

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO (MAPSI)

SUZANA ROCHA DE SOUZA AZEVEDO

**A ARTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM ESTUDO COM
ADOLESCENTES E PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM
RONDÔNIA**

PORTO VELHO-RO

2015

SUZANA ROCHA DE SOUZA AZEVEDO

**A ARTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM ESTUDO COM
ADOLESCENTES E PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM
RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Dra. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines.

PORTO VELHO - RO

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

A094a

Azevedo, Suzana Rocha de Souza.

A arte na construção da identidade: um estudo com adolescentes e professores de uma escola do campo em Rondônia / Suzana Rocha de Souza Azevedo. - Porto Velho, Rondônia, 2015.
301f.:il.

Orientadora: Profª. Dr.ª Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1. Psicologia. 2. Adolescência. 3. Processos criativos. 4. Arte – ensino.
I. Martines, Elizabeth Antônia Leonel de Moraes. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 159.923.2:37

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

FOLHA DE APROVAÇÃO

SUZANA ROCHA DE SOUZA AZEVEDO

A ARTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM ESTUDO COM
ADOLESCENTES E PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM
RONDÔNIA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Acadêmico em Psicologia da
Universidade Federal de Rondônia para
obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e
Processos Educativos.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Elizabeth Antônia Leone de Moraes Martins

Instituição: MAPSI/UNIR Assinatura: 

Dra. Lílian Caroline Urnan

Instituição: MAPSI/UNIR Assinatura: 

Dra. Maria Isabel da Silva Leme

Instituição: IPUSP Assinatura: 

Data da defesa: 23 de junho de 2015

*Não me dêem fórmulas certas,
porque eu não espero acertar sempre.
Não me mostrem o que esperam de mim,
porque vou seguir meu coração.
Não me façam ser quem não sou.
Não me convidem a ser igual,
porque sinceramente sou diferente.
Não sei amar pela metade.
Não sei viver de mentira.
Não sei voar de pés no chão.
Sou sempre eu mesma,
mas com certeza não serei a mesma pra sempre.*

Clarice Lispector

*A Deus, o primeiro e maior artista da história da humanidade!!!
“No princípio criou Deus o céu e a terra.” Gênesis 1: 1
“Porque Deus é o Rei de toda a terra, cantai louvores com harmonia e **arte**.”
Salmos 47: 7*

Ao ilustre psicólogo Jerome Bruner que neste ano completará 100 anos de existência...

Ao papai e mamãe por me conduzirem no caminho da arte desde a infância...

*Ao meu adolescente, meu querido filho Gabriel, que me ensina a cada dia que esse período
da vida é uma descoberta incrível!!!*

*Ao meu amor, Luiz Carlos, músico por excelência e companheiro em todos os momentos
dessa jornada...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Criador, que me fortaleceu em cada minuto dessa longa jornada, renovando minhas forças, fé e esperança.

À amável orientadora, professora Dra. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines, pela amizade, carinho, dedicação, paciência e competência nos ensinamentos tanto nas orientações, quanto na disciplina ministrada, bem como na experiência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Obrigada por me acolher em sua casa durante esse processo de mestrado e por ter me escolhido para ser sua orientanda.

Ao diretor, professores e professoras, equipe escolar e adolescentes participantes da pesquisa, pelos momentos tão especiais, agradáveis, criativos que tivemos e que permitiram a realização deste projeto.

Às queridas professoras Dra Maria Isabel da Silva Leme do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) e Dra. Lílian Caroline Urnau, pelas relevantes contribuições nesse trabalho. Obrigada pela honra de fazerem parte da minha banca.

À professora Dra. Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e professora Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, que prontamente aceitaram ser suplentes em minha banca.

Às professoras Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril, Dra. Iracema Neno Cecilio Tada, Dra. Ana Maria de Lima Souza, Dra. Juracy Machado Pacífico e ao professor Dr. Luís Alberto Lourenço Matos, pelos relevantes conhecimentos e experiências compartilhadas nas disciplinas ministradas no MAPSI durante esse processo de formação.

À professora Dra Marilene Proença Rebello de Souza e professor Dr. Alessandro de Oliveira dos Santos, ambos da Universidade de São Paulo (USP), pelos ricos momentos vivenciados nas disciplinas ofertadas no MAPSI.

Às professoras Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, Dra. Sonia Mari Shima Barroco Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, do Programa de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelo carinho e competência nas disciplinas ministradas no Mestrado intercâmbio MAPSI/UNIR – PPI/UEM.

Ao brilhante professor Dr. Erasmo Borges de Souza Filho da Universidade Federal do Pará (UFPA), pela oportunidade de ser sua aluna especial na disciplina – Discursos plurais na sala de aula: As interfaces da linguagem verbo-visual, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPEGECEM), da Rede Amazônica de Educação em Ciências (REAMEC).

Ao grupo de estudo Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIÊNCIA) pela diversidade de experiências de pesquisa.

