



Sarau do João Cabral: abordando identidade e diferença através das artes na escola

João Cabral's soirée: approaching identity and difference in the arts at school

Maria das Dores Bezerraⁱ
Escola Sinobilina Peixoto

Rita Helena Sousa Ferreira Gomesⁱⁱ
Universidade Federal do Ceará

Resumo

O artigo objetiva partilhar e fundamentar sob o ângulo dos Estudos Culturais as experiências pedagógicas vivenciadas durante a preparação e realização do Sarau do João Cabral: Falado, Cantado e Amostrado que, por sua vez, fez parte de uma pesquisa maior de Mestrado. O sarau é apresentado como uma atividade capaz de fomentar uma aproximação com a localização social dos discentes, sendo especialmente adequado para dar visibilidade ao tema da identidade e diferença. Ao longo da exposição, defendemos junto com Silva (2018), a relevância da escola problematizar questões do campo da identidade e diferença; a indissociabilidade de identidade e diferença e o caráter performativo da identidade. A essas considerações teóricas, somamos dados coletados e reflexões emanados da pesquisa participante. Concluímos, sublinhando a validade do sarau para fazer emergir, de forma mais complexa, o problema das identidades, bem como reforçando a aula de artes como espaço privilegiado para tanto.

Palavras-chave: identidade, diferença, educação, música, arte.

Abstract

This paper aims to share and theoretically sustain, according to Cultural Studies, the pedagogical experiences that surrounded *João Cabral's Soirée: Speaking, Singing and Showing*, part of a master's thesis study. The soirée is presented as an activity capable of approximating students' social localization, being especially adequate to make visible the theme of identity and difference. Throughout this article we support, based on Silva (2018), the importance for the school to problematize issues of identity-difference; the

inseparability of identity and difference; and, the performative character of identity. We added to these theoretical considerations collected data and reflections from our participant-research. We conclude underlining the validity of the soirée to deal in a more complex manner with the identity-difference issues and highlighting the arts classes as a privileged space for it.

Keywords: identity, difference, education, music, art.

Enviado em: 05/04/19 - Aprovado em: 07/05/19

Introdução

As principais ideias versadas nesse artigo têm origem em uma pesquisa de mestrado, a qual investigou o ensino de música na escola – e por que não dizer das artes – considerando o cotidiano e as identificações dos(as) alunos(as). Pretendíamos com isso, analisar as identidades e as diferenças no contexto escolar, mais especificamente, como as identidades e as diferenças se relacionavam com os ensinamentos e aprendizagens na escola.

Na ocasião, utilizamos a pesquisa qualitativa, pois essa metodologia nos permitiu a imersão no universo dos(as) discentes, aprofundando-nos nas diferenças, identificações e significações dos sujeitos. De acordo com Minayo, Gomes e Deslandes (2009, p. 22), “esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”.

No que se refere aos procedimentos de pesquisa, optamos pela pesquisa-ação pela possibilidade de, simultaneamente, pesquisar e participar do processo de investigação (BRANDÃO, 1987, p. 13). Além disso, a pesquisa-ação

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (THIOLLENT, 2008, p. 14),

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2017, e envolveu uma série de atividades pedagógicas. Nesse escrito, especialmente, iremos nos deter na troca de experiência, percepção de si e dos outros na dinâmica do sarau. Este possibilitou uma

análise a respeito das diferenças e identidades dos(as) alunos(as), a partir de suas identificações e preferências musicais.

Apesar de ao longo desse artigo citarmos e dialogarmos com diversos autores, Hall (2005) e Silva (2018) foram os principais teóricos dos Estudos Culturais que embasaram as considerações feitas nesse trabalho.

Intentando articular os Estudos Culturais com preocupações ligadas à esfera da educação, reconhecemos na atualidade um momento de grandes transformações na escola e em seus ensinamentos. No entanto, considerando as variações existentes no contexto escolar, vemos ainda práticas desvinculadas e sem sentido para docentes e discentes. Práticas que pressupõem *um ideal equivocado de aluno*, e de qualidade dos ensinamentos e aprendizagens na escola. Pesquisas apontam (BRONZATTO et al., 2015, p. 106), que a idealização de um aluno "interessado e dedicado" segue [...] orientada por expectativas antigas acerca de um alunado "domesticado e sem voz", tal qual a nova barbárie teorizada por Benjamin (1987). Para o autor, a mudez surge da incapacidade do sujeito em transmitir experiências. Nesse viés, a qualidade da educação no Ceará, tem sido verificada a partir dos resultados do SPAECE¹ (PORTAL do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, 2017-2019). Nesse tipo de avaliação externa, os(as) estudantes são submetidos a testes envolvendo os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com o Portal da Secretaria da Educação Estadual do Ceará (2019), "as informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos".

De posse desses dados, os gestores das secretarias de educação podem tecer reflexões, elaborar e monitorar suas políticas, programas e projetos educacionais. No âmbito das unidades escolares, os dados podem ser adotados, pelos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e responsáveis, para a revisão ou consolidação das ações definidas no projeto político pedagógico da escola. *Além disso, a organização desses dados constitui uma ferramenta importante para diagnosticar os resultados escolares e prestar contas à sociedade, em geral, de como se encontra a qualidade do ensino público cearense* (PORTAL do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, 2017-2019, grifo nosso).

¹ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará, fornece subsídios para formulação, reformulação das políticas através de testes de desempenho referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e questionários contextuais que possibilitam extrair dados, visando traçar um panorama da qualidade da educação dos alunos.

