades imaginativas e criativas do sujeito.

Contrariamente àqueles que traçam barreira intransponível entre imaginação e pensamento racional, Vygotski (2001a) destaca que ambos podem ser voluntariamente dirigidos, contando com a participação dos afetos e dos conceitos. Assim, tanto o planejamento de estratégias revolucionárias, quanto a atividade que visa construir uma obra de arte compartilham dessas características: são atividades orientadas a um fim, contam com a presença mais ou menos intensa de aspectos emocionais, do pensamento conceitual e suas propriedades de abstração, fazendo uso, para tanto, do recurso ao imaginário.

Dessa feita, Vygotski (2001a) pontua que a diferença entre pensamento racional e fantasia não está em nenhum dos aspectos levantados acima, senão que reside fundamentalmente na postura do sujeito diante da realidade. Ou seja, é a forma de relação com o mundo que indica se predomina a atividade imaginária ou racional.

Importante destacar que tal distinção, embora seja crucial e necessária, não implica desconsiderar que em atividade complexas, como a criação, haja participação tanto da imaginação quanto do pensamento realista.

Finalmente, de um modo um tanto paradoxal, vê-se que é a possibilidade de afastamento da realidade concreta, corolário da atividade imaginária, que viabiliza novas formas de significação dessa mesma realidade. Portanto, a liberdade dos estímulos imediatos, prerrogativa da imaginação, ao invés de alheamento, pode traduzir-se numa complexificação da apropriação que o sujeito faz do mundo, germinando novas formas de objetivação criadora e amplificando a produção de sentidos sobre si mesmo e a realidade.

4.3 Imaginação em Sartre e Vygotski: fantasiando sínteses inovadoras

Primeiramente, é mister destacar que Sartre e Vygotski teorizam em níveis diferentes. Porque os objetivos que os norteiam são distintos, suas acepções caminham como que em paralelo.

Sartre, motivado a tratar daquilo que na imagem é essencial, ou seja, que a define enquanto atividade imaginária e não outra qualquer, empreende uma reflexão profundamente filosófica, destacando os aspectos ontológicos da fantasia, aquilo que nela é do ser humano.

Vygotski, por seu turno, busca compreender a especificidade da imaginação relacionando-a ao desenvolvimento humano. Numa perspectiva que acompanha a trajetória de constituição da atividade de fantasia através dos diferentes momentos da existência do sujeito no mundo, este autor transita numa dimensão mais propriamente psíquica. Abordando a relação da imaginação com os demais processos psicológicos, e reconhecendo que é imprescindível para que ocorra a atividade criadora, Vygotski apresenta propostas educativas, que visam levar à constituição de sujeitos capazes de produzir o novo.

Sem, de maneira alguma, obliterar as diferenças filosóficas entre as abordagens sartreana e vygotskiana, e considerando a semelhança entre suas visões antropológicas (MAHEIRIE, 2003), julga-se que articular esses dois níveis de reflexão é sumamente importante para uma compreensão que abarque a complexidade da atividade criadora e dos processos imaginativos nela implicados.

Tanto Sartre quanto Vygotski tratam da imaginação enquanto atividade³⁶, ou seja, postura ativa do sujeito na produção da fantasia. Isto não impede que os dois autores coadunem na concepção da imagem como produto eminentemente psíquico³⁷, ou seja, cuja duração depende da ação do sujeito, dissipando-se quando este deixa de imaginar.

Sartre (1996) enfatiza o caráter relacional da imaginação, como modo da consciência relacionar-se ao mundo, visando aquilo que ela não é. Também Vygotski (1990) concebe a atividade imaginativa como intrinsecamente ligada à realidade, postulando inclusive, como visto, quatro formas possíveis de esse vínculo se manifestar. Retomar-se-á essa discussão a fim de apontar como esses aspectos destacados por Vygotski são igualmente abordados por Sartre, ainda que de maneira dispersa em sua reflexão n' *O Imaginário* (1996).

A primeira forma de a imaginação ligar-se à realidade, para Vygotski (1990), diz respeito ao caráter de matéria-prima que esta assume para a atividade de fantasia. Em outras palavras, não seria possível ao sujeito imaginar se não fosse capaz de colher no mundo concreto os elementos para seu fantasiar.

Quando Sartre trata da formação da imagem, segue uma direção semelhante, apontando que não há imagem desprovida de saber, afeto e movimento. Sartre atribui à imagem uma pobreza essencial justamente por essa dependência da imagem daquilo que o sujeito já se apropriou (seja por conhecimento, por sentimento ou por sensações cinestésicas) em suas relações com a realidade concreta.

Ao afirmar categoricamente que na imagem não há “milagre”, visto que ela não contém elementos que o sujeito não tenha extraído de sua relação com o mundo, o olhar

³⁶ Maheirie (2001), tratando dos processos criativos, já apontava para a semelhança entre as concepções vygotskianas e sartreanas no tocante à atividade imaginativa.

³⁷ Nestas reflexões, seguindo os objetivos deste trabalho, tratar-se-á exclusivamente das imagens mentais, embora tanto para Sartre quanto para Vygotski, como mencionado nos capítulos anteriores, há um conjunto amplo de objetos materiais que também podem funcionar como imagens, como as fotografias, as obras de arte, etc.

vygotskiano corrobora com o de Sartre, concebendo que a fantasia não pode fornecer elementos, em si mesma, que estejam além do que o sujeito é capaz de apreender. Para os dois autores, portanto, a imagem sintetiza, numa nova forma psíquica, o anteriormente vivido pelo sujeito.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade (VYGOTSKI, 1990), implica atentar para o papel significativo desempenhado pela imaginação no psiquismo humano. Em outras palavras, trata-se da possibilidade de o sujeito apreender, pela via imaginária, aquilo que não pode experienciar no contato direto com o objeto. Guiado pelo relato de outrem, o sujeito (re) elabora, pela atividade de fantasia, os elementos que a experiência alheia possibilita, engendrando novas sínteses imagéticas que se relacionam “a determinados fenômenos complexos da realidade³⁸” (VYGOTSKI, 1990, p.19).

Sartre também menciona esta função da fantasia, quando aponta que ela viabiliza presentificar um objeto que existe em outra parte do mundo desde que haja algum saber (neste caso, a informação que o outro disponibiliza ao sujeito) que possa constituir a imagem. Sartre acrescenta ainda a possibilidade de o entendimento assumir uma forma imaginária, donde o pensamento visa tomar-forma-de-coisa, presentificar-se imaginariamente, para que a compreensão possa acontecer. Importante lembrar que para os dois autores, isso não implica em confundir o pensamento com a imaginação.

Já a terceira forma apontada por Vygotski (1990) implica na união afetiva entre a fantasia e a realidade, que se manifesta tanto na participação exercida pelas emoções e sentimentos na produção imagética, quanto no uso que o sujeito pode fazer da imagem a fim de elaboração de seus afetos.

Sartre compartilha desta visão quando menciona que o sujeito como um todo, sendo corpo e consciência, sintetiza saberes, sensações cinestésicas e afetos para que possa formar a fantasia. Este autor insiste, ao longo de seu texto, que a imagem não possui intencionalidade própria, não podendo atuar sobre o sujeito. Nem por isso a produção da imagem passa despercebida; o que Sartre busca enfatizar é que a complexificação dos sentimentos que pode advir do contato com uma imagem implica em uma postura ativa do próprio sujeito. É somente num segundo momento, posterior ao instante de formação da imagem, que ela pode ser tomada como objeto para uma consciência afetiva.

³⁸ Tradução livre do espanhol.

Sartre não nega que o sujeito possa apreender a imagem afetivamente, mas assevera que os afetos oriundos de uma relação com o objeto irrealizado são distintos daqueles que surgem quando da presença imediata, perceptiva, ao objeto. Também Vygotski (1990; 1998) concebia, como Sartre, uma distinção importante entre afetos diante do real e da fantasia, dedicando aos últimos suas discussões sobre a reação estética. Nesse sentido, aponta que a vivência estética é permeada por emoções que, trabalhadas pela imaginação, tem como consequência, não a ação imediata, mas a superação catártica em direção ao enriquecimento do psiquismo do sujeito.

Tratando dos processos de criação implicados na representação teatral, Vygotski (1932/ s/d³⁹) enfatiza que, diferentemente das emoções que se fazem espontaneamente na vida cotidiana, as emoções que tem a ver com a relação estética, ao mesmo tempo em que são sumamente vívidas, são constituídas de maneira artificial, porque estão no contexto da encenação dramática. Então, quaisquer partícipes de uma relação estética, realmente se emocionam, só que tais emoções são peculiares, “inteligentes” (VYGOTSKI, 1998, p.267), porque dependem da vontade, que evoca a produção imagética como mediadora da mobilização afetiva.

Por conseguinte, o que Vygotski intenta, é afirmar que afetos acontecem também na esfera da fantasia, porque o sujeito não permanece passivo diante dela; inversamente, relaciona-se com a imagem de forma ativa, o que é fundamental para que a catarse, núcleo da reação estética, possa se concretizar. Porém, conceber que os afetos que se dirigem a imagem são verdadeiramente experimentados, não significa afirmar que eles o sejam da mesma maneira que aqueles que têm por objeto a realidade concreta.

Ao tratar da fantasia do adolescente, Vygotski (1996a) a concebe como “obra de arte para si”, ou seja, instrumento não compartilhado (porque imaginário, psíquico) com o qual o sujeito ativamente se relaciona, re-elaborando seus afetos (VYGOTSKI, 1990; 1998). Essas reflexões vêm a se somar à discussão sobre a reação estética, para confirmar a distinção que Vygotski demarca entre os sentimentos que se dão na relação com objetos reais e aqueles que lidam com a fantasia.

³⁹ A versão utilizada neste trabalho, traduzida da língua inglesa por Beatriz Cabral, com o título “Sobre o problema da criatividade do ator”, não possui data. A Tradutora, que gentilmente cedeu uma cópia para uso nesta pesquisa, afirma que o original de Vygotski foi escrito em 1932.

Finalmente, a quarta forma de união entre a realidade e a imaginação, que preza pela necessidade de materialização do previamente fantasiado, não é um tema que seja foco da atenção de Sartre. Ainda assim, ele aponta para a dimensão de fracasso do empreendimento imaginário que, embora ofereça ao sujeito a irrealização do objeto, não faz alcançar, concretamente, o objeto faltante, pois a imagem se dissipa quando o sujeito deixa de fantasiar. De toda maneira, se evidencia a fantasia como um passo importante para a criação, que, no entanto, é para ela insuficiente, já que a atividade imaginante dá origem a um fruto, sob a forma de imagem, que desaparece se não for objetivado.

5 RELAÇÃO ESTÉTICA E CRIAÇÃO COMO FORMAS DE ENLACE COM O MUNDO

Este capítulo tem por objetivo destacar, a partir das reflexões de Sartre e Vygotski, apontamentos para a compreensão da estética como relação do sujeito ao mundo, e da criação, como objetivação que põe em cena o novo. Finalmente, será realizada uma síntese das contribuições dos dois autores, à luz de outras teorizações que, sob o materialismo histórico e a dialética, indicam uma determinada forma de compreender os processos criativos e as vivências estéticas do sujeito, como constituídas num contexto social e histórico.

5.1 Encantamento e Ruptura – A consciência estética em Sartre

Buscando elementos nos escritos sartreanos para refletir sobre a estética e os processos de criação, inicia-se este segmento pelo exame de alguns ensaios do autor nos quais empreende discussões acerca das artes, em especial, do fazer literário. Isto, porque embora as possibilidades de relações estéticas e criação humana não se reduzam às atividades artísticas, ao tratar destas, Sartre fornece algumas pistas para uma concepção sobre relação estética e atividade criadora.

Sartre, produzindo filosofia e literatura, defende o entendimento dos caminhos abertos pelas atividades artísticas enquanto vozes sociais que destoam do lugar-comum. Monteiro (1997) enfatiza que Sartre considera a arte como expressão da liberdade humana, com posicionamento crítico diante do mundo. O próprio autor francês ressalta que, com o passar dos anos, foi complexificando suas reflexões sobre o campo artístico. Tomando o fazer literário como exemplo, afirma que a motivação para criar, que inicialmente concebia como a produção de uma obra que materializasse o sujeito e algo que ele julgasse de valor, passa, mais tarde, a ser articulada também à noção de que a arte só tem sentido, sendo também para o outro. (SARTRE apud BEAUVOIR, 1981).

Então, adotando o materialismo histórico e a dialética, Sartre configura uma preocupação com a criatividade que assume, cada vez mais, uma coloração revolucionária,

almejando a transformação social. Neste contexto, o contato do sujeito com a arte aparece como modo específico de visar o objeto, numa relação que pode promover mudanças singulares e coletivas, sendo denominada por Sartre “consciência estética” (SARTRE, 1948/1972, p.1012).

Sendo consciência concebida como intencionalidade, movimento do sujeito em direção às coisas, em suma, relação dialética entre subjetividade e objetividade, cabe delimitar o que significa, para Sartre, a estética como qualidade definidora de um tipo de enlace do sujeito com o mundo. Embora não se dedique ao exame deste conceito, este autor afirma que “o próprio da consciência estética é ser crença por compromisso [...] decisão perpetuamente renovada de crer⁴⁰” (SARTRE, 1972, p. 1012).

Como visto no capítulo anterior, a “crença” tem a ver com uma consciência imaginária, por meio da qual o sujeito acredita na imagem que se forja pela atividade de fantasia, “quase-vendo” o objeto irreal, porque ausente ou inexistente. Como um exemplo, pode-se pensar que, no teatro, o público “mergulha” na representação dramática que o ator constitui, fazendo-se consciência encantada, experimentando vivamente a criação do artista.

A dimensão do “compromisso” que Sartre aponta na discussão da consciência estética, por seu turno, tem a ver com o engajamento do sujeito, que se posiciona, por inteiro, de uma forma especial diante do mundo. Por tudo isto, vê-se que a mediação do imaginário é fundamental, na definição sartreana, para que uma consciência estética possa acontecer. Então, neste movimento, o sujeito parte da percepção da realidade para sua superação, podendo vislumbrar o que não está dado ou ainda não existe. É graças ao imaginário, por exemplo, que um quadro pode ser apreendido esteticamente, ou seja, para além de pinceladas numa tela, como imagem, como retrato ou símbolo de alguma coisa (SARTRE, 1996).

Por conseguinte, a consciência estética remete a uma desconstrução da relação instrumental do sujeito com o mundo, a partir do contato com as obras de arte. Pode-se pensar que esta postura não precisa a elas ficar restrita, podendo se estender a toda a realidade, desde que o sujeito nela se posicione de forma especial, enquanto intencionalidade estética (MOUTINHO, 1995).

⁴⁰ Tradução livre do espanhol.

Além da consciência estética, que, em Sartre, aparece como modo de relação ao objeto artístico, também os processos criativos são abordados pelo autor francês na discussão que empreende acerca da atividade de fazer arte. Seguindo com a produção literária como modelo para reflexão, Sartre (1972) busca investigar a criação, afirmando que, porque o escritor assume sua condição de falante, sua obra traz em si certa abordagem da realidade, revelando-a para que os leitores por ela se responsabilizem.

Logo, aquilo de que trata um escrito, sejam flores ou espinhos, são questões, vazios que assombram o escritor em seu tempo, pressionando por saídas. A escolha de o quê dizer e da forma como deve ser dito, tema e estilo, comumente converge para a necessidade de decidir ambos a um só tempo. Então, o compromisso político implica não esquecer da qualidade formal da obra produzida, pois se trata de comprometimento convertido em um objeto estético.

Portanto, para Sartre, a estética, como qualificadora da relação do ser humano com a arte, não é simplesmente contemplação da forma do objeto, como se esta pudesse ser descolada de seu conteúdo, tampouco avaliação que se resolve unicamente em termos de beleza ou feiúra. A relação estética implica tomar contato com as indagações que o artista singulariza, a partir da coletividade na qual está inserido e que é mediadora para sua formação.

Em verdade, é a relação estética do sujeito com a obra que a faz existir como tal, porque a arte é específica ao demandar a liberdade de seus receptores, exigindo-a para que possa se efetivar. Então, o criador é insuficiente, pois precisa do outro que contempla sua obra para que ela possa completar-se.

Isto, porque o artista, ao configurar a obra, está nela, controla-a, e assim, não encontra nada mais que a si mesmo, que os passos sucessivos que utilizou para colocar-se nela: uma apreciação tal como vivencia o espectador só pode acontecer ao artista quando muito tempo o separa do instante da criação. Em outras palavras, somente se, com o passar dos anos, o artista não é mais capaz de refazer a obra tal como ela é, pois a técnica e aquele sujeito que era quando a constituiu, lhe escapam (SARTRE, 1972).

A consecução da obra, mediada pela relação estética do sujeito com ela, é sinalizada pelo aparecimento da alegria “estética”. Esta emoção, que se produz, para o espectador,

como uma ‘cortesia⁴¹’ do artista, está relacionada a um posicionamento estético, concebido como modo de relação do sujeito com a arte. A alegria estética é, para Sartre, complexa, e remete o público, num nível profundo, à superação do utilitarismo cotidiano (SARTRE, 1972).

Logo, a arte, como chamado, rompe, ainda que somente enquanto dure a relação do sujeito com a obra, com as ações instrumentais que levam os sujeitos, no dia-a-dia, de um objetivo para outro, através da desconstrução operada pela postura estética. Sartre identifica aí uma transformação, mediada pela consciência estética, do projeto da humanidade, pois o mundo transmutado em arte exige, demanda liberdade, aparece como necessidade de ação e responsabilidade.

5.2 Criação – Fatal objetivação da subjetividade

Como visto na primeira parte deste trabalho, as reflexões ontológicas de Sartre (1997) o levaram a distinguir, no mundo, aquilo que simplesmente é, Em-Si, da consciência, Para-Si, que está fadada a fazer-se. Então, o ser humano é a fusão contraditória Em-Si-Para-Si, porque existe como corpo e consciência, subjetividade que se objetiva, novamente subjetivando-se e objetivando-se, num movimento dialético incessante.

Neste sentido, a discussão sartreana, no nível ontológico, aponta para a criação como fundamento e expressão do humano, dimensão possível e necessária que garante sua especificidade, impedindo que jamais se coisifique. Nas palavras de Monteiro (1997), “para Sartre, toda ação humana é ao mesmo tempo criação: criação do mundo, de si mesmo e do homem como um todo, e todos esses fatores interagem entre si no processo histórico.” (MONTEIRO, 1997, p. 63).

Entretanto, ainda que seja fundamental reconhecer o lugar da atividade criadora nesta esfera, como prerrogativa do humano, é igualmente importante refletir sobre os processos de criação sob a perspectiva da vida cotidiana, na qual as criações singulares e coletivas aparecem como momentos importantes da existência humana, no tocante à transformação do mundo.

⁴¹ Termo que Sartre pega de empréstimo ao poeta Genet.

Neste contexto, Sartre (1972) aponta como uma das características que definem a ação criadora, o lugar “essencial” que o sujeito criador desempenha em relação ao produto de sua atividade. Isto, porque, conforme já exposto, embora a realidade física dos objetos seja significada somente na e através da presença humana, em sua materialidade bruta, a concretude já está dada. Mesmo que seja imprescindível uma testemunha para que o sol e uma lagoa sejam sintetizados enquanto “paisagem”, eles não são, em sua consistência objetiva, frutos da atividade humana.

Quando o sujeito não estiver diante da paisagem, ou mesmo se simplesmente fechar os olhos, o sol e a lagoa seguirão existindo, podendo vir a ser objeto para a percepção de outras pessoas. Neste caso, nomear e articular os objetos a partir de significados culturais e sentidos singulares, já é um movimento de superação que o sujeito exerce em relação ao mundo, transcendendo-o numa nova síntese: “a paisagem”. No entanto, a concretude da luz solar refletida nas águas do lago independe do observador para existir.

Porém, se um cientista desenvolve uma teoria sobre a incidência dos raios luminosos sobre a superfície líquida, ou se um grupo de projetistas cria um chafariz ou uma cortina d’água, acrescentando equipamentos ao lago, ou ainda, se um artista escreve um poema sobre a paisagem ensolarada, outra relação do sujeito com a natureza se configura.

Em todos esses exemplos, o resultado da intervenção humana é novo, não estava dado de antemão: a teoria, a cortina d’água e o poema, dependem da atividade criadora de alguém para existir. É isso que Sartre visa esclarecer quando aponta que é o processo de criação que permite ao sujeito tornar-se essencial às coisas.

Outro aspecto que Sartre (s/d.) salienta, acerca da relação do sujeito criador com o objeto que produz, tem a ver com a postura espontânea necessária para que haja criação. Exemplificando este movimento através da literatura, o autor francês indica que, uma pessoa, ao escrever, volta-se toda para seu fazer, não tendo, no momento da criação, um distanciamento crítico suficiente para ver-se como um “eu que cria”.

Tampouco a dinâmica corporal envolvida no escrever, através das configurações musculares, é tomada como foco pelo sujeito que escreve. Certamente, este não deixa de existir, mas visa de tal forma o objeto que está fazendo nascer, que não há espaço para uma tomada reflexiva de si mesmo. Portanto, para criar uma teoria matemática ou uma escultura, é preciso que a pessoa experimente aquele desvanecimento em direção ao objeto,

humana é a produção de uma nova objetividade, permeada pela subjetividade, a qual é produto e produtora de necessidade.

Esta concepção elaborada por Sartre a partir do contato com a arte como uma das manifestações da atividade criadora, implica considerar todos os seus elementos como significantes, como reunidos numa lógica interna que lhes confere um sentido antes ausente. Tendo como exemplo uma obra literária, percebe-se que seu impacto é meticulosamente construído, sinalizado e constituído por cada parágrafo, cada palavra eleita pelo escritor.

Este caráter necessário da obra criada tem a ver com a temporalidade que a intencionalidade criadora nela impregna. É assim que se faz um começo, meio e fim, porque tudo se organiza rumo a um futuro. A finalidade, ou seja, o sentido, é a meta para qual se dirige cada detalhe, que igualmente, a contém, já que é por meio deles que se anuncia e constitui. (MOUTINHO, 1995)

Esta coerência interna, graças às articulações intencionalmente construídas pela atividade criadora humana, constitui a especificidade da criação, que se faz em oposição à contingência e total acaso do mundo, de sua absurdidade. Por um lado, os objetos, em si mesmos, não podem remeter a outra coisa para além deles. O ser humano, por seu turno, tem que se fazer, visto que nada o determina a ser de uma maneira ou de outra: o sentido de sua existência, enquanto projeto de ser, está sempre em construção.

Interessante notar que, para Sartre (SARTRE apud BEAUVOIR, 1981, p. 194), a própria idéia de contingência, conceito fundamental em sua ontologia, foi por ele elaborada, com a mediação de suas reflexões sobre a arte:

Pensei sobre a contingência a partir de um filme. Via filmes nos quais não havia a contingência, e quando saía, encontrava a contingência. Era, portanto, a necessidade dos filmes que me fazia sentir, na saída, que não havia necessidade na rua. As pessoas se deslocavam, eram qualquer um.

Logo, nas ruas, está-se sujeito a tudo, pode-se tropeçar, ser reconhecido por um vizinho ou não, presenciar um acidente de automóvel...Sim, cada evento será significado pelo transeunte de acordo com sua perspectiva singular. Entretanto, isto é tudo: não há um

sentido fixo, de antemão, que possa iluminar os acontecimentos, encadeando-os com a precisão de uma obra de arte. Se na criação, impera a fatalidade, na vida, o reino é da liberdade, que se faz em uma situação social e histórica específica.

A fatalidade que se impõe ao sujeito, impregnando o produto criado, é correlativa do modo de relação espontâneo predominante no processo criativo. Porque, neste âmbito a consciência é não posicional do “eu”, estando mergulhada no objeto que visa, abre-se espaço para o imaginário (SARTRE, 1996). Para o autor francês, essa dimensão da fantasia, mediada pela emoção, se faz a partir do momento em que o sujeito se descobre bloqueado, sem possibilidades para seu agir no mundo. Mobilizado afetivamente, como corpo e consciência, o sujeito passa por um processo de mudança, para viabilizar a transformação do mundo.

A partir da queda no imaginário, por assim dizer, se faz um encantamento que esmaece as rigorosas determinações da realidade, engendrando uma postura que é fértil para a produção de novas significações, as quais permitem o surgimento de múltiplas perspectivas sobre o objeto, ou mesmo a apreensão de novos objetos. O mergulho no imaginário, por si só, não implica em alteração do objeto em sua materialidade. Nem por isso deixa de ter menos ressonância para o sujeito: o encantamento se sustenta pela crença, e a tonalidade afetiva do mundo é apreendida como o constituindo desde dentro.

Alguém, que, ao ver uma barata na parede, sente medo, não é capaz de dar-se conta da disparidade de tamanho entre uma pessoa e uma barata, nem que esta barata é incapaz de colocá-lo em risco de morte. Nada disso cabe no campo imaginário: a barata é percebida como “sendo” amedrontadora; o sujeito grita e dela foge. Entretanto, sabe-se que conferir às baratas a qualidade de assustadoras é prerrogativa do sujeito. Portanto, é a pessoa que, pautada pela consciência afetiva, significa o objeto a partir de uma tonalidade emocional, permitindo que tenha sobre ela maior ou menor ressonância, ficando a consciência, cativa de si mesma (SARTRE, s/d).

Por tudo isso, Maheirie (2001, p.56), partindo das contribuições sartreanas, define o criar como “...visar uma seqüência estruturada no âmago da liberdade, a partir do determinismo presente na leitura do caos, de maneira reflexivo-afetiva.”

Outro dos aspectos destacados por esta autora é a objetivação da subjetividade que se produz pela atividade criadora. Assim, o sujeito, ao criar, imprime sua singularidade no

mundo, por meio da obra que constrói. Importante lembrar que a relação do criador com sua criatura, a que é essencial, é sumamente distinta das relações que os demais com ela estabelecerão.

Um romance, ao passo em que vai sendo produzido pela escrita, é simultaneamente lido. Assim, finda a obra, se o artista abre seu livro, já está num momento de releitura, e jamais sentirá a obra como o fazem os leitores. Para estes, o destino da mocinha, por exemplo, já está traçado, basta que se leia, página por página, para alcançá-lo; à medida que lêem, conjeturam sobre os personagens e as palavras impressas confirmam algumas de suas previsões, refutam outras...Para o artista, por seu turno, o desenlace de sua estória só lhe é desconhecido enquanto ainda não existe, enquanto ainda não foi por ele criado, e em suas mãos reside a responsabilidade pelo desfecho. Pode o escritor surpreender-se com a própria idéia, ou com as palavras que escolheu, mas é o leitor que põe as letras em movimento e as converte em objeto artístico.

Portanto, a arte é feita para os demais, e não para si mesmo; o escritor guia o leitor no processo, mas nem por isso a leitura é simples ato mecânico. Se o leitor revela a obra estruturada pelo escritor, o faz na medida exata de suas condições: encontra na obra o que sua situação possibilita. É sua existência, contextualizada, que permite apreender o sentido da obra; este não está dado em cada palavra ou frase isoladamente, mas é construído na totalidade da escritura.

Desta forma, a emoção advinda da leitura da obra, é, de fato, aquela “vívida” pelo leitor. Não residem nas palavras o amor ou o ódio: são as disposições subjetivas do espectador que dão vida aos personagens. O artista conforma os signos de modo tal que capturem a emoção do leitor, para que a mocinha imaginária possa sofrer ou sentir-se feliz. São os afetos do leitor as molas propulsoras da obra de arte.

Os signos impregnados na obra, e a postura do leitor, fazem o espectador viver através do personagem, e o personagem viver através do espectador. A cada nova leitura, o sujeito pode encontrar o que julgava não estar ali na obra antes – se a significação do leitor, possibilitada pelo artista, é interminável, vê-se que a obra de arte é, antes e acima de tudo, um “chamado” (SARTRE, 1972). Desta maneira, o criador, que na obra imprime sua subjetividade, materializa um produto que, inserido num determinado contexto social e histórico, poderá ser apropriado por miríades de sujeitos. Logo, ao objetivar-se, o criador

clama pelo outro, convida-o para relacionar-se com sua obra. Embora por meio dela tenha se subjetivado e objetivado, o autor jamais pode circunscrever as infinitas possibilidades de significação que sujeitos singulares estabelecerão no contato com o objeto por ele produzido.

O escritor acredita plenamente na liberdade do público, e isso faz com que escreva, para convocá-lo a relacionar-se com sua criação. A arte põe-se então como tarefa, solicitação à liberdade humana, e não como mobilizadora de um sujeito passivo. O leitor, por seu turno, em relação a obra, pode apostar com todas as suas emoções, idéias, seu corpo; decide mergulhar nela, (re)significando-a a cada palavra, acreditando na liberdade do escritor que dispôs cada percalço ou sorriso na trajetória da heroína de sua estória. Sartre (1972) lembra que o leitor pode, a qualquer momento, fechar os olhos ou o livro, abandonando a leitura e a mocinha; mas não o faz porque decide confiar no artista.

Sartre destaca ainda que o criador é responsável pela criatura que faz brotar. Toda obra carrega consigo um sentido, mesmo que este escape de longe ao planejado/desejado pelo seu autor, na medida em que o fruto da criação, uma vez concretizado, é fato social, e como tal, é produto de seu tempo e o traz em si. Sendo assim, desconsiderar a relação entre o produto da atividade criadora e seu autor, é considerar o sujeito como se fosse dissociado do contexto que o constitui e que por ele é constituído (SARTRE, 1972; 1987b).

Se a toda invenção revela sob um determinado prisma, a sociedade da qual emerge, Sartre (1972, p.997) convoca o autor a assumir sua produção, comprometendo-se com a perspectiva de realidade que sua obra condensa. Destarte, tem que arcar com aquilo que diz ou deixa de dizer, porque escolhe tratar de alguns temas e não de outros. Nas palavras do autor francês,

do mesmo modo que a física apresenta aos matemáticos problemas novos que os obrigam a criar um novo simbolismo, as exigências sempre novas do social ou do metafísico impõem ao artista a necessidade de encontrar uma linguagem nova ou técnicas novas.

Por conseguinte, como visto no tocante à consciência estética, também a criação, que pode a ela se seguir ou não, está irremediavelmente implicada com o horizonte cultural

que lhe propõe perguntas, e atua como manancial de significados, a partir do qual podem ser produzidas respostas singulares. Os processos de criação compartilham com a relação estética, ainda, a forte presença do imaginário para que possam se efetivar.

Conclui-se que tanto nos processos de criação, quanto na intencionalidade imaginária, a consciência dirige-se ao mundo, àquilo que ela não é. No entanto, cabe ainda diferenciar, em mais um aspecto, essas duas modalidades de relação.

Quando imagina para tamponar uma ausência, o sujeito sintetiza uma imagem inovadora para si mesmo, por assim dizer, pois a imagem enquanto tal só a ele pertence. O produto de sua atividade se dissipa quando deixa de ser alvo de sua atenção.

A atividade criadora, por seu turno, dá origem a um produto, é objetivação da subjetividade no mundo, chamado que convoca o outro a participar, seja usufruindo de um instrumento ou teorização, seja na contemplação artística que é imprescindível para que a arte realmente aconteça. A atividade criadora, portanto, frutifica uma invenção que transcende o âmbito dos anseios singulares, pois é expressar-se para o outro, é desejo de incluí-lo numa relação.

5.3 Vygotski: estética para a criação ética de um novo amanhã

Vygotski, de modo semelhante a Sartre, tece seus apontamentos sobre estética e processos de criação em escritos nos quais discute obras artísticas. O autor russo propõe uma psicologia da arte, a qual, superando as perspectivas anteriores a ele, dê conta de abarcar a dimensão estética e criadora como fundamentais para a existência humana, singular e coletiva.

A estética, para Vygotski (1924/1998; 1926/2001b), qualifica o modo de relação peculiar que se estabelece entre o sujeito e uma obra de arte. O objetivo do autor é esclarecer o processo por meio do qual se efetiva uma vivência estética, buscando, para tanto, criar uma psicologia que seja capaz de explicitar os efeitos da arte sobre o psiquismo humano.

A proposta de Vygotski visa, além disso, apontar que tipo de relações há entre a produção e fruição da arte, e as demais esferas da vida em sociedade, especialmente no que diz respeito à atividade humana e o processo de constituição do sujeito singular. Para tanto,

postula um método que seja analítico-objetivo, ou seja, que do ângulo da psicologia, seja capaz de dar conta da especificidade da experiência estética do ser humano, sem abrir mão da concretude e historicidade que a constituem.

Sob essa perspectiva, Vygotski (1998) defende que, investigando minuciosamente a configuração dos objetos estéticos, se pode, indiretamente, recompor a ressonância psicológica, que ele chama “reação estética”, produzida nessa relação. Em outras palavras, tenta compreender a organização e articulação interna ao objeto, que, numa determinada situação, a estética, é apropriado pela pessoa de um ponto de vista peculiar.

Partindo deste pressuposto, e tomando diversas formas de literatura como modelo para sua pesquisa, Vygotski (1998) rompe com as perspectivas psicológicas tradicionais daquele tempo que se baseavam no estudo da personalidade do autor, ou que interpretavam os personagens contidos na obra como se fossem seres humanos reais, podendo, por si mesmos, explicar o impacto das obras de arte sobre o receptor.

Por um lado, Vygotski destaca que a singularidade do autor se plasma em sua obra de forma sumamente complexa, já que o procedimento artístico engendra desmembramentos e articulações antes inexistentes, se fazendo num contexto cultural que, enquanto base para a subjetividade do criador, é mais amplo, estando para além dela. Por outro lado, os personagens que figuram num romance ou peça de teatro, são elementos da criação, de modo semelhante às palavras escolhidas ou ao cenário construído para a consecução da obra de arte.

Assim sendo, não podem ser considerados fatores norteadores para a compreensão da estética, mas, inversamente, elementos que precisam ser compreendidos como parte da obra, que anunciam, de certa forma, os propósitos de seu criador, demandando da estética um entendimento. Por essa razão não há ligação linear entre autor e obra e, embora o artista se revele todo no produto criado, o faz sob um determinado prisma. A obra representa o horizonte social pelo autor singularizado e transformado em arte.

Vygotski (1998) critica também as abordagens que se centram na atividade perceptiva presente na experiência estética, bem como as que focam sua atenção nos instantes finais da relação, priorizando a sensação de prazer que faz parte do contato do sujeito com um objeto estético. Isso, porque a percepção do objeto é apenas o primeiro momento do contato com ele, donde a reação estética não pode ser reduzida a esse passo

inicial. A complexidade psicológica envolvida na experiência estética, ao contrário, demanda uma discussão aprofundada a respeito do imaginário e das emoções. (VYGOTSKI, 1998; 2001b).

Segundo Namura (2003), as análises que Vygotski empreende sobre as fábulas e contos, bem como as citações que faz de obras literárias, quando de suas reflexões sobre o pensamento e a linguagem, apontam que a arte se fez mediação para o autor compreender, mais do que a atividade criadora humana, a dinâmica mesma dos processos psicológicos complexos.

Neste contexto, o prazer que se produz na vivência estética, não é o elemento que a distingue das demais experiências cotidianas, até porque, há diversas outras situações que o sujeito pode experimentar com sensações mais agradáveis do que o contato com uma obra de arte (VYGOTSKI, 1998). Esta distinção, então, tem a ver com o tipo de impacto cognitivo e afetivo que nela se produz. Este, para além de simples reação à apresentação formal do objeto, faz parte de uma situação concreta, onde complexos mecanismos psicológicos se entrelaçam, os quais são origem e conseqüência de uma espécie de “alucinação voluntária”, enquanto postura especial do sujeito receptor da obra de arte. (VYGOTSKI, 1998).

Portanto, a experiência estética demanda certo afastamento da realidade concreta, estando o sujeito, a partir dela, numa outra realidade, por assim dizer, que remete ao campo do imaginário e dos afetos (VYGOTSKI, 1998). Além da presença de um tipo especial de emoções, as de ordem estética, este movimento se calca nas propriedades materiais do objeto, as quais são significadas pelo sujeito, a partir de um determinado olhar, como estéticas.

A partir da análise dos objetos produzidos intencionalmente com finalidade estética, especialmente as obras literárias, Vygotski aponta que a articulação que o artista empreende dos elementos constituintes do produto de sua ação visa um reordenamento da atenção do leitor, convidando-o para uma determinada espécie de leitura, na qual se faz aquela distância necessária para a experiência estética.

Investigando estruturas como a fábula e a tragédia, Vygotski (1998) postula que a vivência estética é correlativa a uma configuração na qual o sujeito é mobilizado

afetivamente em duas direções opostas, as quais correspondem à constituição contraditória entre a forma e o conteúdo do objeto com o qual se relaciona.

Então, em toda experiência estética, há duas linhas afetivas que colidem entre si, porque correspondem à contemplação da forma e conteúdo do objeto, culminando num momento que Vygotski se refere como sendo de “curto-circuito”. Pra tratar deste instante, no qual as emoções em choque se destroem, dando origem a uma nova síntese psicológica, o autor tomou de empréstimo a Aristóteles o termo “catarse” (VYGOTSKI, 1998).

Como um exemplo desse momento nuclear da reação estética do sujeito à obra, Vygotski põe em relevo o riso que eclode na platéia, ainda que o personagem da comédia esteja aos prantos. Dessa maneira, a partir da contradição entre material e forma (como por exemplo, no uso que o escultor faz de materiais rígidos como o mármore e o ferro para com eles dar vida a animais e seres humanos em movimento) é como se ocorresse uma explosão emocional, através da qual uma nova síntese se produz.

A catarse, como ápice e eixo da vivência estética dada sua intensidade e potencialidade transformadora, se define ainda por um interessante paradoxo. Embora seja espaço para o surgimento de novas significações e elaborações afetivas, o momento catártico da reação estética não se manifesta em nenhuma ação específica imediata. O efeito da catarse, inversamente, se dá na reorganização do psiquismo mediada pelo sentimento e pela fantasia (VYGOTSKI, 1998).

Pode-se pensar que é justamente pela ausência de seguimento motor imediato à experiência estética que esta desempenha seu papel fundamental e específico na existência do ser humano, como instrumento para a transformação dos sentimentos que implica também na formação imagética.

Por tudo isso, a contemplação que faz parte da vivência estética exige, para se efetivar, a força ativa do receptor. Vygotski (2001b) chega a denominar esse movimento inerente à observação estética da obra de arte de “síntese criadora secundária”, já que é fundamental para que a arte efetivamente se concretize. Esta visão se justifica na premissa de que a entrada naquela “alucinação voluntária”, se expressa e demanda certo descolamento da realidade concreta, numa percepção que a complexifica, porque vai além dela.

Em verdade, para compreender essa concepção, basta atentar para a intensa manifestação emocional e a significativa elaboração psíquica que pode se suceder, por exemplo, após a contemplação de um quadro ou escultura. A tela manchada de pigmentos e o bloco de mármore são transcendidos, experimentados como uma paisagem lúgubre ou um ser humano que sofre.

Sendo assim, há uma espécie de deslizamento a partir da realidade, que é observada ao mesmo tempo em que é superada, donde a contradição está no bojo da percepção estética. Nesta, a tela não deixa de sê-lo: aquele que a contempla bem sabe disso. No entanto, ao mesmo tempo e num outro nível, de repente, ela não é mais simplesmente uma tela, passando a dar sustentação a uma paisagem, essa sim o foco da atenção. A tela é deixada de lado; o que se vive intensamente é a paisagem, seu sentido, sua massa afetiva lúgubre.

As implicações da vivência estética se estendem para além do plano imediato, sendo elaboradas aos poucos, para dar origem a transformações mais duradouras e profundas no sujeito. Tomando a música como modelo, Vygotski (1998, p. 318-319) afirma que

...se desnuda o novo aspecto da reação estética, precisamente o de que ela não é apenas uma descarga no vazio [...] mas um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes [...] o efeito da música vem a ser imensuravelmente mais sutil, mais completo e se produz, por assim dizer, através de abalos e deformações subterrâneas do nosso posicionamento.

Este trabalho de subsolo que faz a obra de arte quando alguém dela se apropria esteticamente, indica que ela serve como uma possibilidade de enriquecimento pessoal pela ampliação de perspectivas, sendo mediadora de um processo auto-reflexivo. Pois, o sujeito, ao se relacionar esteticamente com o mundo, volta a atenção sobre si mesmo, transformando-se, podendo inclusive redirecionar seus esforços, já que aos sentimentos (re)elaborados, entrelaça-se a vontade (VYGOTSKI, 1998).

Se a vivência estética permeia o que de maior complexidade há no psiquismo humano, é também fundamental para o entendimento da sociedade, visto que o sujeito singular se forma justamente a partir da e na coletividade. Neste sentido, a necessidade de vivências estéticas aparece num lugar vital, ganhando destaque como um recurso que os

sujeitos lançam mão naqueles momentos que sentem maiores dificuldades em suas trajetórias.

De acordo com Vygotski (1998), a busca da arte nos caminhos tortuosos da vida tem a ver com o espaço profícuo que a relação estética faz brotar para o surgimento de novas significações, num movimento de superação da realidade. E vale lembrar, como visto, que essa transcendência se dá tanto na criação quanto na percepção estética, que é também, a sua maneira, secundariamente, uma síntese psicológica inovadora (VYGOTSKI 1998; 2001b).

Muito do que se sonha e não pode ser vivido concretamente, pode ser experimentado através da relação com uma obra artística. Em adição, novas configurações emocionais e racionais emergem da vivência estética, podendo abrir portas para alternativas antes desconhecidas. A catarse, enquanto instante marcante dessa superação, se produz no sujeito que, por meio da arte, se posiciona num outro nível em relação à própria vida, já que pode sentir, graças à fantasia, para além do que concretamente está ao seu alcance.

Embora essa discussão pareça estar centrada na individualidade de cada sujeito, a perspectiva histórico-cultural vygotkiana implica, por conceber o singular como inevitavelmente social, pensar a vivência estética sob este prisma, considerando “a arte uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos*.” (VYGOTSKI, 1998, p.308, grifos do autor).

Portanto, a elaboração que se faz no psiquismo de cada um que estabelece uma relação estética com um objeto, é uma experiência particular que é atravessada pela produção humana em toda a sua história. O sentimento social que se plasma num objeto é acessado por cada um, e neles se fazem as mais inusitadas combinações e (re)significações. Ao mesmo tempo, entrando em contato com a obra, cada sujeito lhe confere vida, fazendo-a efetivamente existir esteticamente para alguém.

A relação estética, portanto, é inevitavelmente dialética, visto que se fazem mutuamente sujeito e objeto num movimento de superação da realidade. Sendo dessa maneira, não há predominância de um pólo ou outro; nem as condições materiais e históricas definem unilateralmente a apropriação estética singular, nem o sujeito é soberano, descolado de contexto social.

Se a arte e, conseqüentemente, a experiência estética pela qual ela se materializa, estão localizadas historicamente, seu valor de técnica de sentimentos, ou seja, de instrumento mediador de mudanças afetivas, está relacionado ao seu contexto social, que constitui e é por ele constituído. Neste sentido, a educação assume papel fundamental, como campo de produção e reflexão sobre as vivências estéticas. Ao discutir em que direção está apontando a experiência estética, adentra-se no terreno ético, pois, conforme Vygotski (1998, p.322),

como a faca ou qualquer outro instrumento, a obra de arte não é em si boa nem má, ou para ser mais exato, implica enormes possibilidades de bem e de mal, dependendo tudo isto apenas do emprego e destino que dermos a esse instrumento.

Como visto, se a vivência estética implica novas sínteses, podendo vir a redirecionar os afetos e a vontade do sujeito, para Vygotski (2001b) é patente a necessidade de a educação ser mediadora deste processo, como forma de aliar a estética a uma preocupação ética, no sentido de preservação e crescimento humanos. Esta articulação, além de criar condições para o desenvolvimento de sujeitos sensíveis, capazes de apreender o saber sem negar sua dimensão emocional, é estratégia para evitar uma estética a-crítica, porque desinvestida de uma ética comprometida com o coletivo.

Para aprofundar esta questão, vale retomar as reflexões da filósofa Agnes Heller (1972), a qual destaca que cada sujeito é simultaneamente, pessoa única, singular, e ser humano genérico, porque expressão e fundamento da humanidade. A existência cotidiana, por ser vivida numa postura espontânea, que demanda do sujeito um “mergulho” nos trabalhos por fazer, pessoas por encontrar, enfim, nas “tarefas por cumprir”, acaba contribuindo para uma cristalização das percepções, numa “*muda unidade vital de particularidade e genericidade*” (HELLER, 1972, p.23, grifos da autora).

Por conseguinte, o sujeito se faz cotidianamente numa direção que se volta com maior ênfase para suas necessidades e desejos singulares, sem tomar a distância crítica necessária para balizar suas ações tendo como norte uma orientação ao humano-genérico, que ele também é, e que contribui, mesmo que não se dê conta, para construir. Neste sentido, cada vez que um sujeito se descola da cotidianidade para um questionamento da

sociedade e de si como partícipe dela, se faz permeado por uma ética voltada ao humano-genérico, à coletividade.

Essas reflexões coadunam com a proposição vygotskiana que versa sobre a necessidade da educação atuar de modo a possibilitar a constituição de sujeitos capazes de experienciar esteticamente a realidade, sob o prisma do coletivo, da preocupação com a dimensão humano-genérica. Em outra obra, o autor russo confirma esta abordagem, utilizando como exemplo um comentário de James, o qual aponta como a emoção desconectada da realidade pode levar a uma insensibilidade social. Mencionando a desumanidade dos grão-senhores russos, este autor indica que, com grande apreço pela arte, eles vertem lágrimas diante da peça dramática que confortavelmente desfrutam, mas pouco se importam com seus cocheiros que os aguardam, fora do teatro, sob um frio de quarenta graus negativos. (VYGOTSKI, 2001b).

Para Vygotski (1998), romper com esta visão, é desejo que está subjacente a algumas das diversas tentativas de unir vivências estéticas aos processos educativos, presentes desde a antiguidade, através do uso da arte como recurso na prática pedagógica. O autor, criticando as propostas educativas nas quais as relações estéticas são desencorajadas, afirma que a sensibilização com o conhecimento formal é imprescindível para o estabelecimento de um contato verdadeiramente humano com o mundo (VYGOTSKI, 2001b).

Então, para além do contato com a arte, a educação precisa se consolidar na constituição de interesses, enquanto subsídio emocional a impulsionar aprendizagens que sejam eticamente sensíveis à realidade. Essa ligação da vivência estética à vida cotidiana, tal como Vygotski (2001b) a sugere, supera em larga medida a redução da estética na educação à consecução da beleza, visto que está implicada na humanização do mundo, como base para vivê-lo de forma criadora.

5.4 Atividade Criadora: recombinação do antigo, para fazer nascer a novidade

Vygotski inicia as reflexões de sua obra “Imaginacion y el arte en la infancia”⁴² (1990), publicada pela primeira vez em 1930, afirmando que todos os empreendimentos humanos por meio dos quais vem ao mundo a novidade, pela produção de algo novo, podem ser definidos como atividades criadoras. O autor destaca também que é somente pela intervenção humana que o inesperado, a criação propriamente dita, podem acontecer⁴³. Nessa perspectiva, as atividades do ser humano podem ser compreendidas em duas grandes categorias.

A primeira delas abrange as ações que ocorrem, por princípio, no domínio da reprodução. Neste contexto o sujeito atua repetindo, ora reproduzindo (com maior ou menor fidelidade ao modelo) algum objeto percebido no mundo, ora revivendo experiências por ele memorizadas. Assim, se alguém lembra de um amigo, recuperando mnemonicamente as impressões de seu contato visual com ele, ou se tenta desenhar, com a maior precisão que lhe é possível, o rosto do colega, suas ações são governadas por uma intenção reprodutora, que visa unicamente repetir aquilo que já existe: o amigo concreto que conheceu.

A segunda categoria, por sua vez, contempla as atividades que, para além da reprodução do mesmo, engendram a novidade, o diferente, que rompem com os padrões já estabelecidos. Quando um pesquisador escreve um texto original sobre a história que lhe contou um sujeito, ou um artista pinta um retrato de um modelo, seguindo as marcas afetivo-cognitivas que a vivência com ele deixou, está visando a produção do novo, através de sua atividade criadora.

Para Vygotski (1990), ambas as modalidades de atividade são igualmente importantes para a constituição do humano. As ações de caráter reprodutor garantem ao sujeito a resposta ágil às demandas da vida em sociedade. Pode-se vislumbrar o quão árdua seria a vida se não fosse possível ao ser humano a memorização de ações corriqueiras, como escovar os dentes, dirigir um automóvel...Em tese, se não pudesse reproduzir o que já

⁴² Importante destacar que Ivic (1994) e Artazcoz (2003) afirmam que o título original deste trabalho tem sua tradução mais acertada sob a forma “Imaginacion y creatividad infantil”, indicada também em uma nota de rodapé do volume IV Obras Escogidas (Vygotski, 1996a, p.223), quando da discussão da atividade criadora na adolescência. É interessante observar que esta discussão remete às usuais confusões entre arte e criatividade, como se tais conceitos fossem intercambiáveis.

⁴³ Uma reflexão acerca da dimensão ontológica da criação, como prerrogativa do humano, será realizada adiante.

vivenciou, uma pessoa jamais poderia reconhecer um amigo se cruzassem na rua, pois não seria capaz de recordar seu rosto!

Essa atividade eminentemente reprodutiva tem suas bases biológicas na plasticidade cerebral, concebendo esta como a propriedade que têm as células nervosas de registrarem as alterações pelas quais passam ao longo da existência do sujeito, facultando a ele a possibilidade de retomar o vivido anteriormente. Entretanto, somente a reativação do já passado condenaria o ser humano a uma adaptação passiva ao meio ambiente que o cerca, restringindo-o a uma existência próxima a dos animais.

O caráter transformador da humanidade reside justamente na capacidade combinatória de sua atividade, ou seja, na possibilidade de fazer nascer coisas que estejam para além do existente previamente. Vygotski (1990) explica que em termos de funcionamento cerebral, a função combinatória redispõe os registros neuronais, formando a partir daí múltiplas composições.

Logo, a dimensão criadora humana, que produz novidade a partir da recombinação dos elementos já apropriados, corresponde a um desenvolvimento que parte da reprodução, superando-a. Ou seja, a nova configuração das impressões memorizadas se dá a partir da fantasia.

A imaginação, por conseguinte, viabiliza a superação do que está disponível, produzindo um sentido que não se encontra em cada elemento isolado, antes do trabalho da fantasia. Camargo (2002), fazendo uso do aporte vygotkiano, defende que “para poder transformar a realidade na prática, deve-se saber também transformá-la mentalmente, e esta exigência é cumprida pela imaginação” (CAMARGO, 2002). Em verdade, antes mesmo deste processo, quando o sujeito seleciona, da multiplicidade do real, um dado tema para ser foco de sua atividade de produzir algo novo, já está se apropriando de forma ímpar, fazendo do plural um evento singular (VYGOTSKI, 1998).

De modo semelhante, uma criança que inicia o aprendizado do desenho, ou da escrita, já começa a superar a realidade, porque a representa, a partir de instrumentos coletivos, distanciando-se da imediatez cotidiana (VYGOTSKI, 2001). Esse exemplo ressalta também o quanto cada criação, ainda que encerre uma porção de singularidade, que lhe confere o caráter de novidade, só é possível porque há uma coletividade sustentando a inovação. Como se poderia escrever sem a escrita, ou desenhar sem as técnicas para tanto?

Assim, os instrumentos mediadores para o fazer humano não deixam esquecer que toda criação é, como o sujeito, inerentemente social, e também carrega, em sua singularidade, a pluralidade que é base para toda e qualquer imaginação.

Com efeito, a relação entre a coletividade e a constituição do sujeito singular está no cerne das indagações vygotskianas. Molon (1999) explicita que essa dialética se faz presente desde a entrada de Vygotski no campo de reflexões psicológicas, visto que este autor buscava entender de que maneira o ser humano, a partir da cultura e num contexto social, se forma como sujeito único, capaz de criar, sendo partícipe ativo na construção da história. Assim, Vygotski empreende suas investigações tendo como norte “a humanização da psicologia⁴⁴” (VYGOTSKI, 2000, p.130), visando compreender as objetivações especificamente humanas. Nesse movimento, o autor russo enfatiza a necessidade de estabelecer uma diferenciação entre os processos psicológicos simples, implicados na formação de hábitos, e aqueles que, mediados pela cultura, possibilitam ao sujeito a criação, se fazendo humano ao passo em que age no mundo, transformando-o.

Como um protótipo para a compreensão da estruturação dos processos psicológicos complexos, Vygotski (2000) destaca a configuração do gesto indicativo pela criança pequena. Ao tentar alcançar um objeto, a criança se dirige a ele, estando sua ação implicada na situação concreta. É o outro que está com a criança, que vai significar o movimento dela como “intenção de pegar alguma coisa”. Assim, o que era ação direta, passa a ser gesto, ou seja, ter um significado socialmente construído, que não estava presente de antemão. Dessa forma, o ato será vivido pela criança como um modo de se comunicar com o outro, dando início à constituição da vontade, como possibilidade de auto-regulação da atividade, característica do fazer humano. Este exemplo, é um entre tantos outros, que explicita o modo pelo qual a autonomia do sujeito singular é culturalmente produzida, o que autoriza Vygotski (2000, p.149) a afirmar que “passamos a ser nós mesmos através dos outros⁴⁵”. O papel do coletivo na constituição do sujeito indica também que os processos psicológicos se fazem primeiramente nas relações interpessoais, para, a partir delas, serem apropriados pela pessoa, constituindo-a. Nas palavras de Vygotski (2000, p.150),

⁴⁴ Tradução livre do espanhol.

⁴⁵ Tradução livre do espanhol.

toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre dois homens como categoria intersíquica e logo ao interior da criança como categoria intrapsíquica⁴⁶.

A explanação vygotskiana acerca do gesto indicativo traz à tona também o papel da linguagem no desenvolvimento cultural humano. A significação que o outro confere ao agir da criança, insere a palavra como guia para sua atividade, conferindo a esta uma nova ordenação, o que aponta para a importância da mediação semiótica na formação dos processos psicológicos complexos. A partir das investigações que realizou com crianças, Vygotski (2000) percebeu que é a introdução do signo como componente da atividade que possibilita ao sujeito orientá-la para uma finalidade, de acordo com a vontade. Logo, tornando-se autônoma, a ação se faz verdadeiramente humana pela mediação do outro.

Esta breve discussão acerca da gênese dos processos psicológicos complexos, visa destacar a participação fundamental dos mesmos para que haja a possibilidade de alguém se objetivar por meio da atividade criadora. Todos os mecanismos e elementos nela envolvidos, como por exemplo, a afetividade, a reflexão, e a imaginação, dependem da mediação da linguagem para se constituir enquanto tais. Finalmente, na criação singular, nada há de naturalmente dado; reencontra-se nela o papel do coletivo, da comunicação que o outro estabelece com o sujeito para que ele possa constituir-se autônomo, capaz de regular a própria atividade e produzir o novo.

5.5 Sartre e Vygotski: a estética como relação social e histórica

Para mapear e incorporar possíveis contribuições de Sartre e Vygotski acerca da estética e da atividade criadora, foi necessário rastrear, em seus textos sobre as artes, elementos que apontassem nessa direção.

Em ambos os autores, a estética aparece enquanto relação do sujeito com o mundo, mediada pelas obras de arte. A postura do ser humano neste contato, marcada pela atividade e complexidade de processos psicológicos, em oposição às visões que advogam uma

⁴⁶ Tradução livre do espanhol.

recepção passiva, é concebida como ativa e produtora, sendo indispensável para que a vivência estética possa se efetivar.

Logo, a qualidade “estética” não está somente no objeto, nem unicamente no sujeito. Certamente, as propriedades formais, objetivas do mundo são importantes na relação, sendo apropriadas a partir de certo posicionamento do sujeito, implicando, para Sartre e para Vygotski, que a estética é relacional.

Assim, a arte é concebida como “chamado” (SARTRE, 1972) ou “técnica social do sentimento”(VYGOTSKI, 1998), localizando a discussão sobre a experiência estética no contexto concreto, social e histórico, que é alicerce para que tal relação possa acontecer.

E, sendo a estética, modo de relação com o mundo, localizada no tempo e no espaço, é inevitavelmente política, tendo como consequência a necessidade de discutir sobre qual visão ética está imbricada com a vivência estética. Sartre e Vygotski, cada um a sua maneira, advogam a escolha de uma perspectiva ética voltada para a humanização, graças à mediação de um projeto comprometido com o coletivo, ou de processos educativos, que a instiguem para a transformação social.

Então, Sartre, em sua reflexão eminentemente filosófica, foca sua discussão no caráter libertário que a arte pode assumir; Vygotski, construindo sua psicologia da arte, aposta na dimensão educativa da experiência estética, que pode vir reorganizar os sentimentos e a vontade numa nova perspectiva de futuro.

Os dois autores articulam a discussão da vivência estética não apenas à arte e aos processos de criação, mas também à atividade da fantasia. Esta, então, aparece como recurso fundamental para que, numa experiência estética, novos sentidos possam se produzir. A imaginação, visto que degrada o dado, rearticulando-o em novas sínteses imagéticas que ainda não existem concretamente, é necessária para que possa haver qualquer atividade criadora.

Antes de adentrar na importante discussão acerca da criação humana, vale examinar um pouco mais a temática da estética, buscando conservar e atualizar os apontamentos de Sartre e Vygotski, numa concepção materialista, histórica e dialética para a estética.

5.6 Estética sob a vista do materialismo histórico e da dialética

Atualmente, tantas abordagens há para refletir sobre a estética, que uma das poucas noções compartilhadas diz respeito a sua origem enquanto campo de conhecimento filosófico: a obra *Aesthetica* do alemão Alexander Baumgarten, escrita na metade do século XVIII.

O título, estética, é oriundo do grego *aisthesis*, que tem a ver com as noções de percepção sensível e sensação (VÁZQUEZ, 1999). Nesse contexto, a estética surge como um tipo de saber inferior ao lógico, que tem sua especificidade garantida pelo enfoque na via sensível de apropriação do mundo (SANTAELLA, 1994; NAMURA, 2003; VÁZQUEZ, 1999).

Este início da estética, marcado pela sua legitimação como campo para o estudo dos impactos afetivos que tem o mundo no corpo humano, simultaneamente, profetiza o caminho para cercear esse domínio, submetendo-o ao âmbito racional. Então, a estética, como resgate do corpo sensível perdido, porque esquecido pelas teorizações daquele tempo, serviu como instrumento para controlar esta vida vibrante recém-descoberta (EAGLETON, 1993).