Ao determinado amigo, professor MSc. Locimar Massalai, pelas constantes provocações todas as vezes que me encontrava: “*Suzana, o seu lugar é no MAPSI, é lá que eu te vejo*”. Muito obrigada por vislumbrar que aqui seria o meu lugar. A profecia se cumpriu!!!

Às colegas e aos colegas do MAPSI, pela alegria dos bons encontros, das experiências, risadas, lutas, angústias e pela diversidade de ideias que contribuíram para o enriquecimento do meu conhecimento.

Às amigas Anatália Daiane de Oliveira e Carine Antonia Kremer, com as quais desenvolvi uma amizade que muito me auxiliou nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Obrigada meninas por suportarem meus choros e pela vivacidade dos nossos encontros.

Ao querido amigo de longas datas, professor MSc. Paulo Sérgio Dutra, que se encontra atualmente no doutorado. Obrigada pelo exemplo de ousadia e determinação na busca do conhecimento.

Às amigas e aos amigos de trabalho, da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED), às professoras e aos professores da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná, que lutam cotidianamente por uma educação com qualidade e compromisso. Obrigada pelo constante incentivo e força nessa caminhada.

À Secretária Municipal de Educação professora MSc. Leiva Custódio Pereira e à Superintendente de Ensino Edilaine Alves da Silva Nogueira, pelo apoio e compreensão durante esse período de estudo e pesquisa no mestrado. O meu muito obrigada!!!

Às queridas professoras de piano Glauca Romano Neves do Instituto de Música Victor Never – Maringá/PR e Sílvia Freire de Carvalho da Escola de Ensino Artístico Sol Maior - Porto Velho/RO, por me conduzirem no mundo das notas musicais e despertarem em mim a paixão pela música e pela arte.

Às irmãs e aos irmãos da Igreja Metodista – Urupá, por compreenderem minha ausência, pelo apoio, incentivo e orações em todo o tempo.

À minha secretária Rosângela, por me ouvir em vários momentos nessa etapa final da pesquisa, em que eu necessitava de alguém para ouvir o que eu havia escrito. Obrigada pelo incentivo em todo o tempo desse percurso.

Ao papai Raimundo Francisco de Souza e à mamãe Nair Rocha de Souza, pelo amor, carinho, pelas orações e palavras de incentivo constantes nessa jornada. Obrigada pela oportunidade de estudar piano e pelo primeiro caderno de desenho (capa verde), encadernado por vocês, com o qual despertaram meus primeiros processos criativos.

Ao meu irmão Wesley e minha irmã Débora, cunhadas, cunhados, sobrinhas, sobrinhos, tias, tios, primos, primas, sogra, sogro, amigas e amigos espalhados por todos os lugares, que estiveram me apoiando em todo o tempo, pessoalmente, por telefone, por mensagens, com palavras de ânimo, amor e fé.

Ao meu filho Gabriel de Souza Vieira, que tem comprovado que a adolescência não é “aborrescência”, mas sim é construída nas relações que são estabelecidas no contexto cultural em que se vive.

Ao meu esposo, Luiz Carlos de Azevedo, que desde o primeiro momento incentivou a minha inscrição no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado (MAPSI). Obrigada por ouvir inúmeras vezes sobre o projeto de pesquisa, por compreender a minha ausência e pelo apoio contínuo em todas as etapas desse processo. Sem o seu suporte eu não teria trilhado esse caminho. Muito obrigada meu amor!!!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- DBAE – *Discipline Based Art Education*
- E.F.A. – Entrevista Final com Adolescentes
- E.F.P. – Entrevista Final com Professores
- E.I.P. – Entrevista Inicial com Professores
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPUSP – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- IUB – Instituto Universal Brasileiro
- MAPSI – Mestrado Acadêmico em Psicologia
- MEC-USAID – Acordo Ministério da Educação e *Agency for International Development*
- PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
- PGS – Percurso Gerativo do Sentido
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PPEGECM – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
- PPGE – Programa de Mestrado em Educação
- PPI – Programa de Pós-Graduação em Psicologia
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- R.A. – Registro Ampliado
- REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática.
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- T.V. – Transcrição de Vídeo
- TCC – Trabalho de Conclusão do Curso
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UCA – Um Computador por Aluno
- UEL – Universidade Estadual de Londrina
- UEM – Universidade Estadual de Maringá
- UFC – Universidade Federal do Ceará
- UFG – Universidade Federal de Goiás
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Domínio público: arte, educação e psicologia

Quadro II – Biblioteca digital da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Quadro III – Biblioteca digital da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Quadro IV – Universidade Federal de Rondônia – MAPSI