Dessa maneira, podemos concluir que os resultados do SPAECE determinam a qualidade dos ensinamentos e aprendizagens em grande parte das escolas públicas municipais. No CRAJUBAR² (CEARÁ, 2009), especificamente, tal concepção tem gerado uma supremacia do ensino de Língua Portuguesa e Matemática em relação aos demais componentes curriculares do Ensino Fundamental, a saber: Arte, Geografia, Educação Física, dentre outros. Opondo-nos a tal ideia, entendemos que a escola é um espaço social de ensinamentos e aprendizagens, onde se manifestam uma diversidade de experiências advindas do cotidiano dos sujeitos e ressignificadas na dinâmica escolar. “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos [...]” (HALL, 2005, p. 109).

Dessa maneira, a questão “Como as artes tocam os problemas e questões relacionados às identidades e diferenças na escola?” provocou a necessidade de compartilhar experiências artísticas e performativas (SILVA, 2018, p. 92) vivenciadas em uma escola pública municipal na região do Cariri, no Ceará. Com base na teoria dos Estudos Culturais, uma dessas experiências em particular, o *sarau*, conduz a uma viagem simbólica na qual as identidades e diferenças transitam em um fluxo constante a partir das preferências artísticas dos(as) alunos(as).

A relação entre a experiência do sarau e a emergência de questões do campo da identidade-diferença supõe a afirmação de Woodward (2018, p. 10) de que “a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social”. Ou seja, a dimensão simbólica sublinhada por Woodward é inseparável da imaginação que, por sua vez, está claramente presente nas artes. Nesse sentido, se a identidade é marcada pelo imaginário, permitir uma ampliação das imagens, das experiências que nos habilitam a lidar com mais refinamento com a imaginação é algo de primeira ordem. Assim, ao contrário do que muitos acreditam e defendem, as atividades criativas e artísticas são ferramentas extremamente qualificadas e relevantes para atuarmos nos desafios contemporâneos.

Para além de ser um cenário rico em significações, o sarau, tal qual desenvolvido na pesquisa que dá o esteio deste artigo, mostra-se um bom instrumento para trazer de forma viva e central para as discussões da escola o contexto em que os(as) alunos(as) constroem suas identidades. Com base nos estudos de Hall (2005), percebemos estudantes descentrados, fragmentados cujas identidades estavam em constante mudança e transformação. Ao contrário de uma identidade fixa, a localização social dos(as) alunos(as)

² Região Metropolitana do Cariri – RCM, instituída pela Lei Estadual n. 78, de 29 de junho de 2009. A abreviação corresponde à primeira sílaba dos nomes Crato, Juazeiro e Barbalha, municípios localizados na região Sul do Ceará.

e suas identificações construídas, inevitavelmente, a partir do acesso e imersão no mundo, nas relações e, claro, nas produções artísticas propagadas pela Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1947), revelaram identidades em um trânsito constante. Adentramos, dessa maneira, no processo identitário dos(as) discentes, transientes por fronteiras artificialmente demarcadas (SILVA, 2018, p. 88).

Dizer do local das experiências é relevante, pois tais experiências ganharam sentido quando consideradas a localização social do sujeito e em suas identificações.

Os processos de localização social caracterizam-se, também, pela produção da diferença e do sentimento de pertencimento, de indivíduos e de grupos sociais, dando origem, em suas relações, às identificações (ENNES; MARCON, 2014, p. 289).

Assim, fundamentando-se na teoria de que identidade e diferença estão “estritamente associadas” a um sistema de representação dos sujeitos (SILVA, 2018, p. 89), trazemos aqui a experiência desse sarau produzido e realizado no ano de 2017, em colaboração com os(as) alunos(as).

Dito isso, estruturamos esse artigo em quatro tópicos: 1) Introdução, 2) Identidades e diferenças na escola, 3) O sarau enquanto experiência performativa e 4) Considerações finais. Retomando a questão central desse trabalho – Como as artes tocam os problemas e questões referentes às identidades e diferenças na escola? – o “como” supera a semiologia da palavra e representa aqui um lugar de sentido para as experiências cotidianas dos(as) estudantes, na perspectiva de que essa temática fosse percebida e problematizada na escola.

Identidades e diferenças na escola

Na sociedade contemporânea, as grandes transformações ocorrem rapidamente, conduzindo-nos à percepção de que há um movimento constante entre as diversas culturas. Inegavelmente, a Indústria Cultural opera e influencia nesse processo.

Segundo Costa (2013), a Indústria Cultural se caracteriza pela extensão do mecanismo do capital na esfera da cultura, implicando na produção de uma cultura voltada para reprodução da lógica capitalista, ou seja, do mercado e do lucro. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1947, p. 77), “A cultura é uma mercadoria paradoxal [...] É por isso que ela se funde com a publicidade”. Dito isso, é possível verificar que a propagação das obras

artísticas através da *mass media*³ se relaciona diretamente com o consumo desenfreado dessas obras. Isto é, à medida que tais obras são veiculadas nos programas de rádio, televisão e internet, rapidamente, as mesmas são consumidas e substituídas por outras de igual valor. Mudam-se os rótulos e os formatos, no entanto, continuam a reproduzir a lógica de mercado.

Sem pretender minimizar ou adentrar nas diferenças teóricas entre as perspectivas dos frankfurtianos e aquelas dos Estudos Culturais, estabelecemos um gancho entre a influência da Indústria Cultural na contemporaneidade e a acepção de Hall, defendendo que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempo, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2005, p. 75).

Atrelado a isso, nas últimas décadas, o multiculturalismo vem “tomando espaço em discussões nas esferas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais em todo o mundo” (SOUZA, 2013, p. 28). Nas palavras do autor, o multiculturalismo “reconhece a existência de indivíduos e grupos distintos entre si, que não se anulam em termos de direitos nem de oportunidades, tanto em relação a sua identidade, quanto à sua condição humana” (SOUZA, 2013, p. 28).