Entretanto, ainda que o peso social desta estética aponte para tal subjugação das paixões e dos sentidos pela razão, abre também espaço para sua contestação. Porque coaduna os sentidos e o imaginário, que são prenes de possibilidades de ruptura e transformação, a estética moderna, mesmo que veicule uma determinada visão de mundo, implica sempre o risco de subvertê-la. Para Eagleton, “somente um pensamento dialético [...] é capaz de delimitar o caráter contraditório da estética”. (EAGLETON, 1993, p.12)

Por tudo isso, Eagleton (1993), aponta que a estética, através da filosofia característica da modernidade, ganhou destaque porque seu discurso, atrelado às práticas artísticas, trouxe consigo, de maneira mais ou menos tácita, outros elementos para a discussão, como suas implicações políticas e o processo de constituição do sujeito.

Segundo Vázquez (1978), nos escritos de Marx já se insinuam diversos elementos para a construção de uma visão sobre a estética. Neste sentido, a estética assume o caráter transformador e ativo inerente à filosofia da práxis marxiana. Esta estética, certamente, é datada, constituída no seio das contradições do modo de produção capitalista. Justamente, a

estética enraizada nesta sociedade precisa apontar para sua superação, rumo à ampliação das possibilidades dos sujeitos de expressarem-se por meio da percepção e da ação criativa.

De modo semelhante à Vygotski e Sartre, a estética, a partir dos escritos de Marx, remete ao campo de produção e fruição artística, indicando que a arte é uma das espécies de trabalho criador, e como tal, precisa ter como sentido profundo a humanização do mundo.

Assim, já em Marx, a estética, ainda que tendo a arte como manifestação de destaque, aparece ocupando um lugar fundamental na existência humana, e não como simples adereço ou passatempo prazeroso. Inversamente, a atividade de criação artística almeja, numa esfera peculiar, complexificar e alargar as possibilidades de transformação da realidade já presentes pelo trabalho humano. Trabalho este, que, entretanto, na sociedade capitalista, acaba por assumir formas que escravizam ao invés de glorificar o humano.

A qualidade estética não está dada na concretude física dos objetos, necessitando do olhar humano, que confere significados ao mundo, para existir. Neste contexto, o terreno da estética pode vir a representar uma margem de criação que venha a superar aquele trabalho mutilador, o qual diminui o sujeito e restringe seu espaço de crescimento.

A atividade criadora, pela produção material e simbólica por meio da qual o ser humano modifica a si mesmo e ao mundo, precisa estar atrelada à sensibilização estética para, mais do que configurar a beleza, combater o que denigre a dignidade dos sujeitos (VÁZQUEZ, 1978).

Resgatando a ordem do sensível implícita na gênese do termo desde o século XVIII, e mantendo-se fiel às colocações marxianas acerca do lugar fundamental para a existência humana que ocupa a estética, o filósofo Adolfo Sánchez Vázquez (1999) sugere uma ampliação desse conceito.

Sem negar que a arte, contemporaneamente, ocupa um lugar especial no campo de expressões estéticas, Vázquez defende que este é composto por qualquer tipo de vivência estética, seja ela com objetos naturais ou construídos pela mão humana que não necessariamente são considerados como obras de arte.

Nas palavras de Vázquez, sua proposição é a da estética como ciência, enquanto um “saber estético como teoria geral de uma realidade específica, concreta. Esta realidade compõe-se de um conjunto aberto e interminável de objetos, atos, processos e experiências singulares” (VÁZQUEZ, 1999, p. xiii).

Vê-se que, inicialmente bastante próxima do campo artístico, a estética passa a ser, ao longo do tempo, um ramo de investigação que pode tratar também de outros objetos, como as formações da natureza, e mesmo as idéias e atividades humanas.

A especificidade desta compreensão acerca da estética diz respeito a um encontro no qual o objeto se oferta de uma determinada perspectiva para um sujeito que assim o admira. Logo, tal reflexão remete tanto às propriedades formais do objeto, como a certa postura especial para que a situação estética possa acontecer, o que, segundo Vázquez (1999), requer da ciência estética o diálogo com a psicologia para o esclarecimento acerca desse modo de apropriação peculiar. Assim, a dimensão da sensibilidade que é a base para a discussão da estética, no entanto, não a esgota, visto que a complexa relação estética do sujeito com o mundo não se reduz à atividade perceptiva.

Do mesmo modo, o objeto da situação estética não é simplesmente exterior captável pelos órgãos dos sentidos, sendo objetivação de um conteúdo em especial. Para maior exatidão, é preciso reconhecer que a configuração material do objeto só é, da maneira pela qual aparece ao sujeito, porque imbuída de significados social e historicamente constituídos. Forma e conteúdo, portanto, são inseparáveis porque se constituem mutuamente para dar consistência ao objeto, num determinado contexto de relações que os seres humanos com ele estabelecem.

Então, a relação estética não se faz pelo contato do sujeito com uma suposta “casca exterior” do mundo, mas com o objeto significativo, ainda que a ênfase do olhar esteja na superfície sensível das coisas. É este movimento, mediado pela atividade de fantasiar, que viabiliza a relação estética com todo e qualquer objeto do mundo, transcendendo a apreensão instrumental das coisas que caracteriza as atividades cotidianas (HELLER, 1972). Tais atividades demandam uma postura espontânea do sujeito que capte as coisas como utensílios, ferramentas para alcançar determinados objetivos. A estrada aparece como trajeto-a-ser-percorrido para chegar ao local de trabalho; as árvores do canteiro central de uma avenida são vistas prioritariamente como o alvo inicial ao atravessar a rua...Que precisa ser vencida para chegar à loja...E assim sucessivamente.

Na situação estética, inversamente, a contemplação como que se descola, mesmo que por alguns instantes, da instrumentalidade das coisas, se perdendo nelas, por assim dizer. Com efeito, é assim que, por exemplo, um motorista parado diante do sinal vermelho,

pode ver, para além dos demais carros, o pôr do sol. Mergulhar na contemplação estética, é perceber os objetos como sendo o que são e, simultaneamente, como portas abertas para o imaginário.

Vázquez (1999) caracteriza esta relação por uma dialética entre aproximação, contato ao objeto, e tomada de distância dele, possível pela constituição de uma percepção estética pelo sujeito. Para explicitar as potencialidades desta, o autor retoma Bertold Brecht, e sua proposta de questionamento e estupefação diante do que parece banal, cotidiano. Para tanto Vázquez (1999, p.152) afirma que é preciso

...observar o habitual de tal maneira que pareça estranho, insólito. Ao distanciar-se de certa realidade e ‘tirar-lhe essa marca de familiaridade que hoje os mantém ao alcance da mão’, o sujeito recupera sua liberdade, seu poder reflexivo e crítico, sua capacidade de aceitar uma nova realidade.

Esta visão faz lembrar, mantendo suas especificidades, as proposições de Marx, Sartre e Vygotski, quando, apesar de focados na arte, como mediadora para a experiência estética, destacam a produção de novos sentidos, que sejam humanizadores, como a contribuição fundamental que uma relação estética eticamente comprometida pode dar para a vida social.

O enriquecimento que Vázquez (1999) proporciona a essa visão, consiste em mostrar que não há hoje espaço considerado prioritário no que se refere à ocorrência de uma relação estética. Esta concepção que expande a estética dos museus e da arte, para o dia-a-dia, segundo o autor, se forjou através das amplas transformações no nível da cultura nas sociedades contemporâneas, o que demonstra a presença da estética na vida social e política. Dessa feita, a relação estética se articula a outros tipos de apreensão humana dos objetos, num dado momento histórico.

Portanto, além de deslocar o foco da estética da produção e recepção artística, Vázquez (1999) aponta sua historicidade. Por conseguinte, há inevitavelmente em circulação diversas visões sobre o que é estética, as quais trespassam o olhar através do qual alguém pode admirar um edifício ou um rosto. Em muitos momentos da história

humana, por exemplo, a beleza, como apreensão estética de um objeto, esteve entrelaçada com a bondade moral, sendo a feiúra apontada como o protótipo do mal e inestética.

Muitos dos desenhos animados e estórias infantis conservam e reproduzem esse modelo. Porém, para Vázquez, o feio é também uma categoria estética, visto que a sensibilidade humana não se reduz à percepção do belo, e captar o sublime, o feio ou o grotesco, é também estar em situação estética, sensível, com o mundo, ainda que sob diferentes tonalidades.

Existem igualmente diversos níveis, nos quais uma situação estética pode se dar, no que se refere ao posicionamento do sujeito nela. Se o observador é um artista, ou um faxineiro, um historiador, um deputado, um estudante...A singularidade de cada um, que tem a ver com as experiências já vividas, está diretamente implicada no modo pelo qual cada pessoa se apropria, numa vivência estética, do objeto.

É possível a situação estética se fazer na espontaneidade de um transeunte distraído, tanto quanto no olhar teórico e treinado do crítico de arte. Vale atentar, a partir daqui, para os processos imaginativos e criativos que são mediadores e mediados pela relação estética.

5.7 Criar um novo mundo humano

A criação, como objetivação da singularidade, para Sartre e Vygotski, é um processo complexo. Sartre destaca que não existe uma passagem linear do imaginário para o real, visto que o objeto irrealizado não compartilha das mesmas determinações da realidade material, sendo ao mesmo tempo, ambíguo em demasia e insuficiente⁴⁷.

De um modo similar, através da reflexão sobre as “torturas da criação,” Vygotski trata deste descompasso entre a fantasia e o mundo concreto que, muitas vezes, aparece plasmado nas obras dos jovens. Novamente, as abordagens sartreana e vygotkiana se complementam, já que na primeira, examina-se a diferença de natureza entre irreal e real, e na segunda, são analisadas as conseqüências, para o sujeito criador, dessa distinção tão marcante entre fantasia e realidade.

Em ambas as perspectivas, a atividade da fantasia consiste em síntese afetivo-cognitiva que se constitui em imagem, com a participação de elementos (que Sartre aponta

⁴⁷ Essas características foram descritas anteriormente.

como cinestésicos, e Vygotski como representações visuais eidéticas) que são fundamentais para conferir à imaginação seu caráter representativo, quase-visual.

Os dois autores concordam também que a invenção requer, para além da imaginação, a objetivação, e que esta conta com a articulação de diversos fatores para que seja efetivada:

- a necessidade ou desejo que impulsiona o sujeito (SARTRE, 1996; VYGOTSKI 1990, 1996a, 1998);

- a síntese de elementos afetivos e cognitivos (SARTRE, 1996; VYGOTSKI 1990; 1998; 2001a);

- o comprometimento social do criador com o contexto, que se materializa nas qualidades do objeto produzido (SARTRE, 1996; VYGOTSKI, 1998);

- o domínio técnico, que se faz pelo exercício com materiais, a partir da aprendizagem da experiência humana acumulada, com vistas a adequação entre forma e conteúdo explicitada acima. (SARTRE, 1972; VYGOTSKI, 1990; 1996a)

Por conseguinte, tanto Sartre quanto Vygotski apontam que a imaginação é especial pelo tipo de motivação que a incita, a saber, a postulação de uma falta pelo sujeito: somente o sujeito insatisfeito é capaz de imaginar. Aí, o fantasiar é fundamental para a vida humana, numa ruptura com as abordagens que consideram a imaginação simples devaneio descolado do mundo real.

Assim, estabelece-se a especificidade da atividade imaginativa, diferenciando-a dos demais processos psicológicos pelo tipo de postura diante do mundo, ou seja, pelo seu caráter peculiar de quase-dramatização, de irrealização dos objetos, de acordo com o desejo. Estas abordagens, que consideram os anseios como sendo molas propulsoras para a fantasia, permitem apreender, em todos os produtos culturais resultantes da atividade criadora que se nutre da produção imagética, marcas da subjetividade dos criadores anônimos ao longo da história.

Tudo o que cerca os sujeitos, cada objeto, condensa em si algo que versa sobre toda a humanidade, buscas singulares e coletivas que, desta forma, se perpetuam para serem incorporadas, negadas e transformadas. A atividade criadora contempla o horizonte cultural de seu tempo, porque dele parte, tendo nele as indagações e os instrumentos para se

efetivar. Além disso, é ao seu momento histórico que ela retorna, para ser apropriada e significada coletivamente. (SARTRE, 1972; VYGOTSKI 1990; 1996a; 1998).

Dessa feita, a atividade criadora desponta como fundante do ser humano, como intervenção transformadora que possibilita construir o mundo e a si mesmo como humano. A criação é a pauta da ação propriamente humana, num contexto social que compreenda condições para que a inovação possa acontecer, não estando restrita à produção dos grandes gênios (ZANELLA et al, 2000).

Nesse sentido, concorda-se com Zorzal e Basso (2001), que mostram como Vygotski se opõe às vertentes pragmatistas que se fundam num elencar infundável de características supostamente definidoras do produto criativo e do sujeito criativo. A elaboração vygotiskiana acerca da criação, transcende as rotinas de treinamento da criatividade, apontando a necessidade de um contexto social e histórico se fazer produtor de sujeitos verdadeiramente humanos, porque capazes de criar.

A atividade criadora, sob este prisma, simultaneamente condição e produto da existência humano-genérica, se aproxima da concepção marxiana de trabalho (ZORZAL e BASSO, 2001; VAZQUEZ, 1978), que, embora sendo ação humana livre, pode, dependendo das condições sociais e históricas concretas nas quais se insere, converter-se em fonte de sofrimento e alienação para o sujeito que o realiza.

Vygotski (2001b) confirma essa abordagem quando salienta, no tocante à educação, a necessidade de se engendrar um espaço que encoraje e fomente a formação de sujeitos criadores para que esses possam existir. Logo, o enriquecimento das experiências, a construção do desejo de criar, bem como a liberdade, são fundamentais para que possa ocorrer a atividade criadora.

A liberdade, neste contexto, precisa ser compreendida não como livre arbítrio, como mote do desejo singular, mas num sentido filosófico profundo. Este olhar se justifica, ao revisitar o que diz Vygotski, quando da discussão do desenvolvimento da imaginação como prerrogativa para a criação.

Investigando a tenra infância e as patologias de linguagem, o autor destaca que, em bebês e sujeitos que sofrem de afasia, é largamente empobrecida a atividade de fantasia, já que, preservadas as distinções, tanto uns quanto outros estão sujeitos à imediatividade da realidade concreta. Os primeiros, porque ainda não se apropriaram da linguagem e do

pensamento conceitual a ela relacionado; os segundos, porque a patologia privou-lhes o uso completo das propriedades de abstração da palavra.

A impossibilidade do pleno uso da linguagem aprisiona os sujeitos ao mundo material, donde a liberdade, para além da dimensão do ato voluntário, é um instrumento crucial para o surgimento da possibilidade especificamente humana de vislumbrar alternativas à realidade que se lhe oferta aos órgãos dos sentidos. Nas palavras de Vygotski, “a fantasia cria imagens de objetos não percebidos⁴⁸” (VYGOTSKI, 1996a, p.220)

Neste ponto da reflexão vygotkiana, reencontra-se a definição sartreana do imaginário, enquanto atividade que emancipa o sujeito da concretude vivida porque deixa de enxergá-la no que é, visando precisamente o que falta, aquilo que no mundo não está. A consciência imaginante, ao forjar um objeto que aparece no seio de sua ausência, ainda inatingível na sua dimensão concreta, nega a realidade, dela libertando-se.

A liberdade, para Sartre, implica na distância entre o sujeito e o mundo; diz respeito à possibilidade de se opor à inércia das coisas, que simplesmente são. Porque é capaz de imaginar, constituindo, ainda que irrealmente, o ausente ou ainda não existente. Ao mesmo tempo, a imaginação só é possível pela liberdade ontológica, inerente ao ser humano.

Lembrando que é por meio da imaginação que se pode vislumbrar o futuro, como o que ainda não aconteceu, compreende-se que é uma forma de o sujeito irrealizar-se enquanto ainda não é, encenando em fantasia seus anseios nebulosos. Uma atividade profissional, a constituição de uma família, um projeto revolucionário... Todos estes eventos e relações podem ser antecipados imaginariamente. Mesmo que jamais ocorram de fato, sintetizam saberes, afetos e interesses do sujeito em imagens, fazendo parte de sua constituição no presente.

Seguindo Sartre e Vygotski, conclui-se que a atividade criadora, em sua dimensão ontológica, faz o homem ser o que é, ou seja, estar sempre em direção a alguma coisa, projetando-se rumo ao devir, a partir de suas condições de existência.

Para Sartre, então, a criação inscreve-se no projeto de ser⁴⁹. Vygotski, embora não trabalhe com esse conceito, tem postura semelhante, no que se refere ao lugar da atividade criadora na existência humana, pois, para ele, “é precisamente a atividade criadora do

⁴⁸ Tradução livre do espanhol.

⁴⁹ Conceito explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

homem que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que contribui criando e que modifica seu presente⁵⁰.” (VYGOTSKI, 1990, p. 9).

Também é da condição humana, tanto na visão vygotskiana quanto sartreana, constituir-se sujeito num determinado contexto: a liberdade se faz na medida exata de sua situação. Assim, afirmar que criar é prerrogativa do humano, não implica considerar todos os sujeitos concretos, datados, como inerentemente criativos. O cotidiano, para ser vivido, requer uma boa dose de repetição (VYGOTSKI, 1990; HELLER, 1972). Logo, nem só de criação vive o homem, pois as atividades eminentemente reprodutoras são também fundamentais para sua existência.

Dessa forma, nem todas as atividades dos sujeitos podem ser consideradas criativas. Nem mesmo um sujeito pode ser considerado criador o tempo todo. Se o sujeito só se faz num determinado contexto social e histórico, cada obra que produz não acontece no vácuo, sendo inevitável a comparação com as demais já existentes. Como aponta Sartre, “é preciso ter a impressão de criar algo que não existia; portanto, é preciso situar-se no tempo cotidiano” (SARTRE apud BEAUVOIR, 1981, p.215).

O objeto produzido vem se inserir em algum campo da construção cultural humana, sendo invariavelmente relacionado, pelos sujeitos receptores, com os demais existentes no mundo. A invenção requer um esforço do sujeito tanto no seu conteúdo, quanto na forma pela qual esse é expressado.

O novo só é visto enquanto tal porque rompe com aquilo que já foi feito, surpreendendo uma coletividade. Esta, portanto, atua como mediadora para o sujeito significar seu próprio trabalho, podendo vir ou não a se reconhecer como criador (ZANELLA et al, 2004b).

Então, porque há produções que, dentro de um espaço específico, são apreendidas como acarretando em novidade num grau diferente de outras, o criador, seja autor de uma teoria, uma ferramenta técnica ou artefato artístico, está em constante avaliação. Por conseguinte, criar tem como seu corolário a assunção de riscos: o produto pode ser considerado criativo ou não.

⁵⁰ Tradução livre do espanhol.

É paradigmática a situação de Van Gogh, cujos quadros foram recebidos com repulsa em seu tempo, sendo, séculos depois, admirados com veneração. A criação, portanto, jamais está descolada de seu contexto.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se afirma que todo ser humano pode criar, é taxativa a premissa de que a cada ser humano, são dadas condições diferentes que resultam em diferentes possibilidades de criação, e de se conceber como sujeito criativo (ZANELLA et al, 2004a e 2004b).

Não se entenda com isso que o lugar histórico e social esmague o sujeito; jamais a consciência aliena-se por inteiro, ou deixa completamente de ser livre, como já visto, o fundamental é compreender o que o sujeito faz daquilo que fizeram com ele (SARTRE, 2002).

Por conseguinte, para compreender as vias criadoras de que dispõe um sujeito, é preciso apreender o que ele faz a partir das condições que lhe são dadas, em suma, como ele vive a liberdade em situação que ele é.

A existência, enquanto história de vida, é imprescindível para que se possa delimitar o lugar que nela ocupam as atividades criadoras. A trajetória singular de um sujeito considerado criador é material indispensável para a investigação, “pois nela se destaca seu contexto, suas relações e fundamentalmente, os sentidos que foi vivenciando e elegendo para que se apropriasse de uma postura criativa”. (ZANELLA et al, no prelo)

Dessa forma, o entendimento da atividade criadora sob a perspectiva vigente neste trabalho, remete ao estudo do projeto de ser, concreto, que viabiliza, em maior ou menor medida, a superação daquele fracasso constitutivo da imagem, tomando-a como norte em direção ao preenchimento que corresponde à objetivação, efetiva atividade criadora, concretamente situada.

6 PASSADO DE ACOMODAÇÃO E SUBVERSÃO: A HISTÓRIA DE VALENTINA, DE GOTA D'ÁGUA, AO MAR AZUL

6.1 Apresentando Valentina

Sendo a ordem cronológica fundamental para uma abordagem dialética (SARTRE, 1987b), vale iniciar por uma apresentação de Valentina, relatando brevemente sua trajetória desde o nascimento, até o momento da realização das entrevistas para a presente pesquisa.

Valentina, que contava 31 anos de idade quando do contato com a pesquisadora, viveu até os seus 18 anos em Gota D'Água⁵¹, pequena cidade do interior, de colonização fundamentalmente alemã e italiana. Lá, residia com os pais e um irmão mais moço, fazendo parte de uma família que gozava de certo destaque local e participava dos eventos sociais e políticos. Os pais trabalhavam próximo à residência de Valentina, exercendo atividades de comércio, na região central da cidade. Já os avós e alguns tios e tias de Valentina seguiam vivendo no sítio, cuidando de animais e do plantio da terra.

Cedo, Valentina passou a freqüentar o "*jardim*", que se caracterizava, segundo ela, por ser um espaço "*onde cuidava-se de crianças*" sem a preocupação com o processo de alfabetização. Na seqüência, Valentina cursou o ensino fundamental, na escola pública estadual. Embora a única professora que a marcou, neste período, tenha sido Odete, com quem aprendeu, na primeira série, a ler e escrever, Valentina afirma que gostava muito da escola, espaço onde cultivava, além do estudo, suas melhores amizades. Dos sete aos quatorze anos, Valentina experienciou uma doença auto-imune, que motivou a família a levá-la para fazer tratamento de saúde, numa freqüência quinzenal, em outra cidade, distante a aproximadamente duas horas de Gota D'Água. A partir dos 11, 12 anos, ela mesma aplicava as injeções em si, afirmando que "*foi um medo que eu tive que enfrentar*".

Também nesta idade, olheiros de uma grande empresa da região descobriram-na em uma das competições escolares, convidando-a para integrar a equipe de atletismo da organização. De acordo com Valentina, aceitar o convite da empresa, cuja sede esportiva

⁵¹ Todos os nomes de cidades e pessoas mencionados por Valentina serão substituídos a fim de preservar o sigilo.

distava alguns quilômetros de Gota D'Água, foi a possibilidade de, aos finais de semana, sair da pequena cidade, afastando-se do olhar dos pais. Depois de 3 anos de treinamento, e antes da primeira competição internacional de Valentina, ela machucou-se nos treinos, abandonando definitivamente o esporte.

Em Gota D'Água, já com 14 anos, Valentina dedicava-se ao estudo, às atividades domésticas, as amizades e aos namoros. Embora seu pai não a deixasse sair à noite, ela se unia aos colegas para realizarem festas em casa, para poder *"aprontar"*. Aprontar, para Valentina, se refere a beijar e trocar carícias com os rapazes. Ainda assim, ela afirma ter passado várias noites em claro, chorando e imaginando como eram as festas que o pai não lhe permitia ir. Finda a oitava série, a mãe de Valentina chamou-a para conversar, apontando que ela deveria escolher entre casar e cursar o magistério. Segundo Valentina, foi assim que a docência passou a fazer parte de sua vida, como uma escolha para evitar o casamento.

Para cursar o magistério, Valentina teve que ir para outra cidade, Riacho. Inicialmente, ela ia e voltava para casa todos os dias. Depois de um ano, acabou mudando-se, retornando à Gota D'Água apenas aos finais de semana. Valentina identifica nesta etapa momentos de liberdade e aprendizado que, segundo ela, jamais esquecerá, e que sonha poder experimentar novamente. Quando cursava o segundo ano do magistério, problemas de saúde de seu pai e sua mãe se agravaram, e o casal passou a fazer viagens constantes a uma cidade maior, Mar Azul, a fim de consultarem especialistas. Com esta situação, a condição financeira da família foi seriamente afetada. Valentina, estudando e residindo em Riacho durante a semana, e trabalhando em Gota D'Água no sábado e no domingo, passou fome. Terminado o magistério, retornou à casa dos pais, para completar o *"científico"*. Como as doenças deles exigiam cada vez maiores cuidados, decidiram partir em definitivo para Mar Azul, onde Valentina reside até hoje.

Chegando em Mar Azul, Valentina afirma ter passado por um período de *"crise"*, a partir do qual, decidiu que deveria trabalhar. Como já possuía experiência com o comércio, um amigo que fez na nova cidade indicou-a para trabalhar em uma loja. Ela diz que gostava do serviço e tinha bom relacionamento com os patrões, mas uma acusação de roubo por parte de uma colega, a fez pedir demissão. Simultaneamente, tentou o vestibular para um curso ligado à escrita e literatura, mas não foi aprovada. Em seguida, surgiu uma

oportunidade para lecionar. Valentina ministrou aulas em várias disciplinas para diversas faixas etárias, contratada temporariamente por uma escola pública. Novamente inscreveu-se para o vestibular, desta vez para um curso ligado à administração e ciências econômicas, segundo ela, porque *“era o índice mais baixo pra passar na federal”*, e por gostar de atividades ligadas ao ramo bancário, que demandassem tarefas burocráticas e de organização.

Aprovada no vestibular, Valentina inicia a faculdade. Apaixona-se por um amigo universitário, Sérgio, com quem tem um relacionamento de aproximadamente 3 meses. Quando este namorado rompe com Valentina, ela abandona a graduação, que havia cursado por dois anos e meio. Ao mesmo tempo, deixa a escola pública, aceitando o convite de trabalho de uma colega professora, que estava montando um colégio particular.

Alguns meses depois, conhece outro homem, Alberto, com quem começa um namoro, e, decidindo adotar a educação como atividade fundamental, presta novo vestibular, desta vez, para a pedagogia. Aprovada, inicia a graduação em pedagogia e segue lecionando na escola particular da amiga. No ano seguinte, engravida, segundo ela, *“porque a gente se descuidou”* e decide se casar, alugando uma casa para morar com Alberto, visto que, desde sua chegada em Mar Azul, Valentina residia com os pais e o irmão. Entretanto, quando seu filho nasceu, ela acabou deixando a casa que alugara, e também o emprego na escola particular. Afirmando que o marido e os pais *“decidiram por mim”*, Valentina conta que passou a morar numa pequena casa que os pais construíram, atrás da residência deles, compartilhando com eles o mesmo terreno.

Até seu filho Carlos Eduardo completar dois anos de idade, Valentina deixou de lecionar, dedicando-se a cuidar dele e aos seus estudos na universidade. Quando Valentina graduou-se pedagoga, foi divulgado um edital de concurso público para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Ela prontamente inscreveu-se, relatando que *“era o meu grande sonho [...] eu fui fazer faculdade para trabalhar em escola pública estadual”*.

Aprovada neste concurso, Valentina iniciou seu trabalho na escola estadual localizada no bairro Areial⁵², onde leciona até hoje, estando em seu quarto ano de docência naquele local. Valentina continua residindo na casa que seus pais para ela construíram no

⁵² Como os demais nomes próprios citados por Valentina, também o da comunidade é preservado, sendo esta uma denominação fictícia.

terreno deles, seguindo casada com Alberto. O filho, Carlos Eduardo, no período das entrevistas para a presente pesquisa, contava 5 anos de idade.

O cotidiano de Valentina é bastante marcado pela escola. Durante a semana, Valentina acorda antes das cinco horas da manhã, porque o Areal localiza-se a razoável distância de sua residência. Passa o dia na escola, retomando para casa depois das cinco da tarde. Enquanto ela não está em casa, o marido, cujo horário de trabalho é variável, realiza boa parte das atividades domésticas durante o dia e cuida de Carlos Eduardo. Quando Alberto precisa trabalhar, e Valentina está na escola, é a avó materna quem fica com o menino. À noite, Valentina chega em casa perto das oito horas. Ela janta com Carlos Eduardo e acompanha as tarefas de escola que ele traz para casa, conversando e contando histórias até que ele adormeça. Já aos finais de semana, Valentina sente necessidade e gosta de dormir, apesar de afirmar, contrariada, que “*ando muito cansada da rotina, então, eu perco muito tempo dormindo*”. Ela ainda aproveita o sábado para organizar sua casa, e o domingo, para fazer o planejamento das aulas da semana seguinte.

Esta pequena síntese visa apresentar Valentina ao leitor. A partir daqui, sua história será detalhada, sendo dividida em alguns períodos, de acordo com a significação e denominação que Valentina a eles atribui. Apesar de sua trajetória ser discutida de forma segmentada, visando pontuar marcadores, enquanto mediações e objetivções concernentes à “infância, adolescência⁵³ e idade adulta”, tal como culturalmente se compreende o transcorrer de uma vida, não há uma separação “a priori” entre estas supostas fases.

Não é alguma manifestação do desenvolvimento biológico que sinaliza, por si mesma, o abandono da infância e a chegada da adolescência. O término de um período, e a passagem para outro, são determinados a partir dos sentidos que o sujeito atribui aos acontecimentos de sua própria vida, compreendendo então que antes “foi de uma determinada maneira”, e a partir de um ponto, “passou a ser de outra forma”.

Logo, os momentos vividos como permanências e rupturas é que significam a existência da pessoa como tendo acontecido em etapas, marcada por instantes decisivos que

⁵³ Este termo polêmico, nesta pesquisa será mantido, porque Valentina se vale dele, e da palavra “juventude”, para significar as experiências de um dado período de sua vida. Entretanto, não se pode esquecer dos atuais debates acerca desta periodização e nomenclatura, os quais apontam que, em verdade, é preciso desnaturalizar o conceito de adolescência, tratando-se de “juventudes” (Beiras, 2005; Traverso-Yépez e Pinheiro, 2005). Isto, porque há diferentes possibilidades, constituídas social e historicamente, de se viver a juventude, marcadas pelas condições materiais de existência e também pelas relações de gênero e poder num dado contexto.

delimitaram modos de agir e de ser. Se o ser humano é aquele que está condenado a fazer-se, a eleger o que fará de si a partir daquilo que o seu entorno lhe possibilita, o projeto original, que remonta à infância, é incessantemente construído, desconstruído e reconstruído. A sua significação profunda não é dada de uma vez, tendo que ser sustentada pela ação do sujeito, que com ela, portanto, terá que se confrontar sucessivas vezes. Maheirie⁵⁴ (2006, p.11) sintetiza de forma clara esta compreensão:

O processo histórico implica os momentos de totalização, que mostram a vida se desenrolando em espirais e não em círculos. Estas espirais significam precisamente que a história do sujeito não é dividida em fases, e que as questões que aparecem nesta história não são dados que se repetem, mas são, fundamentalmente, superações contínuas destes dados. Portanto, o sujeito pode sempre passar pelos mesmos pontos, pelas mesmas questões que já passou, mas sempre em níveis diferentes de compreensão, de superação e de complexidade.

6.2 Nasce o projeto de ser Valentina: conhecendo seu contexto

Considerando que Gota D'Água está marcada pela imigração alemã e italiana, é importante pontuar algumas das principais características destes processos de colonização, tomados sob o ponto de vista de sua amplitude em várias regiões do território nacional. Algumas considerações, portanto, se fazem necessárias, a fim de compreender a ambiência cultural, que é objetivada por meio de práticas concretas em relação, presentes na cidade específica onde Valentina viveu até seus dezoito anos de idade.

Os imigrantes alemães, que no Brasil se encaminharam, em sua maioria, para os estados da região Sul (e também para o Espírito Santo nos idos de 1870), eram significados como um tipo “ideal” de colonizadores, tidos como capazes de solidificar o povoamento através da produção organizada e racional por meio de pequenas propriedades agrícolas familiares. Em sua maioria, camponeses e trabalhadores pauperizados, os alemães se dividiam entre católicos e evangélico-luteranos, sendo a religião uma forte presença na constituição das escolas e nos processos educativos em geral. (SEYFERTH 1994; 1999).

⁵⁴ Maheirie, K. *O que ele fez com o que fizeram dele...?* Algumas contribuições do método progressivo-regressivo de Sartre para a análise da constituição do sujeito numa psicologia de orientação histórico-dialética. Artigo encaminhado para publicação. 2006.

Mesmo aqueles que com o passar do tempo, acabaram deixando a agricultura como atividade fundamental para dedicar-se ao trabalho industrializado, ainda se reconhecem como colonos, pautados pelo “trabalho duro” (SEYFERTH, 1983/1984), pela obediência à autoridade do pai, que decide o futuro econômico dos filhos até que eles se casem, e pelo valor ao cultivo da terra. A solidariedade entre os semelhantes, que, segundo os colonos, tem diminuído por conta da precarização da vida de trabalho, é também um elemento significativo na cultura germânica.

Vale destacar ainda que, os colonizadores alemães instalados no interior do Brasil, se caracterizavam pela preocupação com a limpeza e ordem de suas casas, fatores que, entre outros, utilizam como critérios para se contrapor aos “caboclos”, trabalhadores brasileiros que não são descendentes de imigrantes. Numa relação impregnada por preconceitos e estereótipos, os imigrantes alemães foram construindo uma imagem dos caboclos como sua antítese, porque para eles eram desleixados, beberrões e malandros (SEYFERTH, 1993). O fundamental que permeia a definição e reconhecimento de si, para os descendentes dos colonizadores alemães, tem a ver com a relevância do trabalho. Esta primazia se faz por uma atividade prática de dedicação à atividade laboral, que sustenta e constitui uma imagem dos pioneiros desbravadores de origem alemã, com aqueles que transformaram “a selva brasileira inculta em prósperas comunidades” (SEYFERTH, 1994, p.19). Esta perspectiva, sem deixar de ter fundamentos na realidade objetiva que encontraram os imigrantes quando chegaram ao Brasil, assume um papel central, quase que mítico, na constituição étnica dos descendentes dos colonos alemães do século XIX (SEYFERTH, 1993).

Acerca da imigração italiana, é importante enfatizar que incidiu de forma maciça no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, igualmente à colonização alemã, como parte de um movimento que tinha a ver com uma política de gestão populacional. Esta, vislumbrada por alguns segmentos de pensamento daquela época como possibilidade de “adensamento, branqueamento e elevação civilizatória” (COLBARI, 1997), visava consolidar, além da ocupação de espaços despovoados, o estabelecimento de uma ética que enaltece um determinado tipo de família, religiosa e honrada, bem como a atividade do trabalho. Então, fez-se presente, em diversas localidades, um modo de relação pautado pela valorização da família como organizadora da socialização moral dos sujeitos e da produção

econômica, permeada por um estilo camponês de costumes conservadores (SANTOS, 1993).

Desta maneira, pequenas propriedades rurais foram sendo construídas ao longo dos córregos, as quais, com o decorrer do tempo, passaram a ser desmembradas pelas divisões inerentes à repartição da herança dos velhos colonos para sua extensa prole (BERNARDI, 2003). A partir deste movimento, porém, muitos dos filhos, descendentes de italianos, acabaram por se desfazer das propriedades herdadas, afastando-se do cultivo da terra como atividade de subsistência. Ainda assim, a família como centro de referência no que tange à transmissão de valores (como a frugalidade, necessidade de poupar o que se tem) e saberes, a fé religiosa, e a resignação e obediência à autoridade, de alguma maneira, marcam os processos de constituição dos sujeitos oriundos de tais regiões (POLETTI, 1977; SEYFERTH, 1993).

Este panorama visa, grosso modo, indicar alguns elementos culturais que, na literatura especializada, aparecem como sendo definidores de um processo imigratório que ocorreu, com suas especificidades, em várias localidades do Brasil. Gota D'Água é uma destas; e, como nas demais histórias de vida e depoimentos de moradores de lugares marcados pelos descendentes de imigrantes europeus, a trajetória de Valentina também se faz na apropriação, pela afirmação e negação, desta fonte cultural na qual se fez gente (COLBARI, 1997). De Gota D'Água, Valentina afirma que são as tradições alemãs e italianas, as que se fazem mais fortes na cidade em que vivia.

No que se refere ao âmbito religioso, Valentina relembra que o “*jardim*” por ela freqüentado era mantido pela igreja evangélica, sendo a única instituição pré-escolar da cidade. Entretanto, foi batizada na igreja católica, espaço ao qual comparecia regularmente durante a infância. Contudo, mais tarde, esta crença veio a ser por ela (re)significada: “*me obrigaram a ir na igreja, hoje não [...] não tenho religião nenhuma, crença eu creio em deus. [...] de vez em quando levo meu filhinho no centro espírita [...] sou feliz, respeito a todos, acredito em deus, que eu digo que é o papai do céu, acredito num ser superior, acho que nada é por acaso, rezo pros meus santos [...] eu queria fazer parte de um terreiro [...] já fiz trabalho [...] fui prá jogar búzios...*”

Esta fala de Valentina aponta para a apreensão singular de um movimento que tem sido destacado pelos pesquisadores como crescente nas últimas décadas, no contexto brasileiro: a multiplicação de cultos religiosos e a intensa fluidez pela qual seus adeptos circulam de uns para outros (ALMEIDA e MONTEIRO, 2001). As investigações, então,

trazem à luz um paradoxo, já que, ao mesmo tempo em que há constante desmembramento dos grupos religiosos, originando novos cultos, há também a síntese pessoal de cada sujeito, que articula credos sumamente diferentes numa mesma cosmovisão.

Em Valentina, este aspecto aparece, inicialmente, na negação da primazia da igreja católica, sendo criticada pelos pais, porque ressalta que não pretende, como acredita que eles fizeram com ela, impor a seu filho uma dada religião: *“o meu pai diz que eu sou à toa né, além de ser atéla, eles me cobram muito que eu não vou na igreja, que não educo o meu filho no caminho de Jesus, adianta ir pro caminho de Jesus e aí dentro de casa brigar feito louco? Eu tenho minhas crenças, acredito no meu deus”*.

Portanto, a crítica ao catolicismo, para Valentina, tem a ver também com aquilo que identifica como uma contradição familiar, entre a presença constante na igreja, e as brigas freqüentes entre seus pais, que, para ela, estão em oposição àquilo que deveria ser a consecução dos princípios pregados por Jesus. Outra situação que Valentina viveu diretamente, que, segundo ela, contribuiu para a desconstrução do impacto da igreja católica sobre si, remete ao batizado de Carlos Eduardo. Como Alberto já havia se casado na igreja, com outra mulher de quem estava separado, não pôde acontecer a cerimônia religiosa católica quando ele e Valentina decidiram morar juntos. O posicionamento e discurso dos padres, para Valentina, faziam-na sentir que a igreja não era lugar para si: *“ah porque ele foi casado eu não podia comungar, não podia isso, não podia aquilo, ai tô vivendo em pecado, então não vou pra dentro da igreja, vou fazer o quê? Volume lá, pra dizer que os padres tão faceiros dando missa? Não, não vou.”*

Valentina, então, decide não mais estar na igreja. Entretanto, e apesar das qualificações de ateísmo por parte da família, as ações e idéias de Valentina revelam uma postura que incorpora e (re)elabora a dimensão da fé característica de sua cidade natal. Abandonando a instituição “igreja”, Valentina não deixa de constituir uma concepção de mundo místico-supersticiosa: reza para os mortos, presta atenção no que define como seu *“sexto sentido”* para orientar suas escolhas, defende uma concepção ampla de deus, enquanto força maior sobrenatural abstrata, leva o filho no centro espírita e acredita em vidas passadas. Por tudo isso, vê-se que Valentina expressa, de uma determinada maneira, ímpar, aquele “trânsito religioso” (ALMEIDA e MONTEIRO, 2001) que se constitui pelas práticas religiosas contemporâneas brasileiras, as quais, simultaneamente, aglomeram diferentes cultos e os fragmentam, (re)significando-os e dando origem a novos grupos.

Outra das características de Gota D'Água que Valentina vivencia por meio da inserção em sua família, diz respeito ao modo de significar a atividade do trabalho. Embora os avós de Valentina vivessem da criação de pequenos animais, como galinhas e porcos, e da policultura na pequena propriedade familiar, ela se diz uma *"mulher criada na roça que nada entende de roça"*. Em verdade, os pais de Valentina romperam o laço familiar com a terra, quando deixaram o meio rural, para se instalarem como comerciantes na região central da cidade. A ascensão econômica e social que os pais de Valentina construíram, deixando a roça em prol da vida urbana (tendo seu pai inclusive ocupado um cargo político local), aponta que sua família materializou aquele movimento que Poletto (1977) aponta como comum nas localidades de colonização italiana e alemã. Segundo Valentina, o último contato que teve com o sítio que pertencia a sua família, que freqüentava quando criança, se deu há poucos anos, quando a mãe, *"gringa pura"*, vendeu as terras que lhe cabiam por herança.

Apesar da modificação no tipo de atividade laboral, os significados culturalmente definidos para o trabalho permaneceram enraizados na família de Valentina. A seriedade e dedicação que os antepassados, imigrantes europeus em Gota D'Água, imputavam à agricultura, constituem uma determinada postura que os pais de Valentina defendiam que ela deveria ter em relação a todas as suas atividades.

Por meio desta mediação, Valentina consolida o "exagero", preferindo *"pecar pelo excesso, do que pela falta"*, o projeto⁵⁵ de sempre fazer a mais. O necessário, para Valentina, está sempre além do que poderia ser a exata medida, transformando-a em imperativo de visar o excessivo, o que está em demasia, seja na educação do filho, no preparo das aulas, nas exigências quanto ao próprio processo de aprendizado, na alimentação, na ajuda aos outros...O que é demais, então, se expressa e se constitui nas relações com os outros, e consigo mesma, inclusive no próprio corpo.

Este modo de relação com as próprias atividades e produções, Valentina indica ter sido incentivado pelo contexto familiar, originando, neste caso, uma mediação que ela afirma qualificar como positiva para ser a pessoa que é. Este tipo de postura, segundo Colbari (1997), tem a ver com a participação, descrita anteriormente, dos imigrantes

⁵⁵ A palavra projeto, grafada no singular, tem a ver com a definição sartreana de "projetos secundários" (Sartre, 1997), que dizem respeito às eleições do sujeito que se articulam ao projeto original, constituindo-o e, simultaneamente, expressando-o.

italianos da segunda metade do século XIX, os quais contribuíram para a instauração de um determinado modelo de trabalhador ideal:

A valorização do trabalho, da educação integral e da elevação intelectual e moral do trabalhador, assim como a ênfase na disciplina e na moralidade definiram novos valores e práticas incorporados na vivência e nas representações dos trabalhadores brasileiros.

Neste sentido, é possível entender a pregnância das idéias acerca do trabalho num dado contexto, que a família de Valentina singulariza a partir da cultura dos alemães e italianos que ajudaram a colonizar o Brasil. Os ensinamentos promoviam a retidão moral, a necessidade de dedicação ao trabalho, visto como meio de dignidade humana, e a intensidade do ritmo laboral.

Então, o ideal dos pais, para a menina Valentina, aparecia como uma demanda de bons resultados em todos os empreendimentos, ocupando um lugar de destaque em tudo o que fizesse. Singularizando esta ética do trabalho (COLBARI, 1997), Valentina institui em todas as suas produções, uma busca pela perfeição. A perfeição, para ela, é ambivalentemente percebida: se por um lado, implicou em determinação e dedicação, por outro, é um espectro, como padrão ideal imaginado, a rondá-la.

Isso, porque nem sempre aquilo que ela almejava num dado momento coincidia com o bem-fazer que enchia os olhos de seus pais. Além disso, a hierarquia familiar, pautada pela apropriação das normas tradicionais e religiosas daquele contexto, muitas vezes levou Valentina, criança, a associar suas ações ao perigo e à dor: *“eu tenho nítida a sensação de medo nesta época, medo...medo do pai, muito medo do pai, o pai batia muito na gente, a mãe nem tanto, mas o pai batia, desde pequeno, assim, não comia, apanhava, tirava fora do lugar, apanhava, e só surra que a gente levava, só, de vara, de cinta, de chinelo, de mão, qualquer coisa...era surra.”*

Então, entrelaçada à concepção do trabalho como atividade fundamental para o ser humano se fazer digno, vinha a necessidade de instaurar uma rígida disciplina, por meio da qual se fazia a obediência à autoridade, outra das típicas contribuições da imigração alemã e italiana no Brasil (SANTOS, 1993; POLETTTO, 1977). Valentina expressa como estas noções se faziam práticas cotidianas em Gota D'Água, relatando que se lembra, além de ter apanhado muito (especialmente do pai), de ter *“ajoelhado no milho”* quando freqüentava a

escola, como forma de punição por falar em momentos em que a verbalização das crianças não era permitida.

Pode-se perceber, então, que a família de Valentina apreendia regras e valores que circulavam no meio social, objetivando-as em modos de avaliação do comportamento da menina. Uma das questões culturais implícitas nesta pauta de relação, diz respeito aos lugares sociais de adulto e criança, que eram mantidos de forma cristalizada. Assim, o adulto decidia o destino da criança, punindo-a quando julgava necessário, o que era visto como forma de educação e cuidado para a formação, desde a infância, de pessoas responsáveis e produtivas. Portanto, para analisar o processo de constituição do sujeito, é fundamental atentar também para o recorte de geração, a fim de desconstruir as concepções culturalmente construídas (mas que aparecem como “naturais”), as quais definem de forma estanque o que seriam as necessidades da infância e quais as maneiras adequadas de cuidar e ensinar às crianças (CARVALHO, 1999).

Segundo Valentina, a convivência com castigos e punições, iluminada pelo desejo de ser aquela que agrada aos anseios dos pais, *“tentando sempre ser o molde perfeito”*, que almeja dar conta de tudo aquilo que imagina que esperam dela e projetam para ela, tem ressonâncias na vida que leva hoje. Quando Valentina tem vontade de viver ou fazer coisas que destoam do que seus pais consideram correto e/ou adequado, ela reativa, mesmo sem se dar conta, ou seja, espontaneamente, aquela menina que já foi, que sempre prestava muita atenção, fazendo sua vida com cautela a fim de evitar surras a todo custo.

Em adição, todo cuidado é pouco para quem tem receio e desconfiança do ser-para-outro que é, demandando e sustentando uma postura *“de não deixar rabo pra ninguém pegar”*. Neste sentido, Valentina tem um controle bastante minucioso de tudo o que faz ou deixa de fazer. Mantém registros e comprovações de tudo o que se relaciona ao trabalho, seja da contabilidade da escola que assumiu porque ninguém mais sabia/queria fazer, seja da lista das crianças que não fizeram as tarefas, a fim de evitar questionamentos dos colegas e dos pais.

Esta maneira de estar no mundo, além de remeter ao manancial cultural de Gota D'Água, apresenta semelhanças com o modo de ser de um dos personagens da estória infantil preferida, desde a infância, por Valentina. Na estória, havia uma mamãe cabrita, que tinha sete filhotes. Para ir ao mercado, ela os deixou sozinhos, ordenando que não

abrissem a porta para ninguém. Entretanto, os cabritinhos, curiosos, acabaram por deixar o lobo mau entrar em casa, que comeu seis deles. O cabritinho menor, que era também o mais esperto, escapou porque se fazia desconfiado. Escondendo-se dentro do relógio, pôde avisar a mãe cabrita que os irmãozinhos haviam sido devorados pelo lobo, sendo, portanto, peça fundamental para a resolução do problema central da estória, culminando no salvamento dos cabritinhos.

Pode-se compreender tal narrativa como simbolizando, de uma determinada perspectiva, a própria Valentina, pois os gostos, não são preferências casuais do sujeito, mas uma das formas de a pessoa se fazer enquanto tal e, por meio deles, manifestar sua singularidade. Nas palavras de Sartre (1997, p. 750), “não é em absoluto indiferente gostar de ostras ou moluscos [...] não há paladar ou inclinação irredutível. Todos representam certa escolha apropriadora do ser”.

O conteúdo da estória aponta para os princípios presentes no tradicional contexto familiar de Valentina, socialmente construído como espaço que exige obediência. A desobediência, vista como a precursora de conseqüências negativas, incita a produção, pelo sujeito, de um olhar sobre si mesmo de constante vigília, desconfiando dos demais e estando sempre pronto para solucionar situações difíceis e evitar punições. No entanto, não se pode esquecer, como destaca Vygotski (2001b), que qualquer produção, seja uma fábula ou um conto, ainda que plasme uma determinada postura do autor diante da realidade, não pode ser concebida como determinante da compreensão que a criança irá produzir. Pois, a complexa síntese psicológica inovadora que se faz na relação com as estórias e artefatos artísticos, “radica na própria natureza das vivências estéticas das crianças e, de antemão, nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que este ou aquele livro irá exercer” (VYGOTSKI, 2001b, p.325).

Cabe, então, examinar o movimento de subjetivação e objetivação que Valentina realiza, pontuando em seu fazer-se sujeito, sentidos que remetem a sua relação peculiar com a estória. Meticulosa em tudo o que faz, Valentina desconfia, se esconde para não ser pega de surpresa pelos “lobos” que andam por aí, devorando cabritinhos. Ágil e pequena, Valentina encontra espaço dentro do relógio, burlando o tempo, engajando-se em mil e uma atividades; espera, cautelosa, o momento adequado para criar soluções para as situações em que os outros, como cabritinhos indefesos, se encontram.

Este é seu agir na escola em que trabalha, onde fica à espreita para conseguir as transformações que almeja para os alunos. Na ausência da diretora, ou em momentos que vê como brechas para *“levar a comunidade pro lado da mudança”* como reuniões de pais, por exemplo, aproveita para incitá-los a buscar melhorias para a escola, a procurar a imprensa e dar visibilidade às condições precárias que vivem as crianças naquele espaço. Estas providências, Valentina faz procurando tomar os cuidados para minimizar os conflitos de poderes inerentes ao ambiente institucional, e não ser alvo de piadas e rechaço dos colegas, o que já aconteceu quando iniciou este movimento.

Vale destacar que a relação de Valentina com a escola teve início de forma precoce, sendo sua entrada no *“jardim”* relatada como o evento mais antigo de que se lembra. Esta memória remete à relação afetiva intensa com o conhecimento e instituição escolar, que ao longo de sua vida, se constitui mediação fundamental para Valentina fazer-se como tal, não apenas educadora, mas em sua totalidade: *“eu entrei com dois anos e meio no jardim, então eu ia de colo [...] chupando chupeta [...] e eu queria muito ir, então os meus pais colocaram [...] eu pedia para ir para a escola.”*

Da educação que experimentou em Gota D’Água, Valentina destaca o caráter tradicional da metodologia de ensino. *“Fui educada no tradicional, não o tradicional aquela coisa...descontextualizada: então eu hoje trabalho de forma tradicional, mas dentro de um contexto, eu acho que foi um grande avanço que outras teorias permitiram, foi isso, não pode ser jogado solto, tem que ter uma contextualização, e principalmente uma contextualização no mundo em que eles vivem.”*

Para Saviani (2000, p.5), a pedagogia tradicional pode ser considerada uma “teoria não-crítica”, visto que implica considerar as práticas educativas à margem da realidade sócio-cultural em que se fazem. As origens desta concepção de educação remontam ao advento da burguesia emergente na metade do século XIX. Naquele contexto, entendia-se que a educação precisava ser expandida à população, como estratégia para instaurar a democracia como eixo de sustentação e organização de uma nova sociedade. Isso porque, construindo uma educação calcada na transmissão de conhecimentos, acreditava-se que seria impulsionada a constituição de sujeitos cidadãos. Portanto, era preciso habilitar o professor a explanar os saberes culturalmente significados como fundamentais, a alunos que, com atenção, captassem o conteúdo que lhes era repassado. Tal visão de educação traz consigo uma idéia de passividade inerente ao lugar social de aluno, que deve limitar-se a apreender aquilo que o professor transmitir.

Quando Valentina valoriza o tradicional, afirmando que foi este seu processo de escolarização formal que lhe garantiu duas aprovações em vestibulares, embora não questione, neste momento, a relação professor-aluno que se faz na escola tradicional, faz uma ressalva, acerca da contextualização. Neste sentido, aponta pelo menos uma dissonância entre a forma que experimentou a educação tradicional, e a definição conceitual deste tipo de pedagogia. Indicando o papel de outros teóricos do campo da educação como fundamental para (re)significar e complexificar, transformando, o ensino tradicional, ela aponta a necessidade de se atentar para “o mundo” em que os alunos “vivem”, que pode ser compreendido como as condições sociais e históricas por meio das quais se fazem sujeitos singulares. Um exemplo que põe às claras de que maneira o modo tradicional de educação se objetivou nas salas de aula que Valentina frequentou em Gota D’Água, e que ela subjetivou como exemplo importante para se fazer como pessoa e educadora, diz respeito a sua professora de primeira série, Odete.

Esta professora, com quem Valentina ainda mantém contato, segundo ela, foi alguém que a encorajou a enfrentar seus medos, porque segurou sua mão quando teve receio e vontade de fugir; incentivou e possibilitou o gosto da menina pela leitura, abrindo espaço para que ela pudesse fazer da literatura importante mediação para ser si mesma; e agiu de modo a mostrar que o aprendizado escolar poderia ser intensamente vivido, enraizado no mundo. Para Valentina, Odete *“era uma professora diferente [...] eu fui aprender o ‘ga’, ela levou uma galinha, e eu tinha medo de tocar em bicho [...] ela foi com a minha mão [...] A mão dela em cima da minha, e ela foi me levando pra galinha.[...] Foi uma coisa tão tranqüila, que eu não deixei de ter aquele medo [...] mas eu participei, aprendi a participar, sem ser traumatizante.”* Odete, que estava junto com os alunos, demonstrando que o conhecimento está sempre contextualizado na realidade, segundo Valentina, continua sendo inspiração para criar suas aulas.

No entanto, ela faz questão de apontar que a escolha da profissão não se deu de maneira linear, como se fosse um simples desenvolvimento do desejo de estar na escola e da curiosidade pelo mundo que se construía na infância: *“mas nunca, nunca tive a pretensão de ser professora, nunca. Eu queria ser médica pediatra, eu queria ser qualquer coisa; depois, na fase da adolescência, eu queria ser policial, mas nunca pensei em ser professora [...] Não imaginava. [...] Sempre fui do contra, muito, muito louca, muito agitada, muito brava até, nervosa, então eu não me imaginava cuidando de criança...”*

Ao relatar suas aspirações profissionais, enquanto futuro projetado de uma maneira um tanto obscura e indefinida pela criança que foi, Valentina dá visibilidade a uma concepção bastante comum, qual seja, a de que a educação requer profissionais especialmente dotadas de um caráter maternal, que as habilitaria a “cuidar de crianças”.

Esta noção que Valentina verbaliza, a qual acaba por privilegiar, para uma boa docência, o papel de uma determinada perspectiva de feminilidade, correlativa da maternidade, se faz uma visão singular que remete a uma vertente das discussões feministas, intitulada “feminismo da diferença” (CARVALHO, 1999). Por esta razão, é importante realizar uma breve digressão acerca de tal corrente, a fim de esclarecer as bases da concepção de Valentina, que articula um modelo de feminilidade às práticas de cuidado numa síntese necessária para uma “educadora adequada”.

Desde os anos 60, o movimento feminista oscila entre a defesa da igualdade política entre homens e mulheres, e a destruição destas mesmas categorias, engendrando o conhecido debate entre autoras/es partidárias/os “da igualdade” ou “da diferença”. Ainda que reconhecendo a desconstrução desta oposição binária operada por Joan Scott (2000), vale apontar as propostas de algumas autoras do feminismo da diferença (cujas concepções datam do início dos anos 80), visto que são significativas para as pesquisas brasileiras em educação que atentam para as relações de gênero (CARVALHO, 1999).

Nancy Chodorow (1979), partindo da Teoria das Relações Objetais, visa explicar o comportamento de maternagem⁵⁶ das mulheres, para ela, ausente no fazer dos homens, enquanto fruto de um processo de desenvolvimento especificamente feminino. Neste contexto, o relacionamento mãe-filha engendraria para as mulheres, via identificação com a mãe, maior empatia, intuição e ligação com o mundo externo. Carol Gilligan (1993), partindo das contribuições de Chodorow, vê o desenvolvimento psicológico feminino como pautado na manutenção das relações concretas e numa ética do cuidado, donde a mulher se definiria como responsável para com os demais.

Entre os pressupostos destas concepções, destacam-se algumas perspectivas antropológicas feministas dos anos 70, especialmente as contribuições de Sherry Ortner (1979), autora que remetia aquilo que supunha ser a condição secundária universal da mulher a suas funções corporais: a maternagem aproximaria a mulher da natureza, levando-

⁵⁶ Conceito que buscava, naquele contexto de debate, tratar das dimensões culturais da criação de filhos.

a a ocupar papéis desvalorizados socialmente, restritos ao âmbito doméstico (diametralmente oposto ao público, ocupado pelos homens).

Carvalho (1999), confronta estas posições, buscando autores que possibilitem uma crítica ao “feminismo da diferença”. Segundo esta autora, historiadores como Ariès, mostram que a cisão entre público e privado, ainda que sirva como um modelo ideal, não dá conta das contradições e ambigüidades da realidade concreta. Bila Sorj (apud CARVALHO, 1999) salienta o perigo de se cair numa idealização da vida doméstica e das mulheres, como se o mundo privado e a intimidade a ele relacionada fossem inerentemente positivos e escapassem às relações capitalistas.

Carvalho (1999), a partir de Nicholson (2000) evidencia como a bipolaridade, que opõe os corpos de homens e mulheres, atribuindo-lhes essências distintas, é construção social e histórica que remete à modernidade. Esta autora aponta também que, ao supor que a significação da posse da genitália feminina levaria inevitavelmente a um tipo específico de desenvolvimento psicológico, mesmo que socialmente construído, o “feminismo da diferença” resvala num fundacionismo biológico. Este, tem a ver com teorizações que contribuíram para a constituição de uma abordagem do sexo como biológico, enquanto matéria corporal anterior à cultura, como se pré-existisse a esta, que num segundo momento, viria no corpo imprimir sua marca (BUTLER, 2003).

Por tudo isso, Carvalho (1999) afirma que, embora não seja possível fixar uma correspondência unívoca “anatomia-feminilidade-maternagem-cuidado”, na qual um termo invariavelmente implicaria no outro, as descrições que as partidárias do “feminismo da diferença” empreendem precisam ser incorporadas e superadas. Isto porque, sem desconsiderar que tais padrões sejam historicamente construídos, estejam em conflito com outras prescrições, e sejam atualmente contestados, é fundamental reconhecer que se fazem ainda como modelos referenciais na constituição de gênero de homens e mulheres na sociedade ocidental.

Valentina apreende de seu contexto social tal estereótipo de feminilidade, como conjunto de características que englobam a delicadeza, a suavidade nos gestos e no falar, o gosto e esmero na realização das atividades domésticas, e uma relação com os filhos pautada pela atenção constante, que compõem como que um “fantasma de mulher” que a assombra desde a meninice. Ela diz que, por isso, *“ eu me sentia assim meio diferente das outras*

meninas, que enquanto elas eram do rosinha, do igual princesa, eu era muito do igual menino, bolinha de gude, pipa, estas coisas né, então eu não me sentia jamais capacitada para ser professora..."