Quadro V – Universidade Federal de Rondônia – Mestrado em Educação

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Foto do *banner* “A educação que queremos para o campo” exposto na III Feira Literária da escola.
- Figura 2** – Foto do *banner* “O campo que queremos para a educação” exposto na III Feira Literária da escola.
- Figura 3** – Poema produzido por Patrícia após vivência do espelho
- Figura 4** – Desenho produzido por Jhorrana após vivência – Uma viagem musical.
- Figura 5** – Colagens e frases produzidas por Lucrecia sobre a música em sua vida.
- Figura 6** – Desenho de Balotelli – Diário Artístico
- Figura 7** – Autorretrato Balotelli – Vivência Artística Identidade/Noção de si mesmo
- Figura 8** – Produção artística sobre Paixão (1).
- Figura 9** – Produção artística sobre Paixão (2)
- Figura 10** – Produção artística sobre Paixão (3)
- Figura 11** – Poema de Luíza sobre a Arte (1)
- Figura 12** – Poema de Luíza sobre a Arte (2)
- Figura 13** – Desenho produzido por Luíza na vivência – Uma viagem musical.
- Figura 14** – Desenho de Emily Narryma produzido na vivência – Uma viagem musical.
- Figura 15** – Entrada da III Feira Literária
- Figura 16** – Exposição de fotos de eventos
- Figura 17** – Poema Convite do poeta brasileiro João Paulo Paes
- Figura 18** – Exposição de pesquisa interdisciplinar
- Figura 19** – Projeto “Cordel da gente, oxente”
- Figura 20** – Projeto “Memórias de nossa gente”
- Figura 21** – Poema: “Olhar” – Patrícia
- Figura 22** – Poema: “O meu futuro” – Patrícia
- Figura 23** – Poema: “Eu sou assim” – Luíza
- Figura 24** – Poema: “O lugar onde vivo” – Bia
- Figura 25** – Poema: “Sou um menino” – Roberto
- Figura 26** – Poema: Menina Feliz – Emily
- Figura 27** – Poema “Mãos” – Diego
- Figura 28** – Poema: “Uma dor que tive” – Micaelly
- Figura 29** – Poema: “O lugar onde moro – Emilly”
- Figura 30** – Poema: “Exercício e mente” Jhorrana

- Figura 31** – Projeto “Flocos de Neve”
- Figura 32** – Ilusão de óptica no computador
- Figura 33** – “Desenhos em perspectiva 1”
- Figura 34** – “Desenhos em perspectiva 2”
- Figura 35** – “Desenhos em perspectiva 3”
- Figura 36**– “Fotografia com perspectiva forçada”
- Figura 37** – “Fotografia com perspectiva forçada”
- Figura 38** – “Fotografia com perspectiva forçada”
- Figura 39** – Desenho Sol – Ana Vitória
- Figura 40**– Desenho Guarda-chuva – Ana Vitória
- Figura 41** – Autorretrato Patrícia
- Figura 42** – Poema: “Autorretrato” Patrícia
- Figura 43** – Autorretrato de Diego
- Figura 44** – Autorretrato de Jhorrana
- Figura 45** – Autorretrato de Neymar
- Figura 46** – Abertura do Diário Artístico de Neymar
- Figura 47** – Autorretrato de Luíza
- Figura 48** – Autorretrato de Micaelly
- Figura 49** – Autorretrato de Emily Narryma
- Figura 50** – Autorretrato de Lucrécia
- Figura 51** – Autorretrato de Ana Vitória

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sobre o/as professor/as que participaram da pesquisa

Tabela 2 – Dados sobre os/as adolescentes participantes da pesquisa no primeiro encontro

Tabela 3 – Músicas prediletas dos/as adolescentes

RESUMO

AZEVEDO, Suzana Rocha de Souza. **A arte na construção da identidade:** um estudo com adolescentes e professores de uma escola do campo em Rondônia / Brasil. Porto Velho, 2015, 301f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as relações entre a arte e a construção da identidade, fundamentada no referencial teórico da Psicologia Cultural proposta por Jerome Bruner, baseando-se em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski entre outras. Esta pesquisa parte do problema evidenciado na revisão de teses e dissertações dos últimos anos no Brasil, em que não se encontrou trabalho que relaciona a arte e a construção da identidade do adolescente em processo de escolarização. Tem como objetivos compreender como a arte influencia na construção da identidade de adolescentes em uma escola do campo, da rede municipal de Ji-Paraná, bem como identificar, descrever e analisar atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores que envolvem arte em suas disciplinas e que contribuem para o desenvolvimento de processos criativos desses/as adolescentes. A abordagem metodológica utilizada é a pesquisa qualitativa, em que os sujeitos são doze adolescentes do 6º ao 9º ano e professores que envolvem arte no processo de ensino e aprendizagem de uma escola do campo da rede municipal de ensino fundamental do município de Ji-Paraná / RO. Foram realizadas cinco vivências artísticas em grupo, gravadas em áudio e vídeo, entrevistas, gravadas em áudio e vídeo, transcrição das vivências e entrevistas; e análise do discurso por meio da semiótica discursiva, buscando compreender o percurso gerativo de sentido e as relações apreendidas entre o desenvolvimento humano, o ensino da Arte e os processos criativos na construção da identidade dos/as adolescentes, bem como as possibilidades para a atuação pedagógica por meio da arte. Além destes procedimentos, ainda foram utilizados registros de observação participante em diário de campo para elaboração de registros ampliados com análise documental, quando necessário. Como resultados desta análise, destacam-se as relações entre diversos elementos sócio-culturais, tais como: narrativas e a construção da identidade de gênero e sexualidade, preconceitos e relações com pessoas significativas, representações de si-mesmo e do outro, manifestações artísticas individuais e coletivas. Quanto à arte na escola discutiu-se a escolarização do/as professor/as e o seu envolvimento com a arte; como a arte está inserida na escola, bem como os desafios, limites e possibilidades do ensino da Arte. A arte se revelou como uma ferramenta mediadora nas vivências, discussões e reflexões para a compreensão do adolescente sobre si mesmo e o outro, permitindo aos participantes ressignificarem suas relações, suas identidades, bem como proporcionou ao/as professor/as reflexões sobre seu trabalho docente.