No contexto escolar, professores(as), alunos(as), diretores(as), coordenadores(as), dentre outros, constituem grupos distintos cujas identidades são marcadas por conflitos, estereótipos e transformações dentro e fora da escola. Nesse cenário, as identidades se atrelam tanto a um plano social comum, quanto a aspectos discursivos e sistemas de representação específicos de cada grupo que os colocam em posições diferentes e os fazem dar sentido e significações diversas às suas experiências no mundo contemporâneo. Embora orientados a buscarem o mesmo objetivo – o ensino-aprendizagem – os interesses desses grupos têm, muitas vezes, caminhado em direções opostas que, por não serem compreendidas em sua gênese e nem em sua complexidade, resultam em relações rigidamente hierarquizadas e marcadas pelo fechamento às diferenças. Na prática escolar, isso manifesta-se, via de regra, na falta de diálogo entre estudantes e docentes, ficando

³ O termo é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa) e significa meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.). (WEIXTER, 2016, p. 20).

os(as) alunos(as) relegados(as) ao posto de 'meros ouvintes', enquanto os professores(as) e gestores(as) assumem por completo o 'lugar do saber'.

Daí que, como se pode notar, trazer à baila as questões de identidade e diferença para o âmbito escolar não é algo secundário, mas essencial para reconfigurarmos nossas práticas educacionais. Aproximarmo-nos das complexidades que cercam a construção das fronteiras artificiais das identidades liga-se diretamente com a percepção que fazemos do outro e, conseqüentemente, das relações que estabelecemos com ele. Por isso, ao jogar luz nessa temática, acreditamos que revalidamos a preocupação freiriana de que ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2014, p. 42).

Consoante, as práticas desconexas ao cotidiano e identificações dos(as) alunos(as), não raro, tornaram sem sentido os ensinamentos e aprendizagens na escola ou, ainda, resvalam em uma 'aprendizagem' estritamente mecânica e incapaz de fomentar a abertura para transformações críticas nas vidas, nas comunidades e no mundo dos sujeitos submetidos a ela.

Dessa maneira, "[...] não podemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural (SILVA, 2018, p. 96). Reverenciar as diferenças na escola trata-se de uma prática contrária ao diálogo:

Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processo de produção social, como processo que envolve relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder (SILVA, 2018, p. 96).

Se pode causar estranheza a apresentação e defesa de uma posição contrária ao diálogo logo após termos feito uma articulação com Paulo Freire, importa perceber que, na verdade, tanto Silva (2018) quanto Freire (2014) estão alinhados. Quando o primeiro

critica a prática do diálogo, refere-se a isso assemelhando diálogo e consenso, assim como, ausência de problematização das relações de poder que atravessam os espaços e sujeitos que 'dialogam'. Ora, a noção de diálogo trazida por Freire afasta-se totalmente dessa conformação. Na pedagogia freiriana, vemos, justamente, uma crítica às práticas educacionais que se pretendem neutras e ignoram os enraizamentos sociais, econômicos, políticos e ideológicos de seus agentes, sejam eles professores(as), alunos(as) ou gestores. Ambos, portanto, apesar de usarem fontes e terminologias diversas, parecem estar de acordo que uma educação que busque harmonizar diferenças sem antes colocá-las em questão em profundidade recairá na manutenção do ciclo opressivo no qual os mais poderosos seguem sempre se reafirmando frente ao menos.

Uma educação que se pauta na simples busca por tolerância e harmonia, pois, tende a firmar a percepção das diferenças como negativa, associando-as direta ou indiretamente com inferioridades que precisam ser superadas em nome de um padrão. Na ânsia por criar um consenso, essas práticas costumeiramente reforçam privilégios e se caracterizam por garantir uma 'igualdade' superficial e deturpada entre os diferentes.

Pensemos, por exemplo, que em muitas salas de aula aplicam-se como critérios para o 'estabelecimento da igualdade' a negação das desigualdades factuais, como quando se supõe que ao dar o mesmo tempo de fala para meninos e meninas sana-se as desigualdades de gênero, de etnia, etc. Obviamente, reduzir a questão da desigualdade de gênero à atribuição do mesmo tempo de fala para meninos e meninas numa discussão circunscrita não sana, mas revalida o problema. Revalida, exatamente, porque é uma forma de se esquivar do debate que realmente interessa, a saber: há uma desigualdade de poder em nossa sociedade relativa aos gêneros.

Ao usarmos a tolerância e o desejo de consenso como formas não de acessar, mas de evitar jogar luzes na percepção da diferença como mera negatividade (re)situamos a escola e suas práticas como excludentes e reprodutoras de um pensamento herdado da lógica colonial. Para irmos além de uma defesa ingênua e perigosa da tolerância, é necessário que estejamos dispostos a entender que identidade e diferença não são apenas opostos, mas intimamente imbricados.

Woodward (2018, p. 9) nos ensina que, "As identidades são fabricadas por meio da marcação das diferenças". Dessa afirmação, dois elementos se destacam: 1) as identidades são fabricadas, ou seja, não há uma identidade a priori, uma essência, por conseguinte, as identidades estão abertas à (re)construção. Sendo assim, a educação não apenas forma os sujeitos no sentido conteudista, mas atua em sua formação como sujeitos, na medida em que lhes fornece (mesmo quando não reconhece isso) materiais e caminhos para suas identificações, para suas definições de 'eu' e 'outro'; e, 2) se as identidades

pressupõem as diferenças, evitar as diferenças é impedir que entremos no campo das identidades. Se por um lado, é impossível evitar as diferenças, é possível, contudo, lidar de várias formas com a diferença. Uma educação que lida com a diferença como negativa irá reafirmar no campo das formações identitárias o 'outro' como negativo, como aquele que se opõe a mim e, se radicalmente pensado, pode até justificar sua anulação. Uma educação que compreende e parte do pressuposto do imbricamento necessário entre identidade e diferença – portanto, uma visão da diferença como plena de potencialidades (visão positiva da diferença) – está mais apta a fornecer recursos para um processo identificatório plural e capaz de atender às novas demandas do mundo contemporâneo.