Deste fantasma, como “subjetividade criada para as mulheres, em um contexto específico da história, da cultura, da política” (SCOTT, 1998, p.116), Valentina se apropriou pela negação, vivendo-o enquanto ausência. Assim, tal modelo é por ela apontado como sendo representativo de algo que ela não é, ponto de referência ao qual se remete pela negação. “O rosinha, igual princesa”, e a “brabeza” servem como parâmetros para Valentina dizer de si, na relação com a convenção social, o que não é. E neste movimento, ela segue se julgando constantemente inadequada no cumprimento das tarefas que esta mulher cor-de-rosa e calma, fantasmática, implica.

O eterno retorno desta imagem cristalizada de mulher, a qual Valentina resgata para se opor, se dá em vários momentos, como quando conta das roupas que veste, das relações com a maternidade, e com o marido, sempre marcadas por um misto de revolta, tristeza e culpa. Logo, mesmo que negue este modelo, Valentina o mantém enquanto tal, como um referencial estático. Esta significação tem a ver com a perspectiva singular que Valentina estabelece a partir da coletividade por meio da qual se fez sujeito. Vale lembrar, que, em Gota D’Água, como nos demais lugares colonizados por imigrantes alemães e italianos, as mulheres são socializadas com uma demanda a habituar-se “a uma extremada dedicação ao trabalho, à família e à religiosidade” (BERNARDI, 2003, p.93), sendo, portanto, constituídas numa situação permeada por aprendizagens de trabalhos manuais e atividades domésticas, aos quais muitas acabavam se restringindo.

É imperativo demarcar que não se trata apenas de atividades práticas, mas de um determinado tipo de fazer, visto como feminino, que se faz no seio de relações de poder. Neste sentido, é importante destacar que a mãe de Valentina, por exemplo, estudou apenas até as séries iniciais do ensino fundamental, seguindo as ordens do pai de que somente o filho homem poderia estudar, caso desejasse. Na geração de Valentina, o papel da instituição escolar foi (re)significado, passando a ser considerado atividade fundamental na qual ela tinha que apresentar resultados acima da média, já que *“ sete não era nota pro meu pai, tinha que ser de oito prá cima”*.

Se o estudo, de restrição passou à regra, as atividades domésticas foram mantidas como necessárias, articuladas a alguns impedimentos: *“ até hoje eu digo isso pro meu pai, né. Meu pai não deixava a gente fazer nada, a gente não, eu né, meu irmão podia tudo, ele era homem, e até hoje é*

assim, homem pode tudo, mulher não pode nada.” Como um exemplo do que, aos olhos de seu pai, não pode fazer, Valentina relata uma briga que teve com ele recentemente, porque bebeu cerveja com um amigo de seu irmão que o visitava: *“foi um escândalo pro meu pai. Porque eu tava tomando cerveja com outro homem”*. Este tipo de argumento citado por Valentina, que ela sente como a excluindo de usufruir de determinados espaços e atividades, vai na esteira daquilo que afirma Scott (2005, p.17), de que

há poucos lugares no mundo agora que proíbem a população de votar por motivos de raça ou sexo, embora haja ainda importantes diferenças no que concerne ao acesso à educação, ao trabalho ou a outros recursos sociais.

Por conseguinte, embora não haja leis impeditivas, há discursos veiculando mensagens que interpelam aos sujeitos de distintas maneiras, significando algumas características como diferenças e julgando-as fonte de desigualdade (SCOTT, 2005). De acordo com Cardoso (2002), o tipo de discurso que Valentina escuta por meio do pai, o qual propõe às mulheres uma sombra do feminino como exímia mãe e “rainha do lar”, ratifica a presença de “fantasmas da sociedade patriarcal capitalista” (p.91). Apesar disso, tais espectros entram em confronto com outros discursos contemporâneos, como aqueles que convocam as mulheres a saírem do espaço privado em busca de qualificação para o mercado de trabalho e engajamento em atividades que antes eram prerrogativas do masculino.

Neste embate cultural, que dá visibilidade, em diferentes momentos e para públicos distintos, a uma noção ou outra, muitas vezes apresentando, simultaneamente, duas concepções excludentes, Valentina se apropriou da contradição, buscando ser o oposto do que preza tal modelo de feminilidade. No entanto, ao fazê-lo, ela acaba mantendo este mesmo estereótipo, visto que é com culpa e tristeza que ela se avalia como incapaz de corresponder a tais expectativas, chegando a pensar que não teria condições de ser professora.

Desta forma, aprisionada na afetividade, na culpabilização e sofrimento, ou seja, de modo não crítico, Valentina se enreda numa oposição entre “mulher” e “não mulher”, privado e público, entrelaçando ser menina, ter cuidado e ser professora, em confronto com

"ser igual menino", brava e querer ser policial. Estas bipolaridades, engessadas numa forma que delas extirpa a historicidade, elevando-as ao patamar de universais, homogeneizam tanto as mulheres que se encaixam ao padrão, quanto as que o criticam. Então, é de maneira igualmente rígida e cristalizada que Valentina concebe a si mesma, como uma mulher que se opõe ao modelo, ao invés, de, por exemplo, desmontar os próprios padrões, defendendo que existem diversas maneiras de ser mulher, sendo a sua, uma delas. Logo, Valentina não consegue (re)significar seu modo de ser mulher como uma das possibilidades de feminilidade entre outras, mantendo-o em constante avaliação e contraste com o que socialmente se convencionou como o feminino, que, em verdade, é um tipo historicamente construído.

Romper com esta espécie de configuração, produto de uma lógica de pensamento socialmente aprendida, que legitima padrões e nega as miríades de variações que existem em cada um dos pólos em oposição, requer desmontar tais categorias, concebendo-as como historicamente construídas (LOURO, 1995). Para tanto, é fundamental conceber que a experiência de cada sujeito se constitui a partir e no interior de sistemas simbólicos: gênero se refere ao modo como são significadas as diferenças sexuais percebidas no interior das relações sociais, implicado nas relações de poder e articulado de diferentes formas a outras dimensões, como condições materiais de existência, de etnia, e de geração.

No entanto, este movimento de desconstrução, por enquanto, não foi subjetivado por Valentina, que se fez mulher numa família específica, que ela vê, *"apesar de todos os problemas"* como *"uma família muito unida"*. Novamente, os valores tradicionais que impregnam Gota D'Água se fazem presentes na relação de Valentina com seus parentes, posto que aprendeu a reconhecer na família um eixo fundamental. Apesar disso, o contexto familiar é percebido por Valentina de forma ambivalente, porque marcado simultaneamente, como norte moral e de sabedoria, e como espaço conflituoso. Ela relata *"duas lembranças que eu tenho muito claras da infância, é meus pais sempre ocupados, trabalhando, ou então juntos, e brigando."*

Este clima familiar, que hoje Valentina confere o peso de ter marcado para sempre sua própria relação com o casamento e o marido, é também lembrado como lócus produtor de avaliações e cobranças diversas sobre seu comportamento de criança, especialmente no tocante às tarefas escolares e às travessuras que fazia na companhia de amigos.

Uma outra lembrança, trazida à luz quando Valentina menciona o gosto que tem, desde pequena, por assistir televisão, chama atenção pela carga emocional bastante forte, e porque simboliza as relações que até hoje Valentina estabelece com as pessoas: *“o quanto eu chorei vendo aquele filme, um desespero [...] eu só sei que eu chorei um monte, muito [...] e não tinha ning...a única coisa que eu me lembro era a sensação de que não tinha ninguém para me consolar. Que minha mãe tava trabalhando, eu não sei se... Eu fui até ela pedir ajuda e ela não me deu, e eu fiquei desesperada.”*

Além desta memória, de acordo com Valentina, ser afetivamente carregada, ao contrário das demais lembranças da infância, no contexto da definição de si e de sua história, assume um papel de indicativa e constituinte da escolha original, aquela que está na base e no cerne do projeto de ser. Não é demais lembrar que esta eleição não se faz na reflexão e distanciamento do mundo, sendo, ao contrário, simplesmente a saída que a pessoa encontra para uma determinada situação na qual se descobre mergulhada (EHRlich, 2002).

Assim, o que salta aos olhos, da forma que Valentina significa hoje o ocorrido, em direção ao amanhã, é uma experiência de profundo abandono. Isto porque a menina captou-se, naquele momento, imersa num sofrimento que demandava a presença de alguém para ser minimizado, o que não aconteceu. Sem a acolhida desejada, Valentina, criança, recaiu num desespero solitário.

Como aponta Sartre (2002), não se faz necessário verificar a veracidade objetiva da memória, como se houvesse a possibilidade de um registro fiel do que já passou, pois o fundamental consiste na forma que o sujeito significa-o, decidindo, dentro e a partir de um campo social, o que fazer do passado que foi. O que interessa, então, é a verbalização desta dor por Valentina, que, articulada a outras memórias e desejos, permite vislumbrar a eleição ampla de si que está representada, simbolicamente, nesta fala sobre um choro que ficou sozinho, uma ajuda que não veio. O que fazer a partir disso? Valentina escolhe não mais esperar ajuda, nem ao menos procurá-la, vindo a ser, inversamente, aquela que ajuda aos demais cotidianamente – visto que a escolha original não se faz de uma vez, tendo justamente seu papel especial porque é constantemente “atuada”, por meio da ação do sujeito, ao longo de sua história (SARTRE, 1997).

Desta feita, Valentina visa ser, para o outro, *“a diferença”*, ou seja, uma mediação para transformações na existência das pessoas. Ela busca servir como ponto de referência

para seu filho, seu marido, seus alunos, seus amigos, de modo a auxiliá-los a clarificar seus desejos, e tal como uma mola propulsora, impulsioná-los a modificar suas vidas nesta direção. Se, toda ação parte da identificação de uma carência, da ausência de algo, em direção a sua superação, para um futuro “não faltante”, por assim dizer, Valentina existe auxiliando os demais a alcançarem o que o desejo deles visa.

Esta forma de relação com o outro, mediada pela vontade de ajudá-lo a transcender-se, entretanto, não é ainda a significação mais arraigada e definidora do ser de Valentina, pois, de acordo com Sartre (1997; 2002), a relação do sujeito com o outro é bastante significativa, mas precisa ser integrada numa totalidade maior, que é a da relação global da pessoa com o ser, ou seja, com o mundo (SCHNEIDER, 2002).

Neste sentido, ao visar se esgotar em ser como um “trampolim” para o outro (MAHEIRIE, 1994), Valentina acaba por relegar a um segundo plano as próprias carências, que não raro, nem chegam a ser constituídas por ela como algo pelo qual possa lutar. Segundo ela, *“Eu sempre fui muito de querer defender os outros, eu não sei pensar em mim, sem pensar nos outros primeiro [...] eu sei que eu não tô pensando em mim, a única coisa que cáí a ficha depois é meu deus, eu vou ter que remanejar o meu tempo [...] Mas eu não tenho nada pra pedir. Eu não tenho. Tenho saúde, dinheiro falta pra todo mundo, não é só pra mim; tempo ninguém vai poder chegar pro papai do céu e dizer ‘estica o dia’. Então, eu tenho tudo.”*

Melhor dizendo, o que foi escolhido desde a infância, e segue sendo eleito a cada dia, é ter como desejo que a faz viver, além de suprir as carências dos demais, aparecer para eles como completa, inteira, como se nada lhe faltasse, e fosse possível ter como ideal apenas satisfazer o desejo do outro. Aí, ela não se vê como precisando de ajuda; nem mesmo se permite experimentar situações em que poderia vir a ser ajudada por alguém: o planejamento das aulas, prepara já no final de semana anterior, deixando todo o material necessário pronto, caso venha a adoecer e seja preciso substituí-la (o que ela não menciona ter alguma vez acontecido). De modo semelhante, paga a mãe por esta realizar algumas das tarefas domésticas durante a semana e cuidar de seu filho enquanto este não está na aula. Aos alunos dá presentes constantemente; na escola, desempenha atividades diversas, que estão para além da função de educadora para a qual foi contratada. Valentina doa seu dinheiro, doa a si mesma, evitando ocupar o lugar daquela que é ajudada, que recebe, sem nada dar em troca, o auxílio de alguém.

Entretanto, quanto mais conta sua história, Valentina passa a refletir sobre seu passado e sobre o futuro que projeta, dando-se conta que deseja mais do que ser ou fazer o que falta ao outro. Aos poucos, portanto, vêm à tona ambigüidades e contradições que, como em todo ser humano, constituem o projeto de ser que é Valentina. A inversão feita através da escolha fundamental, a partir da qual escapa de estar à mercê do outro, necessitada de seu auxílio, para a postura de suprir as carências dele ou ajudá-lo neste processo, levou Valentina a um ideal de engajamento, de participação e constante aprendizado, que ela mantém até hoje.

Vale apontar que esta eleição de Valentina está irremediavelmente marcada pelo contexto social a partir do qual ela se faz sujeito. O caldo cultural, por assim dizer, no qual Gota D'Água estava mergulhada, é fortemente carregado com o peso das ações fantásticas de coragem, persistência, disciplina e trabalho rigoroso, por meio das quais os imigrantes europeus foram colonizando o Brasil. Neste sentido, depreende-se que a postura de ativa busca de soluções que Valentina escolhe para vir a ser quem é, em oposição ao abandono experimentado, coaduna com o ideário de árdua labuta cotidiana, elevada produção e solidariedade, instaurado e transmitido pelos antigos imigrantes que participaram na construção do país. Esta cultura, que critica a indolência e o ócio, preza também, como visto, pela obediência à autoridade paterna, especialmente por parte das moças.

Em casa, ou diante da família, Valentina tenta pesar suas ações, evitando realizar aquilo que imagina que pode ser visto com maus olhos. Entretanto, não é possível eliminar totalmente os pequenos prazeres de que tanto gosta, como passar noites em claro lendo livros ou assistindo filmes, comer comidas picantes e bastante salgadas, tomar cerveja nos finais de semana, fumar de vez em quando, dormir até mais tarde no sábado...

Então, Valentina oscila entre a obediência declarada e a desobediência camuflada. Recorda-se com pesar de um episódio de sala de aula, na infância, quando a professora havia proposto que fosse lida uma determinada página de um livro, e, curiosa, Valentina levou-o para casa e leu-o todo. A menina que não queria depender de ninguém, que visava ser aquela a quem nada falta, não tolerou ficar “pendurada” na proposta, na espera. Valentina não deixa ninguém surpreendê-la, se adianta e satisfaz a voracidade imediata de devorar o livro. Entretanto, no segundo seguinte, é tomada pela culpa. Tanta, que, passados

muitos anos, contou à antiga professora sua travessura, e pediu-lhe perdão, tentando amenizar sua sensação de tê-la traído.

Segundo Valentina, seus prazeres e posicionamentos pessoais, desde que era criança, são alvo de diversas críticas, especialmente por parte de sua mãe. Valentina relata comentários que sente depreciarem suas roupas, as cores que gosta, os móveis de sua casa, a comida que prepara, e também o modo como se envolve em sua atividade profissional. Como um jeito de se proteger dessas situações, que ela afirma ter bastante dificuldade de suportar, cria um constante jogo de luz e sombra. Neste, algumas coisas são mostradas, porque naquilo que diz respeito aos direitos de seus alunos, ela não teme *“dar a cara a tapa, assumir”* o que faz. Já os prazeres “proibidos” no seio familiar, são escondidos, camuflados, já que, se descobertos, são vividos, como na leitura “surpresa” da infância, com um sentimento de culpa que acaba abafando o que neles havia de positivo: *“Quando eu não faço como eles querem, [...] quando eu resolvo fazer do meu jeito, eu faço, mas faço com medo e com peso. Então tudo aquilo que era pra ser prazeroso, que eu me rebelei pra ser prazeroso pra mim [...] você acaba não curtindo porque tu não sabes quais vão ser as conseqüências disso, porque eu sempre esperei, em todos os meus atos, eu esperei uma conseqüência ruim. Porque foi assim desde a minha infância, por mais que eu achasse que não estava fazendo nada errado, eu sempre acabava apanhando, levando xingão...E muitas vezes eu tinha plena convicção de que eu não estava fazendo nada errado, apenas estava sendo uma criança...”*

A rotina permeada por punições foi significada por Valentina como resultante do presente que anunciava o futuro, ou seja, aguardada como resultado de qualquer ação que realizasse. Como tudo o que diz respeito ao humano, a emoção é orientada por um projeto (MAHEIRIE, 1994). A reação negativa que Valentina passou a imaginar como provável, a partir da sua situação concreta na infância, é experimentada com a tonalidade emocional do medo. O temor, então, é de origem social, se produzindo nas relações interpessoais de que Valentina se apropria para se constituir sujeito. Este medo do porvir, para ela, impregna com tamanha força sua atividade, que o desprazer temido como resultado já vai tomando conta do processo, mesmo que Valentina não saiba se esta previsão imaginária vai se confirmar ou não.

Como a emoção só se faz impeditiva de algo, ao passo em que o ser humano a ela confere este valor, o medo que Valentina vivencia, embora não possa ser por ela controlado (visto que a afetividade tem a ver com uma postura espontânea), remete a uma determinada

forma de ela significar o mundo. Há, portanto, uma visão de realidade específica que sustenta e se constitui pela emoção. Neste âmbito, Valentina vive como se o que experimenta hoje, pudesse ser explicado por seu passado, tendo nele sua causa, como uma força que estaria para além das capacidades dela de resistir ou modificar. Isto, porque mergulhada na situação em que vive, não consegue tomar a distância necessária dos acontecimentos para lançar sobre eles uma luz reflexiva e poder se reconhecer como capaz de, (re)significando o passado a partir de novos projetos futuros, desconstruir o impacto que ele exerce sobre ela, experimentando uma nova forma de vivenciá-lo e opondo, em relação a ele, um novo jeito de ser.

Esta possibilidade de desconstrução para produção de novos sentidos, entretanto, estava limitada para a pequena Valentina, já que as condições de uma criança se apropriar do mundo são tais, que não lhe é possível ainda um juízo crítico. Assim é, porque o sujeito, quando nasce, não traz consigo capacidades inatas, sendo corpo e consciência que depende da mediação dos outros para vir a ser humano, dominar os instrumentos culturais e por eles ser constituído. Por conseguinte, a importância que Sartre (2002) confere às ocorrências e significados da infância, não se dá por concebê-la como determinismo que se impõe ao sujeito, sendo repetido simplesmente por ter acontecido, mas sim, porque são vivências de um momento no qual a criança ainda não é capaz de ver a si mesma como um “eu”, como totalidade diferenciada dos demais.

Inicialmente, como todo ser humano, Valentina viveu tão somente na espontaneidade de suas necessidades, “nas trevas, isto é, sem tomada de consciência real, no desvario, na fuga, na incompreensão e através de sua condição material [...] foi como criança que viveu sua condição futura” (SARTRE, 1987b, p. 137). Então, Valentina age de modo a fazer de seu passado uma referência que penetra no presente para regular suas ações, e inclusive, pôr limites aos próprios desejos, no afã de preservar uma relação o mais harmoniosa possível com seus pais, satisfazendo-os e construindo situações nas quais poderiam dela se orgulhar.

O excerto anterior igualmente põe em relevo a constante vigília que Valentina realiza sobre si mesma, fazendo lembrar a análise que Foucault (1985; 1986) empreende do panóptico, como instrumento arquitetônico que mediou uma transformação nas relações de poder humanas. Este autor, almejando compreender como se constituía e expressava um

tipo de olhar clínico que perscrutava o corpo do paciente, emergente em meados do século XVIII, optou por investigar o espaço físico por meio do qual tal olhar se fazia, a saber, as instituições hospitalares. Nesta pesquisa, Foucault (1985) deparou-se com o relato de uma estrutura, o panóptico, que se fazia presente em projetos de prisões, hospitais, escolas, entre outros. Assim sendo, vale acompanhar a descrição que o próprio autor (FOUCAULT, 1985, p. 210) faz do que seria tal edificação:

Na periferia, uma construção em anel; no centro uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia.

Esta possibilidade de vigiar aqueles que são incluídos socialmente sob a égide da exclusão e marginalização, tem a ver com a ascensão da burguesia na segunda metade do século XVIII. Para consolidar uma nova forma de sociedade, exaltando a liberdade do indivíduo juridicamente constituído, era necessário constituir alternativas às armas violentas anteriormente utilizadas para a opressão. Neste sentido, o panóptico é um modelo da disciplinarização que se almejava naquele momento histórico, visto que, em oposição à agressão gritante das masmorras, instituíra uma vigilância calculada e aparentemente branda, numa silenciosa violência. A racionalização iluminista em elevação tinha no panóptico um instrumento eficaz para reduzir suas despesas e configurar, para a produção de sujeitos úteis e obedientes, uma nova forma de controle: um olhar que não é visível pelo seu alvo. Assim, o mecanismo do panóptico se faz pela criação de um campo de visibilidade intangível, por meio do qual a vítima, que, do preso ou louco, passa a ser o próprio sujeito da modernidade⁵⁷, se apreende como podendo ser vista a qualquer e todo momento, sem ver seu algoz.

⁵⁷ Esta noção de sujeito da modernidade será tratada adiante.

Valentina, em diversos momentos de sua existência, de forma semelhante aos condenados incomunicáveis e sempre expostos ao olhar da torre, se sente apartada da coletividade, porque vigiada por um horizonte cultural, tal como sua família dele se apropriou e que objetivou nas relações por ela vivenciadas. Como aqueles que estão presos no panóptico, Valentina não precisa estar, efetivamente, sendo vigiada por alguém, para sentir-se culpada. Como explica Foucault (1986, p. 179)

quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição.

Opor-se ao que imagina que esperam que faça, agindo “do seu jeito, mas com peso e com medo”, implica que Valentina não mais precisa de proibições diretas, nem mesmo surras, para impor a si mesma, restrições e culpa. Sofrer pelas suas ações, ainda que marcadas pela vontade autônoma, é, por assim dizer, “interiorizar” esse olhar (FOUCAULT, 1985). Entenda-se esse movimento, não como uma deglutição, “pôr algo para dentro”, mas apropriação por meio da qual o sujeito se faz seu próprio vigia. Se não há espaço psíquico interno, sendo o sujeito, dialética constante entre subjetividade e objetividade, este olhar acusatório, em ponto nenhum se localiza e, por isso mesmo, é vivido como estando em todo lugar, e a todo tempo, tudo vendo.

Logo, por meio do imaginário, Valentina teme aquilo que fantasia que como sendo a opinião do outro, e, a partir desta racionalidade vislumbrada, julga a si mesma. Um episódio que exemplifica este processo, diz respeito à relação de Valentina com a gravidez. Ela conta que, um dos elementos que fazia parte de sua infância, era o desejo de ser mãe quando crescesse. Aprendeu a tricotar, e, ainda menina, criava peças que seriam usadas pelo bebê, que ela acreditava, teria até a idade de 27 anos.

Aos 25 anos, quando descobriu que estava grávida, embora considerasse que estava num bom momento para ser mãe, visto que já tinha um trabalho remunerado há alguns anos, e gostava da idéia de ter um filho, Valentina descobriu-se com medo deste querer que

estava se concretizando. A primeira coisa que, lhe veio à mente, foi a ameaça que o pai fazia, de expulsá-la de casa se engravidasse antes de casar. Embora quisesse ser mãe, sofreu com esta perspectiva. Ela resume este sentimento, contando que *“ah mas esta confusão da minha vida é assim. Eu quero uma coisa, tenho medo por outro lado, sabe, aquilo que eu digo, nunca é prazeroso você querer alguma coisa, porque você nunca sabe, eu nunca sei quais são as conseqüências que vão sobrar pra mim, que quando eu acho que tá tudo tranqüilo, tudo normal, eles [os pais] aparecem com... 4 pedras na mão e quando eu acho assim que é um bicho de 7 cabeças, eles não falam nada...”*

Esta fala, que mais parece de uma jovem que têm nas reações dos pais um termômetro, para mensurar a intensidade do amor de que é alvo e para guiar sua vida, do que de uma mulher adulta que tem em seu cotidiano de trabalho um fazer corajoso⁵⁸, indica, mais uma vez, as contradições que Valentina experimenta, elegendo, de suas condições materiais de existência, social e historicamente delimitadas, o que pode fazer a partir delas. De toda maneira, a adulta, porque visa ser aquela mediadora que preenche o que falta ao outro, reedita a criança, encenando imaginariamente um drama no qual corre sempre o risco de apanhar, sendo batida pelo gesto, ou pelo olhar acusatório do próximo.

O corpo, encarnação e possibilidade de ser humano, aparece para Valentina criança como sempre marcado, seja pela vergonha das surras que nele ficavam impressas, que ela escondia com meias e saias compridas, seja pela doença. O adoecer era parte do cotidiano desta família, visto que primeiro o pai, e, mais tarde a mãe, vieram a apresentar sérios problemas de saúde. *“criança, eu presenciei mais a doença do pai [...] ‘se tu sáí, avisa’, porque não tinha hora pra eles nos chamarem [...] eles chamavam porque o pai tava morrendo mesmo, ele morria, eu várias vezes tive ele morto nos meus braços. Até hoje eu tenho isso...”* A menina Valentina, então, precisava estar constantemente presente à família, ou pelo menos bastante próxima dela, onde pudesse ser facilmente localizada. Como brincar com tranqüilidade se vivia na possibilidade de, numa de suas crises, o pai morrer mesmo? Tinha que se fazer, desde cedo, com a responsabilidade de estar sempre à disposição do pai que podia deixar de existir.

Além deste corpo frágil do pai, que vai e vem entre vida e morte, Valentina, menina, se deparou com a doença de seu próprio corpo. Mesmo sem se considerar uma criança doente, afirma que precisava viver a doença, enfrentando o temor das injeções constantes por causa das dores causadas por uma doença auto-imune que a acompanhou dos 7 até os

⁵⁸ As relações de Valentina com o seu trabalho serão tratadas mais à frente.

14 anos. Esta doença, como a denominação já indica, tem a ver com uma disfunção do sistema imunológico que implica num ataque do organismo a tecidos seus, como se não o fossem. Num nível orgânico, então, há células que, de repente passam a agir destrutivamente em relação a outras células, as quais deixam de ser reconhecidas como parte do corpo (MELLO FILHO, 1992)

Este adoecimento que, no nível do corpo, encarna uma divisão, pela qual o sujeito tem uma parte de si que não considera como sendo si mesmo, precisa ser compreendido no contexto da história singular de Valentina. Neste sentido, a doença pode ser entendida numa relação simbólica a uma verbalização de Valentina, que se faz no momento em que a pesquisadora lhe solicita que defina a si mesma: *“como eu sou tu quer saber, e não como eu me comporto...”*

Assim, de um jeito um tanto cru, Valentina põe às claras, ao dizer como vê a si mesma, que, antes de mais nada, se concebe dividida, cindida em duas partes. Uma destas partes, corresponderia, segundo ela, à pessoa que realmente é, na qual ela se reconhece como seu “eu”, como sendo o ser que é. A outra, que ela experimenta com rechaço, é aquela que, para ela, simplesmente se comporta, expressando determinadas ações, as quais não necessariamente são significadas por ela como manifestação de seu ser. Seria este um sentido singular atribuído por Valentina à ambigüidade característica de todo ser humano, descrita por Sartre? (SARTRE, 1997; 2002).

De toda maneira, pode-se compreender o adoecimento de Valentina como expressão e fundamento desta cisão que a faz se sentir duas, sendo a vivência do corpo uma das maneiras de se saber uma pessoa dividida. Do mesmo modo que sente uma parte sua como um autômato, que simplesmente age de acordo com o que é demandado, seguindo as convenções sociais, o corpo de Valentina se volta contra si, nega uma parte sua, que não é mais capaz de reconhecer. Vale lembrar o que Sartre (2002) já alertara: qualquer vivência que seja experimentada, o é pelo ser em sua totalidade, dimensão psíquica que se faz física e vice-versa. É a divisão de ser de Valentina, que se faz corpo e consciência...

6.3 Valentina adolescente⁵⁹: crescendo e... Aparecendo?!

Dos tempos que qualifica como “*juventude*” ou “*adolescência*”, Valentina recorda que o futuro que desejava, implicava em ter um espaço seu, para que pudesse agir sem se sentir perseguida pelo olhar do outro. Ao explicar à entrevistadora de que tratava, que projeto era este, Valentina se descobre ainda desejando este “*cantinho*”. Isso, porque “ter seu canto” não é simplesmente adquirir um emprego, ou moradia. Significa, para ela, poder se autorizar a viver na espontaneidade das vontades corriqueiras, visto que, o que não tolera, é imaginar que possa ser alvo de críticas e repreensões por parte de sua família. Porque atualmente reside próxima aos pais, o que para ela implica tê-los constantemente avaliando-a, ainda não sente esta “*liberdade*”⁶⁰ que almeja desde a “*juventude*”.

Vê-se então que, conquistar o seu espaço, que era seu projeto futuro no tempo já passado da adolescência, não foi por ela experimentado como tendo efetivamente acontecido. Cabe indagar, desta maneira, qual foi a eleição deste “futuro do pretérito”, que a fez afastar-se de sua concretização e continuar postulando-o como desejo. Valentina chega a dizer que, neste momento em que seu filho ainda é pequeno, talvez vislumbre somente o falecimento de seus pais como uma possibilidade de esta liberdade vir a acontecer. Mergulhada na preocupação com os cuidados ao seu filho enquanto trabalha, Valentina não vê outra alternativa; o seu desejo lhe aparece como dependendo de algo que é alheio a ela ou mesmo aos seus pais, já que a morte, a não ser em condenação de data marcada, é o absurdo que sempre surpreende e jamais pode ser esperado (SARTRE, 1997).

Se fosse possível à Valentina distanciar-se da dimensão da espontaneidade cotidiana, que é também terreno dos afetos, exercendo uma reflexão crítica sobre esta relação com os cuidados prestados ao seu filho pela avó, talvez pudesse encontrar outros caminhos para contornar seu dilema. Entretanto, imersa que está na situação, Valentina

⁵⁹ Lembrando que este termo, é aqui utilizado na acepção que Valentina a ele empresta no contexto de sua trajetória, sem desconsiderar que é fundamental compreender juventude como uma “categoria social”, porque se faz “concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos.” (GROPPO, 2000, p.8).

⁶⁰ No contexto da história de Valentina, a palavra liberdade será utilizada com o sentido por ela atribuído, qual seja, de livre arbítrio, de vontade singular que pode ser expressa em ação. Assim, nada tem a ver o termo liberdade, explicitado na primeira parte deste trabalho, baseado na discussão filosófica sartreana, com o sentido singular que Valentina lhe confere.

nem pode cogitar qualquer saída, como por exemplo, estar de outra maneira na relação com os pais, ou mesmo mudar-se e encontrar outra pessoa para tomar conta de seu filho.

Tem que ser lembrado, ainda, que todas as ações de um sujeito são significativas porque se entrelaçam no projeto de ser, simultaneamente, constituindo-o, sendo que é sob o prisma dele que podem ser compreendidas. Pode ser que qualquer das alternativas hipotéticas acima representasse para Valentina uma mudança tão grande em seu modo de ser no mundo, que seria necessária uma conversão radical, para que pudesse se afastar da família. Precisamente, o afastamento, seja distância geográfica, ou, simbolicamente, a construção de limites, transformando os padrões de relação, provavelmente representaria uma alteração significativa no projeto de ser Valentina.

Portanto, para compreender porque há anseios que as pessoas acalentam, durante anos até, mas que sequer conseguem agir em sua direção, não é necessário defender determinismos sociais unilaterais. É imperativo retomar a complexidade do projeto em situação social e histórica que é o ser humano, reconhecendo que, os desejos que já na infância têm início, bem como as escolhas que em tal passado remoto começam a ser realizadas, são sentidos pelo sujeito como fundamentais, como definidores do ser que ele é, ou aquilo que ele vê quando se mira no espelho.

Para Valentina, abrir mão de sua relação de ajuda, entrega e doação ao outro, seja ele quem for, pode significar uma transformação tão maciça em seu ser, que ela não esteja, por enquanto, disposta a executá-la, já que correria o risco de, pelo menos por alguns momentos, não saber mais quem é. Em verdade, este movimento de manutenção de desejos insatisfeitos por caminhos tortuosos, como será abordado adiante, é uma forma de Valentina lidar com seus anseios que estão em tensas relações contraditórias com a escolha fundamental de si que ela insiste em realizar.

A Valentina da “*juventude*”, ainda que vigiada pelos pais, queria namorar, conhecer os rapazes e aprender sobre o mundo. Hoje, Valentina é capaz de distinguir, por exemplo, entre o estudo que se sentia obrigada a executar, por causa do sentido que tinha para ela a cobrança dos pais, e o gosto que tinha pelo conhecimento para si, e não para acertar o que o professor esperava e garantir as altas notas que os pais demandavam. Também agora, Valentina consegue tomar distância e reconhecer que não era a cobrança dos pais, em si mesma, que determinava suas ações, mas sim o modo pelo qual significava as suas

exigências; era tão livre para obedecer, como fez, quanto para desobedecer ou rebelar-se. Mas, como se sabe, este possível só o é agora, com o passado iluminado pelos olhos do presente, porque se volta a um determinado futuro, mediado por uma reflexão que o questiona.

Valentina diz se arrepender de não ter “enfrentado mais”, de não ter pulado janela para ver os namorados como gostaria, ao invés de trancada no quarto, chorar e criar fantasias sobre como poderia ter sido se tivesse ido. O imaginário, embora possa vir a ser um primeiro passo para a posse efetiva do objeto desejado, movendo o sujeito em direção à criação de estratégias para alcançá-lo, pode também ser vivido pelo sujeito como devaneio aprisionador, e não transformador da realidade (VYGOTSKI, 1990).

Por tudo isso, Valentina oscila, ora dizendo “*não tive adolescência*”, que nada podia fazer, ora apontando-a como o melhor momento de sua vida, revelando diversas artimanhas que desenvolvia para burlar as proibições de seus pais. Novamente, o obstáculo só se constitui enquanto tal perante uma liberdade contextualizada que decide o que fazer com ele, se o transpõe, ou subjuga-se a ele, desistindo da empreitada (SARTRE, 1986; 1997).

Outro dos episódios que Valentina relata como parte deste período, retrata o convite feito por uma grande empresa para que integrasse sua equipe de atletismo. Valentina enfatiza que o esporte, em si, não era para ela motivo de orgulho ou esforço especial. O significativo neste convite, segundo ela, consistiu em ser a primeira oportunidade de sair de Gota D’Água, já que os treinamentos seriam realizados, durante os finais de semana, no complexo esportivo da empresa, que ficava numa cidade maior. Valentina esclarece: “*Então isso era uma coisa que pra mim era uma festa e um sair de casa, entende, porque aí você passeava, você... era um momento de liberdade teu. Para mim isso não teve aquela importância, era o curtir mesmo, levava muito a sério, como todas as coisas da minha vida [...] Não guardei medalhas, porque é uma coisa tão, não era o que eu queria, eu não almejei aquilo, aquilo aconteceu na minha vida. Foi bom, foi, fiz com dedicação, fiz. [...] Mas foi...eles se interessaram pelo meu trabalho, e não eu em ir atrás.*”

Além do prazer com as viagens, bem como a intensidade com a qual mergulha em todos os empreendimentos que se propõe a realizar, esta fala revela outra faceta do desejo de Valentina: o gosto que tem, para ela, as conquistas que partem do que reconhece como projeto previamente planejado ao qual se dirige, e o pequeno impacto que ela atribui ao que lhe acontece “por acaso”, sem que tenha buscado de forma direta.

Como o convite surgiu a partir de profissionais que a observavam nas atividades esportivas na escola sem que ela soubesse, o “ser atleta” não teve ressonância maior em seu projeto de ser. A despeito da seriedade com a qual encarava os treinos, Valentina fumava escondida, já que, para ela não fazia sentido abrir mão deste prazer proibido. Pois, para que se abandone algo, é preciso estar em direção a outra coisa que lhe seja incompatível; neste caso, se não havia o anseio de tornar-se efetivamente atleta, não lhe parecia incongruente o consumo do cigarro.

O acaso da indicação para a equipe, não foi por ela significado como podendo vir a ser eixo fundamental de seu ser. Importante salientar que também para sua família o atletismo não apareceu como sendo um ponto de virada, uma nova atividade essencial. Valentina seguiu treinando por aproximadamente 4 anos, quando, em preparação para sua primeira competição de nível internacional, passou a sentir uma dificuldade para caminhar. Machucada, Valentina não esboçou movimento algum de procurar esclarecer o acontecido, ou tratamentos alternativos; foi sem ressentimentos e maiores reflexões que largou os treinos: *“Na época tu não tinha aquela curiosidade e o pai e a mãe não levavam muito a sério isso, sabe, eles não eram aquela família que ‘meu deus a minha filha é uma atleta, vamos participar’, não, eles nunca foram ver eu competir [...] eles nunca podiam ir... Talvez no fundo, no fundo eu queria que eles me valorizassem por aquilo que eu tava fazendo. Porque eu tava fazendo o melhor que eu podia...”*

Ser atleta não fazia parte da perspectiva de futuro que Valentina, em seu contexto social, acalentava. Nesta fala, insinuam-se também novos elementos que vem a complexificar o projeto de ser que é Valentina, os quais indicam pistas para a compreensão da divisão de ser que a assola. Ser reconhecida pelo outro, vista por ele como alguém capaz, esforçada, ou seja, ser valorizada pelo seu fazer, é desejo que se entrelaça às outras significações, passando a remeter à pessoa na qual Valentina se constitui, sendo produto e produtor de seu projeto fundamental.

Ao se fazer sujeito singular, a escolha original de Valentina vai sendo refeita e reatuada e, neste processo, vai ganhando novos contornos. Como não há lógica linear presidindo o processo de constituição da pessoa, os anseios e ações que visam alcançá-los se chocam, se transformam, alguns se conservam, outros são deixados de lado. Portanto, Valentina, já não mais tão criança, passa a querer não apenas a entrega ao outro, fazer parte da satisfação do desejo dele, mas ser apreendida pelo próximo com respeito pelas suas idéias e realizações.

Pode-se considerar este momento, portanto, um marco significativo de totalização na história de Valentina, por meio do qual ela reitera sua escolha fundamental, porém ampliando-a e constituindo-a numa nova dimensão. Não se pode deixar de mencionar que, neste período, havia anseios que Valentina revelava de forma ambígua, selecionando para quais de seus pares poderia revelar. Além dos encontros, do cigarro e da bebida alcoólica que consumia escondida, Valentina ocultava uma adoração peculiar em relação ao casamento. Não havia o desejo de casar-se naquele momento, mas um gosto extraordinário por vestidos de noiva, festas de casamento e cerimônias na igreja dominavam sua imaginação.

Mesmo que o sonho de se casar, vestida de noiva, numa igreja, certamente esteja presente numa cidade interiorana como Gota D'Água, marcada pelos costumes tradicionais religiosos daquele contexto, Valentina singulariza esta produção cultural coletiva, de forma particular. Explicita que este modelo de casamento, para ela, tem o sentido de ser a única oportunidade de se fazer figura principal, aquela que todos aguardam, erguendo-se para recebê-la com o olhar. *"Eu queria, queria ter essa [...] Aquela coisa de entrar numa igreja, porque assim ó, é o único dia que a mulher é o centro de tudo. Porque o padre espera a noiva, o futuro marido espera a noiva, os convidados esperam a noiva [...] então ali tu é a rainha da cocada preta, como diz o outro, e eu não consegui fazer isso."*

Nesse sentido, cabe pensar que o desejo de Valentina, para além de se unir com alguém sob as bênçãos divinas, é ocupar um lugar de destaque, poder ser admirada pelos demais, estar numa relação com os outros, na qual saia das sombras, vindo à luz como mulher, adulta, reconhecida como capaz de decidir o seu futuro. Tudo isso é simbolizado pela cerimônia matrimonial tradicional, tal como Valentina a descreve.

Entretanto, a esta Valentina *"rainha da cocada preta"* (mesmo que por alguns instantes), que seria possível por meio do casamento na igreja, se opõe uma visão que se faz crítica a tal união. Embora Valentina afirme acalantar, ainda hoje, o desejo de se vestir de noiva, e conceber o casamento como essencial para que satisfaça uma necessidade de amar e ser amada, ela também assevera que jamais gostaria de se casar. Faz-se então uma relação ambivalente ao casamento, entre estar com alguém, e a ânsia por uma liberdade sem companheiro. Valentina aponta que, na *"adolescência"*, o desejo que nutria desde criança, de um dia vir a ter um filho, começou a se fazer vontade de ser mãe solteira. Valentina menciona que o pai de seu bebê, naquela época passada, achava que poderia ser o

namorado do momento; mas para um marido, criando seu filho junto com ela, não havia espaço em sua fantasia. Logo, quando estava terminando o ensino fundamental, em torno dos 14 anos, e os pais lhe disseram que deveria escolher, como faziam as moças de Gota D'Água, entre preparar-se para casar ou cursar o magistério, Valentina conta que escolheu, sem pestanejar, a educação.

A opção pelo magistério, que se fazia pungente para as moças em Gota D'Água, tem a ver com uma situação compartilhada por várias mulheres nascidas em cidades do interior do país (PEREIRA, 2005). Está intimamente relacionada também com uma presença massiva das mulheres na docência, especialmente nas séries iniciais, rastreada no Brasil desde o final do século XIX (SIQUEIRA e FERREIRA, 2003). Estas autoras, a partir da compilação de diversas investigações, salientam, dentre os fatores envolvidos na larga participação das mulheres no magistério, o papel desta atividade como forma de ascensão social, e a possibilidade ampliada deste espaço, em relação a outras esferas da economia, de apropriar-se das mulheres como trabalhadoras. Contudo, as autoras ressaltam igualmente a redução da remuneração e a desvalorização que acompanharam a inserção cada vez maior das mulheres no magistério.

Para “a jovem” Valentina, a eleição do magistério se fazia, porque namorar, “*beijar na boca*”, era um prazer que não valia a pena ser descartado em prol de um casamento, que ela temia viesse a repetir a união de seus pais, que significava como um cotidiano de desavenças. Naquela época, não havia a possibilidade de seguir seus estudos para ser professora na cidade onde morava. Por isso, Valentina saía bastante cedo, e viajava, todos os dias, para estudar em outro espaço, na cidade de Riacho. Lembrando que, desde criança, Valentina se sabia sendo o oposto daquilo que pensava ser uma professora – maternal e delicada –, teve dúvidas se realmente seria educadora. Uma nova chance de sair de Gota D'Água, embora continuasse lá residindo, além de não precisar se casar: era este o sentido do magistério, naquele momento, para Valentina. Do magistério, entre risos, ela rememora que “*aí era cômica a minha situação lá dentro, que eu não gostava de fazer os frique-frique de professora, chegava dia de aula de didática, que tinha que desenhar, fazer quadro disso, quadro daquilo, eu uiii que saco, fazer planejamento, eu dizia meu deus eu nunca vou dar pra coisa. Aí eu acho que a minha professora, vendo isso, ela começou a fazer o quê, ela me jogava na sala de aula, faltava professor ela ligava [...] Ih, no começo eu subi em cima da mesa, fazia um escarcéu, porque eles falavam demais. Tinha 15 anos. Aí eu fui pegando o gosto pela coisa, por estar na sala de aula...*”

Mesmo que Valentina afirme ter escolhido a docência apenas para evitar o casamento, é preciso considerar esta opção como fundamentada e constituinte de seu projeto de ser. Isto, porque todas as eleições do sujeito, desde as mais simples e irrefletidas, como escolher um sabor de sorvete, por exemplo, até aquelas que demandam maior reflexão pela ressonância que tem na existência da pessoa, como a decisão de preparar-se para uma profissão, manifestam e configuram o projeto de ser singular que esta pessoa é. Logo, embora Valentina afirme que não planejava nem buscava ser professora, seguiu um caminho que levava nesta direção.

Então, “pegar gosto por estar na sala de aula”, se fez possível por meio de uma relação social, numa situação concreta, na qual havia, ao mesmo tempo, alguém que impulsionasse Valentina, e a vontade dela de se apropriar deste incentivo. A docência, aos poucos, vai sendo vivida como estratégia para se fazer uma determinada Valentina, aquela que, de alguma maneira, se realiza por estar no lugar de professora, vendo-o como possibilidade para se fazer quem almejava ser, independente, completa, invertendo sua situação original de abandono e dependência. Desta forma, ela (re)significa a docência em sua vida, passando a ser vista como uma atividade na qual pode se engajar. Inclusive aos “frique-friques de professora”, em sua trajetória como educadora, serão atribuídos novos sentidos, como a noção de ações criadoras de um espaço e objetos belos para os alunos, voltados para a humanização da sala de aula⁶¹.

Dos alunos e das aulas, as lembranças são poucas. Há uma imagem que Valentina evoca, na qual crianças escrevem a palavra “eu” na areia. Pode-se pensar, pelo modo como experimentou esta época de sua vida, que esta memória marca porque representa o eu singular, autônomo, que Valentina sentia estar constituindo naquele novo contexto de relações. Relembra, sorrindo, as amizades, a mediação fundamental da professora que a convidava para estar na sala de aula, a sensação de ser responsável por si mesma, de escolher o que fazer na ausência dos pais e, neste processo, “*crescer*”.

Se, a princípio, Valentina não desejava ser professora, mas queria construir seu “*canto*”, viu no magistério a ser cursado na cidade vizinha uma boa oportunidade, lugar que abrigava diversas mediações que a impulsionavam em direção a um maior desenvolvimento

⁶¹ Este aspecto será tratado no próximo capítulo, quando da discussão acerca das relações estéticas e atividades criadoras no projeto de ser Valentina.

como o ser humano que ela queria ser. Por esta razão, afirma que os colegas de trabalho com os quais se divertia, bem como o cuidado consigo mesma que aprendeu a exercer, estando longe da família durante o dia, eram, no início, mais significativos que as atividades que eram próprias da docência.

Este período é mencionado por Valentina como tendo sido *“o auge”*, porque foi o *“momento mais feliz”* que já viveu. Ela deseja poder viver algo parecido no futuro, no sentido de ter semelhante sensação de alegria pela liberdade de fazer o que quer sem se sentir vigiada e avaliada constantemente.

No entanto, foi nesta mesma época que o pai de Valentina precisou buscar tratamento de saúde numa cidade bem mais distante e maior, Mar Azul. Por isso, ele e a mãe de Valentina, que também descobriu estar doente, faziam viagens constantes, as quais tiveram um impacto financeiro tão elevado que as condições materiais da família mudaram radicalmente. Valentina começou a ter que cuidar do comércio para os pais, nas horas em que não estava estudando. Além do cansaço, ela se encontrou com a fome. Deste tempo, vivido com muita intensidade, Valentina diz ter restado *“trauma nenhum”*, sendo um período de grande dificuldade e felicidade simultâneas, o qual foi visto por ela como possibilidade de desenvolvimento como o ser humano que visava.

Então, a partir desta etapa de sua vida, uma concepção de crescimento pessoal se articula ao seu projeto de ser, demandando e implicando novos sentidos, para além de ajudar e ser vista como capaz pelos demais. Passa a ser fundamental, para Valentina: uma crescente capacidade de contornar e/ou solucionar situações difíceis, o estar com pessoas interessantes e, mediada por elas, se responsabilizar pelas suas escolhas, sem que seja necessária a presença de seus pais para guiá-la – inversamente, foi ela quem passou a cuidar dos negócios da família para que eles pudessem tratar dos problemas de saúde.

Esse período pode ser apontado como um novo momento de totalização em sua história, no qual suas escolhas se complexificaram, e uma concepção de si mesma, de quem é Valentina, começou a aparecer de forma mais consistente para ela. Assim, mais uma situação de conflito, na qual se deparou com o adoecimento dos pais e com os sérios problemas financeiros decorrentes, foi superada em direção a uma perspectiva de futuro, qual seja, completar sua formação inicial como professora e se fazer sujeito independente.

Terminado o curso de magistério, e após a descoberta de uma “*traição*” de seu pai a sua mãe, o qual teve um romance com uma conhecida da família, Valentina volta a viver com os pais, que decidiram então mudar-se para Mar Azul. Para ela, esta mudança foi vivida como momento de crise. Saudades dos amigos que ficaram em Gota D’ Água, da possibilidade de ter seu espaço próprio, a sonhada liberdade, como a viveu em Riacho...Valentina conta que passou a ter como companhias as lágrimas e a comida. Depreende-se de seu relato que ela não apenas se sentiu “fora de lugar”, mas também, “fora de si mesma”, como se fosse ninguém. Ela explica: *“Principalmente aquela sensação de que lá você era alguém, lá você era alguém importante para alguém, e em Mar Azul, você era só mais um que fazia volume. Aonde que eu consegui ser alguém: quando eu fui trabalhar”*.

Concebendo existir como ser no mundo, ou seja, fazer-se sujeito num determinado contexto social e histórico, a pessoa, mediada pelo próximo, se faz como um ser-para-muitos-outros, em verdade, como ser-em-sociedade (BURSTOW, 2000). Assim sendo, é possível entender que sofrimento foi este que Valentina experimentou, configurando uma crise na qual, pela perda de todo o seu entorno, enquanto conjunto de relações, ela já não sabia mais quem era, dispersa na volumosa multidão.

Fazer-se aquela que ajuda, que se engaja no mundo, a fim de ser mediação para que os outros encontrem aquilo que lhes falta, ser reconhecida em suas realizações, como um ser humano que valoriza a vida e consegue superar as dificuldades que lhe aparecem, exigiu a transcendência desta crise. O caminho trilhado por Valentina para, por meio de novas ações, novamente se saber sendo “alguém importante para alguém”, que como visto, é prerrogativa para efetivamente “se sentir alguém”, foi a atividade do trabalho.

Inicialmente, a experiência que tinha no comércio, pela ajuda que prestava aos pais, trabalhando, foi para ela a mais significativa na busca de emprego em Mar Azul. Em verdade, este saber prévio pôde também ser relevante, porque a primeira amizade que Valentina fez em Mar Azul, foi um conhecido de seu pai, que trabalhava para lojas no centro da cidade. Ele conseguiu, então, uma oportunidade para Valentina, que contava 18 anos de idade, trabalhar novamente no comércio. Valentina afirma que gostava do trabalho e, com dor, conta que foi acusada injustamente de roubo por uma colega de serviço. Valentina abandonou o emprego, abrindo mão inclusive dos ganhos financeiros referentes ao pedido de demissão. *“Expliquei que não tinha sido eu, que tava tranqüila, e também já pedi demissão [...] Porque ladra, tu não tem como provar, a desconfiança sempre fica [...] A minha patroa não queria que*

eu saísse, eu disse 'não, não quero mais, pra mim acabou', não cumpri aviso prévio [...] 'eu não quero este dinheiro', eu, pra mim, me acusou injustamente, me acusa uma vez só [...] perdi tudo o que a gente ganha né, estes, sei lá o que é que eu perdi..."

A injusta acusação mobilizou Valentina afetivamente de tal modo que ela simplesmente partiu, sequer lutando pelos seus direitos. Neste caso, o que precisava, era ter cumprido mais semanas de trabalho, o que decidiu de imediato que não ia fazer. Ainda que precisasse do dinheiro para seu sustento, pois estava começando a viver em Mar Azul após grandes dificuldades financeiras, para ela, mais importante era livrar-se de um lugar de trabalho no qual não se sentia à vontade, ao qual não via possibilidade de provar sua inocência.

A desconfiança seria mais um fantasma com o qual teria que conviver (mesmo que durante o tempo do aviso prévio), encarnada no olhar do outro ao qual Valentina se faria objeto. O misto de tristeza e raiva, a sensação de ter sido acusada por algo que não fez, apareceu como determinante e, diante disso, o dinheiro era tão pouco significativo que ela ao menos sabe o que foi que perdeu, em termos financeiros. Por conseguinte, a perda real, vivida, foi a da confiança perante os outros e neles, já que alguém a estava acusando, bem como a perda do desejo de continuar trabalhando num contexto como este.

Depois deste episódio, encontrou uma oportunidade de trabalho numa escola. Ainda assim, a educação não aparecia como mediação fundamental, sendo sentida “*apenas um emprego*”. Se no curso magistério, o principal, para além de gostar de estar na sala de aula, era estar em Riacho, livre e com colegas que a faziam sentir que crescia como ser humano, dar aulas em Mar Azul para ela, era somente um meio de subsistência, porque “*eu dava muito pouco para os alunos, não me envolvia*”. Naquele momento, a pedagogia não era projetada como profissão: Valentina optou prestar vestibular para uma área ligada a letras e literatura, que foi escolhida pelo prazer que tinha na leitura e na escrita. Não foi aprovada.

No ano seguinte, ainda tendo como trabalho a docência, tentou o vestibular para uma disciplina das ciências exatas, ligada às ciências econômica e administrativa. O gosto pelas atividades que tem a ver com a organização e cálculos, motivou a escolha desta nova profissão. Apesar de dizer que, de fato, não compreendia muitas das questões envolvidas neste curso universitário, seguiu cursando a faculdade, “*por causa de um amor*”. Ela relata que: “*era uma área que eu não entendia, então muitas vezes o professor falava, pra mim era grego. Aí nessa*

época eu me apaixonei por um colega de faculdade. E aí eu fui levando, por causa de uma paixão, sabe, fui levando 2 anos e meio por causa de uma paixão."

Estes dois anos e meio, foram vividos por Valentina como possibilidade de estar perto deste homem que a encantou, porque a fazia sentir-se mulher, amante da vida e de seus prazeres. Mais uma vez, ela traz à tona que, em muitos casos, aquilo que parece ser o objetivo fundamental ao qual se dirige, não o é, devendo ser compreendido sob a óptica de sua projeção ao futuro, vigente num dado momento. Assim, mais do que estar nas aulas, Valentina queria estar na presença de Sérgio, o colega por quem se apaixonara, desejando ser por ele percebida como alguém que poderia satisfazê-lo. Neste sentido, apontava para Sérgio que a namorada que ele tinha na época, não era a pessoa com a qual ele iria alcançar seus objetivos, mesmo que não revelasse a ele que desejava ser esta mulher que poderia fazê-lo feliz.

Durante aproximadamente dois anos de amizade, Valentina manteve seu amor por Sérgio em segredo. Ela conta que no último semestre que cursou esta graduação com Sérgio, decidiu pegá-lo de surpresa, levando-o para passar o dia num parque de diversões. Neste dia, eles ficaram juntos pela primeira vez, e Sérgio rompeu o namoro com a outra moça com quem se relacionava. Depois de algum tempo em que Valentina e Sérgio estavam juntos, *"a gente programou uma noite, e essa noite não deu certo [...] a gente não conseguiu ter relação [sexual], ele achou que só ia ser homem com ela, ele me deixou e voltou pra ela. E aí eu larguei a faculdade"*.

Este encontro dos dois, ficou impresso na memória de Valentina como momento-chave, decisivo, ao qual Valentina se refere, com dor e humor, como *"a noite fatídica"*, indicando que teve para ela o peso de um "instante fatal" (SARTRE, 2002, p. 9). Este é aquele evento pontual que o sujeito significa como sendo símbolo de todo um processo que condensa e, simultaneamente, com o qual rompe. Valentina que muito prezava *"seu corpo de solteiríssima, corpinho de sereia"*, bem como os namorados que teve antes de conhecer Sérgio, depois da separação dele, passou a ganhar peso. Se, até então, driblava as contradições "obediência na luz – desobediência na sombra", "dependência – independência", se fazendo cheia de amigos, de romances secretos, sendo, portanto, necessária aos demais, sentiu-se descartada por Sérgio.

Com o rompimento, ela muito sofreu, afirmando que chegou a tentar pôr fim à vida: *"Eu me joguei na frente de um caminhão... E consegui...Me ralar, ficar machucada [...] menos me matar que*

era o que eu queria! Eu digo que ó, nunca mais, se é pra mim sofrer, ainda sofrer dor, igual eu passei, não, pode parar, posso chorar, sofrer, mas não vou mais me matar não, porque sofri... Imagina, me machuquei bastante.” Valentina considerou Sérgio uma pessoa tão importante para ser quem era, que, em sua ausência, preferiu tentar deixar de existir. Depreende-se, então, que o sonho que projetou, a pessoa que desejava ser, naquele momento, era mediada pela presença de Sérgio. O mundo futuro ao qual se dirigia, era aquele no qual estavam juntos. Quando ele a abandonou, porque *“achou que só ia ser homem”* com a antiga namorada, para Valentina, foi como se tivesse deixado de ser mulher. Se ele não podia ser homem com ela, ela achava que não podia ser mulher sem ele. Se, eram os planos futuros, nos quais Sérgio estava com ela, que iluminavam suas ações, para quê iria viver quando não havia mais chance de eles serem concretizados?

Valentina, cuja escolha original consiste em evitar o abandono e a dependência, por uma inversão pela qual ela encarna a “ajuda ao outro”, que não veio quando precisou, deparou-se, novamente, com a solidão. Num determinado dia, decidiu que não podia suportá-la, que nada havia que a impulsionasse a ultrapassá-la. Estava tão tomada pela dor, que ela era esta dor e, portanto, para acabar com ela, teria que pôr fim a si mesma. Afinal, “quem de nós, uma vez na vida, chocado, surpreendido, paralisado de vergonha, não desejou morrer na hora?” (SARTRE, 2002, p.32).

Para Sartre (1997, p.662), o suicídio é uma “absurdidade”, visto que, diferentemente de todas as ações humanas que se fazem escolhas porque iluminadas por um determinado futuro, suicidar-se é liquidar qualquer porvir, pois ao morrer, “nossa vida carece de sentido, por que seus problemas não recebem qualquer solução e a própria significação dos problemas permanece indeterminada” (SARTRE, 1997, p. 661).

Em Valentina, o suicídio não se completou. Interessante destacar que a ação por ela escolhida, “jogar-se na frente de um caminhão”, se realmente levasse a sua morte, não seria um ato suicida tão visível enquanto tal, como o é, por exemplo, a ingestão em demasia de tranquilizantes. Pode-se cogitar que se Valentina tivesse realmente morrido, poderia haver dúvidas, para os demais, se o atropelamento teria sido “intencionalmente planejado”, ou “acidental”. Precisamente, a escolha do atropelamento, em detrimento de outras formas de tentar o suicídio, faz indagar se Valentina realmente queria morrer.

Certamente, no momento da ação, ela se sentia mergulhada numa situação de profundo sofrimento. Contudo, o que Valentina realmente fez, foi “traduzir uma dor na

outra” (MAHEIRIE, notas de aula, 2006), redimensionando a tristeza sob a forma de ferida, escoriação e machucado corporal, o que a fez ser objeto de cuidado e atenção de seus próximos. Lembrando que Valentina se constituiu sujeito numa cultura rígida e disciplinadora, fundada na demanda de enfrentamento de todos os percalços sem esmorecer, pode-se compreender que colocar-se em perigo, num acidente real, tenha sido a alternativa por ela encontrada para mostrar que precisava de socorro. A tentativa de suicídio, que poderia ter resultado na morte, foi uma forma de dar continuidade à vida.