Palavras-chave: Adolescência. Identidade/si mesmo. Ensino da Arte. Processos criativos. Trabalho docente.

ABSTRACT

AZEVEDO, Suzana Rocha de Souza. **The art in the construction of identity:** a study with adolescents and teachers of a school rural in Rondônia / Brazil. Porto Velho, 2015, 302 f. Dissertation (Master's Degree in Psychology) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

This research has as its object of study the relationships between art and the construction of identity, grounded on the theoretical framework of Cultural Psychology proposed by Jerome Bruner, based on the assumptions of Vygotsky's Historical-Cultural Perspective. The absence of investigations relating art and adolescent identity during the schooling process at Brasil's data bases instigated the current research. The aim of this study is to understand how art influences in the construction of the identity of teenagers in a rural school, at the city of Ji-Paraná and to identify, describe and analyze educational activities developed by teachers involving art in their disciplines that contribute to the development of creative processes of these adolescents. The methodological approach is qualitative research, in which the subjects were twelve teenagers from 6th to 9th grade and teachers who involve art into their teaching at a rural school in the municipal elementary school Ji-Paraná city / RO. Five artistic experiences, recorded in audio and video, were carried out with the group, as well interviews, recorded in audio and video. Transcripts of the experiences and interviews were also carried out along with discourse analysis using discursive semiotics analysis in order to understand the generative course of meaning and relationships seized between human development, the teaching of art and creative processes in the construction of the adolescents, as well as the possibilities for action teaching through art. Stand out as a result of this analysis, the relations established between different socio-cultural elements, such as narratives and the construction of gender identity and sexuality, prejudices and relationships with significant others, representations of self and other, individual and collective artistic expressions. As for the presence of art in school it was discussed teacher training as well as their involvement with art. Also it is discussed how art is embedded in the school as well as the challenges, limitations and art of teaching possibilities. Art has revealed itself as a mediating tool in the experiences, discussions and reflections of the adolescent about himself and others, allowing participants to reframe their relationships, their identities and teacher's reflections about their teaching.

Keywords: Adolescence. Identity / sense of self . Art education. Creative processes. Teaching.

SUMÁRIO

PRELÚDIO – INTRODUÇÃO	20
1 PRIMEIROS ACORDES	25
1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	25
1.1.1 Conclusão da revisão bibliográfica	39
2 POLIFONIA – REFERENCIAL TEÓRICO	43
2.1 TRANSFORMAÇÕES DAS COMPREENSÕES SOBRE IDENTIDADE/NOÇÃO DE SI MESMO	43
2.1.1 O si-mesmo na Psicologia Cultural	46
2.1.2 A educação na Psicologia Cultural	51
2.2 O ENSINO DA ARTE E OS PROCESSOS CRIATIVOS NA ADOLESCÊNCIA	56
2.2.1 O Ensino da Arte	56
2.2.2 Atividade Criadora	61
2.2.3 A Imaginação e o Adolescente	66
3 INTERLÚDIO: MÉTODO	72
3.1 O TRABALHO DE CAMPO E A CONSTRUÇÃO DE DADOS	74
3.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	79
4 CENÁRIO, ATORES E ENREDOS	83
4.1 CENÁRIO	83
4.2 ATORES	85
4.2.1 Professor/as participantes da pesquisa	85
4.2.2 Adolescentes participantes da pesquisa	89
4.3 ENREDOS	90
4.3.1 Primeiro Ato: Vivência artística dos nomes – Identidade/Noção de si mesmo	90
4.3.2 Segundo Ato: Vivência artística Autorretrato – Identidade/Noção de si mesmo	95
4.3.3 Terceiro Ato: Vivência artística Conhecendo a si mesmo/identidade	98
4.3.4 Quarto Ato: Vivência artística – Sessão cinema “Escritores da liberdade” ...	104
4.3.5 Quinto Ato: Vivência artística – “A música na construção da identidade/si mesmo do adolescente”	108
5 HARMONIZANDO OS ACORDES	115
5.1 TEMAS QUE EMERGIRAM DAS VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS E ENTREVISTAS	115
5.1.1 Gênero e Sexualidade na construção da identidade	116