Ao reconhecermos criticamente a escola como um espaço plural onde se reencenam as tensões entre identidades padronizadas e diferenças inferiorizadas que permeiam o cotidiano, temos a oportunidade de criar/fortalecer relações que se contrapõem às estandardizações e estereotípias. A padronização, tantas vezes, reforçada pela própria escola, pode ser afastada (mesmo que esse seja um esforço constantemente repostos) ao amarramos educação e multiculturalismo no sentido trazido pelos autores dos Estudos Culturais. Encontrar formas de tornar essa amarração efetiva em práticas escolares é o desafio de assumir a escola em seu papel social, compromisso político e cultural com a diversidade. Sob essa ótica, a escola poderia incorporar diferenças e identidades como relacionais, construídas e permeadas por poderes diversos.

Buscar dialogar (no sentido freiriano) e refazer-se com os(as) alunos(as) e suas identificações é um modo de nos abrimos ao fluxo constante que marcam os processos de identificação, às diversas identidades e diferenças que atravessam as fronteiras do mundo contemporâneo. O sarau que realizamos em nossa pesquisa é um esforço nessa direção, que também se funda na crença de que as experiências artísticas têm um papel emancipador no processo de interpretação e empoderamento dos sujeitos.

O sarau enquanto experiência performativa

O bairro João Cabral (BEZERRA, 2018, p. 36-40) constituiu a localização social dos(as) estudantes (sujeitos) da pesquisa. Um bairro com grandes potencialidades artísticas, políticas, econômicas e sociais, porém, desde sua origem, estigmatizado por uma fama de miséria e violência. Apesar de a escola campo localizar-se no limite geográfico entre bairros, pertencendo dessa forma a um bairro nobre, de grandes mansões e empreendimentos comerciais, os moradores do João Cabral entendiam a escola como sua, do João Cabral, pois fora a única escola construída no bairro, mais próxima e acessível aos seus filhos.

Dito isso, podemos adentrar na experiência do sarau, uma *metodologia de sentido*⁴, que considerou o aluno um sujeito ativo no cotidiano escolar. Um sujeito que, em constante construção de suas identificações, é rico em e por causa de suas diferenças.

Silva et al. (2016, p. 151-152) definem que:

Esses saraus acontecem informalmente, através da música, da dança, da poesia, da literatura, entre outras formas de expressão artística. Ressaltamos também a importância da temática abordada para os jovens acadêmicos, na construção de uma visão crítica e analítica sobre a política atual da nossa sociedade [...] O sarau é uma reunião de pessoas que tem algum vínculo com a arte e a cultura, expressando ali suas obras, ideias, pensamentos, dentre outras coisas. De forma geral, o sarau é uma criação social, um lugar onde pessoas, ainda que não tenham renome no mundo elitizado da arte, podem expressar aquilo que elas produzem. O sarau também é um local onde se transmite conhecimento, ainda que de maneira informal, podendo, assim, participar no processo de construção do pensamento do indivíduo em vários aspectos [...]

Esses autores consideram ainda que “os saraus têm sido reinventados, podendo ser instrumento até mesmo das escolas, que tentam promover, através destes, uma maior interação da comunidade escolar, de forma mais criativa” (SILVA et al., 2016, p. 153). Visto dessa maneira, o sarau em nossa pesquisa representou um espaço para a manifestação das diferenças e identidades nas aulas de música na escola. Enquanto atividade pedagógica, o sarau foi entendido como um instrumento passível de colaborar com a construção do processo identitário e a formação crítica dos(as) alunos(as).

Silva (2018) recorrendo às reflexões de Judith Butler, fala-nos que a identidade está no campo da performatividade, isto é, a identidade não é algo fixo, pronto e residente nas entranhas de um sujeito apartado do mundo. Ao contrário, a identidade emerge pela via dos atos, das atividades, dos discursos e das repetições. Nessa perspectiva, a identidade tanto pode repetir um padrão, quanto pode, em sua performance, abrir brechas nessa norma. Pela noção de identidade como performatividade, excluímos uma percepção determinística e naturalizante da identidade e da sociedade e, em seu lugar, vislumbramos espaços de mudanças em meio aquilo que se repete. Pelo viés da performatividade, vemos como identidade e diferença são co-constitutivas e co-constituídas.

⁴ Metodologias de sentido geram significados, fazem sentido para os envolvidos no processo (professores(as) e alunos(as)). Pretendendo aprofundá-la em pesquisas futuras, essa expressão inaugurada em nossa dissertação de mestrado, significa um conjunto de ações pedagógicas planejadas e realizadas em colaboração com os(as) alunos(as).