O atropelamento que escolheu, representando o esmagamento que a acompanha, porque se sente demandada e vigiada pelo seu entorno desde que se sabe gente, simboliza também “passar por cima” da Valentina que existia antes da rejeição. Ainda que tenha sobrevivido, não saiu ilesa deste processo: a Valentina sedutora, que burlava as regras, que não temia o prazer sexual, nem desfrutar de sua vida (desde que bem escondida...) morreu. Rememorando este episódio, Valentina diz que sente falta de ser “*a porra louca, aquela que tava sempre brincando, aquela que tava todo mundo em volta*”. Ela afirma que essa Valentina existiu “*até quando eu conheci o meu marido. Até que eu terminei com o Sérgio; na verdade, ali, ela deixou de existir*”.

Mesmo que o suicídio não se tenha concretizado, houve uma morte naquele período, o desaparecimento de uma forma de ser Valentina. A perda do Sérgio concreto, como possibilidade de mediação para ser a mulher que visava ser, foi significada como corte tão radical que aparece para Valentina como associada à sua divisão de ser, pela qual passou a ser cindida em uma que não é, que é “a outra”, e aquela que é, restrita ao âmbito profissional.

Contudo, esta morte, porque não se fez concreta, não foi o fim. O prazer carnal foi relegado ao imaginário, seja através das fantasias de reencontro com Sérgio, que acompanham Valentina secretamente, às sombras, seja pela mediação da literatura. Esta cisão é simultaneamente produzida e produtora de uma relação cristalizada com Alberto. Por ele, Valentina afirma que nunca se sentiu atraída.

Outro aspecto importante que surge a partir do relato de Valentina, tem a ver com seu modo de se posicionar na relação amorosa com Sérgio. Ela conta que, quando avistou Sérgio pela primeira vez, na faculdade, “*ele chegou assim como quem... ‘tô chegando’, sabe? Eu olhei pra ele, eu digo ‘é o meu escolhido’*. Todos os homens pelos quais eu me apaixonei, eram homens mais fortes do que eu, que aprontavam comigo, e todos os que eu me envolvi, e que se apaixonaram por mim, foram os

mais fracos, sempre.” Esta narração aponta para uma visão de relação amorosa como inevitavelmente bipolarizada e cristalizada, na qual Valentina (re) encena, numa certa dimensão, o drama de sua escolha original, por meio da qual, ou se faz dependente, e é abandonada por aquele que ela julga “mais forte, que apronta com ela”, ou se faz independente, e o outro ocupa o lugar de subjugado, porque “mais fraco”. Colocar-se como objeto para “a força” de Sérgio dominar, remete também à apropriação de certo estereótipo, construído socialmente num dado momento histórico, que diz respeito à mulher como sendo subjugada ao homem, permanecendo numa relação, mesmo que o outro “apronte” com ela, se posicionando de modo a abdicar de sua autonomia.

Esta posição que Valentina assume, coaduna com a descrição que Sartre (1997) empreende acerca do masoquismo. Se fazer masoquista, implica visar esvair-se na direção do outro, como se fosse possível deixar de ser liberdade, Para-Si, tornando-se Em-si, que o amado poderia manipular ao seu bel prazer. Aquele que ocupa esse lugar masoquista, almeja negar-se totalmente como ser desejante, conferindo ao outro a responsabilidade absoluta sobre seu ser. Ora, visto que o ser humano é radicalmente livre, o masoquismo jamais pode se completar. Para que o sujeito pudesse se contemplar como objeto, instrumento da vontade do outro, ele precisaria desinibir-se de si e adotar o olhar de seu próximo, o que é ontologicamente inviável. Por isso, não se pode efetivamente ser masoquista, é necessário um agir sempre renovado, porque é preciso fazer-se masoquista para o outro.

O masoquismo implica no sadismo, naquele par dialético que se apropria do outro como utensílio, que visa cooptar sua liberdade. Visto que também este movimento é impossível, demanda infinitas “provas” de que seu companheiro masoquista está deixando de ser subjetividade. Por conseguinte, tampouco o sadismo se completa. Importante salientar que tanto o sadismo, como o masoquismo, estão presentes nas relações amorosas que se fazem sob a égide dos preceitos ocidentais e cristãos. A dimensão criticada por Sartre é a que se refere ao engessamento do sujeito num desses pólos (PRETTO, 2003). Em Valentina, é justamente esta fixidez que chama a atenção, pois ela afirma que, com Sérgio, que no excerto aparece como protótipo dos homens que amou, visa se fazer masoquista, e, com Alberto, que lhe aparece como fraco, “*uma pata*”, ela assume a posição sádica. Entretanto, há uma dissociação do par sado-masoquista, que se caracteriza pela subjugação

imaginária de Valentina à Sérgio, e pelo domínio real que afirma exercer sobre Alberto, evitando inverter esses lugares. Sendo as posições rigidamente mantidas, perde-se a possibilidade de transformação, pois cada um se mantém fixo num pólo, sem poder desconstruí-lo para ser reconhecido pelo outro em seus diferentes perfis (PRETTO, 2003). Neste sentido, por exemplo, Alberto é visto somente como aquele que demanda, que depende dela, que ela precisa “*moldar*”, para que ele possa vir a “*ajudá-la*” em alguma coisa. Não se fazem presentes outras perspectivas de Alberto, que Valentina signifique como sendo mediadoras para o futuro que anseia. Ela segue tentando se fazer sujeito, e ele no lugar de objeto. Neste caso, não há uma (re) significação da visão sobre o que é o amor, que Valentina sustentava com Sérgio, apenas estando no outro lado, o masoquista.

Não se pode esquecer que a relação amorosa é uma das maneiras de visar o mundo, sendo, portanto historicamente construída. Pretto (2003) salienta que, ao longo dos séculos, pode-se identificar, tomando como pano de fundo a sociedade ocidental, diversas formas de amar, as quais, cada uma a seu tempo, se fizeram pregnantas num dado contexto social. Sendo assim, pode-se propor outras formas de se relacionar amorosamente, as quais tomem o companheiro como liberdade com a qual se aprende, que faz crescer, que é trampolim (MAHEIRIE, 1994) para a realização. Para Valentina, entretanto, estas possibilidades não aparecem. Na espontaneidade do sentimento, ela não se distancia o suficiente da situação para perceber, como Pretto (2003) que

há um campo de possibilidades delineado historicamente que serve como mediação e, assim, de padronização de experiências e significações amorosas, entre elas padrões de gênero hegemônicos, noções idealistas e noções modernas de amor.

Desconstruir os modelos dos quais se apropriou, imprimindo-lhes novos sentidos, poderia vir a ser prelúdio para novas formas de Valentina agir em relação ao amor neste contexto, podendo vê-lo como mais uma mediação, entre tantas outras, para se fazer mais próxima de seus anseios, (re)significando a noção de que “*o amor traz só sofrimento*”, e passando a imaginar também, a felicidade, como futuro possível para uma relação amorosa.

6.4 Valentia para uma nova vida: o casamento e a educação

Desta forma, é possível identificar novo momento de crise e posterior ultrapassamento, ou seja, totalização. A situação problemática, para a qual deveria buscar uma saída de acordo com o desejo que projetava, tinha a ver com a separação de Sérgio. Diante desta ruptura, Valentina escolheu uma maneira de agir que também a revela: ser atropelada tem muito a ver com o ritmo acelerado, de atropelo mesmo, com o qual sempre viveu seu cotidiano. Não são poucas as vezes em que Valentina se descobre como que “esmagada” pelo que significa como demandas do contexto de sua existência.

No mesmo período da mudança pela qual a dor passa quando Valentina se faz atropelar, acontece também uma (re)significação da atividade da docência que vinha desempenhando. À tentativa de um suicídio que não se consumou, articulou-se uma auto-avaliação crítica sobre sua atuação como professora. Um episódio em especial, no qual um de seus alunos conseguiu aprender a ler depois que já estava, oficialmente, reprovado, é, para “a jovem” Valentina, o instante fatal que a faz rever tudo o que fez como professora até então, como professora, decidindo que deseja transformações. Abandonou o curso universitário que freqüentava com Sérgio, decidindo, a partir daí, assumir a pedagogia como sua atividade fundamental. Nesse período, Valentina projeta o curso de pedagogia como o espaço no qual poderá aprender outras formas de ensinar, ou seja, de se relacionar com seus alunos.

Alguns meses depois do atropelamento, já decidida a se preparar para prestar vestibular para a pedagogia, Valentina conhece Alberto, que é, até hoje, seu marido. Apontando a incredulidade acerca deste encontro, Valentina ressalta que jamais imaginara que poderia vir a ter um relacionamento sério com alguém que encontrou numa festa, já um pouco “alterada” pelos efeitos da ingestão de bebida alcoólica. Do namoro, conta que *“Alberto parecia ser uma pessoa legal; [...] nada para curar um amor do que outro, eu imaginava. Só que o tempo foi passando e a minha expectativa em relação ao meu marido foi decaindo, porque eu ia descobrindo que...muita coisa do que ele contou pra mim, não era.”*

O namoro com Alberto, além da tentativa de construir uma relação com alguém que viesse a ocupar o espaço vazio deixado pela relação com Sérgio, sendo “um amor para curar o outro”, era também visto por Valentina como válvula de escape para a relação com os pais na qual se sentia aprisionada. Hoje, refletindo sobre o passado, chega a afirmar que

o seu interesse em namorados, desde a adolescência, tinha, mesmo que não tivesse clareza disso, um sentido de sair, passear, trabalhar e construir seu espaço próprio, sem ter que explicar ou justificar ao outro o porquê de suas escolhas e idéias.

Como visto, esta perspectiva é conflitante para Valentina, já que, segundo ela, estar com um companheiro, poderia acarretar em sentir-se presa a ele: libertando-se da relação com os pais, seria aprisionada na relação com o marido. Este receio, por seu turno, acabava fazendo com que, diversas vezes, tivesse dúvidas sobre o casamento, chegando a afirmar, em outros momentos, que jamais gostaria de ter casado. No entanto, não foi isso que fez, e, assim, o casamento com Alberto aconteceu porque, de alguma maneira, se articulava ao projeto de ser Valentina. Por meio de Alberto, que ela define como *"uma pata"*, porque se faz alguém mais fraco que não lhe propõe *"desafios"*, *"alguém que não aprendi a respeitar"*, Valentina se mantém naquela posição escolhida em sua eleição original. Ocupando o lugar da independência que implica a dependência do outro a ela, Valentina mantém o marido junto de si, investindo cotidianamente para transformá-lo, para que ele vá além do que é hoje.

Contudo, esta não é a forma que ela enxerga seu casamento. Valentina, relembrando as sucessivas decepções que experimentou nesta relação com Alberto, não se convence de que esta união só aconteceu porque ela também a quis, ainda que de forma ambivalente. Assim, Valentina busca dar inteligibilidade a este casamento recorrendo à vontade e ações de outros, e não ao seu próprio desejo. Afirma acreditar que foi alguma força maior, ou *"destino"*, que a fez estar com Alberto para que pudesse ajudá-lo, visto que sente ter sido importante mediação para que ele, hoje, seja quem é, *"vivendo melhor"* do que em seu passado. Em outros momentos, culpa os pais que, pelo modo rígido de lidar com ela, desde a infância, restringindo seus espaços para sair e desfrutar da vida de *"jovem"*, inclusive quando já estava noiva, acabaram inviabilizando uma intimidade maior entre ela e Alberto. Este conhecimento mais próximo, uma convivência mais estreita, em sua opinião, teria possibilitado que percebesse em Alberto coisas que não se dava conta enquanto namoravam.

No entanto, Valentina recorda um dado momento da relação com Alberto no qual terminou o namoro com ele, porque se sentia enganada, e acreditava que não compartilhavam desejos para o futuro. Então, apesar de responsabilizar os pais, ou o

destino, por tê-la unido a Alberto, reconhece, em alguma medida, que sabia enquanto estava com ele, que nem tudo estava bem na relação entre eles, o que a motivou a rompê-la. Porém, no período da briga, Alberto adoeceu seriamente, e a família dele insistiu com Valentina que reatasse o namoro. Em meio a estas turbulências, o casal *“se descuidou”* e Valentina ficou grávida.

À primeira vista, salta aos olhos o fato de Valentina não evitar uma gravidez, justamente num momento em que o futuro de sua relação com Alberto era, para ela, incerto. Estando grávida, os pais de Valentina não permitiam que saísse com eles, para que não dar margem a questionamentos entre os amigos acerca da gravidez sem casamento. Nem blusas que mostrassem a barriga, Valentina se sentia autorizada a usar, se vendo vítima do olhar acusatório da mãe. O clima familiar, marcado pela cultura tradicional da qual provém, escondia a existência deste bebê em formação. Valentina chorava, sofria, mas se escondia, acedendo ao pedido dos pais, segundo ela, *“porque eu fui tão podada minha vida toda que acabava fazendo, nunca me rebeleí... Vontade eu tinha, xingava por dentro, de noite, agora... nunca fiz o contrário.”*

Novamente, Valentina faz o que não quer, e não faz o que quer, optando pelo sofrimento ao invés do enfrentamento. A briga que ela encenava imaginariamente, “xingando por dentro”, não podia ser objetivada. Curioso notar que Valentina justifica sua postura passiva e de conformismo, para si, como sendo uma forma de evitar discussões e críticas. Entretanto, ela segue, mesmo permanecendo calada, sendo alvo de reclamações e apontamentos que considera desqualificarem a pessoa que é. Então, parece que o que não pode de fato suportar é sentir que faz algo para reagir, saindo deste lugar ao mesmo tempo dolorido e cômodo, da vítima que é passivamente abafada pelo outro. O que Valentina não tolera é acreditar ter feito algum movimento, em sua vida afetiva particular, que faça frente às reprimendas familiares.

De toda maneira, a maternidade, estando solteira, se fez como uma contraposição ao que Valentina apreende que seus pais desejavam para ela. Estar com um companheiro que os pais julgavam inadequado, por ser *“um zé ninguém”*, e, principalmente, engravidar antes de um casamento oficial e religioso, foi uma ruptura com os costumes tradicionais da cultura na qual esta família se formou. Nesse sentido, a gravidez pode ser entendida como mais uma estratégia de Valentina para se fazer na oposição daquele modelo de feminilidade que ela singulariza, desde a infância, a partir de seu contexto social. A mulher delicada,

maternal, habilidosa nas tarefas domésticas, e que se mantém virgem até o casamento, compõe aquele fantasma coletivamente construído, prenante ao longo da história ocidental, que circula em Gota D'Água desde sua fundação pelos imigrantes alemães e italianos, que consideravam como qualidades necessárias numa mulher: o trabalho árduo, o esmero na dedicação à aparência da casa e aos filhos, a moral e o recato (SEYFERTH, 1993; COLBARI, 1997).

Embora este discurso ainda esteja em vigor por meio de muitas instâncias sociais, corroborando para a configuração de uma determinada maneira de viver a maternidade⁶², atrelada a um modelo específico de feminilidade, há também práticas sociais que instauram e demandam, um outro tipo de mulher, por assim dizer. Desde as últimas décadas do século XIX, tem aumentado significativamente a participação das mulheres latino-americanas no mercado de trabalho formal, que se deve, fundamentalmente, à crescente miserabilidade da população. Estas mudanças, certamente, implicam e sustentam transformações em diversas dimensões da sociedade, na qual passam a ter visibilidade outras formas, contraditórias, de se dizer e constituir sujeitos homens e mulheres. O momento contemporâneo, que alguns apontam como de (re) estruturação do modo de produção capitalista, convoca as mulheres a, cada vez mais, assumir com os homens a tarefa de garantir à família a sobrevivência, mesmo que os trabalhos que são largamente executados por mulheres tenham menor remuneração e reconhecimento social (BARCELOS, 2000; SIQUEIRA e FERREIRA, 2003).

Valentina, simultaneamente diferente e semelhante a todas as outras mulheres deste tempo, não passa imune a tais paradoxos. Valentina se apropria do modelo de feminilidade característico de sua cidade natal, o qual traz consigo certa visão de maternidade à qual ela veementemente se contrapõe. Ao mesmo tempo, Valentina singulariza as condições de existência da coletividade atual, o que, para ela, implica se fazer uma mulher ativa. Esta, cooptada por trabalhos desgastantes, engendra e depende de outras formas de se fazer mãe: *"eu sou a dona de casa, eu sou a professora, acaba ficando pouco tempo [para Carlos Eduardo], mas ao mesmo tempo que eu acabo ficando culpada porque os outros me fazem me sentir culpada, eu sei que a mulher moderna é assim hoje em dia."*

⁶² Vale consultar Klein (2005), que, analisando documentos referentes ao Programa Bolsa-Escola, desvela a veiculação de representações muitas vezes naturalizantes e cristalizadas de maternidade.

Apesar de reconhecer em sua situação concreta a dimensão coletiva de muitas mulheres, ela ainda não consegue superar os padrões referenciais de maternidade, experimentando sua não adequação ao protótipo com culpa. “Os outros”, que ela responsabiliza pelo próprio sofrimento, neste trecho, são os pais. Vale destacar, porém, que o que eles manifestam, é apreensão e objetivação de uma determinada concepção cultural do que é ser mãe, que Valentina experimenta como cobranças de atividades que ela não faz, como: levar o filho para passear no parque e na praia, brincar mais, “*dar mais atenção*” e estar mais momentos com ele. Esta concepção, que naturaliza a maternidade, depositando na figura da mãe todo o peso de constituir um sujeito, impede reconhecer que ser mãe é singularidade que se faz num dado contexto social e histórico (KLEIN, 2005).

Embora afirme amar o trabalho na escola, Valentina põe em relevo que o cansaço das atividades profissionais acaba sendo um fator que a impede de ter mais momentos com o filho. Porém, ao refletir sobre esta questão, ela não consegue identificar nenhum episódio no qual o filho tenha demandado mais atenção do que ela sente que pode dar, e se descobre satisfeita com as atividades que com ele compartilha, como: conversar diariamente sobre o que fizeram e o que planejam, ir ao cinema, assistir televisão juntos, passear nas lojas para escolher brinquedos e livros. Ainda assim, quando define a si mesma, Valentina ressalta, em vários momentos, “*que podia ser uma mãe melhor*”, o que, para ela, seria participar mais da rotina de Carlos Eduardo.

Nestes momentos, Valentina resgata como padrão o modelo das meninas de Gota D’Água, cuja vida se resumia a se preparar e esperar “*a grande festa de 15 anos e o grande casamento*”. Contudo, ela sente-se igualmente convocada a assumir outro lugar social: “*eu tenho que dar estrutura [para Carlos Eduardo]. Eu sei que quando chegar o momento de ele ser pai, se é que ele vai ser, ele vai passar pelo mesmo processo que eu passo, ele vai ter que trabalhar, vai ter que deixar o filho*”. Aí, Valentina consegue descolar-se da emoção imediata, que se faz culpabilização, para ter uma visão ampla dos processos pelos quais os sujeitos se fazem na sociedade contemporânea.

Depreende-se que, em várias situações de sua existência, como por exemplo, na escolha do magistério e na descoberta da gravidez, Valentina se apropria de maneiras contraditórias, historicamente moduladas, de se conceber o que é uma mulher. No âmago destes contrastes, Valentina se constitui sujeito singular, afirmando que “*sempre fui muito moderna, mas criada à moda antiga, com medo*”. Esta fala indica que mesmo quando deseja, por

exemplo, ser mãe solteira, significa “a criação antiga”, que implica mergulho no “medo”, como centro de referência, pelo qual se auto-avalia e condena. Ainda hoje, nos momentos em que questiona se tem vontade de continuar casada com Alberto, comenta: *“fui educada pra me casar e não me separar”*. Este relato traz à tona aquele “posicionamento-vigia” que reiteradamente Valentina assume em relação a si mesma, por meio do qual, é vítima e algoz, encarcerado e carcereiro, estando, simultaneamente, no centro e na periferia do panóptico que, mediada por sua família, num contexto social e histórico específico, ela construiu para si.

No entanto, nem tudo é fixidez e aprisionamento: Valentina ainda põe seu casamento com Alberto como objeto para reflexão. Aos seus olhos, a *“sinceridade”* e a *“vontade de vencer”* que são fundamentais para um ser humano, não estão presentes em Alberto. O ideal pessoal presente, de não ter dívidas para poder viver bem, visto que as contas para pagar, mesmo que não estejam vencidas, lhe fazem *“perder o sono”*, também se choca de frente com o comportamento de Alberto, que cotidianamente faz compras que não possui dinheiro para pagar. Sentindo-se *“humilhada”*, por ter que desfazer os negócios do marido, ela entende esta divergência como mais uma a indicar que ela e Alberto formam um casal que não navega para o mesmo continente, que não compartilha projetos.

Os relatos de Valentina acerca das brigas e desacertos, apontam que os dois têm dificuldades em construir estratégias para se sentirem felizes juntos. Ela é categórica ao dizer que o que gosta, é do filho que Alberto lhe deu, não se sentindo, em nenhum momento além deste, mediada pelo marido em direção ao crescimento pessoal. Valentina afirma que não concebe que sua vida com Alberto possa vir a ser diferente, que acredita que esta relação está fadada ao fracasso. Todavia, ela se mantém casada, e esta união se faz justamente na tensão entre dependência e independência, bem como pelas tentativas incessantes que Valentina empreende a fim de “provocar” Alberto para a mudança. *“Eu sempre esperei uma reação dele, nem que fosse me socar e dizer ‘para ô sua chata, sua impertinente, sua braba, sua teimosa’ [...] Mas ele não tem reação nenhuma. E eu provoco. Eu precisava ter um homem forte do meu lado, eu sou muito forte. E se eu domino, a coisa não tem graça pra mim; eu preciso ter desafios na minha vida que daí...Aí eu aprendo a respeitar, ficar quieta. Aí é onde o homem me leva né, aquele que é mais forte do que eu.”*

Este relato, além de retratar o homem ideal para Valentina, indica também o papel do desafio, ou seja, de dificuldades a serem superadas, questões em aberto a serem

respondidas, para Valentina se constituir sujeito. Na relação, ela se porta como em uma competição do tipo “cabo de guerra”, a qual requer que a força de um lado se imponha à fraqueza do outro, dominando-o.

Se houve uma “morte”, como o fim de um modo de ser que, com o abandono de Sérgio, passou do real para o campo da fantasia, pode-se ver também um nascimento. Apesar de dar aulas desde os 15 anos, é somente depois da ruptura com Sérgio, que veio a acontecer num momento em que Valentina se questionava sobre sua atuação profissional, que surge o desejo de cursar a pedagogia, como mediação para ser uma educadora “*melhor, fazer a diferença*”. Seguindo uma perspectiva dialética, não se pode afirmar que foi a briga com Sérgio e a posterior tentativa de suicídio que motivou a busca da pedagogia, ou o inverso. Em verdade, estas questões estão articuladas ao fundamental entendimento de que, para Valentina, tudo foi vivido como parte de uma mesma crise, que culminou na escolha de namorar Alberto e, simultaneamente, em nova aprovação no vestibular, desta vez, para o campo da educação.

Enquanto se desenrolava a relação afetiva tumultuada com Alberto, era como se “corresse em paralelo” a formação de uma nova Valentina, que se fazia questionadora e engajada em sua prática pedagógica. As agudas críticas ao modo pelo qual a educação vem sendo realizada, especialmente no que se refere ao descaso dos professores, o qual, segundo ela, certamente, tem a ver com o descaso social diante da escola, lhe renderam inimizades. Contudo, Valentina não desistiu. Grávida, continuou estudando, e, quando terminou a graduação, foi aprovada num concurso para ser educadora em nível estadual.

Após este percurso analítico, compreende-se que a reconstituição biográfica, tendo por objetivo a explicitação – e não a busca de explicações causais –, do movimento pelo qual, a partir do que foi feito com Valentina, ela se fez esta que é, dividida, indica que as contradições em seu projeto de ser vieram a se cristalizar nestas que, segundo ela, são como duas Valentinas, “a que é”, e “a que se comporta”...

“Aquilo que eu te digo como eu sou não é muitas vezes aquilo que eu demonstro ser. É, eu sou a que sou mesmo, é, eu: cheia de vida, com muita vontade de viver, muita alegria, muita palhaçada [...] a pessoa que gosta de estar esbanjando felicidade [...] a amiga, porque tu pode contar comigo pro que der e vier. Uma pessoa responsável [...] acho que poderia ser melhor, como mãe, e assim, em resumo, é cheia de vida mesmo, ranzinza também, braba [...] personalidade forte, muito centralizadora. Então esta sou eu, pessoa que gosta de estudar, que gosta de ler romance, muiiiiito romance (risos), gosta de um computador [...] gosto

de brincar. O que eu não demonstro muito ser é a pessoa extrovertida, em casa, sou mais fechada, em alguns momentos eu sou bastante frustrada. Então, também não vou te dizer que não sou uma pessoa que sofre, porque eu sofro muito, em relação a sentimento [...] não posso muitas vezes ser eu mesma perante a família, dentro de casa porque eles não aceitam muito.[...] Eu acho que o momento que eu me solto mesmo, sem sombra de dúvidas, é quando eu saio fazer curso. Que eu encontro a turma, uma turma legal, aí realmente, aí eu sou eu, a palhaça mesmo, a filha da mãe que não cala a boca um minuto..."

Porque todo ser humano se faz somente em situação, precisa se constituir sujeito singular em meio às coisas e aos outros. Logo, a pessoa está sempre em relação, e é graças a esta que se humaniza. Entretanto, a comunhão com o outro é sempre carregada de tensão, não apenas porque ele tem uma opinião pessoal sobre o sujeito e o avalia. Como esclarece Ehrlich (2002, p.186-187, grifos da autora), ser-para-outro,

Diz respeito ao ser que sou, à captação do meu movimento concreto no mundo que é objetivado desde fora por meu próximo. [...] somente desde o ponto de vista alheio ao meu, desde a perspectiva do outro sobre minha existência concreta e singular no mundo é possível objetivar-me como atraente, medíocre...

Assim, para efetivamente ser de uma maneira ou de outra, é preciso que o projeto, enquanto subjetividade objetivada, para novamente se subjetivar e objetivar, num processo incessante, seja captado pelo outro, sendo este irreduzível perspectiva a qual o sujeito jamais poderá acessar tal como ela é para o outro que a experimenta. Se uma pessoa só pode ser atraente, na medida em que é atraente para alguém, é preciso reconhecer que o modo pelo qual aparece ao outro não é simples aparência, mas uma das formas pela qual o sujeito se apresenta, para alguém, numa situação. Isso porque, segundo Sartre (1997), mesmo que os perfis pelos quais o fenômeno se oferece a uma consciência não esgotem a totalidade dele, todos a ele remetem como formas dele aparecer.

Além disso, como visto, o ser humano está sempre em questão para si mesmo, pois, diferentemente das pedras e das árvores, cuja essência está dada de antemão, precisa fazer-se, sendo que nada além dele pode sustentar o ser que é. Esta condenação à liberdade, a ter que fazer algo com aquilo que dele se fez num determinado contexto de relações, seja assumí-lo ou recusá-lo, é um fardo tão pesado, que não raro, se tenta colocá-lo sob responsabilidade do destino ou dos próximos. (SARTRE, 1987a).

Por tudo isso, mesmo que não se reconheça naquela “*máscara*” que muitas vezes, especialmente com sua família, Valentina sente utilizar, é também por ela responsável. Para Valentina, esta “outra”, aquela que se comporta, sendo demonstração de frustração e sofrimento, é sentida como se fosse simplesmente uma casca, camada externa e alheia a ela, a encobrir o “seu verdadeiro eu”, “o que ela realmente é”. Então, embora a ambigüidade, num nível ontológico, seja inerente ao ser humano porque se faz em relação, para Valentina, ela nem é ao menos reconhecida como tal. O que chama de “*máscara*”, ou “comportamento”, não é sentido como sendo ela. Porém, ainda que negada, é uma das maneiras de Valentina estar no mundo, aparecer para os outros, sendo, por conseqüência, também o que ela é.

A rejeição desta parte que sente como cindida de seu ser, simultaneamente manifesta e constitui um ideal de “ser harmônica”, livre de contradições, consistente em suas ações a despeito das diferentes situações em que se encontre. A busca de perfeição, então, se estende das coisas que faz, para seu ser, visando uma coerência de si consigo mesma, procurando *“sempre ser o mais perfeita possível”*.

Interessante também que Valentina se descobre mais “solta”, sentindo que aí pode ser quem é, a partir das relações nas quais se insere. No trecho anterior, ganham destaque os momentos de curso⁶³, nos quais, mediada pelas colegas de profissão, ainda que esteja com elas para um objetivo de aprendizagem, privilegia a expressão de sua singularidade. Em outras falas, menciona também episódios na escola, com as demais professoras e com as crianças, nos quais se sente “manifestando seu verdadeiro eu”, embora lá esteja enquanto educadora.

Finalmente, o exame da trajetória de Valentina, da infância em Gota D’Água, ao casamento e trabalho em Mar Azul, retratam que, de certa forma, ela se foi fazendo gente a partir de uma contradição central, entre aquilo que ela deseja, e o que significa como o desejo dos outros em relação a ela.

⁶³ Importante lembrar que foi num destes espaços de curso que se travou o contato da entrevistadora com Valentina, motivando a escolha dela como sujeito para a consecução deste trabalho de pesquisa. As imagens das aulas registradas em vídeo apresentam Valentina de forma bastante coerente com a descrição que ela faz de si mesma nos momentos de curso: participante ativa e crítica nas discussões e atividades, muitas vezes tomando a liderança na equipe de trabalho, extremamente bem-humorada e sempre envolvida nas conversas paralelas com as colegas.

6.5 Presença e perspectiva: Valentina hoje e amanhã

Desde pequena, Valentina traçou um caminho de contrastes, realizando ações que julgava que podiam ser trazidas à luz, e outras que tinham de ser mantidas nas sombras. Assim, acomodava-se àquilo que dela se esperava, mas, ao mesmo tempo, se rebelava contra as regras, correndo riscos por satisfazer vontades proibidas.

Entretanto, todo este processo sofreu grandes alterações a partir e por meio do abandono do *“grande amor da vida”* de Valentina. Este período, vivido como *“instante fatal”*, ultrapassou, na conservação, o vivido anterior e deu início a uma cisão mais radical entre o permitido e o proibido, fazendo crescer como que duas Valentinas, uma que *“é o ser”*, na qual se reconhece e se gosta, e outra, odiada por ela, que *“simplesmente aparece”*. A partir daí, novos sentidos foram produzidos, e o projeto de ser Valentina, em novo momento de totalização, ganhou complexidade.

Aquela Valentina experimentada como a de *“antes”*, para ela, *“deixou de existir, e passou a existir uma pessoa diferente”*. Isto porque, parte significativa do que a motivava, como o divertimento com a dança, a bebida, os passeios, foram *“morrendo”* para ela, e, em sua visão, não encontrou novos objetivos prazerosos, no âmbito pessoal, com os quais se envolver. Brotou em seu lugar a mulher casada, mãe, que se sente frustrada e controlada pelo olhar dos pais e do marido, e que se vigia com intensidade semelhante, criticando a si mesma e proibindo-se de executar certas ações. Assim, é como se só a metade sofrida da *“adolescência”* tivesse sobrevivido em Valentina: *“Minha vida é horrível neste sentido....Na verdade ainda é uma coisa que me é cobrado. Hoje já não saio mais por causa disso mas... de sair ‘ah tá legal, vamos ficar’, não, eles vão falar, a minha vida, aí é horrível [...] porque é tudo em função do quê, o quê que vai acontecer, todos os meus passos tem que ser dados pensando assim, será que o que tu vai falar não vai ter conseqüências? Todo santo dia, quando eu tô com eles né. Porque eles prezam muito uma imagem, que eu não concordo muito, com esta imagem do certinho. Aí quando eu não tô com eles, aí já é outra coisa, aí sou outra, louca, como diz o outro. Ah, já faço palhaçada, já brinco....”*

Valentina significa o discurso e as reações da família (acima referida como *“eles”*), aos seus passeios e festas, como motivos para não mais sair, ou quando se ausenta, para logo interromper sua diversão. Ela antecipa, imaginariamente, este olhar acusatório do outro sobre si, sempre com o peso do rechaço e da crítica. Precisa planejar e ponderar seus *“passos”* e, assim fazendo, escapa do âmbito espontâneo: lançando em direção a si mesma

uma perspectiva reflexiva que a faz tomar-se como objeto de avaliação, Valentina se distancia da dimensão irrefletida na qual a diversão se fazia possível (MAHEIRIE, notas de aula, 2006).

Neste movimento auto-crítico constante, Valentina age de modo a, em contatos familiares, minar seus momentos prazerosos, porque são vividos com a marca da “loucura”, em contraposição à “imagem do certinho”. Esta, mais um dos fantasmas que Valentina anima, conferindo força suficiente para assombrá-la, contrasta com a sensação de estar realmente sendo quem diz que é, brincalhona, ranzinza, “palhaça”, ou seja, espontânea. O que sente como negação de seu ser, é a vigília constante que ela mesma exerce, mediada pelo significado que atribui a sua história de vida no contexto familiar, sob a dimensão irrefletida de sua existência, de “mergulho” no mundo em uma postura afetiva.

Então, a totalização que se fez após a tentativa de suicídio, em verdade, foi uma virada através da qual, no contexto familiar, a mudança veio como que para “não mudar”, na medida em que Valentina faz modificações em seu modo de estar no mundo, sem alterar o padrão de relação com os pais que vinha já da infância, ou, com ela diz, *“desde sempre, desde que me conheço por gente”*. Tampouco o casamento com Alberto, apesar da novidade, trouxe um novo amor, acarretando, inversamente, na manutenção, em segredo, da paixão por Sérgio. Aferrada ao desejo da *“adolescência”*, Valentina considera que há espaço para uma criança, um filho que adora e com quem compartilha suas expectativas de vida, mas não para um marido, que segue visto como alguém de quem ela não se orgulha e não considera como um real companheiro. Valentina dá seu ponto de vista acerca da situação do casal: *“Porque o meu marido não trabalhou junto comigo pra criar...pra nós criarmos os nossos sonhos juntos, então nós somos um casal que ele faz o dele, eu faço o meu...”*

Um casal, que, segundo Valentina, e a partir das reflexões sartreanas, poderia ser denominado serializado, já que não há entre eles um projeto em comum, enquanto ação presente que visa um futuro (LAPASSADE, 1977). Valentina afirma se sentir *“sugada”* por Alberto, metáfora que lembra uma mãe que vê suas energias todas tomadas por seu bebê. Ela chega, divertida, a dizer que o homem ideal, para ela, é *“com cara de sem-vergonha, maduro, porque guri pequeno, já basta ter dois em casa pra criar”*.

De seu cotidiano, além da relação com o marido, ela se queixa, como a menina-moça que já foi, das críticas constantes que recebe de sua mãe, a qual desqualifica: o modo como Valentina cozinha, como organiza sua casa, o jeito de se vestir, como fala com o

filho, como lida com Alberto... Vivendo tão próxima, ela se vê presa à maneira de agir de sua mãe, que além de criticá-la quando discorda de sua opinião, entra na casa em que Valentina mora, (re)organizando os objetos pessoais da filha, *“espionando e palpitando”* em sua vida de casal, e tratando seu trabalho de educadora como se fosse um passatempo ou atividade menor. Comentários como *“ai tu não pode fazer esse teu planejamento matado, precisa levar o domingo todo?”*, ou, *“tu não dá atenção pro teu filho, tu gosta mais desses alunos do que do teu filho...”* ou ainda, *“cruzes o quê que tu fizesse com o teu cabelo, coisa mais feia...e essa roupa de maloqueira?”* são relatados por Valentina como exemplos de discursos que ela escuta reiteradamente em sua casa. Segundo Valentina, nos poucos momentos em que esboça alguma reação que venha a barrar estas mensagens, e muitas outras ações que sente como invasivas, especialmente por parte dos pais, estes dizem à filha que *“a casa ainda é minha, porque ta no meu terreno”*, fala na qual Valentina se apóia para afirmar, sucessivas vezes, que *“nem casa minha eu tenho”*.

Contudo, a síntese não originou apenas a Valentina-frustrada, mãe, casada, que vigia a si mesma. Surgiu uma nova profissional em Valentina, ou, uma Valentina nova na educação. A dedicação e a batalha cotidiana da educadora engajada que visa uma nova escola, tornaram-se fundamentais para ela se fazer quem é; entretanto, é um “mundo paralelo” que não se mistura com o convívio familiar. As questões da escola, bem como o dia-a-dia de educadora, Valentina comunga somente com o filho, que divide com ela os sonhos e as penúrias de ser professora.

Esta educadora contrasta com o jeito de ensinar e aprender do período anterior. Além de apontar um não envolvimento com os alunos em sua prática, que exemplifica afirmando que, na escola, *“dava cinco horas, eu lá embora, e pronto”*, as opções de estudo, em nível universitário, até então, não coadunavam com o trabalho de docência que exercia no tempo em que não estava em sala de aula como aluna de graduação. Interessante que em seu relato, nas entrevistas, Valentina sequer mencionava que continuou trabalhando como professora após o pedido de demissão da loja em Mar Azul, sendo esta informação trazida à luz posteriormente, graças a uma pergunta da pesquisadora.

A escolha da pedagogia, por meio da qual a educação veio a ser (re)significada, adquirindo o status de atividade essencial para ser Valentina, é produto e condição de uma grande transformação, sendo esta compreendida como passagem, “na qual alguma coisa

permanece e alguma coisa desaparece, e na qual o que permanece adquire um novo valor, um novo aspecto, mas conservando sua identidade” (SARTRE, 1996, p.176).

Dessa feita, a educação seguiu sendo “um mundo paralelo”, como antes. No entanto, este espaço à parte tornou-se o foco de sua existência diária, o central, mediação fundamental para se fazer quem é, para se saber sendo a pessoa na qual se reconhece. Da escola, Valentina afirma que *“Lá é a minha vida. Lá é o lugar que eu me sinto bem, lá é a minha casa [...] [para minha família] não tem importância, eles não entendem o quanto eu me dou na minha profissão [...] eles só querem saber que eu tenho que sair para ganhar mais dinheiro, sabe, e não é isso que gira, a minha vida não é em torno do dinheiro, se eu tiver o que comer que bom, se eu não tiver, também, a gente dá um jeito. Eu faço por uma questão de ideal de vida mesmo...”*

A desvalorização da profissão, que ela atribui aos pais e ao marido, sem deixar de ser uma maneira específica, socialmente construída, de relação familiar à pessoa que é Valentina, se faz apropriação de uma situação compartilhada por outras educadoras no país. Como um exemplo, pode-se citar a investigação de Siqueira e Ferreira (2003), revelando que as educadoras por elas entrevistadas⁶⁴ indicam como um dos diversos obstáculos que identificam para se fazerem profissionais, a desqualificação e ausência de apoio por parte de seus companheiros.

É importante, como Soares (1991, p.117), indagar, “a quem interessa a desvalorização da escola?” Esta é uma possibilidade de estranhar isto que aparece como usual, a saber, a já banalizada visão cultural que deprecia o fazer do professor. Fundamental destacar que não se pretende, com isso, realizar uma busca do tipo “detetive”, que vise a apontar e punir culpados, mas sim, localizar este processo historicamente, a fim de compreender seus elementos fundamentais, para que se possa transformá-lo.

Segundo Barcelos (2000), esta situação tem suas raízes num movimento amplo e complexo, pelo qual o educador vem deixando, com o passar dos anos, de ser visto como um “mestre”. A partir da industrialização que eclode no Brasil do início do século XX, o professor toma-se quase como que um “operário” do ensino, porque vai perdendo, de forma significativa, o domínio sobre sua prática docente. O contexto de escolarização, cada vez mais, passa a estar sujeito a políticas estatais que implementam e orientam uma “divisão do trabalho que separa o planejador do executor do processo de ensino” (BARCELOS, 2000,

⁶⁴ A pesquisa das autoras teve como sujeitos professoras das séries iniciais da rede pública de ensino de Florianópolis, capital de Santa Catarina.

p.13). Abrahão (2001) aponta que dentro da própria organização escolar, esta divisão do trabalho, potencialmente alienante porque desconecta o pensar e o fazer do educador, vem se constituindo de modo a, por meio do poder institucionalizado, privilegiar alguns cargos em detrimento de outros, no que tange à definição do que deve ser a atividade docente. Neste contexto de trabalho, professores e professoras vão sendo cerceados nas possibilidades de decidir sobre os conteúdos a serem socializados em sala de aula, e da forma pela qual podem fazê-lo. Retomando Soares (1991), pode-se cogitar que esta é uma das maneiras de engessar as múltiplas possibilidades de produção de conhecimento crítico e transformador nos espaços escolares.

Valentina, que se faz educadora ímpar neste contexto social, resiste, na família, a se deixar suprimir. Embora se sinta “manipulada” pelos pais nas questões que concernem a sua vida pessoal, no campo profissional, ela assegura que “ninguém mexe, porque eu não deixo”. O espaço da escola, que é “sua vida”, onde “se sente bem” é cotidianamente preservado; ela conta que mesmo com as reclamações e “caras feias” da família, ela reserva seu domingo para planejar suas atividades para a semana, criando estratégias a fim de alcançar seus objetivos em sala de aula. Em casa, a resistência se faz muitas vezes silenciosa, se efetivando pelo ouvir, calada, as críticas familiares enquanto trabalha, pesquisando material e preparando suas aulas.

No contexto escolar, resistir à desvalorização do ensinar e aprender na sociedade contemporânea, se faz persistir de forma ativa na busca de transformação da instituição, da prática em sala de aula e, também, da representação socialmente construída, do que vem a ser um professor. Na contra-corrente da apatia e do adoecimento que assolam educadores brasileiros, porque imbricados numa realidade que privilegia, de forma perversa, o consumo e a formação de sujeitos úteis para o mercado de trabalho, em detrimento à preocupação ética com o coletivo (MIRANDA, 2004), Valentina tenta (re)editar, sob uma nova roupagem, aquele papel do professor como “mestre”.

Crucial entender “mestre”, neste contexto, não como alguém autoritário, detentor do saber, mas sim figura reconhecida e respeitada na comunidade, chegando a ser por muitos, tida como referência (BARCELOS, 2000). Valentina conta que, na comunidade do Areal, “fui construindo ao longo do tempo uma boa convivência [...] começou com a velhinha da casa, hoje já são todas as pessoas daquela família que me cumprimentam, começou com aquele rapazinho que vinha todos os dias de ônibus comigo, hoje já é a família dele que me cumprimenta, é, eu também construí um respeito em

relação à minha pessoa. Porque eles vêem o quê: é a professora que tem todos os vícios de todos os outros professores. Então em relação a minha pessoa eu consegui quebrar esta imagem. Pro meu aniversário [...] eu recebi muitas cartas de mães [...] Eles não têm condições de mandar presente, de mandar cartão, mas eles mandaram cartas, e eu recebo de vez em quando elogio de mãe, que diz meu deus, eu sou tua fã, eu já ouvi isso de mães [...] é sinal de que você não tá fazendo em vão. Eu faço, claro, tudo que eu faço é porque eu gosto de fazer.”

Assim, mesmo que reitere o prazer, “o gostar” como sendo fundamental em tudo o que faz, Valentina reconhece no olhar “dessas mães”, um “sinal” de que seu trabalho “não é em vão”. Ou seja, pela mediação das pessoas que fazem o Areial, Valentina consegue experimentar sua atividade como tendo uma finalidade, alcançando um determinado objetivo, desempenhando um papel para aquela comunidade, em suma, como tendo um sentido. Na esteira do que afirma Miranda (2004), depreende-se que Valentina integra um sentido singular ao significado geral do trabalho docente, de mediar o acesso do aluno ao conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade (DUARTE, 1998). Este entrelaçamento de significados e sentidos, ao mesmo tempo afetivo e intelectual, localiza a ação particular no contexto do Areial, e o transcende, rumo ao campo da educação em geral.

A valorização por parte da comunidade, impulsiona Valentina a superar as dificuldades conjunturais do Brasil, que se constituem e expressam em suas condições particulares de trabalho. Seguindo suas atividades rumo ao “*ideal de vida*” que constitui por meio da escola, ela busca romper também com as amarras institucionais, que como visto, têm sido vividas pelos educadores brasileiros como limitantes de suas possibilidades de ação (ABRAHÃO, 2001). Valentina lançou uma estratégia para lidar com a tensão entre a vontade de solucionar questões cotidianas da escola, e o espaço que tem para agir, a partir de seu lugar como professora: “*eu sou assim, essa sou eu na escola, eu respeito a hierarquia, eu chego e peço para o meu superior fazer alguma coisa, agora eu peço uma, duas, se o meu superior não faz nada, eu não peço a terceira, aí eu passo por cima da hierarquia mesmo, faço, resolvo do meu jeito*”.

Para exemplificar este movimento que Valentina empreende no ambiente de trabalho, podem ser citadas suas ações em relação ao projeto da nova escola⁶⁵. Desde sua

⁶⁵ A “escola nova”, ou “nova escola”, para Valentina, significa o projeto de construção material que venha a substituir a atual edificação da escola do Areial, que ela considera estar em precárias condições. A esta dimensão, ela acrescenta também a necessidade de reconstruir um jeito de fazer educação, portanto, a edificação simbólica de uma escola diferente da que existe atualmente. Vale destacar, que os termos aqui

entrada na escola do Areal, Valentina defende que é preciso pressionar o governo para a construção de um novo espaço físico que contemple os alunos e educadores que lá estão, visto que considera “desumanas” suas condições. A escola, que contava 17 anos quando Valentina foi aprovada no concurso público, está repleta de goteiras e de mofo; as salas de aula são insuficientes para o número crescente de alunos. Quando começou a trabalhar, ela debatia com pais e a diretoria, sem que houvesse qualquer atividade rumo à modificação da situação presente. Assim, Valentina resolveu começar, sozinha, a elaborar o projeto para a nova escola. Aos poucos, outras colegas vieram ajudá-la, e, embora ainda hoje, segundo Valentina, a diretoria não incentive nem apóie este trabalho, ela insiste em fazê-lo. Portanto, mesmo que reconheça problemas na hierarquia escolar, esta não se faz impeditiva de sua ação transformadora.

Esta postura, que já lhe rendeu diversas discussões e inimizades com colegas de profissão, se faz porque orientada por uma determinada perspectiva de futuro, que ela nomeia como “*ideal de vida*”, o qual se articula ao projeto de ser Valentina. Então, é importante conhecer “este ideal de vida”, que contornos ele vem assumindo, já que implica e demanda o que Valentina persegue, sendo seu tempo presente tão somente fuga em direção a este futuro projetado.

Importante destacar que, se o presente, ontologicamente, é fuga perpétua em direção ao futuro, como areia se esvaindo por entre os dedos, psicologicamente, ele é experimentado de forma singular, de acordo com os sentidos que o sujeito a ele atribui, os quais, sem sombra de dúvida, têm a ver com o modo como significa seu passado e sua projeção ao amanhã. Neste contexto, vale salientar ainda que o passado é experimentado como aquele núcleo de referência, ponto de partida necessário para que possa haver perspectiva de futuro. Somente porque é também o seu passado que alguém pode vislumbrar alguma possibilidade de futuro, que intente escondê-lo, apagá-lo, mantê-lo ou continuá-lo. Bem se sabe que o tempo não pára, no sentido de que, se fazer humano, é temporalizar-se.

Para Valentina, entretanto, o tempo é experimentado, num nível psicológico, de formas diferentes, no que se refere à escola e à vida pessoal. No contexto de trabalho, ela

mantidos porque Valentina os utiliza, nada tem a ver com o movimento escolanovista, que se fez enquanto crítica à pedagogia tradicional (Saviani, 2000).

soluciona as questões em aberto, resolve as dificuldades cotidianas, tendo em vista um determinado futuro. No âmbito de seus anseios particulares, ela vivencia uma contradição entre o que é possível no presente, e o desejo, impossível, de reviver o passado: *“Eu queria ter um controle remoto. Volta...blublu, naquele tempo [...] na época do Sérgio, eu queria voltar; ia fazer diferente, a noite fatídica. Na minha vida? Me rebelar mais. Enfrentar mais o meu pai e minha mãe e viver mais. Era com certeza, viver mais. Não deixaria eles me manipular tanto.”*

É como se, nesta dimensão, Valentina projetasse para o futuro, retornar ao que já passou. Esta volta, entretanto, seria não para viver o passado tal e qual, mas para transformá-lo, lá no espaço-tempo em que aconteceu. Para Valentina, as possibilidades de mudança estavam dadas somente naquele tempo, e não hoje. O projeto, então, é o de um passado, expressando-se no “futuro do pretérito”: queria, deixaria...

Em diversos momentos, Valentina relata que, em sua fantasia, desejou inúmeras vezes retornar a tal *“noite fatídica”*, em que o intercuro sexual com Sérgio não aconteceu, como se, revivendo esta situação, com uma nova postura, pudesse modificar sua relação com ele que sucedeu a esta ocasião. Esta concepção, por meio da qual Valentina se responsabiliza totalmente pelo desfecho de uma relação que, em verdade, se constitui por duas pessoas, indica uma apropriação de uma visão de sujeito característica da modernidade.

Segundo Harvey (1992), a modernidade se fazia como projeto que, apostando no domínio humano da razão, visava reinar sobre a natureza a fim de fazer dela o melhor uso possível, orientado para a superação das necessidades das pessoas. A racionalidade, então, seria capaz de desmontar qualquer obstáculo, em direção a uma produção organizada que culminaria num progresso social. Neste contexto, desde que o sujeito fosse capaz de apreender a complexidade de uma situação, ele poderia, fazendo uso de sua razão, encontrar para ela a solução mais adequada. Havia, portanto, a crença numa “resposta correta”, que dependia do esforço do sujeito para ser desvelada e atuada, amparada no poder da razão.

A fala de Valentina sobre seu desejo de retornar ao passado para “fazer diferente” indica uma apropriação dessa concepção, por meio da qual, acredita que estava sob seu poder, “decidir” o futuro da relação com Sérgio. Para ela, é como se a *“noite fatídica”*, o fosse por sua culpa, porque não soube fazer “o correto” naquele momento. Assim, lá retornando, agora, poderia “resolver” a “falha” passada. Esta visão, conferindo ao sujeito a total

responsabilidade pelos eventos, porque seria capaz de dominá-los pelo uso da razão, além de desconsiderar a complexidade da realidade, incita a culpabilização do indivíduo. Nesta perspectiva, aquilo que não ocorre conforme o intencionalmente planejado, é indicativo de erro, como um fracasso pessoal.

A concepção moderna de sujeito, embora tenha lançado o ser humano como ativo, capaz de intervir na realidade para transformá-la, na vertente radical que supervaloriza a racionalidade e a liberdade particular, implica num individualismo perverso, que nega a singularidade do outro, o qual é feito instrumento para o sujeito alcançar seus próprios fins (GOLDMAN, 1974). Retomando o relato de Valentina, percebe-se que, “mergulhada” na afetividade, ela não se questiona sobre o desejo de Sérgio, a singularidade dele, entendendo que bastaria mudar seu posicionamento na relação com ele, para que viessem a ficar juntos novamente.

Esta leitura que Valentina produz da situação, portanto, precisa ser iluminada como compreensão ímpar que se faz calcada numa determinada concepção social de sujeito, consolidada com o advento da modernidade. Desta forma, definir o sujeito como reflexivo e livre, é uma visão cultural e historicamente construída, que adquire um peso na sociedade ocidental, se constituindo por meio de práticas sociais entrelaçadas ao modo de produção capitalista em ascensão. O impacto desta celebração da autonomia do indivíduo moderno, “com seus direitos, suas liberdades, sua privacidade” (PRADO FILHO, 2005) é coletivamente experimentado, podendo ser significado pelos sujeitos de infinitas formas. Uma destas possibilidades, se assemelha ao que descreve Soares (1991, p.80) como mecanismo da ideologia, indicando que a visão hegemônica presente em cada momento histórico que viveu, “exerceu sobre mim sua dominação, ao mesmo tempo impedindo-me de senti-la como dominação”.

Entretanto, no movimento de tornar própria esta noção de sujeito racional absoluto, Valentina também a (re) significa, atribuindo-lhe diferentes sentidos, que se fazem em franca oposição uns com os outros. Se, por um lado, fantasia retornar ao momento em que a relação sexual com Sérgio não aconteceu, como que “corrigindo a situação”, por outro lado, no tempo presente, onde efetivamente poderia agir, ela não o faz. Valentina não apresenta nenhuma estratégia de ação na direção de “enfrentamento” daquilo que vive com sofrimento na relação com seus pais. Tampouco tenta modificações em seu cotidiano

familiar para sentir que está “vivendo mais”, porque de acordo com seus desejos, ao invés de se limitar a seguir o que apreende que mais agrada seus pais.

Então, Valentina se deixa “manipular”, embarca no convite da família para alienar-se cada vez mais no ser-para-outro que é neste contexto. Por conseguinte, no seio das relações familiares, Valentina não se reconhece naquele modelo de indivíduo moderno, autônomo, capaz de tudo transformar pelo uso da razão. Precisamente, este sujeito da modernidade, ainda segue como parâmetro para definir o que é uma pessoa, só que neste espaço familiar, aparece como ausência, como o sujeito livre, dotado de direitos e privacidade, que Valentina não consegue ser. Refém deste modelo, Valentina visa um tipo de relação pessoal que é impossível atingir, visto que a complexidade da relação entre dois sujeitos numa determinada situação, escapa à racionalidade e resolutividade caras ao sujeito da modernidade.

Há ainda outra forma pela qual Valentina singulariza esta concepção de sujeito da modernidade. Em seu trabalho na escola, sob certo prisma, Valentina consegue transcender esta visão de indivíduo plenamente autônomo, a-histórico. Este movimento se presentifica, por exemplo, quando Valentina afirma compreender as complexas relações entre seu trabalho docente e o contexto político mais amplo da educação no país, considerando a conjuntura global e como se expressa no Aerial, para orientar suas ações. O desmonte do protótipo se faz igualmente quando, criticando as novas colegas de trabalho que chegavam à escola, Valentina pontua que “ninguém quer se envolver com mais nada [...] E eu acho que a minha profissão não permite isso, não permite que eu seja individualista. Porque eu lido com seres humanos, e eu preciso pensar antes neles do que em mim”.

Neste sentido, Valentina rompe com a noção de liberdade individual que se vale do outro como instrumento para seus fins, atrelada à concepção de sujeito da modernidade. Ela se coloca, inversamente, num lugar secundário, priorizando atentar para as necessidades e anseios dos sujeitos com os quais trabalha, estando orientada, portanto, para a coletividade. A educação, sendo uma maneira de estar com “seres humanos”, é integrada ao projeto de ser Valentina, visando se fazer aquela que se satisfaz por meio da satisfação do outro.

Importante enfatizar que, nem o projeto de ser é fixidez, que uma vez constituído se consolida, nem a existência é plena estabilidade. Ainda que afirme sucessivas vezes que se sente “sendo muito pouco além da profissão”, que concebe sua vida se resumindo à dedicação

que tem na escola e a aposta que faz nos alunos, Valentina oscila, querendo também não ser só a educadora, não reduzir seus momentos de felicidade ao ambiente escolar, ao contato com as crianças. Os prazeres antigos, as festas, as rodas de amigos, os romances escondidos, são sentidos como ausências, como faltantes.

Então, novamente, encontra-se Valentina presa em contradições, para as quais ainda não é capaz de engendrar novas sínteses, diferentemente do que fez quando, sabendo-se uma professora que não mais lhe agradava, decidiu fazer-se diferente, buscando outro modo de se relacionar com os alunos e com a educação em geral. Do modo como se vê atualmente, Valentina manifesta que *“é bem angustiante, eu queria ter pelo menos poucos momentos sendo eu mesma, sabe? Eu digo aquela do curso, a louquinha, a tagarela, a ... Sabe, porque aquela sou eu, eu sei que aquela sou eu e eu gosto de ser aquela, eu não gosto de ser essa outra, mas eu sei que se eu for ser aquela, nesse ambiente onde eu vivo, só vai me trazer problema...”*

O que Valentina identifica como “problemas” que podem surgir em seu convívio familiar, se expressar “aquela que é” e não a “outra”, tem a ver com brigas, com críticas de seus pais sobre seu comportamento alegre e solto que, para ela, é revelador da pessoa que realmente é, e que acredita que, para a família, deveria ser banido, já que não condiz com a *“mãe responsável”* que ela deve ser. Novamente, o ideal que impregna Gota D’Água, lançando a imagem de um núcleo familiar perfeito, harmônico, obediente à autoridade paterna, disciplinado e produtivo, é apropriado por Valentina, elevado à condição de parâmetro com o qual compara sua situação, modulando suas ações.

O excerto anterior traz também uma referência à loucura, que Valentina constantemente utiliza para demarcar o que gosta de ser, que, no tempo presente, sente vivendo muito pouco. Sendo a loucura, no ocidente, historicamente construída como o desvio à norma, ruptura com o modelo que é considerado adequado num contexto social (BERGERET,1998), Valentina demonstra que se compreende, a partir do impacto que confere a sua história de relações, como sendo verdadeiramente avessa às regras, chegando a dizer de si à pesquisadora, entre risos, *“que uma pessoa assim não pode ser normal, né Kelly?”*

Talvez esta avaliação de si como “essencialmente louca”, além de conectada aos juízos que seus pais já efetuaram sobre ela, bem como às reações imaginárias que ela a eles atribui, esteja ligada também ao contexto da pesquisa, e com o que, sem se dar conta, Valentina vislumbra como o olhar da pesquisadora, psicóloga, também comprometida historicamente, pela profissão, com o peso das distinções entre normal e patológico.

A fala de Valentina igualmente põe em relevo a angústia que experimenta nesta vida dupla. Para Sartre (1987a), mesmo que o sujeito indique o destino ou alguma outra força alheia como determinante de seu presente e definidor de seu futuro, a angústia sinaliza que, há momentos, nos quais a responsabilidade sobre o próprio fazer-se cotidianamente, em condições sociais e históricas, bem como a necessidade de escolher alguns caminhos em detrimento de outros, se fazem pungentes. Quando Valentina diz que “queria ter” a vivência de expressar o ser que é, indica que há uma vontade de reverter sua situação, de sentir-se tomando as rédeas de sua existência, que ao mesmo tempo em que se afirma, nega-se. Isso, porque o querer vem no futuro do pretérito, como se fosse apenas potencialidade já passada, que não mais se possibilita.