5.1.2 Preconceitos em atitudes, palavras, gestos e olhares: quais os efeitos sobre a identidade?	126
5.1.3 A perda de pessoas significativas: o outro na construção da identidade	139
5.2 MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS DOS/AS ADOLESCENTES	148
5.2.1 Produções que emergiram nas Vivências artísticas do grupo de pesquisa	148
5.2.2 Produções artísticas na III Feira Literária	160
5.3 IDENTIDADE/SI MESMO	171
5.3.1 Quem eu sou? O que me identifica?	172
5.3.2 Como eu me vejo???	177
5.3.3 Expectativas de futuro e significados das vivências artísticas	190
5.4 A ARTE NA ESCOLA	196
5.4.1 A escolarização do/as professor/as e o envolvimento com a arte	196
5.4.2 Como a arte está inserida na escola em cena?	205
5.4.3 Desafios, limites e possibilidades	215
POSLÚDIO - CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	240
REFERÊNCIAS DA PRIMEIRA SEÇÃO – PRIMEIROS ACORDES (DISSERTAÇÕES E TESES)	248
APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	252
APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR	253
APÊNDICE III - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	254
APÊNDICE IV - NARRATIVA PROFESSORA MARIA	257
APÊNDICE V – ROTEIRO DO PRIMEIRO ATO	268
APÊNDICE VI – TABELA COM AS RESPOSTAS DOS/AS PARTICIPANTES SOBRE O SEU NOME	270
APÊNDICE VII – ROTEIRO DO SEGUNDO ATO	274
APÊNDICE VIII – TABELA COM O RESULTADO DA PESQUISA ORIGEM DOS NOMES JUNTOS AOS PAIS	275
APÊNDICE IX – ROTEIRO DO TERCEIRO ATO	277
APÊNDICE X – TABELA COM O RESULTADO DA PESQUISA CONTEXTO HISTÓRICO DO ANO DE NASCIMENTO	279
APÊNDICE XI – TABELA: COMPARTILHANDO A VIVÊNCIA DO ESPELHO ...	282
APÊNDICE XII – ROTEIRO DO QUARTO ATO	284

APÊNDICE XIII – ROTEIRO DO QUINTO ATO.....	286
APÊNDICE XIV – TABELA: RODA DE CONVERSA – MEMORIAL MUSICAL ...	288
APÊNDICE XV – TABELA: COMPARTILHANDO A VIAGEM MUSICAL E O DESENHO.....	290
ANEXO I - MÚSICA: GENTE TEM SOBRENOME	292
ANEXO II - POEMA: O NOME DA GENTE – PEDRO BANDEIRA	293
ANEXO III – MÚSICA: “A PAZ” – THELMA CHAN	294
ANEXO IV – MÚSICA: CIRANDEIRO	295
ANEXO V – PROGRAMA DE ENSINO – ÁREA DE ARTE.....	296

PRELÚDIO – INTRODUÇÃO

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando.

Afinam ou desafinam, verdade maior.

Guimarães Rosa, 1956, Grande Sertão Veredas

O termo musical “Prelúdio”¹ refere-se a uma peça instrumental que serve de introdução a uma fuga, estilo de composição contrapontística em várias vozes, ou ainda, para introduzir uma ópera ou balé. Os prelúdios eram algumas vezes de natureza improvisada. Utilizo aqui esse termo musical para a introdução, por ser uma parte fundamental em que contarei e “cantarei” como se desenvolveu o processo desse trabalho.

A arte faz parte do meu universo, desde a infância, quando ganhei meu primeiro caderno de desenho, que foi encadernado pelo papai e mamãe, o qual tenho até hoje. Meus primeiros processos criativos foram provocados e sempre que alguém nos visitava, papai solicitava que eu mostrasse os desenhos para os visitantes apreciarem.

Ao completar sete anos, fui matriculada no curso erudito de piano, e assim a música passou a fazer parte da minha infância, adolescência e fase adulta, por ser um curso extenso, com a duração de 12 anos, e no meu caso se estendeu um pouco mais, devido à mudança de estado do Paraná para Rondônia.

Aprender a tocar um instrumento foi fundamental para a construção da minha identidade. O estudo com afinco e por horas para conseguir tocar as notas certas no andamento exato e com expressividade, fez com que eu me tornasse uma pessoa extremamente disciplinada e comprometida com o que me proponho a fazer. Essas características acabaram por fazer parte da minha identidade e me acompanham até o momento.

Quando ingressei no curso de Pedagogia na UNIR/ Campus de Ji-Paraná, no período de 1994 a 1997, eu ainda estudava piano e então, resolvi unir a paixão da música à temática de pesquisa no campo da educação na escola. O tema do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) foi: “A importância da música na escola”.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com adolescentes do ensino fundamental (5^a a 8^a série na época), em uma escola da rede estadual. Na ocasião, todos os/as professores/as da escola se envolveram e naquele bimestre os conteúdos estudados nas diversas áreas do

¹ Maiores detalhes in: ISAACS, Alan e MARTIN, Elizabeth (orgs.). **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985, p.295.

conhecimento foram transformados em músicas, paródias, culminado em um Festival de Música, onde se obteve um excelente resultado, com um ótimo aproveitamento dos conteúdos e um aumento na autoestima dos/as estudantes.