Tratar da identidade como performatividade no âmbito escolar, nos permite perceber que, assim como um professor(a) repete em suas atividades inúmeros traços da norma, ele(a) também e, simultaneamente, traz diferenças e resistências a essa padronização. Se é padrão à identidade docente a preparação de aulas e a organização das falas dos(as) estudantes, por exemplo, nada disso impede ou determina rigidamente o ato como a(o) docente fará isso. Na *metodologia de sentido* aqui relatada, ao passo que repetimos várias faces do que se normatiza que um(a) professor(a) faça, abrimos, ao mesmo tempo, caminho para que os(as) alunos(as) dissessem de suas localizações, de seus desejos, de suas vivências. Nem docentes, nem discentes foram, nessa experiência, pura identidade com o padrão; a diferença estava inextricavelmente situada na identidade ou, se preferirmos, a identidade estava inextricavelmente situada na diferença.

A consciência da performatividade da identidade e, logo do imbricamento entre identidade e diferença, fomenta uma conexão com cotidiano de docentes e discentes, dando espaço para adoção de metodologias que seguem por caminhos e lugares de sentido (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 91), no intuito de fortalecer estratégias de reconhecimento e valorização das diferenças através de parcerias diversas, em especial, a colaboração expressiva dos(as) alunos(as). Professores(as) e alunos(as) em atividades colaborativas transformam e impactam efetivamente os ensinamentos e as aprendizagens na escola.

Nessa lógica, uma organização didática focada nas significações dos sujeitos requer considerar o chão da escola onde professores(as) e alunos(as) estão imersos. Dessa maneira, há de se refletir na possibilidade de que algumas metodologias fazem sentido em um contexto A e podem não apresentar os mesmos significados em outro B. Com esse pensamento, o sarau foi construído a partir de três elementos fundamentais: 1. A dinâmica escolar, 2. O cotidiano dos(as) alunos(as), suas identificações e localização social e, 3. A busca da professora por suas próprias expectativas e significações, enquanto profissional que ensina e aprende.

Mesmo apontada aqui enquanto experiência/exemplo, certamente, as significações construídas no sarau nunca serão as mesmas no que se refere às vivências de cada sujeito envolvido no processo. Acreditamos que em outros contextos, o sarau possa ser planejado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as), em espaços disponíveis na escola ou fora dela. Nesse sentido, devem ser considerados os ensinamentos e aprendizagens possíveis durante a sua produção, execução e avaliação. A colaboração dos(as) alunos(as) será o indicador dos caminhos possíveis para o planejamento de cada etapa do sarau, do aprofundamento teórico em sala de aula e de sua produção/ realização que poderá ocorrer na própria sala de aula e/ou em outros espaços de aprendizagem da escola.

Serão as experiências e as vivências compartilhadas nas aulas⁵, os elementos que irão contribuir com as construções dos significados pelos(as) próprios(as) participantes. A proposta é que professores(as) e alunos(as) caminhem juntos(as) considerando o cotidiano do(a) estudante e suas identificações, incluindo-o(a) como colaborador(a) no processo de ensinamentos e aprendizagens, através de metodologias que reverberem em significações *para* (e *entre*) alunos(as), professores(as) e escola.

O objetivo do sarau ocorrido em nossa pesquisa-ação não se constituiu na formação de especialistas em música, ou que os(as) discentes passassem a ser excelentes músicos e apreciadores de uma música considerada superior – de *bom gosto*.

De acordo com Escher (2012, p. 2),

[...] o “bom gosto”, valor socialmente construído desde o século XVII, converte-se em uma importante virtude social, reconhecida por quem a possui e pelos outros, tanto seus pares como aqueles de quem ele se distingue, pois representa demonstração de superioridade em termos de capital cultural ou mesmo econômico, pois “ter bom gosto sai caro”.

Mesmo porque, o sarau envolveu diversas linguagens artísticas – Teatro, música, dança e artes visuais. Ser *expert* em música ou outra linguagem artística, inicialmente, não fazia parte do conjunto de expectativas dos(as) alunos(as). De acordo com os(as) estudantes do João Cabral, o maior de seus anseios seria *amostrar-se*. Tal perspectiva os conduziu à escolha do nome do sarau – Sarau no João Cabral: Falado, cantado e *amostrado*⁶. De acordo com o Dicionário *online* (2019), *amostrado* vem do verbo *amostrar*. O mesmo que: *mostrado*. *Mostrar*; pôr na presença de alguém; tornar alguma coisa conhecida.

Se for certo que as identidades (e, portanto, as diferenças) devem ser vistas, foi esse o nosso entendimento: os(as) alunos(as) queriam falar de si, cantar suas músicas e *amostrar-se*. Nesse contexto, percebemos que suas representações deslocam-se do *ser* para o *tornar-se*, evidenciando identidades em constante movimento e transformação (BUTLER, 1999 *apud* SILVA, 2018, p. 92).

Os dados coletados durante a pesquisa de mestrado revelaram o RAP⁷ (BEZERRA, 2018, p. 59, nota de rodapé) enquanto preferência musical dos(as) alunos(as). Dessa maneira,

⁵ Mesmo acontecendo em uma data prevista, o sarau exige uma construção em colaboração com os(as) alunos(as), requerendo uma produção a partir de diálogos, rodas de conversa, aulas, oficinas, encontros e pesquisas que envolvem professores(as) e alunos(as).

⁶ Vale ressaltar, o caráter regional desse termo, sendo muito comum seu uso pelos cearenses.

⁷ Do inglês *Rhythm And Poetry*, que traduzido para o português quer dizer Ritmo e Poesia. O *Rap* é o discurso rítmico com rimas.

o RAP foi o ponto de partida para a realização de diversas atividades formativas e performativas do sarau. As oficinas de musicalização ministradas pelos MCs⁸ (BEZERRA, 2018, p. 59, nota de rodapé), por exemplo, mostraram 'o como fazer RAP', gerando aprofundamentos que envolveram desde os conhecimentos gramaticais e literários à questões sociais, políticas e econômicas necessárias à criação das rimas. Essa dinâmica possibilitou outros modos de atuação e de fazer música, por exemplo, quando os(as) alunos(as) adaptaram clássicos da Música Popular Brasileira – MPB - ao RAP. Essa ideia partiu deles(as), no intuito de homenagearem e inovarem as preferências musicais da professora pesquisadora, dos pais e de outros familiares. Ao mesmo tempo inovaram sua própria música, o RAP.