Esta sensação de impotência, por seu turno, traz consigo um outro sentido que Valentina atribui para a loucura, este sim, visto como opressor do sujeito, como desequilíbrio, fragmentação, perda do ser que se é: *“na família que eu vivo, eu não sei como é que eu não sou louca. Eu não sei como é que eu não perei. Não sei. Talvez porque eu tive válvula de escape, hoje, digamos assim, eu tô mais pirada do que durante os anos todos que eu enfrentei isso. Porque hoje eu já não tenho mais [...] Eu não tenho mais sonho. Então na época eu sonhava e no meu sonho era diferente, então eu acho que foi isso que me deu força prá agüentar. Agora eu tenho meu trabalho [...] Não sei, sinceramente, o que vai ser do meu futuro. [...] Não consigo sabe, criar situações que eu gostaria, traçar metas pro futuro, eu não consigo. Como pessoa né, como pessoa [...] O que me reanimou agora, no serviço, foi esta expectativa da escola nova [...] uma coisa que pelo menos você parava, fechava os olhos, e pensava assim como é que vai ser a biblioteca, como é que vai ser a tua sala, o quê que tu pode fazer...”*

A família, então, é vivida como mediação que não promove avanços na direção que Valentina busca, sendo, inversamente, força que leva para o oposto do que gostaria, e que gera, além do medo, um sofrimento que se faz como “cristalização da angústia” (SAWAIA, 1995, p.159). Este sentimento, é psicossocial, estando ligado a afetos produzidos em relações concretas de opressão, que se vão engessando numa postura apática, na qual a pessoa já não mais confia em sua ação, desinvestindo afetivamente o mundo porque não se reconhece como capaz de transformá-lo. Paralisando o sujeito, que se torna incapaz de se distanciar da dor presente para imaginar outras alternativas para o futuro, o sofrimento psicossocial é inevitavelmente político, visto que tem a ver com as (im) possibilidades de o sujeito exercer sua cidadania, subjetivando e objetivando uma nova realidade.

Em Valentina, o sofrimento psicossocial, atrelado à sensação de desvalia por parte da família, não apenas da profissão que escolheu, mas do ser que se faz a partir deste

trabalho, remete a uma sensação de letargia, vivida como falta de forças para transformar sua situação pessoal, porque, segundo ela *“não há mais sonhos”* para orientá-la. Como Vygotski salienta (1990), é o fantasiar um passo fundamental para que a criação de novos produtos, instrumentos, obras de arte, enfim, tudo o que há no mundo. Dizendo que, diferentemente do passado, agora *“meu mundo é muito mais real”*, Valentina revela que se aprisiona no presente, tendo dificuldades de projetar-se para além dele, no que diz respeito à dimensão estritamente particular de sua existência.

“Os sonhos” que Valentina menciona como atualmente ausentes, versam acerca do futuro que ela ansiava quando *“era adolescente”* como, por exemplo, a vontade de ser policial, pela *“emoção”* que supunha acompanhar este trabalho; a cerimônia de casamento, na qual seria *“a rainha da cocada preta”*, a *“liberdade”* de fazer o que quisesse; ter o seu *“canto”*, como um espaço próprio para viver... Então, mesmo que Valentina não objetivasse tudo o que imaginava quando mais moça, este momento de devaneio dava-lhe uma sustentação para experimentar a concretude como provisória, como momento desagradável a ser superado. Quando deixa de sonhar, se perde no presente, sem conseguir *“se enxergar”* num contexto futuro.

Por outro lado, a verbalização anterior traz à luz um outro tipo de experiência, que destoa bastante da apatia emocional que Valentina identifica em sua vida particular. Na dimensão coletiva, da construção de uma nova escola, a imaginação é ativa, o verbo fazer aparece conjugado no tempo presente. Ou seja, quando Valentina descola-se das precárias condições atuais da escola, conseguindo projetar-se em direção a uma nova escola, fantasiando sobre uma nova biblioteca e lecionar em uma nova sala, indaga-se e reflete acerca do que pode fazer. A ação, (re)significada a partir da imaginação que lança para frente, torna-se novamente possível.

O relato é permeado também por aquele *“ideal de vida”*, que Valentina aponta como uma nova visão de sociedade que forjou no processo de adotar a pedagogia como atividade fundamental. A luta pela construção de uma nova escola, por meio da transformação da instituição presente, ao mesmo tempo em que é compreendida a partir do projeto de ser Valentina, enriquece e amplia este mesmo projeto. Aparecer como *“sem-falta”*, graças ao movimento constante de tamponar as faltas dos outros, já articulado aos anseios de valorização e conquista de seu próprio espaço, assume a forma de ser a diferença como

referência que leve para a promoção da dignidade humana. O foco de atenção de Valentina se desloca, da esfera pessoal-singular, para uma preocupação com uma vida mais humana, no horizonte da coletividade, objetivada na busca de melhorias para a comunidade escolar na qual se insere.

O modo de Valentina ser no mundo, pautado pelo *“pensar antes neles do que em mim”*, que na vida pessoal tem a ver com tomar a si mesma como objeto para avaliação rigorosa, mesmo que seja somente a partir do que imagina que os demais pensam dela, no âmbito da escola se faz como escolha de transformação do que lhe aparece como desumanizador dos outros. Logo, na dimensão singular, sua ação se faz na opressão de si, no sufocamento de novas possibilidades, enquanto que na esfera coletiva, a relação com o outro é libertadora, promovendo a superação da angústia, rumo a outras dificuldades, a serem transcendidas num movimento infinito de subjetivação e objetivação. Escolhendo esta batalha e nela ocupar um lugar de destaque, como uma professora comprometida com seu contexto, Valentina faz deste ideal um valor.

Como Sartre explica (1987a), cada escolha, que consiste, tão somente, em ter que agir, é social não apenas porque se faz num ambiente cultural, em determinado momento histórico, mas também porque abre caminhos para os seres humanos, indica-lhes uma direção, implica em valorizar alguns posicionamentos e não outros, construindo a história singular e coletiva. Neste sentido, Valentina afirma em seu fazer a importância do engajamento que transcende as necessidades particulares, rumo à dimensão humano-genérica (HELLER, 1972). *“Ah...eu poderia cruzar os meus braços e dizer pra mim tá tudo bom, e tá. Justamente, poderia, e tá bom pra mim, entende, não afeta, digamos assim, o comportamento das minhas crianças, não afeta no meu dia-a-dia, afeta no meu ser humano. Eu não consigo, entende? Afetando a escola, está me afetando, e a gente acaba querendo mudar o mundo [...] Sinceramente, eu quero fazer alguma coisa...”*

Neste trecho, Valentina reitera sua preocupação com o coletivo, apontando que “cruzar os braços”, numa postura passiva diante dos problemas que estão para além da socialização de conteúdo e aprendizagem em sala de aula, não lhe traria prejuízos em sua dimensão singular. Entretanto, porque se vê sujeito parte de uma humanidade, que a constitui e que é também sua responsabilidade, qualquer forma de violência perpetrada contra o outro, especialmente no espaço da escola, é sentida por ela com indignação.

Esta, ao contrário do sofrimento psicossocial que direciona à estagnação, é experimentada como motor para a transformação, mote para o desejo de “fazer alguma coisa”. A narração que Valentina faz de sua ação cotidiana na escola, remete à descrição que Sawaia (1995, p.159) empreende acerca do “tempo de viver”, o qual “não se confunde com o viver bem, ele é um tempo de convite à vida, mesmo sendo uma vida sofrida.”. Certamente, Valentina se depara com muito desgosto e obstáculos para alcançar os objetivos que almeja para as crianças, que têm a ver com a construção de uma nova escola, tanto no aspecto físico desta instituição em particular, como no sentido de “uma nova ideologia para a educação”.

Tratando da educação nesta ampla dimensão, a qual transcende largamente sua existência individual, Valentina indica que seu objetivo na escola tem a ver com uma proposta de realização coletiva, buscando uma “felicidade pública” (SAWAIA, 1999). Assim, a meta de Valentina não se restringe às atividades que dêem conta de suas necessidades pessoais, como remuneração e auto-realização enquanto professora. A educação é uma mediação para que Valentina se dirija ao coletivo, “à conquista da cidadania e da emancipação de si e do outro” (SAWAIA, 1999, p.105).

Esta orientação à esfera humano-genérica (HELLER, 1972) que se fundamenta e exprime na relação de Valentina com a comunidade escolar, não se reduz a este âmbito de atuação, sendo produto e produtora de seu projeto de ser, significando um novo momento de totalização do mesmo: “*[Hoje], fundamental é poder estar ajudando alguém. [...] Eu vou muito mais pelo outro do que para mim, porque eu acho que se o outro tá bem, convive comigo, tá bem, eu vou estar bem, sabe? [...] Eu sei que fazendo pro outro, eu tô fazendo pra mim, tô fazendo pro meu ambiente, tô fazendo pra minha vida, então, eu não consigo me ver sem poder estar ajudando alguém.*”

“A ajuda ao outro”, no sentido que Valentina concebe, é um modo de relação que rompe com uma postura caridosa, visto que esta alimenta mais uma percepção de si como bondoso, do que propriamente, a transcendência da necessidade na qual o outro se encontra. Como explica Paulo Freire (1983), o assistencialismo coisifica aquele que o recebe, visto que é apreendido coletivamente como incapaz de assumir a responsabilidade sobre si mesmo e seu destino, e não como sujeito autônomo que, mediado pelo outro, se faz superação de sua situação difícil. Valentina transcende este tipo de doação que mantém o outro na condição de subjugo. Estar com o outro, ajudando-o, ao contrário, é significado

como ser mediadora para que ele vá além de si mesmo, e se faz imprescindível para Valentina viver bem.

Os parceiros em contatos diretos, como os alunos, ou aqueles anônimos, como os demais seres humanos envolvidos na proposta de educação que Valentina advoga, são experimentados como fundamentais mediadores para que ela possa sentir alegria. Dizendo que “fazer para o outro é fazer para mim”, Valentina afirma que não é possível, para ela, imaginar-se desconectada de seu contexto de relações. Sendo a emancipação coletiva prerrogativa para sentir-se mais humana, singularmente, Valentina assume uma perspectiva que coaduna com a leitura que empreende Sawaia dos apontamentos espinosanos acerca da ética (SAWAIA, 1999).

Do mesmo modo que a escola é fundamental para que ela seja quem é, Valentina se vê como responsável pelo que lá acontece. Em verdade, para ela, o que é dito acerca da escola e dos alunos, diz respeito a ela também e, assim, as desqualificações que porventura venham a ser enunciadas pelos pais, ou a própria diretoria e professores, em relação à instituição, Valentina toma como ofensas pessoais. Ela justifica esta postura afirmando que, a escola, em si, nada é. Quem a põe em movimento, dando vida ao espaço físico, é a comunidade escolar, por isso, segundo Valentina, “*tá falando mal da escola, tá falando mal de mim*”. Este “falar mal”, vale salientar, concerne aos comentários que depreciam a escola e seus partícipes, sem apontar possibilidades de mudança ou oferecer auxílio para trabalho conjunto. Por outro lado, de acordo com Valentina, a crítica construtiva, enquanto reflexão sobre o que pode ser melhorado, é bem-vinda.

Neste sentido, Valentina se ressentida das verbalizações que faz Bernadete, a diretora da escola. Sob seu ponto de vista, Bernadete desvaloriza o trabalho de alunos e professores, e pouco faz em busca da construção da nova escola, usualmente desqualificando as tentativas de mudança que Valentina e suas colegas empreendem. Esta situação, articulada ao prazer em realizar atividades de ordem burocrática, é significada por Valentina com o anseio de, no futuro, caso haja eleições para a diretoria, poder disputar o posto. Interessante que, “*detestar*” Bernadete no âmbito da convivência escolar, não impede Valentina de considerá-la uma pessoa com outras qualidades, sendo inclusive uma boa companheira para passeios. Assim sendo, nos momentos em que se depara com as ações que detesta, a diretora aparece a Valentina como detestável, visto que a emoção do sujeito impregna o

objeto com uma tonalidade afetiva como se esta fosse parte dele mesmo. Como explicita Sartre (1968, p.31, grifos do autor), as coisas

se revelam a nós como odientas, simpáticas, horríveis ou amáveis. Ser terrível é uma propriedade duma certa máscara japonesa; é uma propriedade inesgotável, irreduzível, que constitui a sua própria natureza.

Contudo, em outras situações, quando não está tomada pela emoção, Valentina consegue estabelecer uma postura reflexiva e, por meio dela, compreender que Bernadete não se reduz a este perfil detestável, sendo seu trabalho uma das formas de ela se expressar, sem, no entanto, se reduzir a ele. Portanto, grosso modo, Valentina consegue apreender em Bernadete contradições e ambigüidades, olhar este que não se repete quando toma a si mesma como objeto, já que deseja para seu ser uma harmonia incompatível com a existência humana.

Vir a ser diretora, é uma estratégia para alcançar o "*ideal de vida*" de Valentina, seu projeto de ser tal como se faz atualmente, em direção ao amanhã. Entrelaçando a idéia de ser mediação para o outro com a busca de sua dignidade, além de ético, o desejo de ser Valentina contempla as emoções. Os afetos, porque invariavelmente direcionados a uma visão de futuro, podem ser significados como impeditivos ou estimuladores a uma determinada ação. Se o medo, na esfera familiar, é vivido por Valentina como uma sensação que aponta para a letargia e o desprazer, na escola, ele é (re)significado, servindo de mola propulsora para buscar novas saídas. Desta forma, Valentina assevera que o temor que sente em relação ao amanhã da escola, longe de lhe assustar e paralisar, incita a cada vez mais, criar estratégias para a transformação.

A vontade de ser e fazer a diferença, reflexiva e afetiva (MAHEIRIE, 2001), numa direção humanizadora, implica para Valentina a ampliação do papel de professora. A educadora que Valentina era antes da transformação, fazia o que podia para apreender do modo de outras professoras mais antigas trabalharem, elementos que pudessem orientar sua docência, restringindo-se a buscar trabalhar o conteúdo da melhor forma possível. Lembrando que o momento da escolha da pedagogia, foi simultâneo à gravidez e ao casamento com Alberto, é importante salientar que Valentina estabelece relações entre seu

novo jeito de se fazer professora e a maternidade. Para ela, ser mãe foi mediação fundamental para perceber seus alunos de uma forma diferente, buscando amparo em literatura especializada, a fim de compreender as fases de desenvolvimento das crianças.

Cuidar de seu filho, implicou, para ela, perceber que as crianças têm, cada uma a sua maneira, momentos nos quais interesses e comportamentos específicos ganham destaque. A maternidade, para Valentina, serviu para significar as conversas, as piadinhas e brincadeiras das crianças, não mais como ações que visavam irritá-la, mas sim, formas de se expressar num determinado contexto, no qual precisavam ser compreendidas para serem integradas ao aprendizado escolar. A experiência de ter um filho e vê-lo crescer, participando deste processo, foi vivida por Valentina como uma nova visão do que seria sua tarefa de educadora, chegando a chamar seus alunos, inadvertidamente, de filhos. Dando-se conta da palavra que escapou da boca, na espontaneidade, Valentina conta que também eles a chamam de mãe na sala de aula.

É importante contextualizar esta concepção pessoal por meio da qual a maternidade se faz mediação fundamental para Valentina tornar-se um tipo de educadora, por meio de uma visão historicamente construída que entrelaça maternidade e magistério, que Valentina subjetiva e objetiva de uma forma singular.

Carvalho (1999), partindo da constituição das noções referentes ao âmbito privado e à intimidade, movimento que implica na delimitação de um espaço público no Brasil colonial, indica que, já no início do século XX, pode-se perceber que o discurso pedagógico começa a prezar como tarefa da escola, uma formação disciplinadora, moralizante, que civilize e modernize o povo considerado preguiçoso e ignorante, a fim de constituir uma nacionalidade brasileira rumo ao progresso. Este ideal construído por homens brancos da elite daquele tempo, ao visar a regeneração racial e social em detrimento da aprendizagem intelectual, começa a ser associado a certa concepção de feminilidade e de maternidade. As mulheres, vistas como pouco capazes cognitivamente, porém mais contidas e disciplinadas, são “naturalmente” as educadoras que levarão ao cabo este projeto educacional.

Outro momento significativo na demarcação das relações entre maternidade e docência, segundo Carvalho (1999), diz respeito à conjuntura após a Segunda Guerra Mundial, quando a defesa de práticas de disciplina e higienização, cede espaço a preocupações com o desenvolvimento psicológico das crianças. Neste contexto, como já

visto, se faz presente o feminismo da diferença, atribuindo às mulheres processos de socialização distintos dos homens, os quais as fariam desenvolver um modo de ser no mundo pautado pela maternagem e cuidado a outrem.

Valentina, apropriando-se deste discurso que considera a maternidade uma vivência crucial para a constituição de alguém como educadora, acaba conferindo às mulheres uma especificidade, enraizada biologicamente, que lhes brindaria com a possibilidade de estabelecer uma relação afetiva mais intensa com os alunos. Esta visão se evidencia no relato de uma conversa com uma colega professora, a qual contava à Valentina que estava descontente com o próprio trabalho no Areial: “*eu disse pra ela, ‘sabe, a gente depois que é mãe, muda muito. Como professora’. [...] daí ela me perguntou ‘pra melhor ou pra pior?’ Aí eu disse ‘sem sombra de dúvidas pra melhor, porque tu passa a amar teus alunos como se fossem teus filhos’. Eu disse, ‘o que tá te faltando é um filho, desgramada, vá fazer um filho que tu vai ver como tu aprende a amar teus alunos’*”.

Este excerto, além de associar a dimensão afetiva do ensinar e aprender com uma vivência feminina da maternidade, portanto, restringindo-a as mulheres, reconhece como o padrão o que, com efeito, é um determinado modelo, histórico, do que é ser mãe, pautado em larga medida pelo sentimento amoroso. Logo, subjacente à perspectiva verbalizada por Valentina, reside uma noção de “experiência”, que, segundo Scott (1999), é tratada como se fosse plena transparência, encarnando no corpo algo que seria uma essência universal, para além da singularidade de cada sujeito e da cultura na qual se faz único. Esta autora afirma que no discurso científico⁶⁶, este modo de conceber a experiência, considerando-a esfera fundante da compreensão, implica numa abordagem a qual defende que as investigações poderiam ser esclarecidas a partir da vivência que os sujeitos fazem de questões específicas. Neste sentido, a experiência passa a ser significada com valor de verdade, como se ela bastasse por si mesma para explicar a realidade. No entanto, como salienta Scott (1999), a experiência não é o reduto último, uma instância privilegiada por meio da qual é possível entender determinados fenômenos, sendo ao contrário, uma dimensão da existência que precisa ser pesquisada e entendida, visto que se faz num contexto social e histórico, sendo por meio dela que os sujeitos se constituem singular e coletivamente.

⁶⁶ Em seu texto, Scott (1999) debate com a historiografia da diferença, marcada pela tentativa de retratar as experiências de sujeitos socialmente significados como diferentes, excluídos, em suma, com o peso de ser “o outro”. Entretanto, considera-se que a discussão que levanta a autora é pertinente em qualquer reflexão acerca dos processos singulares e coletivos de constituição dos sujeitos.

Valentina, quando assevera que a maternidade se faz mediação para a construção de um tipo especial de educadora, a qual se relaciona de uma maneira específica, a amorosa, com seus alunos, indica uma determinada postura, apropriação pessoal de um discurso socialmente veiculado. Entretanto, do mesmo modo que ser educadora, ser mãe compõe-se por vivências peculiares, marcadas pela trajetória social singular de cada sujeito. Então, não há qualquer elemento a indicar que a experiência da maternidade, para a colega de Valentina, venha a adquirir os mesmos sentidos que ela atribuiu ao nascimento de Carlos Eduardo, os quais tiveram efeitos em sua prática pedagógica.

As experiências, portanto, não são fontes de conhecimento inequívoco. Inversamente, elas precisam ser compreendidas em suas condições de produção, visto que, conforme esclarece Scott (1998, p. 118),

mesmo a experiência que sentimos como algo de primário, até mesmo essa experiência, é aquela que se traduz por idéias organizadas, por conceitos culturais, conceitos que possuem, eles próprios, uma história.

Portanto, ao invés de naturalizar a experiência, legitimando-a como um ponto de vista irredutível, “origem de nossa explicação” (SCOTT, 1999, p. 27), simplesmente porque o sujeito o experimentou, é preciso historicizar o vivido, considerando-o apropriação singular de um contexto, que se faz numa situação concreta.

Não se pode negar que, para Valentina, a experiência da maternidade teve um importante peso no seu modo de olhar para os alunos e pensar sobre si mesma, como professora. Como toda vivência pessoal, também esta tem a ver com as ressonâncias de um discurso social. Em seu estudo, Carvalho (1999) sintetiza diversas contribuições da literatura especializada para afirmar, no que se refere às professoras de séries iniciais, a presença marcante de uma visão do fazer docente como entrelaçado a uma concepção de feminilidade e “maternidade total”, por assim dizer. Importante salientar que estas responsabilidades afetivas das educadoras, que implicam numa visão de “cuidado” para com o aluno, têm sido relegadas a um segundo plano pelos discursos pedagógicos, os quais, cada vez mais, vêm sendo focados na relação entre a instituição escolar e a sociedade capitalista. Assim, mesmo que as teorizações acerca da prática pedagógica (sejam elas denunciadoras da escola como reprodutora ideológica, ou coniventes com as abordagens

neoliberalistas contemporâneas) não versem acerca da noção de cuidado, esta é prenhe na constituição das educadoras brasileiras.

Carvalho (1999) aponta que o conceito de cuidado surge simultaneamente na Psicologia e na Sociologia, dividindo-se em dois grandes grupos de reflexão. Na psicologia, ganha destaque Nel Noddings (apud CARVALHO, 1999) a qual defende que cuidar tem a ver com uma perspectiva de feminilidade implicada na responsabilidade pela manutenção das relações pessoais, que se origina das autoras do feminismo da diferença. O cuidado, neste contexto, é definido como padrão natural, inerentemente bom e feminino, que deve servir de modelo para a educação moral. Esta, tendo a preocupação com o outro como centro, implicaria em escolas menores, relação mais estreita entre escola e família, entre outras propostas práticas. Carvalho (1999) assevera que, esta visão idealizada que atribui uma positividade inerente ao cuidado, é descolada da historicidade das relações entre adulto e criança. A vida doméstica tomada como modelo, é igualmente descontextualizada das relações de poder que a constituem. O binarismo típico do feminismo da diferença, se faz presente nesta concepção de cuidado, definindo de forma a-histórica e estanque, o que seriam as necessidades da infância, quais as formas adequadas de cuidar das crianças e sua relação com uma feminilidade, bem como o papel da mulher nesse processo.

Sobre a perspectiva sociológica, Carvalho (1999) aponta estudos que põem em relevo: o trabalho doméstico não-remunerado, formas de cuidado em instituições que abrigam sujeitos incapazes de viver com autonomia em seu cotidiano, e possibilidades diversas de relações de cuidado entre mães e bebês, presentes em diferentes contextos culturais, visando criticar as abordagens que associam, de forma linear, a maternidade, o cuidado e a docência.

Em Valentina, pode-se perceber a apropriação da noção psicológica de cuidado, tal como as autoras partidárias do feminismo da diferença a elaboram, o que se objetiva numa relação com os alunos em sala de aula que, muitas vezes, é questionada em seu diálogo com outras colegas de profissão e com a família. Após uma discussão com uma educadora que trabalha no Areial, sobre uma situação de roubo por parte das crianças, Valentina conta que *"no dia da briga com essa professora, ela 'ah porque tu queres se preocupar com todos os aspectos' [...] eu olhei pra ela, eu disse assim, 'mas essa não é a minha função?' Ela, 'claro que não!' Eu disse 'ô amiga, muitas vezes o único referencial de vida que eles têm, somos nós!' Se eu não for um pouco de cada coisa, a palhaça, a médica, a enfermeira, a mãe, eu cato piolho..."*

Aquilo que Valentina define como a sua função, portanto, é singularização de uma concepção ampla de cuidado, que o insere como cerne da prática pedagógica. Importante salientar, que, para Valentina, educar não se resume ao cuidado. Precisamente, para Valentina, cuidar engloba uma *"preocupação com o futuro"* dos alunos, o que implica integrar as emoções ao conteúdo cognitivo, que ela trabalha por meio de textos *"falando da situação social, econômica do Brasil, de revista, de livros, de músicas"*. Sua concepção de docência se objetiva numa abordagem que prioriza a socialização dos conceitos científicos mediada por uma relação afetiva intensa com os alunos. O trabalho de Valentina, nesta perspectiva, vai ao encontro dos achados de Carvalho (1999), que se contrapõe a uma suposta cisão entre cuidado e ensino, verificando em sua investigação, que as educadoras que se caracterizavam pelas práticas de cuidado em relação aos alunos eram também as que mais enfatizavam o ensino e seus aspectos cognitivos, sendo as que obtinham melhores resultados no que se refere à apropriação de conhecimento.

Esta autora destaca também que, na escola onde realizou sua pesquisa, ainda que o cuidado não aparecesse na atividade pedagógica de todos os educadores, sendo objetivado de maneiras singulares, havia uma concepção do que seria cuidar, como um modelo ideal a ser seguido para que se pudesse realizar um trabalho adequado. Como aparece no relato de Valentina, são nas trocas informais "de corredor", nas "brigas" entre as educadoras, que se fazem modelos de atuação docente, e entre eles, as prescrições acerca do cuidado. Logo, cuidar na sala de aula precisa ser entendido, não como socialização feminina para a maternagem, à qual estariam sujeitas todas as mulheres pela posse de um determinado genital, mas como fruto de concepções de feminilidade e masculinidade engendradas nos espaços de trabalho docente das séries iniciais. Nas palavras de Carvalho, (1999, p.223)

as relações de gênero não são simplesmente trazidas pelas pessoas para seu trabalho, mas são criadas, reafirmadas e transformadas pelos critérios de funcionamento das organizações [...] concluindo que o discurso e a prática do trabalho são ao mesmo tempo constituintes das masculinidades e das feminilidades e por elas constituídos.

Neste contexto, o modelo de cuidar investigado por Carvalho (1999) comporta: a atenção do educador para aspectos emocionais dos alunos; compromisso em relação ao

desempenho e ações dos alunos; comprometimento com trabalho extra-classe e conhecimento amplo de cada educando, superando os elementos cognitivos. Este modelo, que inclui também a necessidade de impor disciplina na sala de aula, é uma construção histórica e social de modos de relação entre adultos e crianças, que vai além da bipolaridade “masculinidade” e “feminilidade”, mesclando em si elementos que são atribuídos a ambas.

A prática pedagógica de Valentina, tal como ela relata, em muito se aproxima dos resultados da pesquisa de Carvalho (1999) acerca do modelo de cuidado. De modo semelhante às educadoras investigadas por esta autora, em Valentina, a “preocupação de mãe” não impede a constituição de um lugar de autoridade diante dos alunos: “*Eu não vou te dizer que eu não crio uma imagem de brava, porque eu crio. Eu crio com os pequenos, eu crio com os outros alunos. É uma imagem séria, sabe, se tem que dar bronca ali na frente eu dou mesmo, porque, como a Bernadete nunca chega no horário, sou sempre eu que assumo, ou quando ela não está sou eu que assumo. Então se acontece algum problema, de recreio, essas coisas, então eu sou mais enérgica assim, lá fora. Por quê? Porque se você cria essa imagem da bruxa má, digamos assim, eles já vão pra tua sala com medo, só que ao te conhecer eles passam a ter respeito por vc. E é aonde eu não preciso gritar dentro da sala [...] nós levamos susto Kelly, porque nós ficamos, quando estamos trabalhando, ficamos tão quietos que eu acho que as pessoas de fora, que estão acostumadas com ritmo de educação, devem me achar uma carrasca, porque eles entram, meus alunos tão tudo quieto, tudo trabalhando*”.

Além de relatar de que modo toma as rédeas das situações imprevistas que acontecem na escola, dada a ausência da diretora, Valentina compartilha as estratégias que lança mão para construir em sua sala de aula um ambiente no qual haja as condições que ela considera necessárias para as relações de ensinar e aprender. Em adição à postura séria com a qual recebe os alunos, Valentina mantém um contato afetivo que se evidencia por meio de beijos e abraços, bilhetes que desejam um bom final de semana, entre outras manifestações explícitas de carinho.

Ela destaca também o olhar como uma forma de comunicação, que ela utiliza para expressar suas emoções e tentar compreender o que as crianças estão sentindo. A partir desta relação não verbal, ela busca identificar os afetos dos alunos, para entender o que necessitam naquele momento, para que possam crescer como seres humanos, mais inteiros e felizes. Àqueles olhos que lhe revelam mágoa, ela acolhe; aos que evidenciam enfado, ela diverte e convida para o aprendizado. Portanto, a singularização que Valentina empreende das práticas de cuidado socialmente construídas, se insere numa concepção da ação docente

que defende a necessidade de buscar a ética, trabalhando com os afetos e os conceitos científicos rumo à transformação (MIRANDA, 2004).

Entretanto, é fundamental poder assumir uma postura crítica, que aponte a historicidade da associação linear mulher-cuidado-afeto-docência. Este é um recurso para questionar o que aparece como sendo função naturalmente feminina, que vem a serviço de escamotear a sobrecarga de trabalho e responsabilidades, bem como a dominação masculina que se faz por intermédio da restrição ao acesso de mulheres aos cargos dirigentes da educação, embora elas componham a grande maioria em sala de aula (SIQUEIRA E FERREIRA, 2003).

Valentina esboça um desmonte destas concepções, ao definir o que pensa acerca da **maternidade**: *“ quem é a mãe, pode ser a figura masculina, que faz o papel de mãe pra ti, aquela que cuida quando você tá doente, aquela que te acompanha na escola, é aquela pessoa, quando a gente usa aquela, não quer dizer que tenha que ser uma mulher, pode ser um homem que faça o papel de mãe. E eu digo, lá em casa é o meu marido que faz o papel de mãe. Porque o meu marido fica muito mais tempo com o Carlos Eduardo do que eu; o meu marido que levanta a noite pra cuidar do Carlos Eduardo, porque ele sabe que no outro dia de madrugada eu to levantando”*

Apesar de “descolar”, por assim dizer, a maternidade da mulher, Valentina defende uma postura bastante tradicional para definir o que é ser mãe. Importante destacar também, que esse modelo é para ela aprisionador, já que constantemente se sente uma mãe **insuficiente para o filho**: *“ como mãe, acho que poderia fazer melhor [...] esta história de deixar ele com febre em casa, entende, eu deixo, e não me sinto, não me sinto, eu não consigo me sentir culpada disso. [...] eu pergunto prá ele, tu quer que a mamãe fique? Ele diz não, e eu saio e trabalho, e sabe, tem momentos que eu até esqueço.”*

Novamente, se impõe para Valentina aquele modelo desvelado e propagado pelo feminismo da diferença, que demanda das mães, como se a elas fosse inerente, por uma determinada socialização, um desejo de limitar-se ao cuidado com os filhos, priorizando-os acima de quaisquer outros anseios. Portanto, a maternidade é singularizada e vivida por Valentina de formas contraditórias, já que em alguns momentos e contextos, ela visa romper com os padrões estabelecidos, e em outros, neles se agarra, conferindo-lhes valor de verdade, mesmo que seja para se conceber como *“ não se encaixando”* nos mesmos. Valentina se constitui, então, uma mulher que julga que *“ poderia ser uma mãe melhor”*, e uma educadora que *“ tem preocupação de mãe”* em relação alunos.

Fazendo a leitura de como as crianças agem na relação com ela, Valentina, que almeja ser referência e “trampolim” (MAHEIRIE, 1994) para a humanização, dá conselhos, convida os antigos alunos para o estudo, prepara aulas extras, para, nos momentos de folga, estar com aqueles que apresentam mais dificuldades; planeja estudar inglês a fim de poder preparar as crianças; incentiva-lhes a autocorreção, para que aprendam, com independência, a avaliar os próprios erros e buscar solucioná-los.

Além de conteúdos, Valentina educa a partir de suas vivências pessoais e das questões atuais do mercado de trabalho, e da convivência social num mundo globalizado. Ela se vale de seu cotidiano como material para ensinar e aprender, debatendo com as crianças sobre o amor e a sexualidade nelas incipiente, as drogas, as “fofocas”, a preservação do meio ambiente, e as dificuldades financeiras no Brasil, que se expressam nas condições que os pais podem oferecer. Ela relata que *“Nós não temos tabu, eu tenho muita amizade com os meus alunos [...] Eu trago, eu não escondo a minha vida deles, eu sou o exemplo pra eles, eu sou o exemplo em comportamento, eu sou o exemplo em vida, porque tudo o que eu tenho que dar de exemplo, eu dou primeiro do meu, pra eles verem que eu sou um ser humano igual a eles, que tenho os mesmos problemas...”*

Desta forma, Valentina desmistifica o lugar do professor, desconstruindo a concepção de que estaria acima dos alunos. Compartilhando com as crianças o desenvolvimento de seu filho, as escolhas que tem que fazer, as decisões que precisa tomar para buscar uma vida melhor, Valentina relata que é bem vista por muitos pais, já que questões sofridas, como por exemplo, as condições sócio-econômicas difíceis para os moradores da região, são por ela abordadas, de modo a mediar uma reflexão crítica das crianças sobre seu contexto.

Esta relação tão próxima com os alunos, entretanto, não é percebida como plena harmonia. Valentina destaca que, como todo ser humano, ela tem suas preferências, e não gosta da mesma maneira de todas as crianças. Nem por isso, deixa de buscar tratá-las de forma semelhante, no sentido de igual acolhimento, atenção e compreensão. Sabe que também os alunos aprovam-na de formas distintas, incentivando a livre expressão, desde que baseada no respeito. As aulas, por seu turno, por mais que se esforce, nem sempre têm a mesma qualidade, tanto no que se refere ao planejamento, quanto à participação dos alunos no processo de ensinar e aprender.

O vínculo estreito, que permite tanto elogios, quanto reclamações, é considerado por Valentina como essencial, e ela afirma que esta relação demanda muito de suas energias para ser continuamente construída, alicerçada no respeito, no carinho e principalmente, “na sinceridade”. Fernandes (2000, p.74), tratando das relações entre adultos e crianças, educadores e alunos no contexto escolar, se vale do autor Antoine de Saint-Exupery (2004) para qualificar este tipo de vínculo como “cativar”. Este autor, tratando do encontro de um pequeno príncipe com uma raposa, descreve o processo por meio do qual uma ligação entre duas pessoas é estabelecida, explicitando o lugar da temporalidade para que elas venham a sentir-se conectadas, cativadas uma pela outra. O prazer de “estar próximo do outro por vontade” (FERNANDES, 2000, p.74), não está dado de antemão, sendo fruto de miríades de olhares, gestos, palavras e situações compartilhadas. Para a referida autora, a escola contempla um paradoxo, porque sendo obrigatória para os estudantes, especialmente no caso das crianças, é preciso que o educador as cative, criando um laço que impulse as relações de ensinar e aprender, construindo um desejo e um projeto que oriente o estar juntos. Não se pode esquecer, que, “na verdade o professor nunca está sozinho, nem mesmo na classe, com os seus alunos. As exigências da instituição, a posição dos projectos individuais, a pressão social, as solicitações do exterior” (FONTOURA, 1992, p.176), ou seja, o contexto social e histórico, que se presentifica a todo o momento, não é apenas suporte da relação professor e aluno, mas o constitui. Então, para compreender as (im)possibilidades com as quais o educador se defronta na dimensão interpessoal de seu trabalho em sala de aula, é fundamental demarcar quais são as condições concretas que subjetiva, objetivando um determinado tipo de enlace com seus alunos.

Para Valentina, as adversas estruturas que sustentam a escola do Areal, encravada numa região da cidade marcada pelo limitado poder aquisitivo, bem como o descaso público com este espaço e com a própria profissão de educadora, são vividas como motor para buscar os vínculos, cativando porque se vê cativa daquele espaço e dos alunos. Vale destacar que, estar vinculado, não extirpa a raiva e a tristeza das relações: “*tudo que eu faço é porque eu gosto de fazer, quando eu não gosto de fazer eu não faço, foi o que eu disse pra eles, sexta feira passada, eles me atazanaram tanto a semana inteira, que eu não tive vontade de colar adesivo, e eu não tive vontade de escrever o recado de bom final de semana. Eu disse, eu olhei pra eles eu disse ‘vocês acham que eu escrevo pra gastar minha caneta?’ Eu digo não, eu digo ‘quando eu tô desejando bom final de semana pra vocês, é porque realmente eu quero que vocês tenham um bom final de semana. Que vocês brinquem, se*

divirtam, comam o que gostam, agora, vocês azucrinaram a minha semana [...] eu não tô com vontade de desejar bom final de semana prá vocês, e não vou desejar'. E quando eles saíram, eu 'tchau até segunda feira'. [...] Só saíram rindo né, mas eles sabem que é real."

Este episódio, aponta para um convívio permeado pela expressão tanto dos sentimentos alegres, como das mágoas. Quando se chateia com as crianças, Valentina, ao invés de negar o afeto, explica suas razões, abrindo portas para discutir o que aconteceu. Segundo Fernandes (2000, p.78), este movimento sinaliza para aquela postura que cativa, porque é no seio de uma relação firmemente estabelecida, que se configura a confiança suficiente para “desatar os nós, buscando, pela reflexão, obter proveito dos confrontos e dos encontros”. Ao mesmo tempo, é esta dimensão “real” do sentimento compartilhado, que funda as bases para uma relação cada vez mais intensa.

A base que permite tudo isso, para Valentina, é “o amor”. É o amor, para ela, que explica, por exemplo, a presença em massa dos alunos, num dia em que a aula havia sido cancelada e pôde, de última hora, ser remarcada. É o amor também, para Valentina, que viabiliza o entendimento que as crianças fazem dos “sermões” que ela profere, quando as vê brincando na rua por onde passam os veículos, quando lhes estimula a adoção de comportamentos saudáveis, bem como a solidarizarem-se uns com os outros e lutarem “*por seus direitos*”. Retomando a discussão anterior acerca do amor, pode-se constatar que, no contexto escolar, Valentina rompe com o engessado modelo de relação sado-masoquista (SARTRE, 1997) que predomina em suas relações amorosas com parceiros, na esfera particular de sua existência. Com os alunos, Valentina (re) significa o amor, superando, no espaço que ela cria com eles, a bipolaridade autonomia-escravidão, numa direção que é mediadora de crescimento tanto para os alunos, como para a educadora.

O amor, junto a outros sentimentos, é vivido e debatido por Valentina com seus alunos a partir do uso constante da literatura, por meio da qual incita o prazer pela leitura e a discussão de temas profundos ligados à existência humana individual e grupal. A relação com a literatura, um dos elementos que considera definidores da pessoa que é, Valentina compartilha com as crianças, a ponto de, segundo ela, ver que alguns passaram a aproveitar o momento do recreio para investir nos livros. Por vezes, as indagações que as crianças estabelecem a partir da literatura, tornam-se o foco da aula do dia, deslocando para segundo plano os tradicionais conteúdos curriculares: “*Eles têm uma clareza [...] Aí eles ficam perguntando, se eu deixar a aula pára ali e a gente fica só batendo papo, e tem dias que realmente acontece isso, que eu*

não escrevo nada, mas eles saem com aquela sensação... No começo eu me preocupava, mas eles diziam, 'professora, nós não escrevemos mas a gente aprendeu tanta coisa!' Eu digo 'é verdade', então acabei me tranquilizando..."

Nesta fala, Valentina mostra como, por meio da compreensão dos alunos, foi capaz de (re)significar sua concepção do que é necessário enquanto conteúdo programático, certamente marcada pela visão culturalmente veiculada do quê precisa ser aprendido na escola. Assim, mais uma vez, Valentina desconstrói, em sua prática, as definições dicotômicas dos lugares sociais: de “aluno”, como aquele que aprende, e de “professor”, como o responsável por ensinar. Aprendendo com as crianças a criar condições para a verbalização de seus questionamentos, Valentina tornou-se sintonizada com aquilo que é para elas urgente num dado momento, tornando possível transcender a atenção dos conceitos científicos para a relação deles com a vida que está além da escola. Neste processo, Valentina e seus alunos dialetizam a relação de ensinar e aprender, podendo alternar-se em cada um dos pólos, num movimento que os constitui mutuamente em níveis mais complexos de compreensão e afetividade.

Ganha destaque igualmente o papel que Valentina exerce para o desenvolvimento emocional das crianças. Mediando a discussão, ofertando respostas e indagações, Valentina se aproxima da proposta vygotskiana que entrelaça a educação à vivência emocional, não apenas por acreditar que o conhecimento mobilizado pelo sentimento tem maior ressonância para o sujeito, mas por defender que por meio da emoção, é possível uma “relação viva com o mundo” (VYGOTSKI, 2001b, p.144). As crianças, por si mesmas, foram capazes de reconhecer os novos conhecimentos que elaboraram a partir destes “bates-papos” em sala de aula, que têm como foco, a vida humana cotidiana. É este contato intenso com a professora que forma a base para a constituição de um contexto onde convivem, alternando-se, o silêncio necessário para a produção crítica de cada aluno, com os períodos de descontração e criação coletivos.

Esta relação com os alunos é um dos fatores que Valentina significa como motivo para mantê-la viajando aproximadamente quatro horas por dia para percorrer o trajeto entre sua casa e a escola, e vice-versa. O cansaço e a vontade de retornar para seu lar, não raro, são equiparados com a vontade de continuar na escola, mesmo após o horário de expediente, visto que Valentina sempre acredita que há mais que poderia ser realizado naquele dia, antes de ir embora. De modo semelhante, porque os alunos deixam a escola

após as séries iniciais do ensino fundamental, Valentina se sentia responsável pelo destino deles na quinta série, descobrindo-se culpada pelas reprovações e quedas no desempenho que aconteciam quando da saída de seus alunos pelo término de quarta série.

Entretanto, a partir das conversas com a pesquisadora e com colegas que lecionam das quintas séries em diante, em outras escolas, Valentina afirma que pôde tomar um distanciamento do sentimento de culpa no qual se sentia mergulhada, adotando um posicionamento crítico diante do problema da reprovação de seus ex-alunos. *“Pelo que eles estavam comentando, eu disse, mas é claro, eles não querem que as crianças sejam malandras, mas os próprios professores são! Se tu vai para uma escola, toda empolgada, toda cheia de vontade, aí um dia o professor não vai, no outro dia o professor não vai, no terceiro dia o professor não vai, tu não vai começar a matar aula também?”*

Sem abrir mão de sua responsabilidade como partícipe do processo de escolarização de cada aluno, Valentina deu-se conta da situação precária do ensino em muitas das escolas no país, o que se expressava também nas instituições da região. Informando-se sobre estes espaços, descobriu as constantes faltas dos educadores de quinta a oitava série, que podem vir a ser vividas por alguns alunos como elemento desanimador, como autorizando a também assumir, enquanto estudante, uma postura descomprometida com a escola. Mesmo sem confirmar esta hipótese, a partir do momento que a postula enquanto tal, Valentina supera a situação anterior de culpa paralisante. Além disso, consegue compreender sua ação e a dos colegas, bem como a resposta dos alunos, em articulação com a situação social e econômica que experimenta o país. Sem justificar a postura de pouco compromisso de muitos professores da rede estadual, Valentina entende que a educação brasileira se faz constituindo e sendo constituída por um posicionamento político de maior amplitude: *“Quando o Severino, o presidente da câmara, disse que ia cortar o ponto dos deputados, e eles não tavam nem se importando que era só 500 reais no dia, que eles iam perder, eu juro por deus, eu tive vontade de pegar a televisão e moer na parede. Só 500 reais por dia! 500 reais é o meu provento, é 585 o meu provento. Ele tira por dia o que eu trabalho 40 horas por mês para tirar e para viver.”*

Ainda que tomada pela raiva, e desejando descarregá-la na “inocente” televisão, objeto que nada tem a ver com a indignação que sentiu pela ação dos deputados, Valentina é capaz de superar esta vontade em direção à transformação, utilizando este sentimento como força para lutar pelas melhorias nas condições de vida das crianças com as quais trabalha, pelo menos no âmbito escolar. Este movimento, entretanto, tem seu preço. Valentina relata que, em sua chegada na escola, seu desejo de mudança não foi bem visto

pela diretoria, configurando aquilo que Batista (2005) discute como assédio moral. Este, se caracteriza por um tipo de relação pautada pela arbitrariedade das chefias. Imbuídas do poder institucionalizado, elas estabelecem situações de opressão e desqualificação dos docentes que, por diferenças de posicionamento político, são vítimas de desigualdade, estando sujeitos a um clima afetivo que sentem abafar suas possibilidades de ação. Valentina conta que a diretora,

"Bernadete pegou muito no meu pé no primeiro ano [...] e houve muita fofoca porque eu com esse meu jeito de tomar à frente né, eu sofri muito, no começo, nas mãos dela, sofri muito, fui maltratada. Eu era maltratada, sabe, não podia perguntar nada que tudo era na grosseria, tudo sabe, tu falava uma coisa, levava 3, 4 patadas, como a gente chama, nada, nada tu não tinha acesso, não podia fazer nada, eu precisava sair prá ir num médico não podia, sendo que eu não saía em dias de trabalho, eu juntava os meus dias que eu dava aula no lugar de educação física e de artes que os professores não vinham, e eu tinha direito a tirar, e eu não ganhava, as professoras ganhavam turmas iguais e eu ganhava turmas duplas, então todo mundo tinha um planejamento, só eu tinha o de duas turmas...era assim, passei bastante trabalho. Eu tinha raiva, tinha momentos que eu tinha raiva, de vontade de avançar."

A superação desta condição, segundo Valentina, demandou a criação de uma estratégia, na qual respondia aos outros da mesma forma que sentia ser recebida, dizendo que *"se me chamavam de querida eu chamava de querida, se me chamavam de feia, eu chamava de feia"*. Foi assim, para Valentina, que pôde finalizar seu período de estágio probatório, suportando as acusações e obstáculos, sem deixar de buscar as mudanças que desejava.

Da chegada da escola, ela conta ainda que foi alvo, por um lado, da discriminação e comentários maliciosos dos colegas e da diretoria, que caçoavam de suas estratégias para a mudança. Ao mesmo tempo, e por outro lado, foi alvo das demandas constantes de colegas que visavam a mudança, mas não tomavam a iniciativa de executá-la. Com isso, sentindo-se sob pressão, Valentina chegou a adoecer. Sentir-se responsável por resolver questões que diziam respeito às relações de colegas professoras com mães de alunos ou com a direção, acabou sendo significado por Valentina como o desencadeador de uma *"depressão"*.

Batista (2005) resgatando as contribuições de diversos pesquisadores, acerca das condições de trabalho, como produtoras de adoecimento nos educadores brasileiros, aponta o papel do sofrimento, numa tentativa de destacar que a doença não se faz apenas física. Neste sentido, a depressão ganha destaque, como categoria diagnóstica bastante comum a definir o mal-estar docente. Um médico da Secretaria de Estado da Saúde em Santa Catarina, entrevistado por Batista (2005, p.55), salienta que

a depressão vai ser a segunda causa de afastamento e morte no planeta até 2020 [...] é uma contingência do mundo moderno, da demanda cotidiana, principalmente da mulher, que cuida de arrumar a casa, do marido, dos filhos, da profissão, da atualização profissional, às vezes sem condições para tudo isso.

Uma vez mais, as relações de gênero que constituem a sociedade contemporânea se fazem presentes, marcando as condições de saúde e doença das educadoras, situação mundial, que, de maneira singular, Valentina experimenta cotidianamente. Retomando Batista (2005), o assédio moral precisa ser compreendido como um dos elementos envolvidos na constituição do sofrimento dos educadores, assumindo a forma de uma violência que visa culpabilizar e humilhar os sujeitos professores, violando sua dignidade.

Importante destacar que esta é uma das formas de o poder público, pelo descaso (BATISTA, 2005; MIRANDA, 2004), ser partícipe do adoecimento dos educadores, o que também se revela, além da vergonhosa remuneração, na precarização dos espaços escolares. Valentina, em diversas das entrevistas com a pesquisadora, após um dia todo no Areal, chegava tossindo e com dificuldades respiratórias, ligadas, segundo ela, à rinite alérgica, que se manifesta intensamente devido ao mofo e pó presentes na sala de aula. Conforme Batista (2005, p.116), embora no fazer docente, haja maior ênfase nos elementos de ordem afetiva e intelectual potencialmente desestruturadores do trabalhador, é fundamental atentar igualmente para “a insalubridade do ambiente”, que ao longo dos anos, contribui para a deterioração do organismo. Unificando a dor e o humor, Valentina se refere a esta situação afirmando estar necessitando procurar um médico, porque sente dor “*nas juntas...junta tudo e joga fora*”. O trocadilho traz à luz uma condição de sofrimento e mal-estar generalizado, que não apresenta uma causa única, tampouco resolução imediata, que tem a ver com um trabalho que se insere num contexto social e histórico.

A prostração do corpo e consciência que Valentina é, relacionada ao sentir-se sobrecarregada e violentada em seu contexto de trabalho, mostra que “saúde é uma questão eminentemente sócio-histórica e, portanto, ética, pois é um processo da ordem da convivência social e da vivência pessoal” (SAWAIA, 1995, p. 157). A doença, então, não pode ser reduzida a alterações psíquicas ou fisiológicas, visto que o corpo é social, logo,

político e, por esta razão, a pessoa é afetada em sua totalidade, num determinado conjunto de significados e sentidos que se produzem em relação. No caso de Valentina, o episódio depressivo foi transcendido por meio de uma mudança de postura diante de seu cotidiano profissional. Assim, sem mudar seu projeto de ser a diferença, depois de adoecer, Valentina afirma que tem se valido de outras estratégias para alcançá-lo, como por exemplo, instigar as colegas para que modifiquem as situações que as incomodam, ao invés de assumir este encargo.

A despeito das condições aviltantes, Valentina afirma que a escola é o seu lugar, um espaço que constitui diariamente, junto com as crianças, vivendo o projeto de grupo que os anima, a saber, a construção da nova escola e de um novo futuro para os alunos, dentro e fora da instituição. *“A minha sala de aula é o meu lugar, como se fosse um santuário pra mim, lá tem as coisas importantes da minha vida, lá tem aquelas crianças que eu tô podendo ajudar. Lá tem o meu material, que é precioso, lá eu sou valorizada [...] Na concepção da minha família eu sou mais uma daquelas professoras que... ‘tem que ficar em casa, que se doa demais, quê que tu tá ganhando com isso’, eu sei o quê que eu tô ganhando [...] é uma compensação enquanto ser humano que não tem descrição, entende, eu me sinto bem com isso. Então lá, é o meu mundo.”*

A escola, ao mesmo tempo em que sustenta sua perspectiva de futuro, é vivida como a concretização cotidiana de seu projeto, por ser um contexto no qual o desejo de Valentina, de ser a diferença, está sempre em ação. As demais significações que foi assumindo seu projeto, também na escola têm lugar, as quais versam sobre ser reconhecida por seu fazer, sentir-se produzindo, e ter seu espaço próprio onde toma as decisões que julga mais adequadas em direção à superação de situações que aviltam a dignidade humana.

A fala de Valentina, além de localizar seu trabalho na escola como estratégia fundamental para ser quem é e o devir que almeja, aponta a sala de aula como sendo o “seu lugar”, em contraposição ao espaço que compartilha com a família. Como visto na primeira parte deste trabalho, “meu lugar” é uma das categorias que Sartre (1997) aponta a fim de abordar a situação do sujeito no mundo, que se faz num determinado momento cultural e histórico. Lembrando que a situação, enquanto condições objetivas de existência num meio social, é permanentemente superada pelo sentido peculiar que o sujeito a ela atribui por meio de seu projeto, vale retomar a situação de Valentina, tal como ela a significa.

O lugar que alguém sente como “seu”, remete ao que o sujeito visualiza nele como possível, de acordo com seus objetivos. Para Valentina, Gota D’Água foi vivida como

lugar próprio, sendo ainda hoje sentida como sua verdadeira casa: *“Sabe, no começo, até enquanto o pai não vendeu a casa lá, eu fui várias vezes pra lá, aí ficava sozinha em casa, é até hoje a minha casa lá. Ainda é minha casa. Eu sinto ela... foi vendida, mas eu sinto ela minha casa. Sempre que vou pra lá tenho que dar um cheirinho, dar uma passadinha na frente pra ver...”*

Apesar de se sentir *“podada”* por seus pais em seus desejos quando lá morava, a cidadezinha do interior foi vivida como “perto de um futuro bom”, e o casarão antigo onde passou sua infância e boa parte da adolescência, é significado como um lugar seu, que a faz sentir “ela mesma”. Riacho, a outra pequena cidade, na qual Valentina residiu para cursar o magistério, sentido como *“auge”* de sua vida, também carrega o peso afetivo de ser um lugar por meio do qual se sente gente, que inclusive, aparece em seus sonhos como um espaço para o qual possa vir, um dia, a retornar. Mar Azul, por seu turno, não carrega a mesma tonalidade emocional. Desde sua chegada, Valentina não sente Mar Azul como uma cidade mediadora de felicidade; inversamente, a saudade de Gota D’Água, de tudo o que ficou para trás quando foi para Mar Azul, e atualmente, o crescimento da violência e outros problemas urbanos, a fazem afirmar que gostaria de deixar a cidade. Apesar disso, jamais chegou a traçar algum plano, estabelecendo alguma ação concreta, que viabilizasse sair de Mar Azul.

Em verdade, quando descobriu que estava grávida, Valentina alugou uma pequena casa, para a qual se mudaria quando contasse para os pais que estava esperando um bebê. Esta casa, segundo ela, foi a única em Mar Azul que a fez sentir-se em lugar próprio. Residiu lá apenas durante a gravidez, pois com o nascimento de Carlos Eduardo, acabou voltando para morar próximo aos pais, onde vive até hoje. Acerca da “casinha”, como ela chama, expressa: *“Aquela eu senti bem minha casa, lá eu brinquei de boneca [...] Onde eu fiz o que eu sempre quis fazer, que era ter o meu cantinho.[...] Era uma casinha de madeira, velha, cheia de cupim, feia, a minha casa era feia, cheia de barata. Mas era a mais linda para mim, a minha era a casa mais linda do mundo.”*

Embora fale com saudades desta casa, Valentina não vê, em Mar Azul, possibilidade de voltar a ter sua própria casa, como uma residência que seja distante de seus pais o suficiente para não se sentir por eles controlada. O espaço no qual reside atualmente, afirma que não sente como seu, porque localizado no terreno de seus pais, aos quais deve razoável quantia de dinheiro, que foi empregada na construção e reforma do mesmo. A casa que mora em Mar Azul, então, é experimentada com sofrimento e com o peso da

impotência, já que não se vê capaz de mudar-se. Valentina conta ter feito uma tentativa, há alguns anos, de comprar um apartamento. Entretanto, confiou o dinheiro das prestações ao marido, que não as quitou, inviabilizando a mudança do casal.

Se por um lado, chama a atenção, o sentimento de ser traída que toma conta de Valentina quando relembra este episódio, por outro, também traz à tona as ambigüidades dela. Se já sabia dos negócios escusos do marido, por que confiou a ele o dinheiro fundamental para que pudeste sentir-se novamente vivendo em um lugar seu? Parece que se desvela aí, novamente, o movimento contraditório no qual ela oscila entre a obediência e a desobediência, o medo e a coragem, a dependência e a independência. Assim, o lugar que Valentina vive como seu, em Mar Azul, é a escola, distante 2 horas da casa em que vive, mas próxima de seu desejo de ser.

O excerto anterior põe em relevo igualmente que o sentido afetivo do objeto para o sujeito não é capa exterior que a ele vem se acrescentar, mas constitui a realidade da coisa tal como a pessoa com ela se relaciona. Porque não experimenta a residência como sua, Valentina não consegue investir na decoração e na aquisição da maioria dos objetos que compra. Acaba cedendo aos gostos da mãe e levando para casa aquilo que a mãe acha melhor, sob a alegação de que assim, *“não perde tempo”*. Desta forma, Valentina não consegue perceber a escolha dos móveis e utensílios como um processo que expresse sua singularidade, que possa lhe fazer bem por se ver nas coisas refletida, significando-o, tão somente, como *“tempo perdido”*.

Da categoria do lugar, passa-se então a dos arredores, que tem a ver com os entornos do sujeito, vividos a partir da significação que seu projeto neles imprime. Em Mar Azul, a escola é o reduto no qual Valentina enxerga instrumentos para se fazer como quem é. Entretanto, não se pode esquecer que, para Valentina, ser, é ser dividida, e todas as frustrações e impedimentos que experimenta em Mar Azul se constituem enquanto tais porque sustentam a contradição de ser que a faz existir também como *“a outra”*, a que não é, que apenas se comporta, fazendo o que não quer e não fazendo o que quer (SARTRE, 2002). Esta compreensão é necessária para o entendimento dos motivos pelos quais Valentina mantém uma situação que a desagrada.

Neste sentido, a doença dos pais, bem como a necessidade de buscarem tratamento de saúde em uma cidade maior, representou uma mudança nos arredores de Valentina que

escapou a sua vontade. Entretanto, o que importa é ver que eleição Valentina fez a partir deste acontecimento: ela aproximou-se ainda mais dos pais, voltando a residir com eles e mudando-se definitivamente para Mar Azul.

Num outro momento, já casada com Alberto, este comprou um veículo, em mais um dos negócios que fazia sem que tivesse discutido e planejado com Valentina. O aparecimento do carro foi sentido com tanta raiva e tristeza, que ela não conseguia passear e sentir-se bem nele, porque remetia às dívidas que ela não suporta manter e ao processo de aquisição do veículo. Assim, logo ela se desfez do carro, mesmo que gostasse de dirigir.

Os arredores, portanto, são marcados pela história do sujeito, de acordo com o valor que o futuro projetado a ela confere. O desejo de manipular o tempo através de um *“controle remoto”*, implica compreender que Valentina visualiza as possibilidades de mudança e de exercício efetivo de sua singularidade, no plano individual, no passado. O pretérito, como outra das categorias da situação do sujeito, só é significado à luz do desejo de ser, que se faz num determinado contexto cultural. Valentina, dividida, acaba, muitas vezes, se apegando às experiências já passadas que sentiu como fracasso, valendo-se delas como motivo para não tentar determinadas mudanças.

Por exemplo, quando sente vontade de prestar seleção para um curso de mestrado, é tomada pelo receio de não conseguir, evocando memórias que, aos seus olhos, *“justifiquem”* o medo. Nestes momentos, Valentina não consegue lembrar-se das ações bem sucedidas que poderiam servir como mola propulsora para investir na nova empreitada, como as inúmeras monografias de colegas que relata que ajudou a fazer, e o reconhecimento pelo seu trabalho num curso de especialização já concluído. Conforme já visto, o passado é reativado sob a forma de *“fantasmas”*, por meio da contradição de ser de Valentina, alicerçando o lugar de impotência da *“outra”*, que ela tanto abomina.