Após terminar o curso de piano e pedagogia, mergulhei no mundo da pintura em tela, que foi uma descoberta maravilhosa, uma linguagem artística que foi altamente terapêutica nos momentos difíceis que a vida me reservou naquela época. Por meio das tintas e pincéis eu pintava minhas emoções. A pintura em tela me levou a pintar sentimentos, dores, fantasias, angústias e sonhos. A vida me proporcionou a oportunidade de expor e ao mesmo tempo comercializar a minha arte para muitas pessoas, mediante as inúmeras exposições realizadas.

Em 2000, passei no concurso público da rede municipal de Ji-Paraná para o cargo de supervisora escolar. Fui convidada na ocasião para assumir a função de Coordenadora de Cultura das escolas da rede, devido ao meu histórico de envolvimento com a música e artes visuais; a fim de desenvolver projetos na área de arte com professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas diversas linguagens da arte e, desde então, estou até o momento nesta função.

Nesse período de trabalho, fui percebendo a lacuna que existe na formação dos professores na área curricular de Arte², considerando que os professores que atuam nessa área não são especialistas, pois essa é a realidade do município de Ji-Paraná e de outros municípios do estado de Rondônia.

Os relatos dos professores eram muito parecidos, frutos de uma escola em que a arte se limitava às aulas de educação artística, pinturas, recortes, colagem, calcadas numa prática modelar, em que o professor oferecia um modelo não como uma das possibilidades, mas como a única possível. A música era como um suporte para aquisição de hábitos de higiene, boas maneiras, fixação de conteúdo; teatro e dança, apenas nas datas comemorativas do calendário escolar.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), na linha 1: Psicologia Escolar e Processos Educativos pela Universidade Federal de Rondônia, deparei-me com a necessidade de sistematizar um projeto de pesquisa, que tivesse como objeto de estudo conteúdos da psicologia, relacionados com uma área com a qual já tivesse alguma identificação.

² Conforme PCNs (1998) – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte utiliza-se “arte” grafada com letra minúscula ao referir-se à área do conhecimento humano, e grafa-se com letra maiúscula ao referir-se à área do componente curricular. Ex: Área de Língua Portuguesa, Área de Matemática, Área de História, Área de Arte e assim por diante. Nota-se que Arte é no singular.

Assim, ao longo das discussões, reflexões e provocações nas disciplinas e seminários de pesquisa do Mestrado e, com o aprofundamento dos estudos da Psicologia Cultural, o objeto de estudo foi se configurando em torno das relações entre o desenvolvimento humano, a construção da identidade/noção de si-mesmo e a prática pedagógica dos/as professores/as de uma escola do campo, em torno das seguintes questões problematizadoras:

Qual o papel da arte na construção da identidade do/a adolescente em processo de escolarização? Como a arte pode ser inserida em uma escola de Ensino Fundamental 6º ao 9º ano contribuindo para o desenvolvimento de processos criativos dos/as adolescentes?

Tenho como objetivos neste trabalho:

- Identificar, descrever e analisar atividades pedagógicas desenvolvidas com os/as adolescentes em uma escola do campo da rede municipal de Ji-Paraná;
- Compreender como a Arte influencia na construção da identidade de adolescentes em processo de escolarização;
- Discutir possibilidades de desenvolvimento dos processos criativos nos adolescentes por meio da Arte.

Nesta perspectiva, adota-se o conceito de adolescência proposto por Vigotski³ (2001), em que: "A adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos." (p. 229).

A concepção de Vigotski sobre a adolescência aqui adotada busca superar visões em que predominam o determinismo biológico e o olhar naturalizante, que reduzem a adolescência a uma fase do desenvolvimento, sem considerar aspectos socioculturais e históricos. O autor considera esta fase como um período de desenvolvimento psicológico que inclui crises⁴ e saltos qualitativos, uma idade de transição em que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da apropriação de conceitos científicos, do pensamento abstrato, bem como da participação no processo cultural e histórico da humanidade.

O autor criticou as correntes que:

Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores *in abstracto*, a margem do seu meio social e cultural, assim como das formas de pensamento lógico, das concepções e ideias sobre a causalidade que predominam nesse meio. (VYGOTSKI, 1995, p. 22 - tradução nossa).

³ O nome de Vigotski é escrito de diferentes formas nas versões de suas obras. Neste estudo adotarei essa grafia, salvo em caso de referência e citação.

⁴ Vigotski refere-se à crise não no sentido negativo, como se fosse algo exclusivo do período da adolescência. Para o autor crise faz parte de todo o desenvolvimento humano.

Vigotski desmistifica a concepção naturalizante da adolescência partindo para a concepção da adolescência como um fenômeno histórico-cultural, um período de desenvolvimento do pensamento abstrato, em que muitas funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da mediação e apropriação de conhecimento sistematizado, sendo o processo de escolarização muito importante para tal, pois, as palavras ganham significados mais precisos.