Assim, o sarau legitimou-se uma metodologia de sentido condizente com a formação de alunos(as) críticos(as), autônomos(as) e *fluentes* (BEZERRA, 2018, p. 106-114) com a sociedade atual, opondo-se dessa maneira, à concepção de homem cartesiano (HALL, 2005, p. 23-34) equivocadamente presente nas práticas rigidamente repetitivas da rotina escolar.

Assim como em outras *metodologias de sentido* elencadas na pesquisa, para o planejamento e produção do sarau, adotamos também *cinco caminhos de sentido*:

1) Imersão em uma abordagem de aproximação (entre estudantes e docentes): Representou o momento em que desenvolvemos as oficinas. *Qual é a minha Música?* e *História de Vida* (BEZERRA, 2018, p. 46-47), as quais possibilitaram sairmos da noção de um *eu isolado* permitindo-nos conhecer o *outro*, numa dinâmica que envolveu escuta e troca de experiências.

2) criação de novas metodologias ou adequação de metodologias existentes, porém que façam sentido (para discentes e professores(as)): Partindo da premissa de que não existia ensino de música na rede municipal de ensino e nem uma proposta pedagógica para o ensino de Arte enquanto componente curricular da rede, o *segundo caminho* permeou o campo da inovação. Como as artes foram reivindicadas pelos(as) alunos(as) em nossas primeiras aulas, buscamos parcerias com outros(as) professores(as), artistas e colaboradores para propiciar esse direito de aprendizagem aos estudantes, enquanto, paralelo ao trabalho colaborativo deles, desenvolvíamos nossa pesquisa.

3) desenvolvimento de um diálogo fluente entre professora e alunos(as): O diálogo surge enquanto instrumento metodológico imprescindível à comunicação fluente de alunos(as) e professores(as). Saber a respeito do que os(as) alunos(as) falavam e quais significados

⁸ Significa Mestre de Cerimônia.

tinham suas vivências e preferências era uma condição necessária à imersão em seu universo e cotidiano.

4) construção de um clima favorável à colaboração entre os sujeitos, permitindo a participação dos(as) alunos(as) no planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas, valorizando suas sugestões de atividades: A ideia de diálogo horizontal entre professores(as) e alunos(as) conduziu ao planejamento da Roda de Conversa Musical (BEZERRA, 2018, p. 68). Inicialmente, pensada como uma oficina de musicalização, a roda apresentou ganhos artísticos e pedagógicos a partir das vivências cotidianas dos(as) alunos(as). Assim como o sarau, tornou-se também uma metodologia de sentido. Todas as ações e atividades da Roda de Conversa Musical e do sarau foram planejadas em colaboração com os(as) alunos(as).

5) possibilidade de que a sala de aula aconteça em diversos espaços de aprendizagens da escola, os quais citamos: o pátio, a biblioteca, os corredores e espaços externos (associações de bairro, praças, residências de pessoas comuns, dentre outros). Em nossa pesquisa, as aulas foram além dos muros da escola, transitando entre a sala de aula, o pátio, a sala de leitura, a de informática, a cantina e a sede da Associação de Apoio aos Necessitados - AANE.

Nesse sentido, concordamos com Dias et al. (2017, p.159), ao defenderem que:

What can be considered an improvement in arts education is the greater consciousness on the part of teachers about the diversity of approaches for teaching, privileging the cultural and social grounds of these practices and reinforcing the importance of daily experiences and collaborative projects.⁹

Acreditamos que o(a) professor(a) de Arte deva olhar para a sua própria prática e refletir de que maneira o seu planejamento atenderia às necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as), entendendo que as diferenças são reais e devem ser consideradas como tal.

Sabemos que o *nós*, a princípio, representou um dos maiores anseios dos(as) alunos(as), porém, a compreensão de que as identidades se constroem a partir *do outro* e daquilo que *não somos*, requereu a prática do diálogo. Para os(as) alunos(as), essa dinâmica possibilitou o sentido dos ensinamentos na escola. Fazer parte de performances que a *priori* seriam as preferências/identificações do outro, a nosso ver, superou o equívoco do respeito

⁹ O que pode ser considerado uma melhoria na educação artística é a maior conscientização por parte dos professores sobre a diversidade de abordagens para o ensino, privilegiando os fundamentos culturais e sociais dessas práticas e reforçando a importância das experiências cotidianas e projetos colaborativos" (Tradução nossa).

às diferenças e assinalou que as identificações/significações do outro eram reais e tinham valor.

Do ponto de vista docente, o diálogo desvelou a *práxis* insuficiente e opressora presente no cotidiano escolar, os (pré) conceitos embutidos nas metodologias repetitivas e a recusa em considerar que as lentes dos(as) alunos(as) acerca das transformações atuais nos colocavam a um passo de distância do diálogo e do ensino colaborativo na escola.

Portanto, o sarau não foi, nem deveria ser considerado, um evento no calendário escolar, determinando alunos(as) e/ ou contextos. Foi o próprio alunato, em suas particularidades e expectativas, o condutor das aprendizagens e ensinamentos na escola. Podemos dessa maneira, aferir que a experiência do Sarau 'João Cabral: falado, cantando e amostrado' nos ensinou a potência de considerar as questões da identidade e da diferença nas atividades escolares.