Os espectros dos bons momentos e encontros que já viveu, que Valentina acredita terem *“morrido”* dentro dela, fazem lembrar da categoria sartreana *“minha morte”*. Para ela, a morte não é alvo de preocupações. Percebe-a como o inesperado, que, por sê-lo, foge a qualquer possibilidade de planificação ou antecipação, e por isso, é questão com a qual não vale a pena se ocupar. A única expectativa que tem, é de que seu velório seja divertido, porque pautado pela alegria que ela tanto preza na vida. E, da vida, afirma que *“se é pra ficar aquelas velhas ranzinhas, chata ou doente, prefiro morrer. Pra não incomodar ninguém, aí não, não, se é pra*

incomodar [...] não quero. Até que eu tenha vontade de dançar, de pular de saracotear (risos). Eu acho que é isso, até que eu tiver força..."

Novamente, é o projeto de ser Valentina que possibilita o entendimento da relação que ela estabelece com a morte, que por seu turno, também o constitui. Preferir deixar de existir a depender dos cuidados dos outros, na velhice, expressa e remete a sua escolha original, de se fazer aquela que ajuda aos demais, que é para eles a diferença. A doença e as mudanças de humor que Valentina imagina que possam acometê-la, quando idosa, não são sentidas como possibilidades de ser mediação para o crescimento de outros, mas apenas, “incômodo”, e tornar-se um estorvo é insustentável para seu ser, a ponto de fantasiar que a morte seria melhor. Mais uma vez, se faz presente o enraizamento cultural de Valentina, descendente de alemães e italianos, marcada pela noção de trabalho como definidor do “eu”, e pela independência do sujeito da modernidade, que precisa se fazer auto-suficiente e competente, visão esta que faz conceber a velhice como incapacitante, e que, por isso, não vale a pena ser vivida.

A fala acima contempla ainda o modo de relação ao outro que Valentina projeta, o que Sartre intitula como “meu próximo”. O outro, irredutível liberdade, é visto por Valentina como mediação fundamental para ela ser quem é, desde que possa se posicionar na relação de modo a ajudá-lo. Entretanto, esta concepção não implica que Valentina desconsidere as pessoas como partícipes na constituição dela como sujeito singular. Ao contrário, além de apreender o bem estar do próximo como imprescindível para o seu, ela também reconhece o outro como possível modelo.

Mais exatamente, Valentina afirma se esforçar para aprender com o próximo, por meio das ações que ele executa, e não pela imitação ou identificação com a pessoa que ele é. Desta forma, as relações de Valentina com as pessoas são mediações entre ela e o mundo, e também se entrelaçam entre si, uma constituindo a outra, em redes amplas de significações.

Neste sentido, Valentina pode destacar, como um ideal que a norteia em seu fazer-se, a alegria da Xuxa⁶⁷, porque no contato com a artista, através da televisão, Valentina afirma que experienciou muitos momentos felizes. Desta forma, Valentina alia o prazer e a diversão ao seu projeto de ser referência para o outro, enquanto mediação para a

⁶⁷ Apresentadora de programas de televisão.

humanização. Assim sendo, entre risos, Valentina associa Xuxa à Madre Teresa de Calcutá⁶⁸, como figuras representativas de dois ideais que nela caminham juntos, em um projeto singular e coletivo de felicidade e preocupação com a dignidade humana: *“E é isso que eu procuro mesmo. É me comportar de uma forma que eu seja um bom exemplo, e um exemplo prazeroso, eu quero ser lembrada por ter dado prazer àqueles alunos, eu quero ser a minha professora de primeira série...aquela que vai ser lembrada sempre...”*

Neste sentido, Valentina rompe com uma perspectiva que considera a brincadeira e diversão como simples adereços superficiais, considerando-as como aspectos imprescindíveis para a construção de uma vida mais humana. Assim, ela apresenta uma concepção que coaduna com o que aponta Fernandes (2000, p.76), “que o prazer e a seriedade não são intrínsecos a determinadas atividades, mas dependem de como o indivíduo encara o que está realizando”. É significação que Valentina atribui, em suas relações com os alunos, que confere ao seu trabalho uma dimensão lúdica, experimentando-a como elemento fundamental para a pessoa que ela visa ser.

Dizendo o que projeta para si, Valentina retoma também Odete, com quem aprendeu a ler e que lhe possibilitou muitos encontros de profícuo aprendizado, que ela usa como base para utilizar em sua sala de aula. Outra professora de destaque para Valentina foi a de literatura, a qual lhe ensinou sobre os autores, abrindo-lhe as portas para os romances, companheiros fiéis ainda hoje. Há também professoras que foram esquecidas, e outras, que marcaram pela negatividade, por terem sido exemplos que Valentina evoca para “não fazer”.

Destas, salienta as do curso de pedagogia, especialmente uma com quem fez seu estágio, que xingava os alunos e batia-lhes com a régua. Esta mediação, que se faz na recusa, Valentina identifica também no modo que percebe algumas colegas professoras, que afirmam detestar a escola, engendrando encontros que despotencializam⁶⁹, que abafam seu desejo de mudança. Cotidianamente, Valentina unifica suas idéias, ações e afetos, para não se deixar levar para outra direção, por meio destas relações: *“Eu queria ter forças o suficiente e não deixar que, o problema de salário, não deixar que o cansaço, que a falta de incentivo,*

⁶⁸ Religiosa que se dedicava às camadas mais pauperizadas da população, tendo sido contemplada, em 1979, com o Prêmio Nobel da Paz.

⁶⁹ Este conceito tem a ver com a discussão que Sawaia (1999, p.111) empreende a partir de Espinosa; a autora afirma que “a potência de padecer (paixões tristes e alegrias passivas) gera a servidão”. Esta noção se opõe à de potência de ação, entendida como confiança na possibilidade de lutar pela transformação das situações que fazem sofrer.

minassem este meu lado, porque não é fácil Kelly, é complicado, cada dia tu respira fundo, aí papai do céu me dá forças pra agüentar mais este, porque pra te puxar pra cima não tem ninguém, mas pra te empurrar pro precipício tá cheio."

As mediações que Valentina sente como obstáculos aos objetivos que almeja, não estão apenas nas colegas de trabalho descomprometidas e na diretoria da escola, nem somente no ambiente familiar, mas atingem uma dimensão ampla no que se refere ao reconhecimento social da profissão de educadora, que se materializa na diminuta remuneração (BARCELOS, 2000). Sentindo-se limitada em suas possibilidades de ação, Valentina, sofrendo, penetra no campo imaginário, recorrendo a uma força divina⁷⁰ para que lhe dê sustentação. Contudo, sua relação com o discurso religioso é ambivalente, visto que não gosta de freqüentar a igreja e tem muitas críticas à tal instituição. Apesar disso, o sobrenatural e a superstição são significados como importantes para guiar sua vida, acreditando em seu "*sexto sentido*" e no "*azar*". Importante salientar que as referências ao místico e à religião acontecem nos momentos em que Valentina se sente mais fragilizada e cansada, como um apoio para continuar agindo.

Embora os pais apareçam para Valentina como limitadores de suas vontades, e pessoas incapazes de compreender o valor que ela confere a sua profissão, são também, do seu ponto de vista, responsáveis por incentivá-la a buscar cada vez mais da vida, a almejar a perfeição em todos os seus empreendimentos.

A mãe, para Valentina, é semelhante às professoras universitárias com quem conviveu, protótipo da pessoa que ela não quer ser, pelo modo autoritário de se posicionar e pelas inverdades que verbaliza. O pai, por seu turno, ainda que seja culpabilizado pelo seu casamento com Alberto, segundo ela, por não tê-la deixado experimentar o que queria na juventude, é visto como um modelo de retidão moral, de pessoa que preza pelas "*coisas corretas*".

De modo semelhante, Valentina menciona a "*idolatria*" que tinha em relação a uma tia, quando menina, e que seguiu sendo sua amiga e confidente até pouco tempo. O que admirava nesta tia, e almejava para si, tinha a ver com a transcendência de seu espaço social. Desta feita, a tia era venerada porque, por exemplo, ao invés de se preocupar em bordar como as moças da região de seu tempo, ela buscava dirigir, rompendo com os padrões estabelecidos do que uma jovem mulher poderia ou não fazer. Valentina queria

⁷⁰ Vide explicações no começo deste capítulo.

também dirigir sua vida, e se espelhava na tia, dizendo que *“eu queria muito ser como ela [...] ela me entendia, a questão de namoro, essas coisas, ela me apoiava, me ajudava, eu também ajudava ela nas falcatruas dela, mesmo sabendo que não era correto mas acabava ajudando”*. O que Valentina se refere como “falcatruas”, tem a ver com encontrar secretamente um homem, estando casada com outro. Atualmente, Valentina afirma que não tem mais a tia como modelo, embora identifique semelhanças nas situações vividas por ambas, especialmente, no que se refere a serem *“infelizes no casamento”*. Na visão de Valentina, o tempo foi experienciado pela tia de modo a limitar aquela sede de mudança, que a sobrinha tanto admirava.

Sendo assim, as mediações fundamentais para um sujeito vir a ser quem é, não são fixas, tampouco harmônicas, mas contraditórias e permeadas por ambigüidades. Pois o que a pessoa singulariza como significativo na percepção que tem de alguém, varia de acordo com as relações que ela estabelece com este outro, numa determinada situação social e histórica, atravessada, portanto, por um horizonte cultural coletivamente constituído. Nesta perspectiva, Valentina propõe-se como meta e ação cotidiana se esforçar ao máximo para ofertar aos alunos a esperança, a positividade, o amor e a força transformadora, evitando inclusive compartilhar seus momentos de desesperança quanto ao futuro: *“Meus olhos brilham quando eu penso que um dia a minha escola nova vai chegar, mas tá longe...Hoje um aluno me disse assim ‘professora tão limpando o terreno, será que é pra nossa escola?’ Não falei nada, eu disse ‘não sei...’ Ah que eu vou botar as minhas partes negativas, eu não mostro! Hãhã, daqui a pouco estou contagiando tudo eles...”*

Além da objetividade do conjunto de relações que o sujeito singulariza, subjetivando para, por meio delas, nelas se objetivar, também o corpo traz uma dimensão de concretude que é sentida de forma peculiar por cada um. Para Valentina, o corpo de mulher que é, implica sofrimentos diversos, que ela atribui ao determinismo biológico da fisiologia e anatomia femininas. Apesar disso, ela reconhece o impacto dos estereótipos sociais construídos historicamente que marcam seu corpo, e dos quais acaba se apropriando, desqualificando a própria corporeidade, seja pela forma, ou pelo peso. Como um exemplo deste processo, Valentina reclama dos fabricantes de roupas e lingerie, que reduzem sua produção aos tamanhos pequenos, dificultando o acesso de mulheres consideradas maiores que um determinado padrão, a diversos tipos de vestimenta. Ela diz que *“Eu detesto o meu corpo, sabe, eu não tenho espelho grande na minha casa, [...] não gosto de me olhar...Porque se eu não tô me olhando no espelho [...] eu me sinto magra, é uma coisa incrível porque eu me*

sinto magrinha, como se eu pesasse os meus 49 quilos. Mas se eu me enxergo no espelho ou numa fotografia daí eu lembro que eu tenho mais que 49 quilos”.

O olhar do outro, este público socialmente constituído, se presentifica na imagem que se forma pelo espelho ou pela fotografia, arrancando Valentina da dimensão espontânea, na qual sente seu corpo como era nos tempos de solteira, para fazê-la capturar-se como objeto para si, avaliando-se e sentindo-se desconfortável no corpo que é.

Goellner (2003), afirma que o corpo, o qual não se reduz ao organismo, incorporando também as vestimentas, expressões posturais e adereços, é construído socialmente, pois é no seio de uma cultura que lhe são atribuídas qualidades, como “belo, feio, gordo, magro, normal ou deformado”. Estas marcas fazem ver que o corpo é inevitavelmente político, porque nele se imprime um lugar social, por meio do qual é considerado adequado ou não a um determinado contexto. A autora citada, empreendendo um resgate histórico, destaca, por exemplo, que nos séculos XVI e XVII, não se recomendavam banhos freqüentes ao corpo, porque eram considerados prejudiciais à pele. Já no século XVIII, inicia-se uma “campanha social”, por assim dizer, que institui novas práticas de cuidado ao corpo, que passa a ser abarcado pelo discurso da ciência para que, à semelhança das máquinas a vapor em ascendência, seja produtivo, aseado, e trabalhe sem desperdiçar energia. Deste período, ressoam ainda hoje ensinamentos que promovem ginásticas e o uso de vitaminas, aos quais vêm a ser somados próteses e implantes que, apesar de ampliar as possibilidades corporais, são igualmente cerceadores, impondo determinados padrões disciplinadores aos sujeitos.

Neste sentido, ganha visibilidade uma noção de que é preciso cultivar o corpo, suas formas, vigiando aquilo que se come e o que se faz diariamente, perspectiva que é, não raro, naturalizada porque assume a roupagem de defender como que uma “saúde total”. Valentina vivencia esta concepção, associando o desgosto que sente em relação ao corpo que é, aos comentários familiares, que *“sempre cobram a questão do magra”*, num espaço em que a *“mãe fala muito, estás gorda, porque tu vais comer? Eles controlam muito”*, enquanto que o pai, assume aquele discurso social do bem-estar pessoal, dizendo que *“você tem que caminhar minha filha, é prá tua saúde”*.

Este tipo de argumento, porque aparece enraizado na biologia, acaba por ser desconectado da realidade de mercantilização de um determinado estilo de vida. Fica escamoteado, sob a noção de “saúde”, o aspecto rentável da venda de suplementos

alimentares, roupas esportivas, imagens de corpos “sem gordura, malhados e siliconados”, fazendo da publicidade um produto cultural que também produz sujeitos. O sedentarismo, é modo de ser no mundo que, na sociedade contemporânea ocidental, passa a ser duramente criticado, o que Valentina vive, literalmente, “na pele”, especialmente no contexto familiar. Seu cansaço e o não gostar de caminhar, são significados como desleixo, reproduzindo, na esfera singular, uma relação amplamente difundida atualmente, por meio da qual culpabiliza-se o sujeito pela forma em que seu corpo se apresenta, desconsiderando as condições materiais de existência nas quais este corpo se produz, bem como a possibilidade de se fazer diferente de um dado padrão socialmente estabelecido (GOELLNER, 2003; FRAGA, 2003).

Para Valentina, estes padrões seguem vigorando, e, na espontaneidade, ela se descola da corporeidade atual, se fazendo como se fosse aquela “*serela*” do passado. Além do peso, na cronologia também Valentina vive seu corpo como se ainda tivesse 15 anos, precisando tomar distância de si, para responder a alguém que indaga, a atual idade. Sentir seu corpo como se tivesse 15 anos, e os 49 quilos daquele período, é uma maneira de, como o cabritinho da estória infantil preferida, “esconder-se no relógio”, subvertendo imaginariamente a passagem de tempo coletivamente convencionalizada, bem como as mudanças objetivas em seu ser. Ela aparece, em fantasia, correspondendo a uma das imagens ideais da coletividade contemporânea: o corpo jovem e magro (GOELLNER, 2003).

Embora possa se perceber estagnada no tempo, no que tange à imagem corporal que constitui, Valentina dá uma inteligibilidade para si como sendo uma produção histórica, contraditória, que se faz de modo incessante: *“Eu produzi um ser humano, entendo, pelas minhas atitudes, eu acho que é um ser humano legal, eu colho frutos [...] de ter me dedicado [...] Então eu sou um ser humano realizado? Não, que infelicidade da pessoa se ela fosse realizada por completo...né? Acho que não teria graça. Sou muito mais realizada no profissional, sou menos realizada no sentimental. Que é uma parte da minha vida que é, que eu até esqueço ela, deixo ela de lado mesmo porque não adianta remexer e...Eu acho assim que eu construí um profissional, um guerreiro, eu me vejo muito como uma guerreira, eu não me acomodo e tudo isso eu acho que eu fui construindo ao longo do tempo.”*

Poder se orgulhar do que já conquistou, sem deixar de apreender que as guerras já vencidas não fazem de si um ser pronto e definido, ou seja, que seguirá “guerreando” em luta daquilo que anseia, faz Valentina se sentir mais humana. Melhor dizendo, o movimento

sem fim, que jamais se fecha, em busca de “realizar-se”, de tornar-se aquele ser completo, sem faltas, é o que faz de alguém, ser humano. Esta visão vai na esteira do que afirma Freire (1997, p.59): “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Vale ressaltar que, compreender a necessidade de, como todo ser humano, estar sempre visando algo que ainda não existe, não abole a contradição de ser de Valentina. Há dimensões de sua existência nas quais ela não consegue se ver como capaz de transformar. A profissional guerreira, para se fazer, precisa estar em oposição à “outra”, a que impera na esfera sentimental, significada como espaço estagnado onde “*não adianta mexer*”, como se não houvesse luta possível neste campo de batalha.

7 RELAÇÕES ESTÉTICAS E CRIAÇÃO NO PROJETO DE SER VALENTINA

7.1 Valentina... A Outra, em processo de mudança?

A partir do rompimento com Sérgio e da malsucedida tentativa de suicídio, à qual se seguiu o namoro com Alberto e escolha da pedagogia como profissão, ou seja, o desejo de ser reconhecida como professora, Valentina se desdobrou em duas partes. Essa significação de si mesma como cindida, que persiste desde então, tem como uma de suas dimensões, que distingue “as duas Valentinas”, o fazer-se ou não sujeito criador.

A criança e adolescente que foi, e que, para Valentina, deixou de existir, se fazia, entre tantas outras características, sob o signo da ação e criação: *“Na minha juventude eu fui bem mais criativa [...] Ah, era a Valentina que colocava no papel tudo o que ela queria, sabe, a que ia à luta, que procurava saber as coisas; eu tinha uma curiosidade muito aguçada, tudo eu queria saber, tudo eu queria aprender [...] gostava de estar me sentindo útil, produzindo....”*

Nessa fala, Valentina aponta a criação como importante forma pela qual expressava o seu ser, sendo inclusive um elemento norteador para se definir como sujeito no passado. Em várias passagens, ela se refere a si mesma como tendo sido aquela menina que participava, que resolvia as dificuldades, que buscava soluções para questões particulares e coletivas, criando. Essa postura criativa, desde a cisão “ser si mesma” versus “ser a outra”, acabou ficando concentrada na atividade profissional (na qual se sente sendo aquela que é).

Vale lembrar que essa divisão, pela qual Valentina se considera criativa, sendo “ela mesma” no contexto escolar, e nada criativa na vida pessoal, tem a ver com a maneira pela qual ela imagina o futuro. Conceber-se como pouco criativa na esfera particular, remete a uma percepção de si como incapaz de mudar aquilo que almeja por meio de sua ação. Inversamente, apostar na própria criatividade no contexto profissional, é possível, porque há a esperança de um amanhã promissor que orienta Valentina. No espaço de trabalho, Valentina (re) significa o anseio em descobrir o desejo do próximo, numa postura que se faz compreensiva (SARTRE, 1986), pois, a *“perspectiva de sempre ter condições de enxergar o que o outro ser humano precisa”*, requer um esforço em colocar-se no lugar dele, buscando apropriar-se do ponto de vista do outro para compreender suas carências.

Neste sentido peculiar, a criação é peça fundamental em seu projeto de ser, pois é, para ela, uma das formas de buscar sanar a necessidade alheia, sendo “*a diferença*”, enquanto mediação para que o próximo possa transformar-se. Na escola, como será visto adiante, esta projeção segue ativa, objetivando-se em diversas estratégias nas suas relações com a comunidade escolar.

O excerto anterior aponta também alguns elementos acerca da concepção que Valentina tem sobre o que é criatividade. Neste momento, ganham destaque tanto o aspecto da objetivação que, para ela, acontecia prioritariamente através da escrita, quanto uma determinada postura, como maneira de existir, sentindo o mundo e nele agindo, por meio da busca incessante de aprendizado. Então, para Valentina, criar remete a uma expressão concreta, material, objetiva que se faz pela ação de um sujeito que se posiciona de uma determinada maneira diante da realidade.

O aprendizado aparece também como mediador para a criação, sendo a apreensão do conhecimento já produzido pela humanidade, significado por Valentina como parte importante da definição de si mesma como criativa. Tais elementos, que implicam na definição da postura do sujeito criador como pautada por um duplo desejo, de saber e de produzir, apontam para uma concepção de criatividade como sendo “socialmente produzida” (ZANELLA et al, 2003), porque tem a ver com a apropriação singular que um sujeito faz da cultura, que se objetiva através de um produto concreto.

A escrita como objetivação criadora foi mencionada por Valentina quando descreveu sua infância e a primeira opção no vestibular. O principal projeto profissional, naquele tempo, remetia à tarefa de escrever cotidianamente. A educação, apesar de ser mantida em paralelo porque Valentina estava atuando em sala de aula, não aparecia como possibilidade de exercer esse desejo da escrita, menos ainda como profissão, atividade de trabalho fundamental.

Desde o aprendizado da escrita, Valentina lembra que esta se impôs, para ela, como um instrumento privilegiado para expressar suas emoções e pensamentos. Em verdade, eleita por Valentina como exercício prazeroso e meio para compreender ao mundo e a si mesma, a escrita, ferramenta coletivamente produzida e por ela apropriada de modo singular, passou a ser sentida como imprescindível. Como destacam Zanella e colaboradoras (no prelo),

...criar nunca é uma ação desvinculada do coletivo, mas também não se faz sem um sujeito, uma subjetividade que se objetiva na necessidade, a qual se fez objetiva e subjetiva, a um só tempo. Objetiva, pois a criação exige um produto e, subjetiva, pela necessidade psicológica da vivência da forma (Japiassu, 1999), da transcendência, da superação da objetividade pela subjetividade.

Assim, as autoras destacam que não se trata somente de dar vazão aos sentimentos e pensamentos, mas que eles sejam negados como tais, para serem incorporados numa nova forma, objetivada. Esta, como Sartre (s/d; apud BEAUVOIR, 1981) sugere acerca da criação humana, não é configuração qualquer, casual, mas aquela vivida com o peso do necessário e da fatalidade, daquilo que “precisa ser exatamente assim”. Portanto, há, simultaneamente, o impacto subjetivo, de transmutação dos temas da realidade que são significativos para a pessoa, e objetivo, de materialização num objeto que seja capaz de representá-los de acordo com o desejo e projeto do criador, a ser recebido por uma coletividade que, a partir dele, produzirá múltiplos sentidos.

Para Valentina, o processo criativo da escrita foi experimentado como companheiro constante, por meio da produção textual de cartas, jornais e, principalmente, diários, sendo intensificado em momentos de maior sofrimento existencial. Como um exemplo, ela rememora um diário que escreveu após a trágica morte de um de seus jovens namorados, entendendo que a escrita foi a forma que encontrou para lidar com a dor da perda, elaborando-a e podendo novamente se apaixonar.

A atividade criadora, então, superou o sentimento e articulando-o às idéias e demais sensações, pela imaginação, além de originar um produto novo, serviu como mediação para a própria autora se transformar e seguir sua vida. Esta vivência de Valentina faz lembrar os apontamentos vygotskianos que versam sobre a criação como complexa (re)elaboração do psiquismo a partir da superação das emoções, nas mais difíceis encruzilhadas da existência cotidiana (VYGOTSKI, 1998).

Sob o ponto de vista sartreano, este relato remete à emoção como via de acesso ao imaginário, as quais esclarecem a necessária entrada na dimensão da fantasia, para que possa acontecer a criação. O encantamento voluntário no qual a subjetividade se aprisiona, se faz para o sujeito como saída para mudar a realidade. A pessoa transforma-se, como corpo e consciência, com vistas a alterar radicalmente a objetividade. Penetrar no mundo

imaginário é recurso para o sujeito modificar uma realidade que lhe aparece como demasiado impeditiva, porque, nessa nova postura, consegue atribuir ao objeto novos significados (MAHEIRIE, 2002).

O vazio que a morte do namorado deixou no mundo, tal como Valentina o apreendia, pôde ser elaborado quando ela, mobilizada afetivamente, atravessou a dimensão imaginária. Pela atividade de fantasia cristalizada em escrita criadora, Valentina foi capaz de (re)significar a perda, e em consequência, produzir novos sentidos para o mundo e para si mesma.

Apesar de a escrita ter sido um recurso valioso para se fazer quem é, e ainda ser lembrada carinhosamente como um de seus gostos, Valentina diz que há tempos deixou de escrever com esse sentido criador, pessoal (já que a escrita, em seu trabalho como educadora, segue sendo realizada). A última vez que se recorda ter escrito algo dessa ordem, foi um pequeno diário no qual registrou o transcorrer de sua gravidez. Ainda assim, este último diário não foi para ela experimentado como os anteriores, visto que não pôde se dedicar a ele como gostaria. O tempo, enquanto ritmo acelerado de atividades cotidianas, é vivido por Valentina como o obstáculo que a impede atualmente de escrever. Também as demandas familiares, especialmente em relação a seu desempenho como mãe, bem como a presença do marido, são experimentadas como condições adversas, que impossibilitam a escrita.

A indicação que faz Valentina, de uma necessidade de intimidade, um desejo de estar só por um tempo, para que pudesse voltar a produzir diários, remete à construção social do diário como prática de escrita solitária marcada pelo segredo. Segundo Cunha (2000), a emergência das autobiografias sob a forma de diários, como atividade secreta de relatar o vivido, acompanhando a cadência da existência cotidiana, remonta à passagem do século XVIII para o XIX. Essa transição, é descrita pela referida autora como impregnada por intensos embates políticos, pela expansão da literatura e pelo incremento da alfabetização, especialmente das mulheres. Em outra obra, a mesma autora (Cunha, 1999) afirma que o século XIX vai se fazer sob a égide da construção de um espaço íntimo no qual o sujeito vai se engajar, estando nele implicado de diferentes maneiras, a depender se era homem ou mulher. Muzart (2000), partindo das contribuições de P. Lejeune, aponta que, embora vários autores creditem a escrita de diários a uma maneira “feminina” de

preservar e constituir sua memória, em verdade, os primeiros registros de diários são provenientes da escritura de homens. Discutindo o atual gosto das meninas por agendas, e pontuando as semelhanças e diferenças das mesmas, em relação ao diário tradicional, Ramos (2000) revela uma carta que recebeu de um garoto de 13 anos, o qual afirma existir, atualmente, um universo de produção masculina similar. Conforme a autora, ainda que esta fala aponte para novas investigações (RAMOS, 2000), não se pode deixar de reconhecer que, culturalmente, a confecção de diários vem associada às mulheres. Sendo o século XX o “do diário, das memórias e do autobiográfico” (MUZART, 2000, p.181), Valentina, nascida nos anos 70, não passou imune a esse contexto. Em *Gota D’Água*, ela escrevia nos diários, cujas capas “*de coração, [...] de moranguinho*”, indicam uma determinada forma de feminilidade, associada ao romântico, e à natureza estilizada. Certamente, a apropriação que Valentina faz disso tudo é singular, visto que, a escrita de diários, ainda que significada coletivamente como prerrogativa feminina, não implicou a aceitação total deste modelo de mulher “naturalmente delicada e amorosa”⁷¹.

Interessante que a escrita, como a atividade criadora que expressava seus anseios e, simultaneamente, os transformava, estava esquecida para Valentina, abandonada desde o nascimento de Carlos Eduardo. Ao passo em que aconteciam as entrevistas para esta pesquisa, o “não escrever”, ou seja, a ausência da escrita, passou a ser sentida por Valentina. Ela chega a mencionar que, depois de um dos encontros com a pesquisadora, separou “*bloquinhos*” para retomar sua escrita, mas acabou não o fazendo. De toda maneira, a escrita está faltando para a Valentina de hoje. Para o futuro, ela diz: “*eu espero que meu filho cresça, esperar ele se virar um pouco sozinho, decerto vai sobrar um tempinho prá mim. Também se não sobrar, fazer o quê, vou ler...*”

Desta forma, a escrita é mais um daqueles desejos que Valentina não considera mote para uma ação presente, permanecendo insatisfeito. Nesse caso, ela não se vê como capaz de encontrar uma saída que viabilize retomar a escrita. Atribuindo a possibilidade de voltar a criar, por meio das palavras, ao crescimento do filho, Valentina se desresponsabiliza pelo processo, creditando às condições alheias a ela o poder de tornar viável a própria escrita. Por conseguinte, acaba não lutando pela própria objetivação,

⁷¹ Uma discussão dessa temática foi realizada no capítulo anterior.

optando por substituir a escrita pela leitura, como se não lhe fosse possível concretizar a ambas.

Importante lembrar que a leitura, do mesmo modo que a escrita, faz parte da existência de Valentina desde que aprendeu a dominar estes instrumentos culturais. Valentina recorda que, quando criança e jovem, seus pais costumavam viajar para passar algumas semanas numa casa que possuíam, à beira da praia. Ela, no entanto, afirma que nunca se sentiu atraída pela praia. Por isso, viajava com a família, desde que pudesse levar vários livros, que ela lia dentro de casa, a despeito das críticas e insistência dos pais para que fosse acompanhá-los em banhos de mar. Interessante destacar que, já naquele tempo, os livros eram fontes de diversão, como alternativa de que Valentina dispunha para “escapar” dos desgostos do mundo real.

Das mediações fundamentais para se fazer sujeito leitor, além da professora Odete, que, dentre outras coisas, instigava Valentina à leitura, ela rememora com emoção a descoberta dos romances, que até hoje a acompanham. Esta se deu também no contexto escolar, por meio da fala de outra professora, a primeira de literatura, que lhe ensinou sobre as continuidades existentes entre as obras de um mesmo autor. Foi graças a este aprendizado, que muito lhe marcou, que Valentina pôde identificar suas preferências, passando a buscar os demais textos dos autores que lhe agradavam. Suas leituras iam se avolumando, e era com avidez que ela seguia procurando mais livros: se consolidava a cada dia o prazer pela literatura.

Valentina relembra que embora os pais não tenham o costume da leitura, numa dada época de sua infância, faziam em seu comércio a venda de revistas e jornais. As revistas proibidas para menores de 18 anos, de cunho sexual, e as de vestidos de noivas, eram as que despertavam nela maior curiosidade. Os livros que ganhava dos pais, cuja leitura era prerrogativa para poder brincar, tornaram-se grandes amigos para Valentina. Dessa maneira, o contexto marcado pela venda de revistas, bem como pela cobrança familiar e imposição da leitura, foi por ela significado como importante incentivo para gostar de ler, tendo através da literatura, um contato profundo com o mundo e consigo mesma. *“O livro pra mim é uma viagem. Eu saio do meu mundo de problemas, insatisfações, de incertezas, de frustrações, e passo pro mundo de lá, do lado de lá eu choro, dou risada [...] eu entro na leitura [...] agora eu terminei um ali, e a moça tinha epilepsia, ah eu senti até os sintomas dela...e tem romances que eu não tô na história...sabe como é que eu me sinto? Como se eu fosse aquele bonequinho que tá escondido atrás da*

árvore vendo tudo [...] Mas quando eu sou bonequinho eu também sinto [...] tenho todas as sensações físicas [...] eu tô sempre lá...Filmes, alguns me emocionam, mas não é, eu não entro na história [...] Ah...novela me angustia. Essas novelas da Globo me deixam extremamente irritada, nervosa, sabe, tanto é que eu não assisto. Não assisto, as coisas erradas me dão angústia sabe, parece que eu tenho que entrar e resolver, quer ver os problemas de amor..."

Da atividade criadora, então, o relato de Valentina passa à relação estética. Os livros, objeto deste contato, são vividos como um refúgio da difícil situação concreta. Novamente, é o mundo imaginário que se faz presente a Valentina, durante suas longas jornadas de ônibus para ir ou vir do trabalho, ou nas noites em que não consegue dormir. Nos dias em que se sente demais tomada pelo cansaço e pela tristeza, é aos romances que Valentina recorre, deixando para trás seu mundo árduo, e vivenciando, imaginariamente, as mazelas das suas heroínas.

Em algumas vezes, Valentina vive o livro, esteticamente, como se fosse a protagonista, em conflitos amorosos; em outras, é observadora das estórias. O que não deixa de acontecer, é o impacto psicofísico que a literatura tem sobre ela, que é distinto de todos os demais objetos do mundo. Diante dos filmes, Valentina sente que há uma distância intransponível, que a separa afetivamente da obra. Esta, embora a mobilize, não é apreendida naquela situação estética de encantamento, através da qual Valentina se descola da realidade presente para viver, enquanto dura sua leitura, no mundo do romance. As novelas, com seus enredos dramáticos, trazem preocupações para Valentina, visto que, em seus conflitos, aparecem para ela como conjunto de sujeitos em necessidades, pessoas que precisam de alguém para ajudá-las, o que toca diretamente ao seu projeto de ser. Ao invés de se desligar das mazelas cotidianas, Valentina se depara nas novelas com todos os problemas de que tenta se livrar na realidade concreta.

Por outro vértice, a novela vira espelho, refletindo a insatisfação amorosa real para a qual não vê alternativa, elegendo sua manutenção. A angústia, então, tem a ver com sentir-se pressionada, por ver na novela os conflitos afetivos, a buscar soluções para a esfera pessoal de sua vida que Valentina luta cotidianamente para “não lembrar” que existe. Entretanto, como se sabe, se esforçar para esquecer alguma coisa, faz conferir a ela ainda mais peso.

A literatura, diferentemente, é vivida intensamente como um descolamento da concretude diária de Valentina. As emoções e sentimentos que não têm lugar na vida real,

acontecem no âmbito irreal dos livros. Para Sartre (1996), a dimensão imaginária na literatura se faz porque o leitor se vê em relação a um novo mundo completo. Este surge como produto da leitura que se faz sob o olhar estético do sujeito, corolário da estruturação das palavras que engendram a obra literária tal como a configura seu criador. As palavras, na literatura, são captadas como “analogon”, porque, animadas pelo saber imaginante do leitor, presentificam, ainda que irrealmente, o contexto e os elementos da estória. Dessa forma, na leitura literária, a atividade de fantasia viabiliza aquela postura de quase-observação em relação aos ambientes em que transcorrem os romances, os personagens, suas desavenças e alianças. É esse processo que Valentina experimenta sob a forma de ser como que um “bonequinho espiando” a estória.

Conforme visto, a situação estética implica instituição, pela participação da emoção e do imaginário, de um mundo no qual os limites objetivos e regras da realidade submergem, estando o sujeito “fascinado”, numa postura espontânea, em que a consciência se descobre “aprisionada” e não tem “recursos contra si própria” (SARTRE, 1996, p. 222).

Então, sentir como a heroína da estória, compartilhar com ela de seus sentimentos e até sintomas físicos, é possível pela mediação do encantamento que se faz na relação de Valentina com seus livros. Há neste contato uma forma de identificação especial, que se dá naquela dialética proximidade-afastamento característica da situação estética (VÁZQUEZ, 1999). Valentina não se vê, de fato, como deixando de ser quem é, perdendo sua identidade singular, para ser aquela que é simplesmente personagem de romance. Com efeito, o que se efetiva é uma existência irreal do leitor insuflando vida ao personagem.

Em outras palavras, o sujeito se irrealiza para entrar na dimensão imaginária da obra, no desdobramento típico da situação estética, onde existe a realidade e, ao mesmo tempo, a criação de uma outra realidade, que não se deixa domar pela estrutura do mundo real. Daí a contradição: o leitor é ele mesmo e um outro. Só há uma Valentina, a concreta, que, quando lê, entra num “transe que não se realiza inteiramente” (SARTRE, 1996, p. 225) graças à presença da consciência reflexiva, que pode a qualquer momento, se fazer crítica, afastada, tomando distância do objeto e fazendo emergir a noção do sujeito enquanto “eu”.

A metáfora de Valentina, que salienta experienciar a literatura como “viagem”, pode ser vista sob esse prisma, como movimento de deixar a casa própria em direção ao horizonte, para, passado o tempo necessário, a ela retornar. Este sentido de viagem se

materializa na alternância entre a vivência irreal do romance, e a execução das atividades que o mundo concreto demanda. Valentina afirma que vive esta oscilação, indo e vindo da obra. Ela pode estar aos prantos, sofrendo intensamente por uma briga narrada no livro, e de repente, fechá-lo para ir ao banheiro, conversar com o filho, lavar a louça...Quando reencontrar a obra, a emoção é retomada; pela situação estética, o encantamento novamente se faz, e ela adentra o romance: já não percebe o *"tempo passar"*.

A predileção pelos romances, Valentina credita à necessidade de amor que sente como parte de seu ser, que não vê realizada em sua vida cotidiana, especialmente no que tange à relação com Alberto. Ser a heroína que ama e se sente amada, acima de qualquer percalço que possa a vida oferecer, mesmo que de forma imaginária, é uma maneira de preencher o espaço que Valentina sente como vazio e como impossível de ser por ela transformado.

Mais uma vez, cúmplice da emoção, e de uma racionalidade de fracasso na vida afetiva, Valentina aprisiona a si mesma numa situação em que não se vê satisfeita, mas que, de alguma maneira, lhe confere certa estabilidade sem a qual não acredita que é capaz de existir, de seguir "sendo ela mesma". Então, além da escrita, a busca da realização afetiva numa relação de casal também fica para segundo plano. Porque Valentina não consegue acreditar que seja possível alcançá-los, cada um desses sonhos continua sem objetivação: ela não age para que aconteçam.

Estes sentidos, tão peculiares a Valentina, que se entrelaçam para fazer da literatura mais uma das mediações fundamentais para ela se fazer quem é, são, como toda singularidade, constituídos num contexto social e histórico. Além do horizonte cultural que permeia sua leitura estética, as marcas de suas condições materiais de existência se fazem presentes, por exemplo, quando da escolha dos livros: *"O meu grande pesar em relação ao livro é não poder comprar [...] o meu salário não me possibilita isso, aí, eu gosto do romance, mas infelizmente eu tenho que ler essas 'água com açúcar' [...] você pode pegar 100 revistinhas dessa, muda muito pouco [...] o tipo de história é o mesmo, começa, aí na metade brigam, aí terminam juntos..."*

Ter a posse dos livros que realmente deseja, não significa somente a busca de originalidade, em contraposição à escassa novidade que encontra nas *"revistinhas"* que pode adquirir. Valentina se entristece porque, poder comprar o livro, para ela, representa a possibilidade de inesgotáveis leituras, de a ele poder retornar a seu bel-prazer: *"eu gosto de ler uma vez, depois passar um tempo e ler de novo, eu gosto de fazer isso porque você muda o olhar [...] e*

depende muito do estado de espírito que tu tá, [...] dependendo, tu tem determinados sentimentos. Tem aquele dia que tu tá romântica, suspira mais, tem aquele dia que tu tá mais brava, dá vontade de socar [...] só que a gente não pode comprar..."

Neste trecho de sua narração, Valentina põe em relevo que o olhar estético, como formatação ampla, lente significativa por meio da qual alguém se apropria do mundo, não se cristaliza uma vez estabelecido, sendo, inversamente, alvo de modificações pela sucessão temporal que é o ser humano. A percepção estética se transforma porque se faz singular a partir do contexto cultural que a engendra e para cuja constituição ela contribui (ZANELLA et al, 2004 b). Se a existência, individual e coletiva, está a todo tempo se desfazendo para novamente refazer-se, não há fixidez.

Certamente, numa determinada situação, o olhar estético não deixa de ser expressão da pessoa, inteira, que o empreende em direção ao mundo. Ainda assim, a cada instante, esta percepção se articula à tonalidade emocional predominante, o que acarreta numa infundável produção de sentidos a partir do contato, em diferentes momentos, com a obra literária. Valentina compreende que o ser humano enxerga aquilo que sua história, socialmente construída e presente espontaneamente a cada momento vivido, possibilita ver.

Embora não consiga comprar os livros de sua preferência, Valentina, ao invés de simplesmente privar-se da leitura, escolheu adquirir os que têm menor preço, menos inovações, mas, que, de alguma maneira, se aproximam dos que realmente gostaria de possuir. De toda maneira, uma solução foi produzida por ela, de modo a preservar as portas abertas ao imaginário que tanto aprecia, essencial, segundo ela, para que consiga manter a sanidade, como válvula de escape para os obstáculos que significa em seu cotidiano: falta de dinheiro, de condições adequadas de trabalho, muito cansaço...

Assim, nos dias que são vividos como angustiantes demais, Valentina recorre a duas, três de suas "*revistinhas*", em verdade, quantas forem necessárias para que consiga se "*sentir bem, relaxada*" o suficiente para dormir, nem que seja por apenas algumas horas. "*Júlia, Bianca, Sabrina, Momentos Íntimos*", são "*revistinhas*" que Valentina destaca como sendo de sua preferência. Segundo Cunha (1999, p. 129) essas coleções representam a herança, atualizada e "apimentada", dos "romances de amor açucarados" que marcam a relação entre a mulher e a literatura, historicamente construída, na cultura ocidental. A referida autora reporta este enlace mulheres/romance, ao século XVIII, berço do movimento romântico. Este, que tem seu ápice entre 1820 e 1850, é impregnado por uma tentativa de romper com

o academicismo nas produções culturais, voltando-se para a expressão dos sentimentos, da singularidade, a valorização da natureza, entre outros (PROENÇA, 2002). Para Cunha (1999), a literatura romântica do século XIX, ao enfatizar e emoção, a liberdade, e o individualismo, engendra uma forma especial de sensibilidade, relacionada com uma determinada concepção de feminilidade que se desejava construir.

Emergem então, as leitoras, seja enquanto protagonistas de romances, como, por exemplo, a Madame de Bovary em Flaubert, ou como o público a quem os escritores se dirigem, como o faz Machado de Assis quando conversa, em suas obras, com “a amiga leitora” (CUNHA, 1999, p.28). Em ambos os casos, o que permanece é a consolidação dos romances como companheiros para as mulheres da elite. Por meio deles, elas escapavam de suas mazelas cotidianas, deslizando da realidade que cerceava as possibilidades femininas, para um mundo imaginário de heroínas e amores. Este tipo de literatura, veiculava uma visão de realidade na qual o feminino era representado com o peso da fragilidade, do apreço pela pureza, e da inapetência para o mundo fora do lar. Para Cunha (1999), esses romances se configuravam como uma das possibilidades educativas de que a coletividade dispunha para ensinar às mulheres uma postura de recato e restrições, que ficava encoberta sob a superfície de ingênua “literatura de evasão” (CUNHA, 1999, p.41).

Sem abrir mão da ressalva vygotskiana, que pontua como na relação estética com qualquer obra, não há elementos pré-determinados que possam garantir quais sentidos o sujeito irá produzir (VYGOTSKI, 2001b), é importante considerar tais estereótipos que impregnam esse tipo de literatura. Valentina, que mergulha “nas revistinhas” herdeiras desses romances, destaca sentir-se atraída pela forma como aparecem o amor e a paixão. Nem por isso, ela acolhe totalmente a imagem de mulher que as estórias veiculam. Em alguns momentos, ela mantém os padrões como modelos de referência, nem que seja para a eles se contrapor, como aquela “que não se encaixa⁷²”. Em outras situações, ela rompe com os estereótipos culturais que se expressam também nessas estórias, como, por exemplo, quando afirma que em sua casa “inverteu papéis” com Alberto, visto que é ele quem realiza a maior parte das tarefas domésticas : “a gente já inverteu papéis, hoje ele limpa a casa, porque ele fica mais em casa do que eu, e eu faço tudo o que é fora – banco, conta, compra, todas essas coisas são comigo, e ele fica em casa.”

⁷² Vide capítulo anterior.

Mesmo que conceba a si mesma como “escapando”, por assim dizer, do modo convencional de ser mulher, Valentina sustenta um determinado modelo, como fixo, do que é ser mulher, e da maternidade. Numa conversa com os alunos, ela diz que *“a mãe, pode ser a figura masculina, que faz o papel de mãe pra ti, o que é o papel de mãe, aquela que cuida quando você tá doente, aquela que te acompanha na escola, é aquela pessoa, quando a gente usa aquela, não quer dizer que tenha que ser uma mulher, pode ser um homem que faça o papel de mãe. E eles... eu digo, lá em casa, é o meu marido que faz o papel de mãe. Eles ‘porque professora?’ Porque o meu marido fica muito mais tempo com o Carlos Eduardo do que eu; o meu marido que levanta a noite pra cuidar do Carlos Eduardo, porque ele sabe que no outro dia de madrugada eu tô levantando...”*

Logo, embora consiga descolar o lugar de mãe da figura da mulher, afirmando que qualquer pessoa pode ocupá-lo, ao definir o que é ser mãe, Valentina confirma um rótulo socialmente veiculado, por meio do qual a mãe “é aquela que cuida, que acompanha na escola”. Assim, Valentina não percebe esta concepção como uma das formas possíveis de ser mãe, dentre muitas outras, o que inviabiliza a (re)significação, singular, do que está implicado na maternidade, inclusive na maneira peculiar que ela a experimenta.

Ainda tratando de sua relação com a leitura, Valentina conta que, alguns dias antes de uma das entrevistas com a pesquisadora, Carlos Eduardo começou a juntar as letras, lendo suas primeiras palavras. Ela se orgulha desse aprendizado que não é seu; sente que valeu à pena seu esforço, investimento financeiro e afetivo para que a literatura esteja ao alcance do filho. Isso, porque ela oferta a Carlos Eduardo, não apenas os livros, mas o próprio prazer que sente através da leitura: *“eu sempre deixei ele muito em contato com livros, essas coisas de professora mesmo, mas não cobro [...] ele tem deveres, é aquele dever, é aquilo, eu não passo daquilo, se ele vem e me pergunta eu explico o que ele quer saber [...] E eu gosto muito assim, eu incentivo muito ele a estudar [...] eu vejo que ele também gosta de estudar, ele puxou a mim, porque, porque a gente incentivou também, é muito livro, é, eu fiz com ele o que os meus pais fizeram comigo: dia de comemoração, um brinquedo e um livro, então tu ganhava um livro de estória e um brinquedo, você tinha que ler o livro de estória para poder brincar, eu não cobro dessa forma dele, mas aprendi a dar muitos livros pra ele também, então ele tem coleções [...] Ele acompanhou parte da minha faculdade, acompanhou a minha pós-graduação [...] sabe que eu gosto e eu sempre incentivei ele nesse sentido ‘ô mamãe gosta de estudar’...”*

Além da importância intelectual da leitura, Valentina destaca a dimensão do gosto, do prazer em ler e por meio dos livros, aprender sobre a realidade. Ela relata que saem juntos para ver brinquedos e livros, ir ao cinema, e que todos os dias, conta histórias para Carlos Eduardo, e ele as conta para ela, antes de dormir. Logo, Valentina faz questão de

compartilhar com o filho, diariamente, o mundo imaginário que se descortina pela leitura, mediador para uma nova apreensão de si mesma e do mundo real.

O relato do episódio acerca da aprendizagem de leitura do filho, fez-se sob a égide de forte comoção. Em todas as horas de narração da sua vida para a pesquisadora, foram somente dois os momentos em que Valentina chorou: quando mencionou esta primeira leitura que fez o filho em sua presença; e ao falar das fantasias que, até então, haviam sido mantidas em segredo.

Em prol da exatidão, é importante resgatar que a imaginação, sob a forma de devaneios noturnos, é atividade na qual Valentina se engaja desde a juventude. Quando os pais não lhe permitiam freqüentar as festas, ela permanecia em casa, chorando e fantasiando sobre como poderia ter sido se tivesse ido: que pessoas teria encontrado, que palavras teria pronunciado e escutado...

Desde que abandonou os diários e as cartas, Valentina passou a constituí-los sob forma imaginária, como se escrevesse, mentalmente, sobre como foi o seu dia, sobre as emoções que vivencia e os desejos que nutre. Além disso, imaginariamente, diz às pessoas aquilo que gostaria mas não se autoriza a falar, como por exemplo, expressar para a mãe o incômodo que sente por ela mexer em seus objetos pessoais e por tentar educar Carlos Eduardo de modo diferente ao que planeja.

A objetivação por meio da escrita, então, deu lugar a uma forma irreal de manifestação. Nesses devaneios, um dos temas que se repete com diversas variações é o seu reencontro imaginário com Sérgio. Em verdade, antes da separação dele, Valentina costumava imaginar como seria o casamento dos dois, contando que *“eu queria muito me casar de preto, eu sei até hoje o modelo do meu vestido, ele ia ser tomara que caia preto, cheio de flores amarelas em volta, [...] então seria preto com amarelo, véu não, buquê amarelo [...] tem aquelas como é o nome, sempre viva eu acho que é [...] é um amarelo bem forte, que eu sempre gostei desse contraste do preto e do amarelo, sempre me fascinou esse contraste de cores [...] eu acho muito bonito, como o dia e a noite, sabe...gosto muito mais do preto do que do amarelo, minha mãe se escandaliza porque eu gosto de roupa de cama escura, ela, tudo tem que ser clarinho, não é, eu nasci, eu, na verdade, eu tenho quase certeza, que eu nasci pra ser uma mulher pra viver de noite, eu rendo muito melhor de noite, trabalho muito melhor à noite, justamente, não durmo...”*

Como se pode observar acima, as cores que Valentina imagina não são aleatórias, pois significadas por ela de forma peculiar. O gosto pelo *“contraste”*, ela afirma expressar a dimensão do passar dos dias e das noites, tendo a ver com seu modo de ser no mundo, que

"rende melhor" no período convencionado como sendo para dormir. Ela contrasta também com os gostos da mãe, que representam um olhar socialmente veiculado que qualifica a cor preta como inadequada em determinados objetos. Valentina rompe com isso, ansiando por lençóis escuros e um vestido negro, mesmo que a cerimônia fosse na igreja, onde a noiva tradicionalmente, veste-se de branco. Com o término do namoro entre ela e Sérgio, também esse sonho de casar-se foi deixado de lado, cedendo espaço à encenação, em fantasia, da retomada dessa relação.

As fantasias de reatar com Sérgio são bastante semelhantes à descrição que Valentina faz de suas *"revistinhas"*: há um casal que se ama, que de repente se desacerta, para, após muito tempo e sacrifício, tornar a ficar juntos. Esse devaneio, ela afirma que têm caráter similar ao dos romances que hoje lê, na medida em que é um momento de desfrute, *"viagem"*, que não carrega consigo a esperança de que venha um dia se concretizar. Mais uma vez, é desejo que Valentina não significa como sendo possível, que não a motiva a agir em sua direção, para que possa, impulsionada pelo agir, (re)significar o sentimento e formular uma nova compreensão acerca de si e dos possíveis relacionamentos que possa vir a ter.

Cabe tentar apreender o porquê da escolha do imaginário, que papel desempenha na existência de Valentina, e como se articula ao seu projeto de ser. A atividade de fantasia tem a ver com a criação de uma dimensão irreal, o que faz das imagens um empreendimento que, em si mesmo, fracassa no que tange à posse efetiva do objeto. Imaginar, entretanto, é imprescindível para que qualquer coisa possa vir a se criada, porque é a negação do real que, superada numa nova configuração, objetivando-se, o transforma.

Contudo, essa transmutação não se completa em Valentina. Se o passado é invariavelmente parte do que o sujeito é, a relação que teve com Sérgio, aconteceu, jamais podendo vir a ser apagada, excluída do ser de Valentina. O que fazer com esse vivido, a partir da cisão em duas Valentinas? Como visto, a esposa infeliz e a professora engajada, que contraditoriamente se entrelaçam no projeto de ser Valentina, demandam e sustentam a manutenção da relação, ainda que imaginária, com Sérgio.

Negando o mundo real e concreto, Valentina pode constituir a imagem de Sérgio de acordo com seu desejo. Viu-se já que a imagem é passiva, porque se faz produto da imaginação do sujeito; tudo o que ela contém, foi porque ele nela dispôs. O Sérgio

afetuoso, bom amante, com quem Valentina se reencontraria, é a síntese imagética que ela, espontaneamente, constitui. Neste sentido, Sartre compara o devaneio, com a manipulação de marionetes imaginárias (SARTRE, 1996). O Sérgio enquanto imagem, não oferece resistência, não está sujeito a nenhuma das determinações reais. Não há, no imaginário, distância entre o desejo e sua satisfação. Em seu devaneio, querer beijar Sérgio é beijá-lo; Valentina terá de conquistá-lo, na sua fantasia, apenas se assim quiser. Imaginar Sérgio, então, foi uma saída que encontrou Valentina para negar a singularidade dele, a recusa que ele concretamente manifestou quanto terminou o namoro. Mais: é negar também a si mesma, em sua dimensão real, porque, para reencontrar Sérgio, de fato, Valentina teria que fazer modificações em sua vida. Teoricamente, tudo é possível: eles poderiam se acertar, e ela poderia separar-se do marido; ou poderia optar por tornar-se sua amante; poderia também acontecer de tornarem-se bons amigos, ou Sérgio poderia não querer mais vê-la.

Assim, embora imaginar seja também engajar-se, assumindo a responsabilidade da formação imagética que produz, agir no mundo real requer lutar contra o peso da realidade que aparece ao sujeito como obstáculo para a realização de seu desejo. Contudo, porque a imagem se dissipa quando a pessoa dela se desvia, acaba por reafirmar a ausência do objeto desejado que se tentou possuir imaginariamente. Quanto mais Valentina devaneia com Sérgio, enriquecendo os detalhes de seus encontros fictícios, mais ela sente, finda a atividade imaginária, a ausência dele.

Porém, a sedução do imaginário, para Valentina, é mais forte. O corpo magro que teve na juventude, o namoro com Sérgio...Imaginados, não exigem nada dela, simplesmente aparecem de acordo com seus anseios, de uma forma quase-observável. Nas palavras de Sartre (1996, p.179, grifos do autor), os objetos irrealizados pela imaginação,

Ambíguos, pobres e secos ao mesmo tempo, aparecendo e desaparecendo bruscamente, dão-se como um perpétuo 'em outra parte', como uma evasão perpétua. Mas a evasão para a qual nos convidam não é apenas a que nos faria fugir de nossa condição atual, de nossas preocupações, de nossos tédios; eles oferecem uma escapada a todo tipo de constrangimento do *mundo*, parecem apresentar-se como uma negação de *estar no mundo*, como um *antimundo*.

Nessa perspectiva, imaginar não é apenas formar sínteses fantásticas de conteúdo preciso, singular, mas também assumir uma postura geral de recusa da realidade, pelo

menos durante a atividade imaginária. Apesar de desfrutar de seus devaneios, num outro momento, Valentina consegue tomar uma postura crítica em relação a eles, tentando compreender que lugar eles têm em sua existência. Ela chega a vislumbrar que seu desejo por Sérgio, as fantasias que constrói em relação a ele, podem ter a ver com “*a noite fatídica*”, com o que não aconteceu entre os dois. Ela afirma que a relação sexual que não se concretizou, deu margem para uma idealização; porque não pôde experimentar certas coisas com Sérgio, agora se sente livre para imaginá-las como sendo o mais próximo possível da perfeição. E é desse companheiro ideal que ela não consegue se desligar. Por isso, pôde passar anos sem ver o verdadeiro Sérgio, mas não abriu mão de cultivar a imagem idealizada dele.

Porém, após o nascimento de Carlos Eduardo, Valentina passou a evitar se deixar levar pelos devaneios que produzia ao deitar-se, porque associou tais pensamentos e sentimentos aos constantes adoecimentos de seu filho. Ressurge nessa esfera um dos paradoxos de Valentina. Ao mesmo tempo em que se considera plenamente responsável para com seu contexto e realidade, em alguns momentos, se apreende impossibilitada de operar mudanças em sua vida. É como se ela acreditasse estar vivendo sob o jugo de um destino maior, que está para além de suas forças. É a crença nessa força mágica, capaz de instituir uma relação causal entre sua fantasia e a doença de seu filho, que Valentina usa para se privar de sonhar. Entretanto, o abandono dessa atividade de fantasia não se dá com tranquilidade: “*É um sonho que me faz falta [...] E aí conviver com isso, e não ter nada para ti sonhar enquanto ser humano, nenhuma expectativa [...] Eu tenho que me controlar para não pensar de noite, porque eu tenho medo; aí não sobrou muito sonho, porque antes eu enfrentava as coisas melhor, porque chegava de noite, a noite ninguém tirava de mim, que era a única hora que eu deitava e pensava, quando que a gente ia se reencontrar, como é que a gente ia viver, e isso me dava uma alegria sabe, era um sonho, que com o meu marido eu não pude ter sonho, de construir uma casa, que o meu marido não se mexe...*”

A tensão gerada por essa imaginação impedida de ser concretizada, foi resolvida com o brusco corte: Valentina, vigiada desde pequena, escolhe vigiar a si mesma para que não mais tenha este tipo de devaneio, decidindo que era ele, magicamente, o responsável pelo sofrimento que seu filho estava experimentando. A dor por abandonar tais fantasias aparece como sendo fruto do espaço vazio que essa imaginação deixou na vida pessoal de Valentina. Era como se, mesmo que o devaneio não se configurasse como potência de ação, pressionando por objetivar-se, ele fosse vivido como um prazer capaz de contrabalançar os

desprazeres cotidianos. Valentina sentia que podia suportar o sofrido dia-a-dia, desde que tivesse felicidade garantida, à noite, na solidão de seus pensamentos e fantasias.

Fundamentalmente, tê-los como objeto do imaginário impulsionava para a ação da mesmice no cotidiano, alimentando ser a mesma a cada dia. A impossibilidade de viver espontaneamente a construção diária daquela imagem não significa transcender aquele imaginário para superá-lo. Ao contrário, é ele mesmo, como impossibilidade, que lhe aparece como alvo, como aquilo-que-não-posso-mais-imaginar.

Ela traz ainda a sua produção imagética nos devaneios como sendo uma esfera de humanização, um espaço de tamanha liberdade e alegria que a fazia sentir novamente humana. Embora afirme reiteradas vezes que jamais pensa que alguma dessas fantasias possa vir a se realizar no mundo real e concreto, Valentina as nutre como expectativa. Esta, se não impulsiona a agir diferente, a ir em busca desse amor, fica mantida como um reduto secreto protegido da tristeza real. Em outras palavras, poder imaginar ser feliz com Sérgio, de repente *“em outra encarnação”*, humaniza porque sustenta a idéia de que, “em teoria”, por assim dizer, poderia haver outro casamento, uma união diferente da que Valentina tem com Alberto e da que presença entre seus pais.

Talvez essa seja também uma das razões pelas quais Valentina não consiga encorajar-se a procurar Sérgio na vida real. Sujeitar-se à imprevisibilidade do encontro concreto, é correr o risco de ter que abandonar, de uma vez por todas, essa felicidade “que poderia ter sido”. De modo semelhante, dar uma solução à insatisfação contínua que sente em relação ao marido, visto como aquele *“que não se mexe”*, pode implicar em mudanças por demais radicais no seu modo de ver o mundo e se saber sujeito. Quem, diante de uma incômoda situação, não teve a sensação de que há coisas nas quais “não adianta mexer”?