Utilizarei o conceito de identidade com base no referencial teórico metodológico da Psicologia Cultural (BRUNER, 1997), o qual está relacionado com a "noção de si mesmo", em que:

[...] não é possível estudar a identidade fora das relações sociais, devendo remetê-la sempre a situações concretas de vida, a grupos e indivíduos em atividade; a identidade pessoal se produz dentro de um processo de múltiplas identificações sociais, em uma relação 'eu/nós/eles' que não implicará em mera busca de semelhantes e dessemelhantes. (CASTELO BRANCO, 2002, p.1).

Segundo esta corrente de pensamento, a identidade ou a noção de si mesmo é construída dentro de um contexto histórico-cultural, por meio de interações sociais. No caso dos povos do campo, a construção da identidade pode vir carregada de preconceitos e estereótipos, como o estereótipo do caipira, que foi por tanto tempo reproduzido e legitimado nos discursos literários e de livros didáticos, que tentam inferiorizar e descaracterizar essa população. (CASTELO BRANCO, 2002).

Nesta mesma perspectiva, Costa e Martines (2012) trabalham com a proposta de Jerome Bruner de *pensamento narrativo*, que tem um papel fundamental na construção, conhecimento e ressignificação da identidade, tendo em vista sua alta capacidade de organização da experiência vivida, que se revela na forma de histórias ou narrativas, as quais são construções mentais repletas de atos de significação. Isso implica dizer que as histórias de vidas são passíveis de constantes interpretações e reinterpretações do mundo e de si mesmo, porém, alertam que essa proposta ainda é pouco estudada e compreendida, no âmbito da Psicologia.

Assim, é necessário compreender como está se construindo a identidade desses/as adolescentes, conhecer suas formas de ser, pensar e agir, suas histórias de vida e suas vulnerabilidades que são construídas e vivenciadas de forma diversa dependendo da classe social, cor, raça e do contexto em que se vive.

Dentro dessa perspectiva, me proponho a realizar um exercício de vivência e percepção do cotidiano escolar, onde a discriminação e preconceitos se manifestam em atitudes, palavras, gestos e silêncios; analisar as atividades pedagógicas dos professores que

envolvem arte em suas disciplinas, bem como indagar qual a contribuição para o desenvolvimento de processos criativos desses/as adolescentes.

Deste modo, esta pesquisa parte do problema evidenciado na revisão de teses e dissertações dos últimos anos no Brasil a respeito do tema de interesse da pesquisadora, em que não se encontrou trabalhos que relacionassem a arte, bem como o ensino da Arte e a construção da identidade/si mesmo de adolescentes em processo de escolarização, tendo como pressuposto teórico as mudanças de concepções que esses termos (identidade e adolescência) vêm sofrendo nos últimos tempos.

Assim para melhor compreensão, o presente estudo está configurado em cinco seções. Sendo que a primeira seção “Primeiros Acordes” apresenta a revisão das pesquisas produzidas no país, relacionadas às temáticas que se cruzam nesse trabalho.

A segunda seção “Polifonia” reúne o referencial teórico que sustenta essa pesquisa em duas partes: Compreensões sobre a identidade/noção de si mesmo; e Reflexões sobre o ensino da Arte e os processos criativos na Adolescência.

A terceira seção “Interlúdio” traz o Método de investigação e os procedimentos utilizados para construção do *corpus* e a análise dos dados.

Na quarta seção “Cenário, atores e enredos” é apresentado o local da pesquisa, os/as participantes, os enredos que foram construídos nas vivências artísticas realizadas com os/as adolescentes e professores.

Na quinta seção “Afinando os acordes”, surgem as análises: dos temas que emergiram nas vivências artísticas realizadas em grupo com os/as participantes; da observação (entrada no campo, vivências e Feira Literária); das narrativas autobiográficas do/as professor/as que envolvem arte no processo de ensino e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento obtidas no início da pesquisa; e da entrevista final realizada com o/as professor/as e adolescentes, relacionadas com o referencial teórico do dispositivo de interpretação.

A sexta seção, o “Poslúdio”, é o desfecho final desse trabalho em que apresento minhas considerações, as referências utilizadas, apêndices e anexos que detalham o desenvolvimento da pesquisa.

1 PRIMEIROS ACORDES

*A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa,
Como se estivessem abertos diante de nós todos os caminhos do mundo.
Não importa que os compromissos, as obrigações, estejam ali...
Chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando!*
Mário Quintana “A cor do invisível”

Para caracterizar o problema e a relevância deste trabalho na produção do conhecimento, tive que sair de “alma aberta e o coração cantando”, como diz Mário Quintana, vasculhando os bancos de teses e dissertações em busca de trabalhos relacionados às várias temáticas que se cruzam nesse trabalho: “construção da identidade/si mesmo”, “adolescentes em processo de escolarização” e “ensino da Arte”.

Apresento o trajeto percorrido nesta pesquisa de revisão bibliográfica, pelo qual foi possível o acesso aos estudos realizados no país, disponibilizados nos bancos de teses e dissertações das bibliotecas virtuais, bem como no canal aberto SciELO - Scientific Electronic Library Online⁵ – que há 15 anos indexa e publica periódicos científicos, promovendo o controle de qualidade e produção no Brasil e em outros 15 países.