Por tudo isso, defendemos aqui que o sarau 'João Cabral: falado, cantado e amostrado' foi não só uma experiência de performance artística, mas uma experimentação consciente da identidade como performativa. Sublinhamos a dimensão experimental e experiencial do sarau, haja vista que o tema da identidade e da diferença não foi tocado diretamente em termos teóricos, porém, esteve sempre no horizonte das ações, discussões e trocas realizadas ao longo de sua preparação. Sob a égide da performance artística os(as) alunos(as) puderam dizer de si, de suas convergências e de suas diferenças.

A turma que, silenciosa, parecia quase um grupo homogêneo revelou-se, pela partilha das preferências, ideias e divisão de trabalho para construção do sarau, maior, mais rica e mais potente por ser heterogênea. A experiência da homogênea heterogeneidade: recriou as posições de professora e alunos(as) ao repetir e contestar uma separação estrita entre esses papéis; redesenhou laços entre os discentes ao garantir que os(as) alunos(as) ganhassem voz e espaço para o planejamento das aulas. Por exemplo, apesar da impossibilidade de mudanças no currículo formalizado pelos sistemas de ensino, os(as) próprios alunos(as) passaram a negociar com os(as) professores(as), a troca de horários e convidá-los à realização de aulas colaborativas entre turmas e disciplinas (Literatura e Arte ou Língua Portuguesa e Arte ou outras combinações) no intuito que as aulas de música pudessem ter uma duração maior que os 50 minutos semanais, possibilitando dessa maneira, mais tempo para o diálogo, planejamento e produção de atividades artísticas. Outra estratégia para atender aos(as) professores(as) que consideravam *barulhentas* as atividades de música com instrumentos e equipamentos de som, foi a transposição destas para a sede da AANE. Dessa maneira, toda a produção do sarau envolvendo os ensaios das músicas, danças e poesias a serem apresentadas pelos(as) alunos(as), a confecção do cenário e do figurino, foi realizada na sede da associação. Essa dinâmica ressignificou os

espaços e tempos de aprendizado, desafiando os limites estabelecidos pelos muros e horários da escola para preparação do sarau.

Considerações finais

Nas páginas precedentes objetivamos demonstrar a relevância de uma compreensão mais refinada acerca do tema da identidade/diferença para a área da educação. Para tanto, recorreremos à experiência e aos dados coletados durante a preparação e realização do Sarau do João Cabral: Falado, cantado e amostrado, atividade componente de uma pesquisa maior.

Sob o ponto de vista desta experiência, defendemos, juntamente com autores como Hall (2005), Silva (2018) e Woodward (2018), que a identidade não é fixa e que só pode ser percebida em sua complexidade quando assumimos sua relação com a diferença. No âmbito de nossa pesquisa, a fluidez da identidade e seu imbricamento fundamental com a diferença apareceu em diversos momentos, como quando a suposta homogeneidade da turma se desfez na demonstração de suas preferências musicais heterogêneas, ou, quando estas preferências foram repensadas e reconfiguradas em face da apresentação de outras produções musicais feitas em meio à preparação do sarau. Nota-se, também, a marcação da identidade pela diferença quando do resgate do cotidiano dos estudantes e de sua relação com sua localização social. O bairro João Cabral mostrou-se, pelos olhos dos discentes, tanto contornado pela visão impingida de fora de ser um 'local violento', quanto um bairro celeiro de talentos e de *ídolos artísticos*¹⁰ (BEZERRA, 2018, p. 60).

Ao longo de nossa exposição levantamos, ainda, a bandeira do sarau como uma atividade que coloca sob os holofotes a dimensão performativa da identidade. Do lado da docente, a perspectiva performativa da identidade de professora foi sentida no jogo entre seguir e resistir às normas silenciosas que moldam as aulas de artes na escola da pesquisa. Do lado discente, o próprio nome dado pelos(as) alunos(as) ao sarau aponta para percepção da importância da performance (falar, cantar e amostrar!) para dizer de suas identidades e diferenças. Ademais, no processo de preparação e prática do sarau, os(as) estudantes experimentaram conscientemente uma identidade discente que permanecendo sob este rótulo (ser estudante) rompeu barreiras do padrão implicado nele ao assumir funções e atribuições usualmente reservadas ao professorado.

¹⁰ As lentes dos (as) alunos (as) revelaram nomes de rappers locais, como: Skinny, Nayara Rav, Johnny Positive, entre outros. Versando sobre a situação marginalizada do bairro e outros temas, as rimas dos rappers do João Cabral refletiam a localização social dos estudantes e a sua noção de pertencimento.

É sob a perspectiva do entendimento de que a identidade é um ato performativo que aproveitamos para reforçar a contribuição das aulas de artes para a abordagem das questões atuais, em especial, para a discussão dos temas conectados à identidade e diferença. Considerando nosso estudo, vimos que a arte pode nos dá um acesso privilegiado tanto ao cotidiano dos(as) discentes e às significações a ele atreladas, quanto às identificações e diferenças dos sujeitos. Pela via do sarau, metodologia a qual em nossa experiência visava ser *de sentido*, os(as) estudantes puderam, simultaneamente, apresentar, trocar e acercar-se criticamente de suas identidades fluídas e de como elas se relacionam com espaços, mídias, pessoas e outras identidades/diferenças.

Concluímos, pois, que o Sarau do João Cabral: Falado, cantado e amostrado foi uma experiência de resultados positivos para problematizar/ensinar/aprender, por um caminho não teórico e direto, o assunto da identidade e da diferença no contexto escolar. Portanto, convidamos os(as) colegas docentes a, respeitando as peculiaridades, identificações e diferenças de suas localizações sociais, abrirem espaço para novas formas de ensinar e aprender através de uma aproximação cuidadosa com as artes.