Valentina, então, partiu da escrita em cartas e diários, para a fantasia secreta noturna, e proibindo-se de imaginar, seguiu para o nada – a negação do desejo. Este movimento, rompido por ela no momento em que partilha com a entrevistadora esses devaneios, dando-lhes pela primeira vez uma objetividade ao verbalizá-los, acaba por reativar estes mesmos sonhos. Depois de quebrar a regra do silêncio, e a incomunicabilidade de todo um segmento de sua vida afetiva, nas noites que aconteciam entre uma entrevista e outra, Valentina volta a sonhar. *“Desde que eu comecei a vir aqui, conversar, porque esse tipo de conversa, ele abre uma coisa dentro da tua cabeça, que é um momento que você pára e retoma o pensamento em ti mesma. [...] Eu já retomei algumas coisas, eu voltei a imaginar [...]*

de repente, escrever um livro...um romance[...] até, divagando, eu penso assim, poxa, é a única coisa que ninguém pode tirar, é o meu pensamento."

Essas palavras, pronunciadas no último encontro com a pesquisadora, parecem trazer uma nova perspectiva para o projeto de ser Valentina. Dar-se conta do reflexivo-afetivo (MAHEIRIE, 2001) como espaço de infinitas possibilidades que jamais pode ser por outrem extirpado, é descobrir-se sujeito livre. Desta vez, Valentina pensa liberdade para além de livre arbítrio, sendo prerrogativa do humano, que nunca se coisifica porque seu pensamento é movimento incessante que não pode ser, de fora, dominado. Liberdade, enquanto instrumento para, a qualquer momento, descolar-se da imediaticidade presente, projetando-se ao futuro que ainda não existe. Surge, neste excerto, a imaginação como, mais que apenas negação, transcendência que, objetivada, faz brotar o novo, podendo ser experimentada, não apenas como fuga da realidade, mas como sua transformação, ainda que seja como projeto, esperança a longo prazo.

Compartilhar sua história, dizendo a alguém palavras que até então não haviam sido ditas, abriu um canal de comunicação, quem sabe, o necessário para que o diário e a fantasia secreta possam ser superados em direção a uma obra literária, ganhando a forma de um romance. Este, para Sartre, é de outra complexidade em relação ao diário, visto que o último, tem a ver com um fazer permeado pela espontaneidade e pouca preocupação com estilo, distante do processo de lapidação que requer uma obra literária. Sobre o estilo, vale destacar que está para além de preocupação formal. Porque a criação, inextricavelmente social, é posse singular e coletiva, chamado em sociedade, "o estilo não consiste em escrever belas frases para si mesmo, mas frases para os outros" (SARTRE apud BEAUVOIR, 1981, p.213).

Não há garantias de que esta comunicação, como elaboração reflexivo-afetiva (MAHEIRIE, 2001), que se cristaliza num objeto socialmente partilhado, o livro, venha a se efetivar. Todavia, postular a produção de um romance como possibilidade, já constitui, de certa maneira, uma ruptura com o momento anterior, visto que é uma nova perspectiva de futuro que aí se produz. Importante salientar também que este novo ponto de vista sobre o amanhã tem a ver com "conversas que abrem coisas na cabeça", ou seja, com um processo no qual, por meio da relação com a pesquisadora, Valentina pôde tomar a si mesma como objeto para reflexão. Relembrando os acontecimentos e tentando esclarecê-los para a entrevistadora, Valentina pôde produzir novos sentidos para seu passado. Saindo

da esfera cotidiana, pelo menos durante as entrevistas, Valentina lançou um olhar crítico sobre ela, refletindo sobre seu próprio “eu”. Este afastamento do presente, mediado pela (re)significação do passado, lançou novas alternativas para o futuro. Contar sua história pregressa, em última instância, é revivê-la, presentificando-a sob o ângulo de um desejo para o amanhã.

A publicação do romance pode vir a ser, para Valentina, uma chance de se apreender criando também na esfera pessoal, o que ela afirma há muito tempo não acontecer. Se Valentina se percebe sendo “si mesma”, lutadora e criadora, e uma “outra”, que é máscara, conduta manifesta na qual ela não se reconhece como capaz de transformar o que lhe desagrada, cabe cogitar que tal cisão poderia ser desestabilizada caso venha a ocorrer a produção de um romance, como livro. Como explica Maheirie (2003, p.152, grifos da autora), por meio da criação,

o sujeito realiza uma negação do passado, de suas experiências concretas, em função de um *porvir*, de suas projeções futuras. Portanto, o processo de criação é uma articulação temporal realizada pela subjetividade, numa postura afetiva, como negação da objetividade, com vistas a transformar esta objetividade numa nova objetividade, deixando nela a marca da subjetividade.

Produzir um livro, que a expresse enquanto mulher, ser humano singular, que engloba o “ser professora”, mas não se reduz a ele, pode vir a representar a produção de novos sentidos e perspectivas para si mesma e, até, quem sabe, a superação da divisão de ser de Valentina. Entretanto, não se pode esquecer que esta é apenas uma antecipação compreensiva hipotética, que somente poderá ser confirmada ou não no futuro.

Com efeito, a postulação de novos projetos secundários como possíveis estratégias para o desejo de ser Valentina, como deixar Mar Azul para retornar ao interior e quem sabe, seguir uma carreira política; tornar-se diretora da escola; escrever um livro, significa mudanças já no presente. Mesmo que nada disso tenha se concretizado, começam essas vontades a se anunciar. A saudade das atividades criadoras da infância e da adolescência, parece mobilizar a sensibilidade de Valentina, que começa a preocupar-se, além das questões de trabalho, com o próprio corpo. Mediada pelos apontamentos do filho sobre

cores e suas combinações, Valentina inicia a se perceber vaidosa, engajada na escolha de roupas “alegres” e enfeites para o cabelo, coisa que há muito tempo não fazia.

Lembrando que, no humano, não há escolhas ou manifestações casuais, estando tudo o que se subjetiva e objetiva relacionado ao projeto de ser (SARTRE, 1987b; 1997), chama a atenção a mudança na aparência de Valentina, ao longo dos dois meses de pesquisa. A cor predominante em suas roupas passa a ser o vermelho, que ela significa como veiculando a mensagem “cheguei, tô aqui”. Esta, pode ser compreendida como uma assunção da pessoa que é, em substituição à postura apagada e de não aceitação da sua objetividade corporal, que procurava esconder-se em cores discretas, a fim de não chamar a atenção. Além desta preferência, Valentina afirma gostar do contraste claro-escuro, que ela mesma aponta simbolizar, para si, a relação entre o dia e a noite. Considerando seu projeto de ser e suas ambigüidades, poder-se-ia pensar que o dia e a noite, socialmente significados como opostos, são por Valentina singularizados como metáfora para dizer de sua divisão de ser, referindo-se às duas Valentinas: a que aparece, que ela sente como não sendo si mesma, e a que vive nas sombras, aquilo que acredita ser seu “verdadeiro eu”, abafado.

Neste segmento, a análise esteve centrada numa das vertentes da existência de Valentina, excluindo, propositadamente, as manifestações ligadas à criação e relações estéticas no contexto profissional. Certamente, a separação didática, visa apenas facilitar o entendimento e a fluência do texto. Cabe agora, então, investigar o impacto das relações estéticas e atividades criadoras no processo cotidiano de Valentina se fazer educadora.

7.2 Querer: mola propulsora para agir

O momento decisivo de abandono de uma determinada forma de ver a educação, mediado pela escolha de cursar a pedagogia, é significado por Valentina como a adoção da docência como profissão, e não mais um emprego. Para ela, o emprego representa qualquer atividade profissional com vistas, simplesmente, à remuneração. A profissão, por sua vez, segundo Valentina, tem a ver com o “amor” e um comprometimento especial com o seu fazer. Ver-se como profissional é sentir o trabalho como mediação fundamental para seu ser. O emprego, apesar de levado com responsabilidade e dedicação, é uma atividade como as outras.

Esta concepção, que colore a educação com o sentido de profissão e não emprego qualquer, Valentina afirma que começou a se produzir graças à mediação da maternidade, pela qual passou a ter uma visão mais complexa e aprofundada do processo de desenvolvimento infantil, que possibilita *“passar a amar seus alunos como se fossem seus filhos”*. Outro fator significativo para Valentina, foi presenciar, em seu estágio curricular na faculdade, a violência verbal e física com a qual a professora da sala tratava seus alunos. A busca de conhecimento, que norteou a escolha da pedagogia no vestibular, Valentina considera que foi menos significativa na solução da angústia que sentia acerca de seu “ser professora”, do que as vivências predominantemente afetivas que a maternidade e a universidade lhe propiciaram.

Portanto, sem desconsiderar a importância das atividades de estudo e do contato com os grandes teóricos da educação, Valentina afirma que foi um crescimento emocional o ponto de partida para pôr em prática a nova postura que almejava construir. Por essa razão, para falar de como se vê professora, atualmente, ela retoma o impacto psicofísico que sentiu ao chegar pela primeira vez à escola, no bairro Areal: *“A cor da escola é branco com um azul bem clarinho [...] na minha cidade, era a cor dos chiqueirões dos porcos. Na rua, quando eu entrei, era cocô de galinha, de cachorro, era areião, poça d’água, eu disse, é desumano isso[...] As crianças estavam naquela escola por um depósito, toda a pobreza daquela região tava ali na chamada ‘escolinha’[...] porque as pessoas que tinham um pouquinho mais de grana, mandavam para outra escola; ali era o refugio. Na comunidade ela era vista assim[...] E aí eu olhei pra eles e eu disse bom, se eu quero fazer diferença, eis o lugar.”*

A percepção das cores da escola, como encravadas num ambiente de sujeira e feiúra, remeteu Valentina aos espaços utilizados para a criação de porcos em Gota D’Água. Para além da objetividade dos matizes, ganha destaque a lembrança de um animal que tem como um de seus significados culturais a associação à imundície, que o torna depreciado socialmente. Com efeito, muitas vezes, as pessoas se valem do termo “porco” como um vocativo ofensivo, que qualifica ações e idéias consideradas abaixo do patamar “humano”, por assim dizer. Dessa forma, a percepção de Valentina, marcada pela sensação de desagrado, evoca também o descaso coletivo em relação à realidade da escola, que para ela, em suma, consiste numa paisagem *“desumana”*.

Considerando a singularidade como irremediavelmente social, vale destacar que a produção de sentidos que Valentina vivenciou na relação concreta com o Areal, é

atravessada e possibilitada pelo horizonte cultural e histórico no qual se forjou sujeito. Conjugando a sujeira à desumanidade, é experiência peculiar que se faz a partir de uma discussão contemporânea acerca dos impactos do ambiente natural e construído na constituição dos seres humanos, da qual Valentina se apropria, transcendendo-a, porque a particulariza sob o prisma de seu projeto de ser. Então, a primeira impressão de Valentina acerca da comunidade escolar na qual iria trabalhar, se faz percepção estética, porque é capaz de, mergulhada no objeto, dele se distanciar numa postura de estranhamento, que engendra a produção de múltiplos sentidos, apreendendo a materialidade sob diversos ângulos (ZANELLA et al, 2002). Valentina demora-se no olhar o suficiente para estranhar o que vê, experienciando aquela distância que, segundo Brecht (apud VÁZQUEZ, 1999) é fundamental para que se possa produzir uma nova reflexão, que critica o mundo e propõe-lhe mudanças.

Tomando como norte a descrição que realiza Vygotski (1998) acerca do processo e dos efeitos de uma vivência estética, pode-se compreender que, a partir das propriedades objetivas da escola, enquanto seu aspecto material geral, bem como do olhar de Valentina, balizado pela busca de se fazer uma educadora diferente, rumo à promoção da dignidade humana, uma situação estética teve lugar. Vale lembrar que Vygotski (1998) destaca, na vivência estética, a simultânea mobilização de emoções contrastantes, as quais se relacionam com a contradição forma-conteúdo do objeto ao qual se dirigem. No caso da escola, para Valentina, o paradoxo reside na aparência desumana de um espaço que ela supunha, mediada por uma concepção cultural historicamente construída da qual se apropriou, atuar justamente para promover a cidadania e o desenvolvimento dos sujeitos.

O autor russo assevera ainda que para acontecer o momento crucial da vivência estética, há a colisão entre as duas vertentes afetivas opostas, processo que Valentina descreve como sendo um impacto de tal monta que ela não sabia *“se ria ou se chorava”*. Acatarse, entretanto, requer a superação da contradição emocional, a partir da qual são produzidos novos sentidos, numa síntese psicológica complexa, antes inexistente. Como salienta Vygotski (2001b, p.342) a experiência estética

pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para

os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento.

Em Valentina, a catarse, como “experiência estética de instauração de sentido” (NAMURA, 2003, p.74), foi transcendência que se fez potência de ação (SAWAIA, 1999 b), desejo renovado de transformar a realidade recém-descoberta. A apreensão do contexto escolar, mediada pela categoria estética do feio, implicou também, para Valentina, num posicionamento ético perante esta realidade. Porque iluminada pelo seu projeto de ser a diferença, enquanto promoção da dignidade para o outro, Valentina enxergou nas cores e na sujeira um espaço físico que oprime o humano, ferindo a sensibilidade, ética e estética, da comunidade escolar. Simultaneamente, essa aguçada percepção de Valentina, distante da anestesia, contribuiu para a clarificação de uma das fundamentais estratégias para ela se fazer gente: ser uma educadora que promove a diferença rumo à superação.

As marcas que a chegada na escola deixou em Valentina, foram significadas como mola propulsora para diversas estratégias em direção à mudança. O primeiro passo foi conhecer o que representava a escola naquela localidade. Aos poucos, foi descobrindo que “a escolinha”, como é chamada por muitos de Aerial, era percebida com descrédito, como um espaço onde deixar as crianças, e não enquanto possibilidade de enriquecimento e superação para os alunos.

No período inicial de trabalho naquela comunidade, surgiu a oportunidade de Valentina ser transferida, caso desejasse, para uma escola mais próxima de sua residência. Segundo ela, recusou a oferta porque era tarde demais: já se sentia capturada toda pela “escolinha”, sentindo-se “obrigada”, por assim dizer, a escolhê-la. Isto, porque nas condições de funcionamento da escola, Valentina vislumbrou uma maneira de agir e visar seu projeto de ser, que foi também impactado pelo novo espaço de trabalho.

A partir daí, Valentina aguçou sua percepção para o interior das salas, pátio e corredores. Neles, além da feiúra e precariedade, Valentina enxergou os estudantes: fazendo seu lanche, *“que muitas vezes era a única refeição deles, na frente de banheiros”*. Sem espaço adequado nas salas de aula, repletas de mofo e goteiras, sem infra-estrutura mínima para brincar, as crianças foram vistas por Valentina como sujeitos que estavam assujeitados a uma condição degradante, que necessitavam de sua ação. A primeira reunião de pais, foi

palco da ação inaugural de um processo que ainda hoje Valentina se esforça diariamente por manter em andamento: a realização de um projeto que não venha reformar, mas sim, construir, física e simbolicamente, uma nova escola.

O que ouviu então, e que segue sendo dito por colegas, alguns pais e diretoria, remete a uma inércia de que Valentina tenta a todo custo escapar, uma apatia calcada num discurso de que naquela comunidade, nada se resolve, que pouco adianta se engajar em alguma tentativa de transformação já que esta não vai acontecer. Por muito tempo, Valentina agia na luz, e chorava nas sombras, durante suas noites de devaneio com o futuro que gostaria de engendrar para a escola. Se materializar a ação implica visar alguma finalidade, as atividades práticas de Valentina se fazem porque orientadas por uma perspectiva de futuro, projetada em imagem, na qual a escola não seria mais como é. Mais uma vez, o imaginário é sentido por Valentina como estrutura fundante de sua coragem, sustentação da força para seguir vivendo em luta: *“parece que tem um ímã lá naquele Areal, e eu sou assim, às 6 horas da manhã [...], ‘eu tchau Areal, daqui a pouco eu tô chegando’... ainda converso, ‘ó vai chover hein, eu não tô levando guarda-chuva, vou me molhar no Areal e ficar doente’...[o motorista pergunta] ‘por que tu não pegou guarda-chuva?’ Eu digo ‘não, eu não sei se vai chover, de repente não chove!’ Eu venho brincando sabe, aí a minha conversa com o Areal é triste, eu brigo, porque lá é sujo [...] isso tudo sozinha, falando sozinha....”*

No caminho que Valentina percorre de sua casa até a escola, a visão do horizonte longínquo se faz percepção estética. Pela via sensível, Valentina se apropria do objeto, mediada pela atividade imaginativa que desarticula os elementos concretos, (re) elaborando-os em fantasia (VYGOTSKI, 1990). Neste movimento, Valentina toma o Areal distante como “analogon” (SARTRE, 1996), por meio do qual, adentra no campo imaginário, irrealizando a si e ao mundo, numa “conversa” com a comunidade escolar, como se fossem velhas companheiras.

Valentina, ao mesmo tempo em que mergulha no objeto Areal, é capaz de transcendê-lo, produzindo para ele sentidos outros, numa dialética de contextualização e descontextualização. Isso, porque ela aborda a escola concreta com seus problemas, suas condições climáticas e sua sujeira e, ao mesmo tempo, tratando-a como parceira de diálogo. “Falando sozinha”, porque sob o encantamento imaginário que engendra, Valentina entrelaça as reclamações, à alegria e diversão que se produzem nesta situação de fantasia,

as quais impulsionam a seguir adiante, retomando a leitura dos romances enquanto transcorre a viagem até a escola, para lá, agir.

Também as fantasias noturnas sobre como a escola poderia vir a ser, estão intimamente ligadas às relações estéticas que Valentina entabula com aquela instituição escolar. Se fazendo olhar que “rompe com o imediato e episódico” (ZANELLA, 2004), Valentina abre portas para novas possibilidades, não permanecendo restrita ao existente, mas, inversamente, lançando, em fantasia, uma outra escola: *“Eu sempre tive a escola na cabeça. Ai ela é linda! Eu imagino ela toda branca, porque eu sofro tanto com a falta de claridade [...] toda de piso branco, prá eles sujarem bastante. Mas eu imagino o muro pintado por eles, bem colorido, eu sempre quis fazer isso e eles nunca me deixaram ali na escola [...] A biblioteca é a coisa que eu mais consigo ver, as estantes cheias de livros, tudo de bom, bonito e não precisa ser barato (risos)...é inadmissível uma instituição chamada escola não ter. Minha sala eu imagino toda purpurinada, quadro branco, [...] armário bonitinho, porque eu tenho minhas prateleiras porque eu comprei madeira e fiz, ainda choveu, cheguei lá tava tudo molhado [...] sonho muito em ter um chuveiro no banheiro dos professores...”*

Unificando saberes e afetos, sob a orientação da vontade de algo que ainda não existe, Valentina imagina uma escola que é feita para os alunos e por eles. Nesta fantasia de escola, as crianças criam e relacionam-se esteticamente com o ambiente escolar, imprimindo sua singularidade, “pintando o muro colorido”, agindo e produzindo novas formas, belas, para substituir a feiúra e apatia. Novamente, fazer “coisas bonitinhas” aparece entrelaçado ao compromisso ético com o espaço. As *“purpurinas berrantes”*, são materiais que Valentina já utiliza na sala de aula, em enfeites e cartazes com mensagens amorosas para os alunos. As atividades diárias, comentadas minuciosamente com cada um, são acompanhadas por adesivos e palavras que apontam, com carinho, o que pode ser melhorado. Também os boletins de cada aluno, Valentina personaliza, inserindo fotos, cores e formas diferentes do usual. Estas pequenas criações cotidianas, na qual ela exercita sua sensibilidade, materializa uma concepção da beleza, polissêmica, não como valendo por si mesma, mas porque instiga a percepção, estimula os afetos, enfim, humaniza.

Apesar de tudo isso, Valentina afirma ter uma relação *“problemática”* com o tema da estética. Segundo Valentina, embora no curso de extensão por meio do qual conheceu a pesquisadora, a conceituação de estética coadunasse com sua perspectiva pessoal que visa *“desmistificar os padrões”*, acredita que na educação, em geral, a estética vem, de forma mais ou menos tácita, marcada por um estereótipo. Este, referente ao produto considerado bem

feito, “certinho”, que faz lembrar a simetria do belo clássico (VÁZQUEZ, 1999), é alvo constante de críticas por parte de Valentina. No contexto da escola, ela reconhece esta padronização nas falas de colegas e diretoria que, muitas vezes, acabam privando as crianças de executarem determinadas obras, ofertando o produto já pronto (como por exemplo, lembranças em datas comemorativas), por defenderem que “os alunos não sabem fazer direito”.

Além de não cumprir com esse tipo de proposta, lançando desafios práticos aos alunos, e auxiliando-os em suas criações, Valentina leva para a sala de aula a discussão sobre a própria temática da estética, debatendo a usual idéia arraigada num determinado tipo de beleza: *“eu sempre digo prá eles. O que é beleza? O quê que é padrão de beleza prá vocês...Prá mim não existe isso, porque de repente, pro teu olho eu sou bonita, pro olho daquele lá já não sou [...] sempre trabalhei bastante textos que falam do bonito e do feio...”*

Neste excerto, Valentina aponta para a relatividade do olhar estético, na medida em que este varia de acordo com a postura do sujeito que o lança sobre o mundo. Porque cada pessoa é única, aquilo que identifica como beleza ou feiúra, varia, o que acarreta na impossibilidade de um consenso sob um padrão hegemônico. Valentina rompe com a suposição de que tal modelo possa realmente existir, autorizando os alunos a ampliarem suas perspectivas sobre o que pode, numa dada situação e para um determinado sujeito, ser considerado bonito. Fazendo uso de textos que, sob diferentes ângulos, retomem e complexifiquem esta questão, Valentina instrumentaliza os alunos para uma concepção aberta de estética, que não se prenda a configurações pré-estabelecidas, nem a preconceitos.

As vivências estéticas de Valentina fazem lembrar as contribuições de Vázquez (1999), quando o autor salienta que, apesar de a arte, contemporaneamente, ser campo privilegiado nas relações estéticas, as possibilidades de experiência estética não se esgotam na produção e fruição artísticas. Embora se considere uma pessoa avessa a maior parte das linguagens artísticas, o projeto de ser Valentina contempla a relação estética como uma maneira significativa de, unindo *“o bom e o bonito”*, cultivar as transformações que anseia, fazendo-se a diferença para alguém. Na trajetória de Valentina, mesmo que a arte não esteja presente com destaque, a preocupação com o outro e seu processo de superação, ganhando a dimensão de uma ética humanizadora, está articulada à desconstrução de um ambiente que acaba por paralisar os sentidos, para construir um outro tipo de espaço, que seja promotor de sensibilidade e prazer: *“é o que eu faço, reconstruo uma ideologia de educação, através*

da festa. Do ter prazer... Você tem prazer de ir p'ruma festa. Você se arruma [...] Eu me arrumo pra ir pra minha festa pela manhã [...] Agora dizem que eu sou fashion, que cada dia eu tô com um penteado [...] é tudo assim agora, todos os dias eu escolho roupa [...] aí eu me arrumo, me perfumo, e vou contente. Vou pra festa. É uma festa, a minha vida lá dentro é uma festa. Uma festa reconstruindo, reconstruindo o quê? Uma outra visão de educação."

Viver a realidade de seu trabalho cotidiano como uma "festa", apesar das adversidades que encontra, implica numa intencionalidade que visa apurar seus sentidos e os das crianças, espalhando aroma perfumado, fazendo de si e da sala de aula superfícies "arrumadas" com esmero para agradar aos olhos. Festa, como celebração pautada pela alegria e descontração, tem a ver com a configuração de um clima afetivo de envolvimento e trocas, que, para Valentina, se faz como mediação para uma nova concepção dos processos de ensinar e aprender na escolarização formal. A dimensão do "agora", por seu turno, revela que Valentina faz uma demarcação temporal, acreditando que nem sempre experimentou seu ser professora da forma que o faz no presente.

O "antes", como ela denomina, período no qual se fazia professora sem comprometer-se e reconhecer-se enquanto tal, era marcado pela imitação das estratégias que colegas mais experientes utilizavam em sala de aula. Valentina se esforçava, reproduzindo o que apreendia das companheiras, com as quais fazia planejamento conjunto. Com a passagem pela faculdade e a mediação da maternidade, buscando o desejo de ruptura com o modo de ensinar anterior, uma "outra visão de educação" começou a se desenhar. A emergência desta concepção, Valentina relaciona intimamente ao seu estágio na formação em pedagogia, aquele no qual presenciou ações de agressão (inclusive física) da professora em relação aos seus alunos. Mesmo que suas reclamações e críticas em relatório tenham sido boicotadas pela supervisora de estágio, não deixaram por isso de impactar em seu processo de formação como professora. À preocupação com o desenvolvimento dos afetos e da sensibilidade na sala de aula, Valentina começou a agregar também um cuidado com a seleção dos temas para trabalhar: *"Eu digo, quero eles doutores entre aspas, eu quero eles doutores dentro da profissão que eles optarem [...] então é texto falando da situação social, econômica do Brasil, de revista, de livros, de músicas [...] trazer esse tipo de texto que realmente faça eles pensarem sobre eles mesmos."*

O enlace entre o conteúdo programático pré-estabelecido, e as notícias atuais, tem por objetivo resgatar aquilo que é real para as crianças, localizando seu cotidiano vivido no contexto mais amplo. Tal prática pedagógica, que não abre mão da historicidade e da

atualidade, Valentina empreende porque tem em vista o futuro. Este amanhã, pôde ser vislumbrado a partir do rechaço, da desconstrução daquilo que observou como ações de violência e descaso de professores, que Valentina (re) elaborou, por meio de seu projeto, criando uma nova forma de pensar. Estas idéias carregam também a marca da situação familiar singular de Valentina., igualmente transmutada em direção a uma perspectiva transformadora.

Isto, porque desde pequena, Valentina sentiu-se pressionada pelos pais, especialmente pela vontade materna, a “ser doutora”. A mãe, que não terminou o ensino fundamental, afirmava sonhar que Valentina cursasse medicina ou odontologia, porque julgava serem profissões de status e grande retorno financeiro. O fantasma da doutora que não foi, era mais um assombrar Valentina, que se sente criticada por ter rompido com o projeto da família de prestígio local e certo poder aquisitivo em Gota D’Água, por se tornar educadora de escola pública. Interessante lembrar que, para Valentina, como para diversas professoras nascidas em cidades do interior, a educação se faz escolha pela negação de uma situação social sentida como limitante, que oferta às moças somente tarefas domésticas e o matrimônio (PEREIRA, 2005). No momento da opção de Valentina pelo magistério, os pais não se opuseram, ao contrário, indicando-o como possibilidade de “não-casar”. Entretanto, quando ela efetivamente se fez educadora, tendo o ensinar e aprender em sala de aula como atividade fundamental para ser quem é, a família se opôs, sendo até hoje contrária ao investimento que Valentina faz na educação.

Na sua relação com os alunos, Valentina faz uma releitura da demanda familiar sobre “ser doutora”. Ela se apropriou da positividade imbricada neste desejo, enquanto aposta na capacidade do outro de crescer a partir do aprendizado, descartando o que sente como negatividade, a saber, a imposição de uma determinada profissão como “adequada” ou “necessária”. Afirmando para os alunos que podem ser doutores dentro do campo de trabalho que escolherem, Valentina autoriza-os a sonhar, construindo com eles uma concepção de atividade profissional como tarefa à qual é preciso, com prazer e desejo, dedicar-se. Além disso, ela busca instrumentalizar os alunos para “serem doutores”, lançando estratégias para que eles tenham acesso às informações, que ela pesquisa em casa, durante as madrugadas por meio da internet ou em bibliografias atuais, visando mediar o desenvolvimento de um posicionamento pessoal e crítico diante da realidade.

Por tudo isso, Valentina se diz “*uma professora tradicional com idéias inovadoras*”. Para investigar esta concepção de si, é fundamental examinar o relato que empreende Valentina acerca de sua prática pedagógica. Ela afirma, sucessivas vezes, seu papel de ser responsável por socializar o conhecimento que considera imprescindível para o aluno apreender o mundo. Para ela, o saber tem a ver com a ampliação de perspectivas para o futuro de seus alunos, não apenas como profissionais, mas especialmente como seres humanos questionadores, capazes de avaliar a realidade para modificá-la. Retomando a importância do conteúdo na escolarização, Valentina critica o que constata como atual ojeriza ao modo tradicional de educar que, segundo ela, muitas vezes é substituído por um discurso de colegas de trabalho que se dizem “*construtivistas*”, sem ao menos saber o que tais concepções realmente significam. O tradicional, ela enfatiza, tem também aspectos positivos, que não podem ser negados, e sim incorporados, atualizados pelos avanços da produção teórica atual na pedagogia.

Uma das estratégias de que se vale para desenvolver esse olhar questionador para o mundo, é incitar a discussão e produção textual em sala de aula. Valentina comenta que as temáticas abordadas por ela, porque demandam das crianças a ruptura com a anterior escritura de “*historinhas*”, em prol da criação de textos nos quais emitem juízos e refletem sobre a realidade, causou surpresa e lhe rendeu elogios de alguns pais. Como um exemplo desses trabalhos, Valentina destacou as aulas sobre a tradicional pirâmide alimentar, que ela articulou a uma explanação sobre a saúde humana, nas inseparáveis dimensões físico-corporal, afetivo-psicológica e coletiva. O tema da agricultura, por seu turno, foi trabalhado do ponto de vista do plantio e de sua ausência, através das discussões sobre o MST⁷³ e a desigualdade social. Valentina relembra também, sorrindo, das falas das crianças a respeito do Dia do Índio. Desde o início do semestre, ela buscou articular a discussão nas demais disciplinas, às questões acerca dos povos indígenas no Brasil. Agora, os alunos afirmam que não há motivos para comemorações, mas sim, para questionamentos e protestos, dada a agressão que sofreram os povos indígenas, que, material e simbolicamente, tiveram sua identidade violentada.

Valentina rememora ainda uma atividade realizada pelas crianças, na qual solicitou a elas que, a partir da escuta da música Asa Branca, fizessem uma ilustração, como um

⁷³ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

primeiro momento para posterior debate. Ela salienta que boa parte das crianças expressou em seu desenho a apreensão singular que fez da música. Dentre os significados compartilhados que impregnaram tais produções, a seca, as saudades, o desejo de retorno e de mudança foram temas de forte ressonância individual e coletiva. Além desses conteúdos importantes, Valentina destaca que a qualidade formal do desenho não deixa a desejar. Embora as crianças tenham níveis distintos de produção de traço, para Valentina, esta não é questão central. Seu objetivo era propiciar o contato com o produto musical, visando criar condições para o exercício da escuta estética.

Considera que *Asa Branca* é uma *"obra de arte profunda"*, cuja percepção requer e impulsiona sensibilidade e pode instigar um debate crítico diante da realidade, visto que a música retrata uma sofrida situação social brasileira. Valentina enfatiza a complexa elaboração psíquica mediada pela arte, e sua materialização criadora num desenho, como o foco da atividade. Considerando que fazer e apreciar arte não é uma potencialidade inata, privilégio de poucos gênios (MAHEIRIE, 2003), é preciso o exercício e a experimentação para que possa acontecer, visto que tanto a criação como o olhar estético necessário para contemplá-la, "se formam e desenvolvem apenas durante a atividade" (TEPLOV, 1977, p.124). Este tipo de atividade que Valentina propõe aos seus alunos, não almeja a formação de artistas ou a crítica de arte. Ela prioriza as transformações no psiquismo que se fazem pela percepção estética e criação, e não um julgamento das propriedades objetivas do produto, solicitando às crianças que compartilhem o que fizeram e mediando o debate. Este tipo de atividade, faz lembrar os apontamentos vygotskianos acerca da arte na infância no contexto escolar (VYGOTSKI, 1990; 1998; 2001b).

Então, para Valentina, o ensino tradicional é significado como postura profissional que garanta o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Não se pode esquecer, contudo, que sua definição enquanto professora implica também em *"idéias inovadoras"*. Estas, ela credita à leitura de diversos estudiosos da educação, especialmente os que defendem que *"tem que partir do que é real para a criança, do contexto dela"*, e ao próprio processo de experimentação em sala de aula. Valentina não esquece das professoras que, de diversas maneiras, como já visto, marcaram sua trajetória de aluna, indicando as mediações fundamentais para seu fazer pedagógico. Importante destacar que as *"idéias inovadoras"*, que fazem a definição de si mesma como educadora trazer em seu cerne a criação, versam

tanto sobre as propostas pedagógicas, quanto a modificações de ordem mais ampla, que dizem respeito a toda a comunidade escolar. Na sala de aula, o processo pelo qual trata boa parte dos saberes, é um movimento que demanda uma postura criadora dos alunos, sendo fruto da atividade criativa da própria Valentina: *“ eu faço o caminho inverso, porque geralmente o professor dá o conteúdo, o exercício, e por último a produção [...]. Eu começo, ao contrário, dentro da perspectiva deles, aí a gente tem o conteúdo, tem o exercício e depois retoma a perspectiva deles prá ver o choque entre ‘o que eu pensava e o que eu penso agora’, entende? [...] Dentro dessa perspectiva de criar, destruir, recriar, sabe, acho importante isso”*.

Valentina, que se fazia professora imitando as mais antigas educadoras que conhecia, partiu desse já conhecido, para, (re) elaborando-o sob uma visão de futuro, produzir uma nova estratégia que se materializa no processo ensino-aprendizagem com seus alunos. As explanações que realiza, se fazem sempre na relação com alguma produção dos alunos, seja um texto, uma pintura ou desenho. Ela parte do posicionamento pessoal das crianças, para confrontá-las com o conhecimento historicamente produzido, que, depois de apropriado, precisa ser concretizado de forma a expressar a leitura singular que cada uma delas pôde construir. Para Valentina, esse modo de introduzir os saberes para os alunos, os faz partícipes do processo, estabelecendo um diálogo com os conhecimentos científicos, que muitas vezes é bastante criativo.

Nesse sentido, ela relata uma atividade recém realizada, na qual, tratando da história do Brasil, acabou abordando a questão religiosa a ela entrelaçada. Deste conteúdo, surgiram diversas perguntas das crianças acerca da religião católica, e sobre o surgimento da humanidade. Curiosos, os alunos começaram a debater entre si e a questionar Valentina sobre qual era a visão correta: a religiosa, que supunha a criação do ser humano pela força divina, ou a científica, que remetia o homem ao processo evolutivo. Ela explicou-lhes as diferentes crenças, da ciência e da religião, e detalhou as abordagens que cada uma faz do problema sobre a origem do ser humano. Entretanto, eles queriam mais: desejavam saber em qual vertente Valentina acreditava. Ela retrucava que *“ cada um respeite a crença do outro”*, mas, dada a insistência, resolveu aprofundar a discussão, compartilhando com as crianças suas próprias dúvidas: *“ aí eu disse ‘eu vou falar uma coisa pra vocês, se alguém de vocês conseguir trazer uma resposta diferente, vocês me tragam. Aí eu joguei pra eles [...] se Adão e Eva tiveram filhos, como é que surgiu a humanidade?’ aí eles pararam. ‘Aí professora, mas irmão com irmão não pode, filho com mãe também não!’ Eu disse ‘pois é, é isso que eu me pergunto muitas vezes’. Aí eu disse pra eles ‘são essas as dúvidas que eu tenho, e vocês vão ter muito ao longo da vida de vocês.’ [...] Os religiosos [...] ‘meu deus, o*

que eu vou fazer agora, a professora colocou em xeque o que a gente pensava.' Lá virei eu pro quadro de novo, dali a pouco o meu aluno, 'professora descobri a resposta!' Eu achei assim genial, eu digo que essa é a resposta que a partir de hoje eu acredito. Ele me disse 'ô professora, sabe o quê aconteceu? Eva transou com um macaco e nasceu um macaco com trejeitos humanos e dali houve a evolução professora'. Perfeito. Que mente! Ele conseguiu juntar a visão científica com a visão religiosa! 10 anos ele tem. E sabe o que me orgulhou mais, Kelly? Foi saber que quando ele entrou [...] não abria a boca. E de repente [...] foi como se eu visse uma teoria ali."

Do conteúdo programático oficial, as idéias e os afetos de alunos e professora transbordam para as questões que neles têm ressonância, as dúvidas que assolam sua existência cotidiana. Em verdade, esta arena de discussão só se faz possível porque Valentina questiona o lugar social de professor, daquele que tudo sabe, dialetizando a polaridade ensinar e aprender, socializando os conteúdos e também suas dúvidas, dividindo com as crianças a angústia de ser um ser, porque humano, que está sempre em questão (SARTRE, 1997). Mais: quando propõe que alguém, se puder, responda sua dúvida, passando a ocupar o pólo de aprendiz, Valentina aposta nos alunos, reconhece nas crianças do Areial, tão excluídas⁷⁴ no que se refere às condições materiais de sobrevivência, uma capacidade criadora com a qual podem ensinar-lhe coisas. Numa outra dimensão, se pode pensar que a indagação sobre a origem do ser humano, tem a ver, simbolicamente, com um desejo de saber de si, como sujeitos, inseridos numa coletividade humana - de onde vêm, para onde vão...

Os alunos, que apanhavam da professora anterior e, calados, iniciaram o contato com Valentina, passam a construir com ela um espaço acolhedor e incentivador. Este, por sua vez, serve de mediação para novas reflexões sobre o mundo, engendrando crianças que se defrontam com a sede de saber, para além do que impõe o currículo formal, e criam, auscultando a realidade e propondo-lhe alternativas. O episódio acima aponta também para o papel das relações sociais na atividade criadora, na medida em que configuram a base para a formação dos processos psicológicos complexos imprescindíveis para uma objetivação inovadora. Valentina, explicando as abordagens científica e religiosa, fornece

⁷⁴ Compreende-se exclusão como processo contraditório e complexo, que engloba o sujeito em sua totalidade, fazendo-se na relação dialética com a inclusão, posto que há inevitavelmente alguma forma de inserção social. Ou seja, há inclusão, mesmo que esta se faça de forma perversa, pela restrição do acesso dos sujeitos aos recursos coletivamente produzidos ao longo da história humana. Nas palavras de Sawaia (1999, p.8), é preciso entender "as nuances das configurações das diferentes qualidades e dimensões da exclusão, ressaltando a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento".

aos alunos os saberes que serão degradados e (re)elaborados pela imaginação. Ao compartilhar seus questionamentos pessoais com as crianças, confiando que elas possam também contribuir para a produção de respostas, Valentina se faz mediação afetiva, que instiga a vontade dos alunos de refletir e construir uma nova solução. Certamente, para deslindar este processo criador em especial, seria preciso conhecer que criança é essa, que singularizou o debate coletivo, objetivando-o numa verbalização inovadora, o que foge ao escopo deste trabalho analisar. De toda maneira, o que se evidencia, é o contexto interpessoal, historicamente construído, como necessariamente implicado na constituição de sujeitos capazes de criar.

Valentina busca diariamente autorizar e incentivar a constituição de sujeitos criadores, “comprando briga” na escola para que eles possam se expressar cada vez mais, inovando em suas produções na sala de aula, para depois compartilhá-las com os pais e a comunidade escolar. Na base desta relação, está a busca constante por inventar uma nova proposta de avaliação, que Valentina vem experimentando e aperfeiçoando desde aquele “momento fatal” (SARTRE, 2002) no qual reprovou uma criança de primeira série que, que na última semana de aula, começou a ler. Este episódio, que ela aponta como tendo desencadeado a crise acerca de si mesma como professora, retorna também como um fantasma, pelo qual Valentina sofre e se culpabiliza. No entanto, essa tristeza não foi vivida na paralisia, mas, inversamente, como angústia que move em direção à transformação (SAWAIA, 1995 a), como parte de um processo de *“amadurecimento”*, quase que um mal necessário para que possa seguir aprendendo a ensinar. Criar uma nova forma de avaliar, que se objetiva em ações, é fazer emergir uma síntese antes inexistente, que partiu da contradição que Valentina percebia entre o pedido da secretaria, de um número, e o discurso socialmente veiculado, que advoga uma avaliação qualitativa do aluno. A estratégia nova, remete a uma avaliação constante do processo de ensinar e aprender, e não localizada em provas disciplinares. Valentina substitui a somatória de notas de produções pontuais pelo acompanhamento próximo de cada aluno, buscando ponderar *“aquele momento que tu não tava legal, aquela participação tua [...] o que tu já produziu fora daquela norma, a discussão que tu tens, o papo ali no intervalo, isso não conta? Claro que conta. Eu acho que tem que contar”*.

Ela explica que não faz provas, *“comigo é avaliação, você vai escrever o que sabe, sem ter medo do certo e do errado, a partir dali eu vou ver o que é que eu tenho que te ensinar de novo e aí...a nota...Não é a nota que me importa, porque a nota, eu olho pra ti no final do bimestre – e é assim que eu faço*

realmente –[...] não aparece notas no caderno deles, mas eles querem o número, eu preciso dar esse número, então esse número não tá no caderno, pra ele não abrir o caderno e dizer ‘ta lá, tô fracassando, tô tirando nota baixa’, então o que eu faço, eu corrijo, e a nota eu dou num caderninho meu. Aí eu leio uma vez só a nota [...] Porque aí, aquilo vai e eles esquecem, eles percebem que o melhor daquilo não é o número sabe, então pra mim é ótimo esse tipo de trabalho. Chega no final do bimestre eu faço escala, escala de que tipo? O que ele ta produzindo, o que ele produziu, dentro dessa escala é que eu vou dar uma nota, então não faço somatório de nota...”

A avaliação, detalhando avanços e recuos que os alunos vivenciam, almeja delimitar os ganhos, as novidades que se produziram em relação a um momento anterior. Então, a comparação, não se dá entre um aluno e outro, mas entre a criança e ela mesma, dimensionando a distância entre o que ela expressava antes, e o que é capaz de realizar, agora. Dessa forma, Valentina inclui a temporalidade na avaliação, como transcorrer, que varia de acordo com as idiosincrasias dos sujeitos, necessário para a elaboração de novos saberes, a apropriação de conhecimentos que antes não eram dominados. Visando apreender o processo de transformação de seus alunos, identificando o que representa, em cada um, o retorno que está produzindo, ela contextualiza a avaliação no movimento singular e no momento coletivo de trabalho em sala de aula. Valentina busca reconhecer e valorizar cada pequeno sinal de transcendência, porque, para ela, *“a cada dia que você se supera, você se torna especial”*. A superação⁷⁵, nesse contexto, sentida como resolução de dificuldades pela criação de alternativas, remete ao seu projeto de ser mediação-trampolim para o outro modificar sua situação em direção ao futuro.

Valentina estimula os alunos a perderem o medo e a vergonha do erro, considerando-o ponto fundamental para que, a partir de criteriosa reflexão, o novo possa emergir. Ela afirma para as crianças que o erro serve como norte para que possa definir *“o que precisa ensinar de novo”*, descolando-o do sujeito-aluno, e significando-o como elemento imprescindível para que ela, professora, remaneje as atividades e atinja as necessidades do momento. Esta estratégia de avaliação, que contribui a definir a educadora comprometida que Valentina se concebe atualmente, é acompanhada por outras empreitadas inovadoras em sala de aula. Toda vez que inicia com uma nova turma, Valentina procura visitar suas

⁷⁵ Superação, para Valentina, adquire um sentido distinto da definição filosófica que Sartre confere a este termo. Para o autor francês, a superação tem a ver com o modo de ser do sujeito humano, ontológica, porque se faz permanentemente fuga do presente, rumo ao futuro. Valentina, entretanto, significa superação como criação de possibilidades a partir de uma situação difícil, problemática, ou que, simplesmente, demanda resolução.

famílias, ou ao menos saber onde reside a criança. Isso porque, para ela, as ações e o discurso do aluno são expressão e fundamento de um grupo familiar, que precisa ser conhecido para que possa compreender o movimento da criança no mundo. Os pais, além de pessoas às quais Valentina “presta contas”, por assim dizer, acerca de seu trabalho com a criança na escola, são considerados mediadores fundamentais para explicitar o modo de ser do aluno.

As informações repassadas pelos pais, Valentina sintetiza, complementando-as com o que observa em sala de aula, a fim de vislumbrar possibilidades de acessar aquela criança, tratando-a como indivíduo singular, *“porque você não tem o aluno só 4 horas lá, ele não é só 4 horas contigo, ele é um ser humano de 24 horas.”* Este entendimento, compreende a criança como um ser integral, que se faz sujeito singular o tempo todo num contexto e, se mostra, numa determinada perspectiva, na escola. Para ela, por exemplo, as brigas da família, o carinho paterno, as brincadeiras prediletas, a perda de um ente querido se expressam, de alguma maneira, no aluno envolvido no processo de ensinar e aprender concretizado na escola. Por essa razão, Valentina julga fundamental acessar esta complexidade, para desenvolver mecanismos para ensinar a aprender de forma personalizada.

Para conhecer o contexto de cada criança, Valentina convida o grupo como um todo, que mediado por suas intervenções, redescobre o próprio bairro, suas características, suas relações com as demais localidades da cidade, enfim, a contextualização num país latino-americano. Em seguida, Valentina propõe o estranhamento das condições tão familiares, pela convivência cotidiana, de precariedade da escola em que vivem.

Logo em sua primeira turma, quando chegou à escola, Valentina propôs às crianças o desafio de produzir uma carta para a secretaria de educação, auxiliando-as a explicar, pela linguagem escrita, problemas da comunidade escolar e as soluções que desejam. Neste contexto, o aprendizado da escrita se faz mediação fundamental para a transformação no psiquismo do aluno (SMOLKA, 1993), tanto no que diz respeito ao domínio de um instrumento cultural que muda radicalmente a configuração de seus processos psicológicos complexos⁷⁶, quanto pelo conteúdo da escritura. Exercitar-se escritor, neste exemplo, é fazer-se igualmente cidadão, capaz de atribuir à escrita a função de ser ferramenta historicamente construída para a comunicação e transformação da realidade.

⁷⁶ Vide capítulo 5.

À carta escrita pelos alunos, ela anexou um abaixo-assinado que circulou nos intervalos, nos encontros casuais com os pais, e durante os atrasos da diretora da escola, momentos em que Valentina, informalmente, é solicitada a assumir o comando. Portanto, as atividades criadoras de Valentina na escola, voltadas invariavelmente ao resgate da dignidade e promoção da humanização, não se restringem às relações diretas com seus alunos, ampliando-se para a mobilização da comunidade escolar em direção à mudança. Descobrimo-la barrada, Valentina muitas vezes chorou; tomada pela emoção, transformando-se para tentar *“mudar o mundo”*, encontrou forças para continuar agindo (SARTRE, s/d). Colegas, alunos e pais, mobilizados pelo fazer de Valentina, acabaram se unindo a ela, na luta pela mudança. O descaso da secretaria da educação, a morosidade da intenção do estado em averiguar as condições da escola e propor soluções para os problemas, foram significados como impulso para Valentina apurar ainda mais suas objetivações. Munida de fotografias tiradas em dias de chuva, que retratam as paredes e o solo, e de precisas descrições do mínimo necessário para a escola funcionar adequadamente, Valentina, sozinha, fez o primeiro projeto para a nova escola.

Nesse processo, aliados apareceram, e o projeto ganhou uma dimensão coletiva que lhe conferiu importante peso para a comunidade. A escola foi crescendo aos olhos do Areial, ao ponto de, em três anos, ter o número de alunos quase duplicado. Se a objetividade da estrutura material da escola não foi alterada, isso indica para Valentina que o aumento significativo de alunos se deve à *“seriedade”* do trabalho, a partir do momento em que este foi assumido por um grupo, ou seja, coletivamente organizado e direcionado para uma proposta ética. Em verdade, para Valentina, a presença de um grupo engajado minimiza quaisquer dificuldades, ajuda a superar o cansaço e o esforço que parece, não raro, ter sido em vão.

Após esse panorama acerca do agir de Valentina na escola, cabe retomar a definição que ela faz de si, como *“uma professora tradicional com idéias inovadoras”*. Segundo Mizukami (1986), a pedagogia tradicional, que se consolidou mais com a prática historicamente construída, do que propriamente por uma reflexão sistematizada, é composta por uma série de pressupostos. Esta autora destaca que tal perspectiva implica, no tocante ao conteúdo, numa seleção dos modelos fundamentais da produção humana, “as grandes obras”, que precisam ser memorizadas e passivamente reproduzidas pelos alunos, sem que haja uma

preocupação com o desejo de aprender dos mesmos. Os estudantes, vistos como se fossem um todo homogêneo, devem limitar-se a atentar para a explanação do mestre, deixando de lado a interação com os colegas e a expressão afetiva na sala de aula. Este foco no saber a ser transmitido, além de ter por consequência tomar o professor como o centro do processo educativo, engendra uma relação que engessa os lugares de quem ensina e quem aprende. A avaliação educacional, nesse contexto, demanda a realização de provas e exames, visto que são estes tidos como os recursos adequados para mensurar em que medida o conteúdo foi assimilado. Esta perspectiva educacional, voltada para a aquisição de hábitos e manutenção de padrões, pode desembocar numa visão da escola como responsável “pelo ajustamento social” (MIZUKAMI, 1986, p.12), que exige um espaço de autoridade rigorosa para se efetivar.

Embora, para dizer de si como educadora, Valentina unifique a tradição com a inovação, o velho e o novo, a conservação e a ruptura, a partir de seu relato, não é possível identificar seu fazer docente com a prática pedagógica tradicional, tal como a literatura a define. Todos os exemplos citados anteriormente indicam, ao contrário, que Valentina empreende um exercício permanente de desconstrução da docência tradicional, tomando cada aluno em sua singularidade, buscando instigar a vontade deles de conhecer, compartilhando afetos e saberes de forma crítica, e colocando-se disponível para aprender com as criações dos estudantes. A busca constante por inventar alternativas para superar as precárias condições que aprisionam seus alunos, pelo menos no que tange ao espaço escolar, ainda que aproxime seu fazer constantemente do pólo criador, se faz também por momentos de cristalização. Como um exemplo, se pode citar uma conversa que Valentina teve com um aluno que reclamava do conteúdo a ser trabalhado, dizendo “*‘ah professora, que droga, porque que eu tenho que fazer este tipo de exercício?’ Eu digo ‘ai que droga eu também não sei por que eu tenho que passar pra ti, mas não sou eu que determino, eu tento fazer da melhor forma possível’...*”

Este diálogo destoa dos demais, porque nele Valentina credita toda a responsabilidade da decisão acerca dos conteúdos a uma instância externa a ela, sem engajar-se num esforço de, com os alunos, (re)significar as tarefas, encontrando para elas sentidos que tenham ressonância na vida concreta singular e coletiva. Valentina menciona também que, a seu ver, alguns conteúdos, como por exemplo, da matemática, demandam a repetição na relação de ensinar e aprender. Ela faz questão de ressaltar, no entanto, que não restringe os alunos a esse método: “*eu disse pros meus alunos, eu vou trazer o processo em que eu*

aprendi bem, e trouxe o processo da repetitividade pra eles. Não que eu não abra espaço pra outras formas, por exemplo, ensinar as 4 operações fundamentais. Eu começo com o processo da repetitividade, o que é passo a passo como é que se faz, e aí tu vai fazer conta, fazer conta, até tu dominar o processo da conta. Aí depois você passa a trabalhar a interpretação de problema, que aí se torna fácil. Foi o jeito que eu aprendi, é o jeito que eu ensino hoje.”

A cristalização (PEREIRA, 2005), que se faz presente nas atividades em que Valentina reproduz aquilo que aprendeu, vale enfatizar, refere-se à ausência de inovação na forma da objetivação, ou seja, “manutenção das características plásticas do produto da atividade” (ZANELLA et al, 2000, p.542). Isto, porque mesmo na imitação ou cópia, como em qualquer atividade humana, o sujeito se objetiva imprimindo no objeto sua singularidade, e este, apropriado num contexto de relações sociais e históricas, pode ser significado por múltiplos olhares. De toda maneira, o que se vê, no espaço escolar que Valentina constitui cotidianamente com seus alunos, é a tentativa de questionar as tradições, por meio de um debate constante, numa troca que almeja a configuração de um grupo, dentro da sala de aula e na instituição escolar como um todo, permeado por uma meta comum, a da construção coletiva de uma nova escola.

Por essa razão, durante o período da presente pesquisa, a saída de professores e a chegada de outros novos que *“não pegaram junto”* no que tange ao projeto da escola, foram sentidas por Valentina como mediações para a tristeza e desesperança. Aparecerem igualmente notícias desanimadoras externamente a escola, que se referem a uma disputa judicial relacionada ao terreno que havia sido doado para a construção do novo espaço. Estas notícias, vieram a se somar às condições desconfortáveis de trabalho dentro da escola. A cada dia, Valentina vai se descobrindo mais triste, mais cansada. Embora ainda sinta a sala de aula como um espaço preservado do *“clima pesado”* que toma conta da escola, em relação ao presente e à perspectiva de futuro, começa a perceber que também as crianças, mediadas por essa situação ampla, *“não querem mais sair do lugar, e eu acho que com razão, que o ambiente tá muito triste, tá muito abafado, muito sufocante [...] perderam o interesse [...] eu não chego mais com o mesmo amor, com a mesma alegria, porque você trabalhava dizendo ‘não, é provisório gente, vamos agüentar porque é provisório’, tinha um objetivo”*...

Além de descrever o espaço atual da escola, não apenas nas suas dimensões físicas, mas em termos de relações entre os profissionais, como “abafando” as possibilidades de mudança, Valentina sofre em enxergar recuos por parte das crianças. Ela igualmente põe em relevo que, quanto mais a objetividade das condições de sua ação lhe aparece como

barreira intransponível, maiores dificuldades tem de imaginar alternativas, de projetar um futuro diferente. Sentindo-se mais e mais cristalizada no presente angustiante, sem vislumbrar outras saídas, seu fazer começa também a “patinar”.

Como Sartre (1987b; 1997) explicita, o mundo, em si mesmo, é incapaz de definir-se como obstáculo ou instrumento para alcançar determinado fim. É o sujeito, orientado para o amanhã, que significa sua situação com um determinado peso afetivo, como levando-o ou não numa determinada direção. Logo, quando começa a se perceber mais fraca diante da realidade, o que mudou em relação ao momento de força anterior, foi a significação que Valentina, mediada pelos afetos, imprimiu ao futuro da escola. A impotência paralisa, não pelas condições adversas por si mesmas, mas porque “abafa” a possibilidade de sonhar com outro desfecho.

Ainda assim, o futuro não lhe aparece como impossível; Valentina segue agindo, não com a mesma certeza que antes a sustentava, mas continua instigando os pais a dar visibilidade para a batalha coletiva através da imprensa, a “*continuar fazendo pressão*” para que a nova escola saia do papel. Mesmo afirmando, com dor, que já viu “*a escola nova mais próxima do que agora*”, esta distância ampliada não foi vivida como paralisa. Valentina, no último encontro com a pesquisadora, comenta que já não pensa, pelo menos por enquanto, em ir para o interior. Entre risos, destaca que enquanto colegas querem abandonar o Aerial, ela “*finca raízes*”. Decidira retomar (repetindo...) uma postura que havia abandonado desde que teve um episódio depressivo⁷⁷. Valentina, uma vez mais, clama por reuniões, tenta reunir as demais educadoras, para que possam re-agir, unificando seus trabalhos novamente numa mesma direção, a saber, a da mudança.

Este é mais um dos exemplos que expressa o movimento oscilatório de Valentina, entre a reprodução e a criação. A seu ver, é de pequenas inovações diárias, que contribui para constituir seus alunos, objetivando criações que visam mediá-los para o crescimento. Como um exemplo, recente, ela destaca que “*aproveitou*” um problema em sua impressora, para implementar uma idéia que há tempos propunha e não era aceita pelos colegas: o resgate da nota vermelha no boletim. Ela salienta que, culturalmente, a nota vermelha tem um impacto visual que aponta para “*algo que não vai bem*” no desempenho do aluno. Entretanto, com o uso do computador, as notas são entregues aos pais de forma

⁷⁷ Vide capítulo anterior.

padronizada, impressas com tinta semelhante, independente do número correspondente. Fazendo os boletins à mão, Valentina pôde experimentar destacar as notas abaixo da média com a cor vermelha, o que segundo ela, fez *“ com que os pais acordem [...] não precisou nem falar, a maneira como o filho voltou na segunda-feira, completamente diferente, então tu viu que ali teve uma conversa.”*

Este tipo de fazer, que desmonta com o padronizado, questionando o modelo pronto, requer tempo e dedicação, mas cujos efeitos, superam, para Valentina, o cansaço. Criações como essa, rompem com a forma rotineira de as demais educadoras lidarem com seus alunos. As novidades que Valentina cria em seu planejamento e na implantação do mesmo, para surpreender seus alunos, acabam por encantar também colegas de trabalho, e suas objetivações são usualmente expandidas para toda a escola. *“ Plantando aquela semente da indagação, do questionamento”*, ela intervém também na direção da percepção estética, da formação de sujeitos críticos, que possam desautomatizar seu olhar cotidiano, para estranhar, como ela faz, as condições (infelizmente) tão presentes na escola, como fundamento e expressão da sociedade (ZANELLA et al, 2004a), que oprimem, “sufocam” sujeitos, ferindo os sentidos e a dignidade humana.

8 E ESTA HISTÓRIA...TEM FINAL FELIZ? SINTETIZANDO A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Este trabalho teve como ponto de partida a retomada da reflexão ontológica proposta por Sartre (1997), caracterizando e distinguindo o ser humano das demais coisas do mundo. Ganha destaque, nessa discussão, a noção de consciência como intencionalidade, ou seja, permanente movimento para fora de si, em direção ao que ela não é. O nada, como corte que se produz no ser, para que ele possa vir a ser para si mesmo, é também negação das coisas, e implica que, diferentemente delas, nada há no homem, de antemão, que o determine a ser de uma ou de outra maneira.

A liberdade sartreana, que tem a ver com esta dimensão necessária do “fazer-se”, que permeia o humano, é a contrapartida da situação concreta na qual alguém pode vir a ser um sujeito singular. Em verdade, uma pessoa se faz na unificação dialética entre subjetividade e objetividade, visto que é corpo e consciência, singularidade que se forma a partir da e na pluralidade, ação concreta em miríades de relações num horizonte cultural específico.

Este eixo fundamental da filosofia sartreana foi resgatado com o objetivo de estabelecer os alicerces para uma compreensão que se esforce por não perder de vista a historicidade e a contextualização social do processo de constituição do sujeito. Nesse sentido, enfatizou-se a noção sartreana de projeto de ser, que define o que a pessoa é, porque, ser humano, é fazer-se incessante devir. Precisamente, se constituir pessoa, existindo, é deixar de ser o que foi, estando presente às coisas e negando-as em direção ao futuro. Este, projetado enquanto “mundo cristalizado que ainda não chegou”, orienta as eleições cotidianamente, as quais se entrelaçam ao desejo de ser profundo que é o sujeito, com todas as ambigüidades e contradições inerentes a um ser que tem que se fazer, numa determinada sociedade (SARTRE, 1987a).

Vislumbrar um mundo futuro possível, ao qual o sujeito, enquanto desejo de ser, se dirige por meio de suas ações diárias, tem a ver com deslindar o importante lugar que ocupa o imaginário na existência humana. Escolheu-se resgatar os apontamentos sartreanos e vygotskianos acerca da fantasia, como processo psicológico essencial, não apenas às

atividades criadoras e relações estéticas, mas à vida humana em sua totalidade cultural e histórica.

A atividade imaginativa, concebida por Sartre (1996) como modalidade de consciência, ou seja, forma de relação ao mundo que viabiliza ao sujeito presentificar, mesmo que sob a forma de imagem, um objeto ausente ou inexistente, desliza do presente para o futuro. Pois, imaginar o que não está presente ou ainda não existe, é, de certo ponto de vista, negar a realidade atual rumo a uma determinada perspectiva para o amanhã, antecipando-o à maneira de fantasia. Este movimento é possível porque o sujeito, numa postura espontânea, se relaciona a um objeto como “analogon”, porque funciona como ele mesmo e, simultaneamente, abre caminhos para sua transcendência via imaginação.

Como um exemplo, pode-se pensar que quando uma pessoa se depara com uma peça de roupa que lhe agrada, mas que não lhe serve, e afirma que fantasiará que está vestindo isto que deseja, a roupa não se reduz à unificação dos pedaços de pano unidos pela costura. Sendo apreendida como um “analogon”, enquanto objeto que remete, imaginariamente, a uma situação que está para além dele, a roupa se torna símbolo, encarnação das relações impeditivas que esta pessoa mantém com seu corpo. A peça do vestuário, sem deixar de sê-lo, é também matéria para a superação, por meio da fantasia, daquilo que a pessoa significa como restrições da realidade concreta.

Este exemplo simples aponta também para a contradição inextricável ao imaginário. Embora seja uma forma de o sujeito acessar algo que lhe aparece como inviável no mundo real, ao ofertar a imagem, a atividade de imaginação retifica sua ausência. O anseio que configura a imagem, segue insaciado, pois quando o sujeito deixa de fantasiar, a síntese imagética se desvanece porque sua consistência é da ordem do irreal.

Também Vygotski (1990; 2001a) coaduna com esta perspectiva, salientando que a atividade imaginativa, de ordem psíquica, está calcada na superação, em fantasia, do que o sujeito apreendeu de suas vivências num determinado contexto social e histórico. Sendo assim, em toda imaginação singular há, irremediavelmente, a contribuição coletiva, visto que são as relações presentes e anônimas que o sujeito estabelece com o horizonte cultural, a rica fonte de temas, instrumentos e indagações para sua fantasia.

A produção de imagens, reorganizando o previamente conhecido, é processo psicológico complexo, que conta com a participação dos afetos, das idéias e das infinitas

possibilidades de abstração e generalização que a linguagem permite ao ser humano. Escavando as raízes da imaginação na tenra infância, Vygotski (2001a) assume a tarefa de mapear o processo pelo qual ela chega a se constituir neste mecanismo que, paradoxalmente, precisa, simultaneamente, embasar-se e descolar-se da situação concreta, para propor novos sentidos, novas sínteses imagéticas.

A reflexão sobre as contribuições de Sartre e Vygotski para a compreensão da imaginação aponta ainda que, embora visassem objetivos diferentes quando se debruçavam ao estudo da atividade de fantasia, ambos concebem-na como um complexo movimento de (re)elaboração, desmembramento e unificação em imagem dos elementos já experienciados, contando com a participação de conhecimentos e saberes, emoções e sentimentos, e as representações de movimentos, como o saber corporal que implica na quase-visualidade dos objetos irrealizados pela imaginação. Os dois autores concordam também no que diz respeito ao papel fundamental exercido pela imaginação nas relações estéticas do sujeito com o mundo, bem como o espaço que o fantasiar ocupa na constituição de atividades criadoras.

Em Sartre (1972), a consciência estética é delimitada como um modo de relação especial, porque se faz no contato entre a pessoa e uma obra de arte. O encantamento que se produz quando o sujeito adentra no campo do imaginário, sustenta a relação estética na qual o objeto é percebido em sua concretude e, ao mesmo tempo, com um desgarramento desta. É por meio desta modalidade de consciência que um bloco de pedra talhada pode ser percebido enquanto escultura, sendo vivenciado, graças a sua forma sensível e ao posicionamento do sujeito, como, por exemplo, um casal a se beijar longamente. A consciência estética, para o autor francês, representa uma possibilidade de mudança, de ruptura, porque o sujeito, desconstruindo o existente, pode vir a almejar a sua transformação (MONTEIRO, 1997).

Esta, no entanto, se efetiva somente por meio da atividade criadora propriamente dita. Com efeito, só é possível acessar do humano aquilo que ele, ao subjetivar-se e imprimir no mundo sua singularidade, objetiva. Sartre enfatiza, tomando Proust como exemplo, que não se pode tratar da qualidade de uma obra recorrendo a uma suposta “potência criadora”, tampouco aos produtos desvinculados do autor que os produziu num dado contexto espaço-temporal. “A obra considerada como conjunto das manifestações da

pessoa” (SARTRE, 1997, p. 16) assevera a objetivação como ponto fundamental para caracterizar os processos de criação.

Sendo atividade concreta, o fruto da criação é indissociável de uma cultura que indica perguntas e respostas, as quais são negadas, incorporadas e superadas na produção criativa. A intencionalidade que a guia, por seu turno, faz da obra a materialização de anseios e produção de novas necessidades, porque dilacera o absurdo do acaso cotidiano, impondo-lhe uma nova objetivação que aparece com o peso de “ter-que-ser-assim”, em oposição à outra forma qualquer (SARTRE apud BEAUVOIR, 1981). No processo criador, portanto, um anseio, experimentado como desejo de algo faltante, é correlativo da mobilização emocional pela qual o sujeito se modifica, como corpo e consciência, para que consiga transformar este mundo vivido como insuficiente.

A emoção, por sua vez, implica invariavelmente numa postura imaginária. É esta que confere à emoção as dimensões de crença e arrebatamento que lhe são peculiares e, articulando o já vivido numa síntese imagética, constitui um passo indispensável para que, posteriormente, o sujeito possa vir a objetivar o que imaginou por meio de uma atividade criadora. Quando esta dá origem a um produto concreto, o criador se faz essencial à criatura, que dele depende para ser objetivada e, lançada no mundo, passa a se fazer convite, “chamado” aos outros para com ela se relacionarem (SARTRE, 1972).

Vygotski (1998; 2001b), de modo semelhante à Sartre, compreende a vivência estética no contexto de uma situação concreta na qual um sujeito se apropria de uma obra artística. O autor russo chega a propor uma psicologia da arte, porque considera que a produção científica daquele tempo não lhe fornecia subsídios suficientes para apreender qual a importância e as decorrências das vivências estéticas para o psiquismo singular e para as coletividades.

Nesse sentido, Vygotski ultrapassa as concepções que reduzem a arte a um deleite prazeroso de pouca monta na vida social, conferindo peso às transformações emocionais e intelectuais que estão ligadas à experiência estética. Esta, marcada pela contradição entre as tonalidades afetivas vinculadas à oposição entre forma e conteúdo do objeto, culmina na catarse, instante no qual se faz uma explosão emocional. A (re)elaboração dos sentimentos e complexificação do pensamento e da vontade que seguem à vivência estética, autorizam Vygotski a defender que a relação do sujeito com uma obra de arte é espaço profícuo para a

produção de novas significações, tanto na esfera singular quanto na coletiva. Precisamente, o fazer artístico é abordado como “técnica de sentimentos”, o que tem por consequência a necessidade da educação se instrumentalizar e compreender as vivências estéticas, com o intuito último de articular esta dimensão a uma postura ética orientada para a esfera humano-genérica (HELLER, 1972).

Para Vygotski (1998; 2001b) a centralidade dos efeitos da vivência estética no âmbito do psiquismo, a diferenciam sumamente da objetivação da fantasia que define a atividade criadora. Tendo por base as ações cotidianas reprodutoras, imprescindíveis para a existência diária, os processos de criação incorporam a repetição para, re combinando-a, transcendê-la, fazendo brotar no mundo a novidade. A totalidade da produção cultural humana, desta forma, diz respeito aos anseios singulares e plurais que se constituíram imaginação cristalizada, porque convertida em objeto (VYGOTSKI, 1990).

Por conseguinte, as discussões sartreanas e vygotkianas sobre as vivências estéticas e processos de criação, são realizadas no seio da produção artística. Esta, concebida como fazer que se dá em situação, demanda um debate ético, que traga à tona qual perspectiva de humanidade está relacionada às vivências estéticas concretas. Isto, porque, como esclarece Sawaia (1995b, p.49) “os homens não escolhem valores éticos, ele não optam entre o bem e o mal, objetivamente; o que escolhem são idéias, alternativas, necessidades, as quais são portadoras de conteúdos axiológicos objetivos.”

Certamente, não se pode deduzir que uma determinada obra de arte, ainda que carregue a singularidade do autor nela plasmada, seja apropriada de uma forma específica pelos sujeitos que com ela se relacionam. Não há, no campo da vivência estética, quaisquer possibilidades de prever que efeitos serão produzidos, visto que a complexa síntese psicológica que segue à relação com o objeto é marcada pela polissemia, pelas idiossincrasias de cada sujeito que se faz único num momento histórico e cultural. Justamente por isso, Vygotski (2001b, p.352) põe em relevo a necessidade das práticas educativas comprometerem-se com uma perspectiva de transmutação do real, visando não “o adorno da vida mas a elaboração criadora da realidade [...] que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras.”

Vale destacar ainda que a arte é considerada por Sartre e Vygotski, preservadas as especificidades do pensamento de cada um, como mediação para compreenderem

determinados elementos da vida social, as ações humanas neste contexto, e, inclusive, para refinarem aspectos específicos de suas reflexões teóricas.

Segundo Ivic (1994), as questões filosóficas e políticas imbricadas na representação teatral, no cinema, e na poesia, faziam ressonância em Vygotski antes mesmo que ele adentrasse no campo de investigação especificamente psicológico. Tanto é assim, que a primeira obra de Vygotski propriamente psicológica, diz respeito à proposição de uma psicologia da arte, no ano de 1925. Sawaia (apud MOLON, 1999) e Namura (2003) corroboram com esta leitura, ressaltando que Vygotski desenvolveu seus estudos acerca dos processos psicológicos superiores a partir do intuito inicial de entender como se faz a criatividade humana, que se forma, pautada pela originalidade e singularidade, por meio de um determinado contexto cultural e histórico.

Moutinho (1995) e Monteiro (1997) apontam que, a arte, para Sartre, além de ser parte de sua produção, juntamente ao fazer filosófico, serviu para que ampliasse suas concepções e investigações sobre o humano, estando presente: nas reflexões sobre o imaginário, como modalidade de consciência fundamental para o sujeito se fazer enquanto tal, orientado ao futuro; na discussão acerca das emoções, como forma de a pessoa se relacionar ao mundo e apreendê-lo; e no debate sobre o fazer literário, destacando o caráter inextricavelmente social de toda produção humana. O próprio Sartre aponta, em suas conversas com Beauvoir (1981), o quanto a arte foi significativa para fazer-se sujeito, enfatizando que, mediado pela paixão que tinha pelo cinema, pôde elaborar, por exemplo, a noção de contingência, fundamental para sua abordagem ontológica do humano.

Finalmente, foi preciso levantar pistas nos escritos de Sartre e Vygotski sobre as artes que orientassem para uma concepção sobre a atividade criadora e a estética como possibilidade de relação do sujeito ao mundo, visto que nem sempre estas temáticas foram por eles tratadas de forma explícita. Por força disso, optou-se por conservar as contribuições de ambos, atualizando-as ao unificá-las com os apontamentos do filósofo Adolfo Sánchez-Vázquez (1999).

Mantendo o materialismo histórico dialético como fio condutor, este autor amplia a concepção de relação estética, propondo que seja compreendida como possibilidade de enlace que transcende as inovações artísticas, podendo se efetivar em situações com quaisquer objetos do mundo, desde que apreendidos por uma postura especial, sensível do

sujeito. Nesse sentido, não há uma forma específica de objeto que tenha privilégio no campo da situação estética, sendo suas propriedades objetivas contempladas por um sujeito que com elas se relaciona a partir de um olhar estético.

Em perspectiva semelhante, Namura (2003) pontua, calcada nas elaborações vygotkianas acerca das vivências estéticas e da catarse como promotora de novos sentidos, que a estética precisa ser entendida no âmbito da ontologia, como prerrogativa do humano que possibilita o descolamento necessário da realidade para transcender a sua reprodução. Mediada pelo imaginário, a experiência estética aparece como a transformação do psiquismo que é base para que possa haver criação.

Também a atividade criadora, a partir dos escritos de Vygotski (ZORZAL e BASSO, 2001), é tratada numa dimensão ontológica, porque se faz característica definidora do ser do homem e, ao mesmo tempo, ação cotidiana pela qual ele se constitui sujeito único, a partir de um dado contexto social. As teorizações sartreanas apontam igualmente nesta direção, quando indicam que o ser humano se resume a ser aquilo que faz com o que fizeram dele (SARTRE, 2002), estando condenado a existir como projeto de ser, incessante criação rumo ao futuro que nunca finda.

Não se pode esquecer, contudo, que cada pessoa singular assim se faz numa determinada situação, o que tem por consequência a necessidade de localizar as situações estéticas e as atividades criadoras no espaço-tempo em que ocorrem, sob pena de perder sua especificidade, aquilo que as diferencia das demais vivências e ações no mundo. Logo, há parte significativa do cotidiano, na esfera singular e nas coletividades, que não se faz relação estética, nem processo criativo. Porque a consciência é nada (SARTRE, 1997), e na ausência de definições que determinem de antemão o que o ser humano pode vir a ser, para que haja vivências estéticas e criadoras, é preciso que se constituam sujeitos capazes de se relacionar com o mundo de forma sensível e criativa.

Assim sendo, as possibilidades de o sujeito desenvolver percepções estéticas e ações criadoras no mundo, tem a ver com as condições concretas, sociais e históricas, para que ele possa exercitá-las. O momento experimentado pela sociedade ocidental contemporânea, segundo Sawaia (1999 a), é permeado por um paradoxo que se constitui ao passo em que, por um lado, estimula o cultivo de si como singularidade inesgotável, marcada pela afetividade e possibilidade de escolha do próprio destino, e, por outro, o aumento da

exclusão e massificação produzidas pelo modelo econômico vigente. Dessa feita, apesar de as vivências estéticas representarem uma possibilidade de romper com dicotomias, como por exemplo entre razão e emoção, resgatando o desejo radicado na corporeidade, Sawaia (1999a) alerta que é preciso entrelaçar ética e estética, para evitar o risco de um enfoque narcisista da individualidade, descolada do coletivo. Propõe a noção de comunidade como “bons encontros”, que visem consolidar relações, calcadas na afetividade, norteadas por uma postura ética que abomine a exclusão daqueles concebidos como diferentes.

Zanella (2004), por seu turno, enfatiza que o tempo atual transcorre marcado pela cobrança social de criatividade e flexibilidade inexauríveis, as quais são alardeadas como fundamentais para que alguém possa inserir-se no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, embora a criação, em tese, seja possibilidade de superação de uma situação, na contemporaneidade, o que se materializa é a cooptação das possibilidades criativas dos sujeitos em prol do aviltamento de sua existência. A flexibilidade e a criatividade, se fazem a serviço da subjugação do humano a condições precárias de vida, nas quais as pessoas se engajam porque nelas vislumbram a chance de sobrevivência. Zanella (2004), então, opõe-se a tal destino para a criatividade, porque, para ela, é preciso desmontar essa lógica perversa, lutando para constituir espaços que promovam a formação de sujeitos que possam criar numa direção humanizadora. Para tanto, Zanella (2004) defende que

a atividade criadora funda-se em um olhar que rompe com o imediato e episódico. A constituição desse olhar, por sua vez, decorre de um processo, de intervenções deliberadas que objetivem romper com a explosão de imagens e mensagens desconexas que caracterizam a realidade atual.

Portanto, a possibilidade de apreender esteticamente o mundo depende de uma mediação social que a incite, ou seja, é fruto do aprendizado que se constitui numa determinada situação concreta. A criação, segue direção semelhante, sendo corolário das condições sociais, nas quais um sujeito possa se objetivar num produto que, pelas suas qualidades, rompa com o usual, já existente, trazendo a originalidade a um determinado coletivo.

Com o intuito de compreender como relações estéticas e atividades criadoras são constituídas por um sujeito específico, num contexto social, procedeu-se à investigação do

projeto de ser Valentina, buscando identificar as mediações e objetivações que ali se fazem. Cabe agora, retomar tal empreendimento, sintetizando seus aspectos principais.

Valentina, vivendo a infância com o irmão e os pais na pequena Gota D'Água, sentia-se fazendo pessoa diferentemente daquilo que imaginava ser uma menina. Seus gostos e gestos aproximavam-na de um universo que, a seus olhos, pouco tinha a ver com a feminilidade ideal esperada na interiorana cidade de colonização germânica e italiana, que ela apreendia por meio do núcleo familiar. Desde cedo, então, Valentina se concebe gente na oposição aos padrões, àquilo que é culturalmente significado como adequado e/ou necessário. Esta sensação de ser contrastante, a acompanha ainda hoje, sendo em alguns momentos, especialmente no contexto familiar, vivida com intenso sofrimento, como rechaço da pessoa que é.

Das poucas lembranças da meninice, Valentina destaca as *"surras e xingões"* que seguiam as suas ações, sem que muitas vezes ela conseguisse compreender porque motivo, realmente, estava sendo punida. A "ação de nossa insuperável infância sobre nossa vida de adulto" (SARTRE, 1987b, p. 139), em Valentina, se faz como receio constante das conseqüências que podem resultar de suas ações. Esta experiência passada, Valentina antecipa, projetando-a para o futuro, e por isso, o medo do olhar acusatório do outro, penetra no presente. Deste modo, no que tange às questões de sua vida pessoal, fora do espaço de trabalho, Valentina exerce constante vigília sobre si mesma, avaliando-se cuidadosamente e restringindo as atividades prazerosas que ela julga podem vir a reativar este lugar da criança castigada.

Valentina põe em relevo também as brigas entre os pais, as ausências deles nos momentos em que precisava, relatando um episódio no qual se viu sozinha, necessitada de uma ajuda que não recebeu. Este, no contexto da história de vida de Valentina, pôde ser compreendido como símbolo da escolha fundamental de si, porque se fez superação de uma determinada situação original que pressionava por uma solução. O movimento que ali se enraizou, porque segue sendo repetido e revivido, sob diferentes formas a cada novo momento de totalização, versa sobre a relação central de Valentina com o ser. O desejo de ser Valentina, então, é aparecer como plena, eleição de si por meio da inversão da situação de abandono, pela qual ela passa a auxiliar os demais a superarem suas carências.

Embora Valentina lute constantemente para sustentar esse ser que visa ser, completo, que se esvai no desejo de saciar o desejo do outro, essa cristalização de si não se completa. Ambígua e contraditória como todo ser humano, Valentina se depara também com os próprios desejos, singulares, que nem sempre coadunam com o que ela imagina que os demais esperam dela. Este conflito, que será pauta constante em suas relações com os pais, é resultado e condição de uma duplicidade, pela qual Valentina se faz obediente, na aparência, e subversiva, nas sombras.

Estas dimensões opostas originaram duas vertentes de experiências, uma das quais podia ser trazida à luz, enquanto que a outra precisava ser mantida escondida, para que fosse preservado um determinado ser que Valentina queria ser, qual seja, a filha que orgulhava aos pais. Esta relação com a família precisa ser compreendida como “enriquecimento e acentuação das condições iniciais” (SARTRE, 1987b, p.158), ou seja, projeto secundário, que se articula ao original porque lhe dá sustentação e é por ele produzido. Logo, compreender o desejo de ser implica apreender os enlaces contraditórios que o sujeito estabelece entre as várias estratégias para alcançá-lo.

Nesse sentido, ser aquela pessoa que participa de tudo, pois tem uma aguçada curiosidade pelo mundo e vontade de aprender, foi uma maneira de agir que Valentina construiu para visar seu projeto. Alguns anos mais tarde, dadas as oportunidades nas quais se engajou, e os caminhos que deixou de lado, querer ser reconhecida pelo seu fazer veio igualmente a fazer parte daquele eixo fundamental para Valentina definir-se como sujeito. Este centro de referência que é vivido como o “eu”, na juventude, é complexificado pela aspiração de se fazer independente, o que chocava com as experiências que vivenciava quando estava junto de seus pais.

Por conseguinte, Valentina era uma vida em duas, que se desenrolavam em paralelo. Esta divisão era experimentada com naturalidade: Valentina burlava as regras, escondida, para fumar, beber e namorar. Ainda assim, sentia-se controlada pelos pais. A possibilidade de cursar o magistério em outra cidade, Riacho, como alternativa ao casamento que Valentina não desejava, foi vivida como liberdade. Assumir suas responsabilidades e cuidar de si mesma apesar das difíceis condições materiais, significou o “*auge*”, o período de maior prazer em sua vida. Com o adoecimento dos pais, Valentina elegeu abrir mão da vontade de “ter seu canto”, espaço próprio para se constituir mulher, adulta, em prol da mudança com a

família para a cidade de Mar Azul. Lá chegando, sentindo-se sozinha e sem saber mais quem era, visto que todas as pessoas que lhe serviam como referência, haviam ficado para trás, Valentina se descobriu novamente em crise, e, uma vez mais, superou sua situação na direção do projeto de ser inteira: saiu em busca de trabalho.

A atividade laboral era vislumbrada por Valentina como uma estratégia para ser aquela que presta auxílio aos demais, encontrando soluções. Em seguida, Valentina foi aprovada no vestibular e, apaixonada por um colega de classe, surpreendeu-se encantada, feliz, cheia de coragem e idéias para investir nesta nova relação, que terminou depois de um curto namoro. Após tentar por fim à vida, nela Valentina resolve apostar, por meio da gravidez, do casamento e da escolha de fazer da educação sua atividade fundamental.

Tomando como fio condutor o projeto original e sua constante superação, pela qual é negado e conservado, sendo constituído sob novas tonalidades, cabe salientar que, até o momento da decisão pela pedagogia, o cerne da existência de Valentina, para ela, era sua vida particular, permeada por namoros, amizades e aprendizados pessoais. Desde os 15 anos, Valentina passou a maior parte do tempo em que não estava estudando, ou em atividades de lazer, dentro de uma sala de aula, lecionando. Apesar disso, afirma que não se reconhecia como educadora. Para ela, a pedagogia como profissão, porque compromisso afetivamente assumido, foi se efetivar somente a partir do momento em que decidiu buscar um curso superior no campo da educação, como estratégia para ser *“a diferença”* para os alunos.

Tem-se aí uma nova complexificação do projeto de ser, que Valentina associa a um ponto específico em sua trajetória. Entretanto, não se podem desconsiderar as relações de Valentina com os contextos de escolarização formal, que se insinuavam desde a paixão infantil pelo aprendizado, mediado pela leitura e escrita na sala de aula. Embora afirme que não desejava ser educadora, até porque não se via como correspondendo ao “perfil” necessário para tal empreitada, ao decidir cursar o magistério e exercer a docência, Valentina já se fazia professora, orientada por uma determinada expectativa de porvir. Isto, porque “o que acreditamos descobrir em um instante privilegiado, não cessamos de inventar há anos, no dia-a-dia, mas sem empenhar-nos a fundo, e por assim dizer, distraidamente” (SARTRE, 2002, p.88).

Assim, a Valentina educadora do tempo presente, não é súbita revelação de uma vocação, tampouco desenvolvimento linear de uma potência inata, mas sim, construção incessante de si, na espontaneidade, que a partir de um dado momento, ocupa para ela o papel de propósito reflexivamente assumido. O que se fez evidente, nesta decisão pela pedagogia, foi a mudança pela postulação de uma perspectiva de futuro que almejava fazer a diferença, engajada na escola. Em adição, o trabalho docente deixou de ser atividade de pouca relevância, como outra qualquer, para vir a ocupar o lugar central na existência cotidiana de Valentina. Neste movimento, a esfera particular cede espaço a uma preocupação com o coletivo, não apenas representado pelos alunos, mas pelo anseio de construir uma nova escola, e, por meio dela, *“uma outra visão de educação.”*

Se a docência ganhou força como mediação para Valentina se fazer quem é, os anseios pessoais foram sendo relegados a um segundo plano. As duas estradas que Valentina percorria, ao invés de se cruzarem, afastaram-se com mais intensidade, culminando numa divisão de ser. Esta implicou numa cisão radical entre “ser si mesma”, e ser “a outra”. A primeira, é aquela na qual Valentina se reconhece, com suas qualidades e defeitos. A segunda, experimentada com desconforto, age no mundo, obedece ao que significa como demandas familiares, sendo por isso vivida como máscara, que Valentina veste porque acredita que é a única maneira de minimizar os problemas em suas relações familiares.

O projeto de ser, então, é vivido de forma ambivalente. Segundo Valentina, em sua atividade de trabalho, se experimenta como “sendo si mesma”, e fora deste espaço, se resume a ocultar seus desejos, acreditando tapar seu verdadeiro rosto com a máscara que é *“a outra”*. Cabe destacar que, mesmo que Valentina não identifique esta outra como sendo si mesma, ela é uma determinada forma de Valentina agir no mundo, sendo, portanto, por ela produzida na relação com os demais. Neste sentido, “o ser que é”, engendra e depende, na existência concreta, do “ser que não é”. Logo, uma e outra Valentina estão dialeticamente relacionadas.

Outro aspecto interessante a ser comentado é a relevância que Valentina confere à mediação dos grupos para se sentir sendo, ora a que acredita que realmente é, ora a outra, na qual não se reconhece. No contexto das relações familiares, ela se sente *“a outra”*, escrava de uma imagem com a qual se compromete, porque quer evitar as críticas. Apesar

disso, sua dedicação à educação é um tema que gera conflitos cotidianamente, e Valentina opta por não compartilhar com os pais e o marido esta esfera de realização e amor. Nesse sentido, o coletivo familiar é um mediador que abafa, que incita a uma direção oposta à que Valentina almeja.

Já a emergência do “verdadeiro eu” de Valentina, para ela, se dá na escola, a partir de suas relações com as crianças e com o projeto de transformação da instituição, bem como nos grupos de trabalho com suas colegas, nas festas e cursos para professores. Quando se fez um grupo engajado no projeto da nova escola, *“com as cabeças pensando juntas”*, Valentina sentiu que a transformação, enquanto horizonte, se aproximava, e a caminhada até ela, mais fortalecida e prazerosa se fazia. Com a dissolução do grupo, atrelada ao remanejamento dos profissionais e pouco incentivo da diretoria, Valentina passa a se sentir sozinha: *“o cansaço pega mais”* e também as crianças desanimam.

No curso de extensão onde conheceu a pesquisadora, Valentina afirma ter encontrado um coletivo no qual se experimentou sendo ela mesma, vivido como um espaço acolhedor o suficiente para que ela pudesse mergulhar na espontaneidade, falando, brincando e debatendo sem medo de represálias. O curso, então, se fez mediação que “leva para frente”, um *“momento de troca”*, durante o qual se descobriu fazendo a diferença, libertando-se “da outra”, e da passividade que a esta é inerente. Precisamente, é esta apatia, como certo comodismo, que entra em contradição com o que Valentina vive como fundamental para ser a pessoa que é: *“Não ser acomodada [...] me irrita conviver com pessoas acomodadas porque... Nós somos o mundo e se eu sou acomodado o meu mundo é acomodado. Então eu acho que o comodismo...o próprio fazer sempre a mesma coisa, isso também é uma espécie de comodismo...Não...Acho que você tem que estar pensando em crescer”*.

Então, odiar e viver *“a outra”* como “não eu”, que se acomoda e nada faz na direção de transformar sua situação, porque não vê tal mudança como possível, tem a ver com excluir uma parte de si que põe em xeque uma determinada perspectiva de futuro. Este amanhã, enquanto ação presente que Valentina faz e refaz cotidianamente em seu trabalho na escola, remete a uma forma de ser, que rompe com o comodismo. A acomodação, neste sentido, é rechaçada porque se entrelaça a uma visão de sociedade, na qual esta é percebida não como entidade abstrata, mas como sendo exatamente aquilo que os sujeitos, coletivamente, dela fazem. Dizer que *“nós somos o mundo”*, implica responsabilizar-se por

ele, reconhecendo que o mundo, nada mais é que esse “nós”, enquanto ação coletiva que o constrói.

O excerto aponta também que uma das maneiras de o comodismo ser instaurado, se faz por meio do “*fazer sempre a mesma coisa*”, ou seja, da ação que se cristaliza na repetição. A criação, então, aparece como um elemento fundamental para a consecução coletiva de um mundo diferente e, na esfera singular, como uma forma de visar o crescimento, enquanto superação de uma situação para um nível de maior complexidade e satisfação pessoal.

Sendo a criação um divisor de águas entre “a que é” e “a outra, que não é”, pode-se afirmar que romper com o comodismo, fazendo coisas inovadoras, ou seja, objetivar o novo na ação e expressão pela atividade criadora, insere-se no cerne do projeto de ser Valentina, como estratégia que ela lança mão para “ser a diferença”. Vale lembrar que, no contexto da escola, no qual se sente caminhando em direção ao ser que visa ser, esta “diferença” se articula a um cuidado que é da ordem do sensível, em relação ao planejamento e desenvolvimento das atividades de ensinar e aprender, e ao espaço que constrói junto com as crianças.

Desde a chegada de Valentina na escola, a percepção estética é mediadora importante que a impulsiona a criar alternativas para a transformação de seu contexto de trabalho. As relações estéticas, portanto, se fazem igualmente fundamentais para o projeto de ser Valentina, que cotidianamente, se vale do imaginário como recurso que promove a atividade criadora em diversas formas de objetivação que encantam as crianças e as colegas de trabalho, porque orientada por uma determinada perspectiva de futuro. Esta, direciona o resgate da sensibilidade a uma busca de humanização, estando a promoção da beleza e a negação da feiúra, integradas numa preocupação com o incentivo da dignidade e cidadania coletivas. Assim, as propostas inovadoras que se objetivam na sala de aula, e nas estratégias que Valentina utiliza para mobilizar a comunidade escolar para a construção de uma nova instituição, unificam a consideração da forma e de conteúdo transformadores, que estimulem a mudança.

O debate sobre a situação social e econômica do país, e sua articulação com o modo de vida no Areial, localiza as crianças no contexto, para que elas possam se apropriar deste ponto de partida, rumo a sua superação. Os brilhos de purpurina, as cores, e o projeto de um novo espaço físico para abrigar os processos de ensinar e aprender que impulsionem ao

crescimento, à formação *“de doutores na profissão que desejarem”*, apontam que a mobilização para a transformação é também afetiva e estética. Desse modo, se faz em Valentina novo momento de totalização do projeto de ser que é, que se complexifica por uma sensibilidade norteada pela ética, visto que, conforme Sawaia (1995 b, p. 49).

o compromisso ético não é uma questão de persuasão ou opção puramente racional entre virtude e pecado. Ele é vivido como necessidade do eu, como desejo, motivação. Mesmo quando o indivíduo age em nome do bem comum, a atividade implica o exercício da motivação individual.

Não se pode esquecer, contudo, que Valentina se faz duas. Mesmo que não reconheça, “a outra” é igualmente uma maneira de se dirigir ao ser que visa ser, porque, quando ela se faz presente, segue sendo expressão e fundamento daquele projeto original, de encontrar espaço para ser no desejo do outro, ou seja, visar esgotar-se em sanar a necessidade dele. Então, “uma” e “outra”, como criação e repetição, ousadia e acomodação, coragem e medo, se entrelaçam contraditoriamente no projeto de ser Valentina. Certamente, há outros elementos que, enquanto desvios do projeto original, se articulam para Valentina se fazer quem é, visto que, longe da linearidade e harmonia, o ser humano é embate, paradoxos, lutas cotidianas para se constituir sujeito singular.

Por conseguinte, mesmo que Valentina não se reduza a esta divisão de ser, como contradição central, compreender seu projeto de ser por meio da reconstituição biográfica, é tarefa significativa porque explicita o movimento constante pelo qual o projeto principal se enriquece, assume novos contornos num dado contexto social e histórico, sem abrir mão de clarificar aquilo que para o sujeito, é fundamental, pois, como aponta Sartre (1997, p.692, grifos do autor):

cada tendência empírica existe com o projeto original de ser em uma relação de expressão e satisfação simbólica [...] Não que [...] o desejo de ser primeiro seja para só depois expressar-se pelos desejos a posteriori, e sim que nada há à parte da expressão simbólica que encontra nos desejos concretos.

Então, mesmo que Valentina afirme não acreditar que seja possível um mundo futuro no qual volte a se sentir inteira, integralizando o amor e a realização em sua atividade profissional com a satisfação afetiva na esfera particular, quando, ao longo das

entrevistas, verbaliza desejos, de certa forma, já se dirige a eles. O fantasiar, sob a forma de devaneios noturnos, aos quais, Valentina se fazia prisioneira, e que havia abandonado pelo medo, começa a ser retomado, desta vez, formando novas sínteses imagéticas. Por meio destas, Valentina projeta, quem sabe, assumir a diretoria da escola, ou ter uma função política na secretaria de educação, ou mesmo, objetivar seus anseios na escrita de um romance.

Além da proposição, mesmo que incipiente, de novos projetos secundários para o futuro, Valentina chega a relatar um episódio que reconheceu como ruptura significativa em seu modo de agir em relação às duas esferas, a familiar e a de trabalho. Inicialmente, afirmou que jamais havia solicitado dispensa da escola, a não ser em caso de emergência de saúde. Ao longo das entrevistas, surgiu um pedido de Carlos Eduardo para que Valentina fosse assisti-lo numa apresentação de teatro na escola. A primeira resposta que Valentina deu ao filho, foi a recusa, justificando que não poderia deixar os alunos para vê-lo em sua estréia. Entretanto, nos encontros com a pesquisadora, começou a se fazer presente uma angústia em relação à decisão: Valentina desejava estar lá para ver Carlos Eduardo, não pela peça teatral em si, mas pelo “brilho” que via nos olhos dele quando podia estar com ele. Assim, Valentina mudou de idéia, combinando sua substituição com outras professoras e indo prestigiar a criação dramática do filho.

A partir disso, pode-se pensar que o processo de reconstituição biográfica, enquanto “conversas que abrem a cabeça”, como a própria Valentina se referiu, porque demandam do sujeito uma postura reflexiva de distanciamento da espontaneidade cotidiana, descolam da afetividade imediata, possibilitando um olhar crítico e avaliativo, que, clarificando desejos e escolhas, pode vir a produzir novos sentidos e ações. (MAHEIRIE, 2002).

Este episódio indica ainda, que a cisão de ser “uma e outra” numa só Valentina, não é estanque. Embora estes sejam dois pólos bem definidos, há oscilações e miríades de variações entre eles. Assim, também a criação e as relações estéticas aparecem, mesmo que de forma pouco significativa para Valentina, em sua vida pessoal. A repetição e cristalização, por seu turno, igualmente têm lugar no seu trabalho, embora este seja, em larga medida, pautado pela ruptura com o velho e objetivação da novidade. Como esclarece Sartre (1997, p.592),

É necessário consultar a história de cada um para ter-se uma idéia singular acerca de cada Para-si singular. Nossos projetos particulares, concernentes à realização no mundo de um fim em particular, integram-se no projeto global que somos. Mas, precisamente porque somos integralmente escolha e ato, esses projetos parciais não são determinados pelo projeto global: devem ser eles próprios, escolhas, e a cada um deles permite-se certa margem de contingência, imprevisibilidade e absurdo, embora cada projeto, na medida em que se projeta, sendo especificação do projeto global por ocasião de elementos particulares da situação, seja sempre compreendido em relação à totalidade de meu ser-no-mundo.

Portanto, a história de vida de Valentina, sendo a singularização de uma pluralidade concreta, possibilita vislumbrar que um sujeito se faz, a partir de um contexto social e histórico, numa intrincada trama de relações que são experimentadas com afetos contraditórios e significadas de múltiplas formas, podendo, a qualquer momento, vir a ser (re)significadas sob uma determinada perspectiva de futuro.

Proceder à reconstituição biográfica de Valentina contribui também para dar visibilidade aos processos de criação e às relações estéticas na história de vida de um sujeito que não tem a arte como atividade fundamental, seguindo os apontamentos de Vygotski (1990) e Vázquez (1999), que indicam a necessidade de ampliar e aprofundar a discussão da criatividade e da estética, concebendo-as como possibilidades humanas de relação que não se restringem ao fazer artístico.

Para atingir este intento, foi preciso rastrear elementos que pudessem embasar tal concepção ampla de criação e vivência estética, buscando clarificar estes conceitos, mantendo suas especificidades. Na esteira dos trabalhos de Zanella e colaboradoras (2000; 2002; 2004 a e b) e Maheirie (2001; 2002; 2003), primou-se nesta pesquisa pelo caráter de objetivação e ruptura com o já existente, como definidores da atividade criadora. A relação estética, a partir de Vázquez (1999), foi compreendida como situação concreta, na qual um sujeito se posiciona com um determinado olhar diante da objetividade do mundo, que se faz inevitavelmente num contexto social e histórico. Para o entendimento dos processos de criação e das vivências estéticas, foi imprescindível recorrer à atividade imaginativa, resguardando seu caráter de processo psicológico complexo que (re)elabora os elementos reais, para produzir novas sínteses imagéticas, presentificando, ainda que de forma irreal, um objeto ausente ou inexistente.

Tais conceituações foram produzidas tendo como pano de fundo a discussão e a atualização das contribuições de Sartre e Vygotski para as temáticas da criação, imaginação e experiência estética. O diálogo entre os escritos destes autores, já anunciado como possível por Maheirie (2001), foi um exercício constante ao longo deste trabalho, que aponta para a pertinência de outras investigações que venham a aprofundar tal debate.

Esta discussão, para o presente trabalho, viabilizou a compreensão dos processos de criação e das relações estéticas num nível ontológico, enquanto prerrogativas do humano, simultaneamente frutos de sua atividade e características que o distinguem das demais coisas do mundo, e também na dimensão da existência concreta. Situada histórica e culturalmente, a vida cotidiana é atravessada pela criação toda vez que nela irrompe o novo, objetivando-se num produto que destoa do comum. A relação estética, por seu turno, implica o descolamento da percepção imediata, para a produção de complexas sínteses de significados e sentidos antes inexistentes.

Em Valentina, a atividade criadora e as relações estéticas surpreendem porque se fazem superação de condições sociais e históricas de opressão e escassez, orientadas por uma preocupação ética que visa a transformação coletiva. Nesse sentido, explicitar seu projeto de ser abre caminhos para que novas pesquisas venham a discutir esse enlace entre ética e estética, tanto no fazer cotidiano de um sujeito singular, como nos processos de formação de educadores, a fim de constituir sujeitos capazes de dialetizar o ensinar e o aprender, sob uma perspectiva sensível voltada para a transformação social.

Finalizando este trabalho, resta apontar a inesgotabilidade de uma análise, indicando ao leitor a infinidade de detalhes e aspectos que não foi abordada, justamente pela amplitude do olhar durante o trajeto desta pesquisa. Questões como: a relação entre a prática pedagógica de Valentina e a obra de teóricos que fizeram parte de sua formação docente; o modo pelo qual Valentina objetiva suas concepções acerca da sexualidade, feminilidade e maternidade no diálogo com os alunos; a apropriação crítica que faz do ideário neoliberal, e as estratégias que lança para se contrapor à articulação do mesmo com as políticas educacionais (ARCE, 2001), tal como se objetivam na escola do Areial, ficam em aberto. São indicações que podem vir a originar novos estudos, que venham a debater essas e outras temáticas importantes que não puderam ser tratadas neste trabalho. Nessa perspectiva, é fundamental enfatizar que Valentina, certamente, é muito mais do que a

compreensão que esta investigação, neste momento, pôde abordar. Valentina é transcendência, e como tal, inesgotável, sempre mais complexa do que qualquer esforço analítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. Elementos histórico-sociais – um olhar transversal no contexto espaço-temporal das Histórias de Vida. In: ABRAHÃO, M. (Org.). História e Histórias de Vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 253-279.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 19, n. 1, p. 1-8, 2003.

ALMEIDA, R.; MONTEIRO, P. Trânsito religioso no Brasil. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v.15, n.3, jul/set 2001.
Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: janeiro de 2006.

AMADORI, M. P. Palavras Geradoras como Tema para o Design de Estamparia para Tapetes: Um Estudo com Mulheres da Vila Cerrito. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n.74, abr. 2001.
Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: abril de 2002.

ARTAZCOZ, M. Una mirada desde los albores de la filosofía occidental para pensar las dimensiones constitutivas de la recreación. Simposio Nacional de Vivencias y Gestión em Recreación, III, 2003. Bogotá.
Disponível em: <www.redcreacion.org>. Acesso em: maio de 2005.

BARCELOS, A. R. F. Formação continuada de educadores uma reflexão no cotidiano da escola pública. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994.

BATISTA, O. Profissão Docente: o difícil equilíbrio entre saúde e adoecimento. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BEAUVOIR, S. A Cerimônia do Adeus: Seguido de entrevistas com Jean Paul Sartre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1974.

BECKER, R. N. A Arte na Formação da Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.

BEIRAS, A. Os jovens e a sexualidade: um panorama da realidade brasileira. Estudos Feministas, Florianópolis, v.13, n.2, maio/ago 2005. Resenha. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: janeiro de 2006.

BERGERET J. A personalidade normal e patológica. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BERNARDI, P. Canção do imigrante italiano: sua leitura a partir de uma localidade rural catarinense (1996-1999). 2003. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BERZIN, J. O teatro e o adolescente em conflito com a lei: análise do sentido de uma proposta sócio-educativa. 2003. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BURSTOW, B. A filosofia sartreana como fundamento da educação. Revista Educação & Sociedade, v. 21, n. 70, p. 34-59, abr. 2000.

BUTLER, J. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: BUTLER, J. Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 15-60.

CAMARGO, D. Imaginação e emoção da Educação Infantil. [1 CD]. In: Anais da IV ANPED-SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis.

CARDOSO, T. A. Contradições do ser professor e o trabalho doméstico. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARVALHO, M. P. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

CARVALHO, A. et al. Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.12, n.3, set-dez 1996, p. 261-267.

CHIZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHODOROW, N. Estrutura Familiar e Personalidade Feminina. In: ROSALDO, M. Z.; LAMPHERE, L. A mulher, a cultura e a sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 65-94.

COLBARI, A. Familismo e ética do trabalho: o legado dos imigrantes italianos para a cultura brasileira. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 17, n. 34, 1997. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: janeiro de 2006.

CONTI, C. Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COSTA, F. C. B. O olho que se faz olhar: os sentidos do espaço estético do Colégio de Aplicação da UFSC para os alunos do ensino fundamental. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CUNHA, M. T. S. Armadilhas da sedução – os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, C; BASTOS, M; CUNHA, M. Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cadernos CEDES, v.19, n. 44, abr.1998.

Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: abril de 2002.

EAGLETON, T. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

EHRlich, I. Contribuições do “Projeto de Ser” em Sartre para a Psicologia de Orientação Profissional. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FABRIZIO, O. R. A Educação do Adulto como Ação Grupal (Arte e Cultura como facilitadores do processo). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

FERNANDES, R. Quem quer entrar pra turma põe o dedo aqui: partilhando experiências e saberes nas relações entre adultos e crianças. In: PARK, M. (Org.). Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 73-81.

FERNANDES, T. C. Teatro E Educação: A Escola Como Teatro. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação, Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FINGER, M M. Dos Conceitos Cotidianos à Formação e Transformação dos Conceitos Pictóricos: Uma Prática Educativa com Alunos de 5ª Série. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FLANDOLI, B. R. G. X. A escrita criativa do ensino fundamental: uma interlocução possível. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

FONSECA, F. Reflexões ético-estéticas do masoquismo. Os estilos do gozo e a vergonha inconsciente. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FOUCAULT, M. O olho do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 209-227.

_____. O Panoptismo. In: FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 173-199.

FOUNTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

FRAGA, A. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S.V. (Org.). *Corpo Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 95-107.

FRANCISCO, P. Tendências nas dissertações e teses em Psicologia sobre as dificuldades de aprendizagem escolar na segunda metade da década de 90. *Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis*.

FRANCO, M. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia e autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S.V. (Org.). *Corpo Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

GOLDMANN, L. *Introducción a la Filosofía de Kant*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL Alves, 2000.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HATCH, J.; WISNIEWSKI, R. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. In: HATCH, J (Org). *Life History and Narrative*. London: Routledge Falmer, 1995, p.113-132.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

IVIC, I. Lev Semionovich Vygotski. Perspectivas: revista trimestral de educação comparada. Paris, Unesco, v XXIV, n. 3-4, 1994.

Disponível em: <www.educar.org>. Acesso em: agosto de 2005.

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 20 n. 69, p. 34-59, 1999.

_____. Criatividade, Criação e Apreciação Artísticas: A Atividade Criadora Segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS M. S. (Org.). Criatividade, psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001. p. 43-58.

_____. Jogos teatrais na escola pública. Revista da Faculdade de Educação, v. 24 n. 2, p. 81-97, 1998.

_____. Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

JUSTO, J. S. Criatividade no Mundo Contemporâneo. In: VASCONCELOS M. S. (Org.). Criatividade, psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001. p. 59-96.

KEHRWALD, M. I. P. Processo Criativo e Ensino da Arte: Mudanças e Permanências. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KERR JUNIOR, D. H. B. Prazer em conhecê-la história da vida, da Arte: reflexões sobre o processo de ensino /aprendizagem. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

KLEIN, C. A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 31-52, jan./abr. 2005.

LAPASSADE, G. Grupos, Organizações e Instituições. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LARA, S. M. S. R. Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do lúdico aos saberes escolares - uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOURO, G. Gênero, História e Educação: Construção e desconstrução. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.101-132, jul/dez 1995.

MACHADO, M. A. A linguagem mediando a produção artístico-cultura infantil e a construção de conhecimento de mundo. 2003. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.**

MAHEIRIE, K. Agenor no Mundo: Um estudo psicossocial da Identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

_____. *O que ele fez com o que fizeram dele...?* Algumas contribuições do método progressivo-regressivo de Sartre para a análise da constituição do sujeito numa psicologia de orientação histórico-dialética. 2006 (artigo encaminhado para publicação).

_____. **Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky.** *Psicologia em Estudo*, v. 8 n. 2, p. 147-153, 2003.

_____. **Processos de criação em contextos reflexivo-afetivos.** [1 CD]. In: Anais da IV ANPED-SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis.

_____. **Sete mares numa ilha: a mediação do trabalho acústico na construção da identidade coletiva.** 2001. **Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.**

MEDEIROS, S. Z. Método para educadores na arte de ensinar-aprender a sexualidade do adolescente: uma proposta participativa. 2000. **Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.**

MELLO FILHO, J. *Psicossomática hoje.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MIRANDA, M. Docência e devir: com a palavra a professora. 2004. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.**

MIZUKAMI, M. *Ensino: As abordagens do processo.* São Paulo: EPU, 1986.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.* São Paulo: EDUC, 1999.

MONTEIRO, L. G. M. *Neomarxismo: indivíduo e subjetividade.* São Paulo: EDUC, 1995.

_____. *Subjetividade e poder em Jean Paul Sartre e Michel Foucault: ciência, Ética e estética.* 1997. **Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.**

MOUTINHO, L. D. S. *Sartre Psicologia e Fenomenologia.* São Paulo: Brasiliense, 1995.

MUZART, Z. Do navegar e de navegantes. In: MIGNOT, C; BASTOS, M; CUNHA, M. Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p.181-189.

NAMURA, R. O Sentido do Sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. Estudos Feministas, Florianópolis, n. 2, p. 9-41, jul./dez. 2000.

NUNES, V. M. L. S. Os Espaços Potenciais na Sala de Aula: Um Estudo das Possibilidades de Descrição da Criatividade Infantil. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLABUÉNAGA, J. La entrevista. In: OLABUÉNAGA, J. Metodología de la Investigación Cualitativa. 2 ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999. p.165-189.

OLIVEIRA, M. H. P. Lembranças do passado: a infância e a adolescência na vida dos escritores brasileiros. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, P. S. Literatura: transição ecológica para aquisição de resiliência. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) – Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande Sul, Porto Alegre.

ORTNER, S. B. Está a Mulher para o Homem Assim Como a Naureza Para a Cultura. In: ROSALDO, M. Z.; LAMPHERE, L. A mulher, a cultura e a sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95-120.

PENHA, J. O que é existencialismo. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEREIRA, E. Criação e cristalização na dialética do ensinar e do aprender: um estudo em torno dos sentidos que professoras atribuem as suas práticas pedagógicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PERSICHETTI, S. A Poética no Olho Crítico - A Estética como Formadora de Discurso na Fotografia Documental Latino-Americana. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo.

POLETTI, I. G. Universidade Federal de Santa Catarina. Italianos em Joaçaba : estudo histórico e sociolinguístico do núcleo italiano da micro-região do meio-oeste catarinense. 1977. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História, São Paulo, v. 15, p. 13-33, abr. 1997.

PRADO FILHO, K. Uma história crítica da subjetividade no pensamento de Michel Foucault. In: FALCÃO, L; SOUZA, P. Michel Foucault: Perspectivas. Florianópolis: Clicdata Multimídia/Achiamé, 2005. p. 41-50.

PRETTO, Z. Como tecer a mais antiga/contemporânea trama: significações do amor segundo homens jovens universitários. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PROENÇA, G. História da Arte. 16 ed. São Paulo: Ática, 2002.

RAMOS, T. Querido diário: agenda é mais moderno. In: MIGNOT, C; BASTOS, M; CUNHA, M. Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p.191-201.

RODRIGUEZ, A. A abordagem existencial no trabalho comunitário: uma análise das trajetórias de vida de líderes comunitários de populações de baixa renda. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAINT-EXUPÉRY, A. O pequeno príncipe. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

SANCHEZ, J. M. G. M. O significado da arte na educação. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTAELLA, L. Estética de Platão a Peirce. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historia de vida y historia oral. In: DELGADO; GUTIERRES. Metodos y tecnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madri: Sintesis, 1994.

SANTOS, A. T. Estudo da criatividade no Brasil: análise das teses/dissertações em Psicologia e Educação (1970/1993). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTOS, N. P. D. Trentinos em Santa Catarina : a evolução economica de Nova Trento, 1875-1960. 1993. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SARTRE, J. P. Bosquejo de una teoria de las emociones. s./d.
Disponível em: <www.webliblioteca.com.ar>. Acesso em: setembro de 2005.

_____. Las Palabras. 16. ed. Buenos Aires: Losada, 2000.

_____. O existencialismo é um humanismo. In: SARTRE J. P, Sartre – Vida e Obra. São Paulo: Nova Cultural. 1987.

_____. O imaginário. São Paulo: Ática, 1996.

_____. O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica . 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Obras: Teatro y Estudios Literarios. Buenos Aires: Losada, 1972.

_____. Questão de Método. In: SARTRE J. P, Sartre – Vida e Obra. São Paulo: Nova Cultural. 1987 . p. 111-191.

_____. Saint Genet: ator e mártir. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Sartre no Brasil: A Conferência de Araraquara: filosofia marxista e ideologia existencialista. São Paulo: Unesp, 1986.

_____. Situações. Lisboa: Europa-América, 1968.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAWAIA, B. B. Comunidade como Ética e Estética da Existência. Uma Reflexão Mediada pelo Conceito de Identidade. *Psyche*, v. 8 n. 1, p. 19-25, 1999.

_____. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, S.; SAWAIA, B. (Org.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 157-168.

_____. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos* In: LANE, S.; SAWAIA, B. (Org.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 45-53.

_____. Prefácio. In: MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC. 1999. p. 9-14.

SCHNEIDER, D. *Novas perspectivas para a Psicologia Clínica – Um estudo a partir da obra “Saint Genet: Comédien et Martyr” de Jean-Paul Sartre*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo.

SCOTT, J. W. Entrevista com Joan Wallach Scott. Estudos Feministas, Florianópolis, n. 1, p. 115-124, jan./jul. 1998.

_____. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. Debate Feminista (Cidadania e Feminismo), n. especial, p. 203-222, 2000.

_____. Experiência. In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S.; RAMOS, T. R. O. (Org.). Falas de Gênero: Teorias, Análises, Leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 21-56.

_____. O enigma da igualdade. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SERIQUE, J. A. B. Desenvolvimento da Cooperação e da Criatividade o Jogo Esportivo: Uma Intervenção Sócio-Motora. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Águas Claras/ Taguatinga – Distrito Federal.

SEYFERTH, G. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, C.; VASCONSELLOS, M. (Org.). Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história. Canoas: Ed. Da Ulbra, 1994. p.11-27.

_____. Camponeses ou operários? O significado da categoria *colono* numa situação de mudança. Revista do Museu Paulista, São Paulo, v. 29, p. 73-94, 1983/1984.

_____. Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro. Mana, Rio de Janeiro, v.5, n. 2, out. 1999.

Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: janeiro de 2006.

_____. Identidade camponesa e identidade étnica (um estudo de caso). Anuário Antropológico, Rio de Janeiro. p. 31-63, 1993.

SILVA, E. N. Criatividade em Professores de Matemática do Ensino Médio de Parnaíba/PI. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.

SILVA, S. M. C. R. Educação em arte: uma proposta de formação continuada dos professores de Artes Visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília.

SIQUEIRA, M. FERREIRA, E. Saúde das Professoras das Séries Iniciais: o que o Gênero Tem a Ver com Isso? Psicologia Ciência e Profissão, v. 23 n. 3, p. 76-83, 2003.

SMOLKA, A. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, M. Metamemória – Memórias: Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA A. L. F. Vídeo Educação em E@D. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TEPLOV, R. Aspectos psicológicos da Educação Artística. In: LURIA et al. Psicologia e Pedagogia II: Investigações Experimentais sobre problemas didáticos específicos. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

TRAVERSO-YÉPEZ, M; PINHEIRO, V. Socialização de gênero e adolescência. Estudos Feministas, Florianópolis, v.13, n.1, jan/abr. 2005.
Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: janeiro de 2006.

TRIVIÑOS, A. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DEN BERG, J. H. O paciente psiquiátrico: esboço de psicopatologia fenomenológica. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

VÁZQUEZ, A. S. As idéias estéticas de Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Convite à estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKII, L.S. La Imaginacion y el Arte en la infancia. Madrid: Akal, 1990.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: Obras escogidas. Madrid: Visor, 1997. v I. p. 257- 407.

_____. Obras Escogidas. Madrid: Visor, v.II, 2001.

_____. Obras Escogidas. Madrid: Visor, v.III, 2000.

_____. Imaginación y creatividad del adolescente. In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Madrid: Visor, v.IV, 1996. p. 205-223.

VIGOTSKI, L. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Sobre o problema da criatividade do ator. Trad. da trad. inglesa: Beatriz Cabral. (Não publicado, s./d.).

_____. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZANELLA, A. V. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. *Psicologia e Sociedade*, v. 16, n. 1, p.135-145, 2004. Disponível em < www.scielo.br >. Acesso em: dezembro de 2005.

ZANELLA, A. V.; BALBINOT, G.; PEREIRA, R. S. Re-criar (na) Renda de Bilro: Analisando a Nova Trama Tecida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13 n. 3, p. 539-547, 2000.

ZANELLA, A. V.; DA ROS, S. Z.; REIS, A. e FRANÇA, K. B. Concepções de Criatividade: Movimentos em um contexto de escolarização formal. *Psicologia em Estudo*, v. 8 n. 1, p. 143-150, 2003.

_____. Criar, imaginar e (re/de) formar: reflexões sobre atividade criadora e formação de educadores [1 CD]. In: *Anais da IV ANPED-SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis*.

_____. Doce, pirâmide ou flor? O processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*, v.IX, n.17, jan-jun 2004, p.91-108.

_____. Mediação Pedagógica: Reflexões sobre o Olhar Estético em Contexto de Escolarização Formal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17 n. 1, p. 51-60, 2004.

ZANELLA, A. V.; REIS, A.; CAMARGO, D; MAHEIRIE, K; FRANÇA, K. B.; DA ROS, S. Z. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística.(no prelo).

ZANELLA, A. V. e TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas de Pós-Graduação em Psicologia no Brasil (1994-2001). [1CD] . In: *Anais da V ANPED-SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba*.

ZORZAL, M; BASSO, I. Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural. In: *Anais da 24ª. Reunião anual da ANPED, 2001, Caxambu*. Disponível em < www.anped.org.br >. Acesso em: julho de 2005.

ANEXO



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Acadêmica: Kelly Bedin França

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Relações Estéticas, Criação e Imaginação: a constituição do projeto de ser uma e outra, na dialética do ensinar e aprender.

Eu, _____ confirmo que a pesquisadora Kelly Bedin França discutiu comigo este estudo. Eu compreendi que:

1. O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar como atividades criadoras e relações estéticas aparecem no projeto de ser de um sujeito que tem a educação como atividade fundamental.
2. Com esta pesquisa, pretende-se destacar a importância, para a Psicologia, de pesquisar as dimensões estética e criadora na constituição do sujeito.
3. Os dados da pesquisa serão coletados através de entrevistas, filmagens e análise de produções decorrentes de minha participação no curso de Extensão “Oficinas Estéticas: Atividade Criadora e Prática Pedagógica”.
4. Eu posso escolher participar ou não do curso e, em decorrência, da pesquisa. Minha decisão em participar desta pesquisa resultará em benefícios pessoais, na medida em que estarei me capacitando profissionalmente. Por outro lado, não resultará em quaisquer prejuízos pessoais.
5. Respondendo às entrevistas com sinceridade e permitindo as filmagens em sala de aula, bem como a utilização das minhas produções para análise, estarei contribuindo com a pesquisa.
6. Caso seja necessária a inclusão de algum outro procedimento para coleta de dados, este será previamente discutido e utilizado somente com a minha aquiescência.
7. Todos os dados colhidos são sigilosos e somente serão utilizados para fins acadêmicos. A divulgação dos mesmos será feita através de artigos científicos em que a identificação do participante será preservada.
8. Se eu tiver alguma dúvida a respeito, ou quiser retirar o meu consentimento, eu posso contatar a pesquisadora Kelly Bedin França pelos telefones 32340676 ou 99602227.
9. Eu concordo em participar deste estudo.

Assinaturas:

Participante: _____ Data _____

Pesquisadora: _____ Data _____