Referências

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos, 1947. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2019.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Obras escolhidas, v. 1, 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BEZERRA, M. D. **As aulas de música enquanto espaço de formação crítica e identitária**: da Localização Social dos Sujeitos às Pedagogias que Fazem Sentido no Chão da Escola. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade Federal do Ceará. Instituto de cultura e Arte. Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/mydspace>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-14.

BRONZATTO, M. *et al.* O professor, o aluno, a escola e a sociedade contemporânea: uma pesquisa com professores e alunos da Rede Pública Estadual da cidade de Mogi Mirim, SP. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 20, n. 2, p. 98-118, 2015.

CEARÁ. **Lei Estadual nº 78, de 29 de junho de 2009**. Dispõe sobre a criação da Região Metropolitana do Cariri, cria o Conselho de Desenvolvimento e Integração e o Fundo de

Desenvolvimento e Integração da Região Metropolitana do Cariri (FDMC), altera a composição de microrregiões do estado do Ceará e dá outras providências. Diário Oficial do estado do Ceará. Fortaleza, 3 jul. 2009. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20090703/do20090703p01.pdf#page=1>. Acesso em: 15 mar. 2019.

COSTA, J. H. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, mai./ago. 2013.

DIAS, B. *et al.* Looking at New Trends and Policies in Latin America Art Education. *In*: BARTON, G.; BAGULEY, M. (editors). **The palgrave handbook of global arts education**. Londres: Palgrave Macmillan, p. 157-170, 2017.

DICIO. **Dicionário on-line de Português**. 2009-2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/banjo/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Universidade de Uberlândia. São Paulo: Cortez. Autores Associados. Uberlândia, MG, 1981.

ENNES, M. A. MARCON, F. Das identidades aos Processos Identitários: repensando conexões entre Cultura e Poder. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 16, n. 35, p. 274-305, jan./abr. 2014, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v16n35/a10v16n35.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

ESCHER, F. A construção social do gosto, no cinema e na vida. **Revista Alimentação e Cultura**. 2012. Disponível em: <http://www.slowfoodbrasil.com/textos/alimentacao-e-cultura/570-fabiano-escher>. Acesso em: 29 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MINAYO, M. C. S. (org.). GOMES, R.; DESLANDES, F. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PORTAL da Secretaria de Educação do Ceará. SPAECE. Governo do Estado do Ceará, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PORTAL do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará. SPAECE. CAED. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017-2019. Disponível em: <http://www.spacece.caedufjf.net/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SILVA, F.G. *et al.* Saraus Contemporâneos: A Importância dos Saraus Como Espaço Político de Socialização. **Cadernos** CESPUC, Belo Horizonte, n. 29, 2016. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi88_ntwOTXAhVGKCYKH66AFcQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.pucminas.br%2Findex.php%2Fcadernoscespuc%2Farticle%2FviewFile%2F14374%2F11254&usg=AOvVaw2t_lqNY6F0IAN3K0LO861G. Acesso em: 05 mar. 2019.

SILVA, T. T. (Org.). HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Reimpressão: 2018.

SOUZA, J. C. **Práticas docentes na contemporaneidade: Uma Reflexão com Professores de Artes sobre Meio Ambiente, Multiculturalismo e Cultura Visual**. Monografia (Especialização em Ensino e Percursos Poéticos) - Universidade Federal de Pelotas, UFPEL. Pelotas, RS. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

WEIXTER, R. R. **A catarse musical na reeducação dos sentidos: formação, música e educação em Theodor Adorno e Georges Snyders**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. *In*: SILVA, T. S. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 7-72.

ⁱ Graduada em Pedagogia (Universidade Regional do Cariri, Crato-CE). Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar (Faculdade Kurius). Mestre em Arte pelo Programa de Mestrado Profissional em Arte (PofArte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE). Membro do Grupo de Pesquisa em Música - PESQUISAMUS. Tutora a distância na Universidade Aberta do Brasil - UAB, no Instituto de Tecnologia, Ciência e Educação do Ceará. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino em Crato - CE (Escola Sinobilina Peixoto).

ⁱⁱ Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2000) , Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003), desfrutou de bolsa PDEE na Université du Québec à Montréal durante o ano de 2005 e concluiu o Doutorado em Filosofia na UFMG (2007). É professora adjunta da UFC/Sobral desde 2007, sendo responsável pelo setor de estudos Filosofia Geral. Faz parte do quadro docente do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes)/Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Campus Sobral. Ministra diversas disciplinas vinculadas à filosofia nos cursos de graduação em Psicologia, Música, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação. Coordena dois projetos de

extensão nos quais filosofia e arte são associadas em vistas do desenvolvimento da sensibilidade e da criticidade dos beneficiados. Ainda nesta seara interdisciplinar, trabalha com o projeto de pesquisa "Ainda somos cartesianos: reflexões sobre a cisão razão e sensibilidade e a dificuldade de inserção da arte na escola". Por sua aproximação com temas de filosofia, arte e educação, foi aceita como Professora Visitante da Simon Fraser University (SFU) em Vancouver/Canadá pelo período de agosto de 2014 à agosto de 2015. Faz parte do grupo de pesquisa, sediado no Canadá, MODAL, cuja líder é a professora Dra. Susan O'Neill e do grupo nacional pesquisaMUS.

Como citar esse artigo:

BEZERRA, Maria das Dores; GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira Gomes. Sarau do João Cabral: abordando identidade e diferença através das artes na escola. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 2, p. 231-250, mai./ago. 2019.