Farei uma descrição desses trabalhos sem aprofundá-los, pois o objetivo foi de selecionar apenas as pesquisas que mais se aproximam do tema. E por fim, um quadro com o nome do pesquisador, ano e instituição, dos quais foram lidos somente os resumos dos trabalhos.

1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Nesta busca por pesquisas referentes às várias temáticas que se cruzam neste trabalho, vale ressaltar que duas dissertações de mestrado, pelas quais me interessei antes de iniciar essa pesquisa, não se encontram nas bibliotecas virtuais das instituições, pelo fato de que na época em que foram produzidas, ainda não estava disponível o serviço de digitalização nessas instituições de ensino superior.

A primeira dissertação que não se encontra em biblioteca digital, foi de Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – 2001: “A Figura Humana na Pintura Moderna: Alternativa para a Psicologia e a Educação Entenderem o Homem” que posteriormente foi transformada no livro: “Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana” (BARROCO, 2007). A leitura do livro foi realizada antes

⁵Vide: <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>

de ingressar no mestrado e depois na disciplina “Teorias e Pesquisas em Psicologia Escolar e Processos Educacionais”, ministrada pela Prof^a Dra. Iracema Neno Cecilio Tada, em que tivemos que escolher uma dissertação ou tese para análise, então essa foi a escolhida.

A autora propõe uma análise da figura humana à luz do referencial histórico-dialético de autores soviéticos e não soviéticos. Realizou a análise da pintura moderna brasileira do período de 1880 a 1960 em quatro categorias: Trabalho e trabalhadores; Retratos de família; Do dantesco ao abstrato; Quando o homem sai da tela.

Sua análise teve como premissa não tomar as questões humanas de modo independente e desvinculado da história e com essa contextualização pode-se perceber que os indivíduos, ao se apropriarem das produções humanas retratadas nas obras de arte, alcançam um estado de maior consciência a respeito de si mesmos, resgatando o passado, compreendendo o presente e tendo uma visão prospectiva para suas próprias vidas e para a sociedade.

Defende ainda, que essa perspectiva junto à Educação permite estabelecer “conexões” com a realidade, com outras áreas do conhecimento, com as próprias emoções que a experiência estética pode provocar para se lidar com indivíduos reais e essas conexões podem suscitar novas formas de sentir o homem e o mundo e de com eles interagir.

A outra dissertação foi de Flávia Diniz Roldão Balmant, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba (BALMANT, 2004): “Vivências em atividades artístico-expressivas e a construção da identidade: um estudo com jovens e adultos-idosos”.

A pesquisadora se inseriu como colaboradora da pesquisa ao estudar como se dá o movimento de construção da identidade com jovens acadêmicos do curso de psicologia e adultos idosos aposentados participantes das vivências em atividades artístico-expressivas no programa de extensão Integrar da Universidade Federal do Paraná, no período de 2002 – 2003. Teóricos como González Rey, Vigotski, Ciampa e Bruner embasaram essa pesquisa na qual os sujeitos foram desenvolvendo uma identidade narrativa, criativa e expressiva ao participarem das vivências.

Ela destaca a possibilidade de se estabelecer uma metáfora da pessoa como um artista que cria a si mesmo por meio da sua imaginação e atividade criativa durante todo o ciclo vital, considerando-se o contexto sócio-cultural que lhe impõe possibilidades e limites, e que essa pessoa deve trabalhar com esse material existencial assim como um artista trabalha com o seu material artístico, de modo a produzir a sua obra de arte: a sua vida.

Passarei para as pesquisas virtuais, em que a primeira base de dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como palavras-chave: arte –

identidade – adolescência. O resultado foram quatro dissertações e uma tese. Desses cinco trabalhos, realizei a leitura de todos os resumos e a leitura completa apenas de uma dissertação, pois os trabalhos não correspondiam aos anseios da minha pesquisa, os mesmos eram voltados para a arte, mas quanto ao adolescente não contemplava o processo de escolarização e a identidade.

Dessa busca o único trabalho realizado em escola foi uma dissertação de mestrado em letras e cultura regional: “A produção teatral escolar como expressão dos valores culturais na adolescência: um estudo de caso” de Sinara Maria Boone – Universidade de Caxias do Sul, 2006, em que a pesquisadora realizou um estudo de caso com as produções teatrais de adolescentes produzidas ao longo de onze anos de uma determinada escola, com o objetivo de compreender se a participação dos/as estudantes nessas produções poderia estimular a leitura e produção textual escolar e se nos conteúdos produzidos era possível encontrar sinalizadores dos valores culturais daquele grupo.

Por meio dos textos foi-se elencando as seguintes categorias temáticas: relações sociais – família e amigos; traços da cultura regional do Rio Grande do Sul; referencial literário e cinematográfico; passado, futuro e meio ambiente; mídia e tecnologia. Ao realizar a análise dessas categorias a autora percebeu que existe um sistema de significados culturais representados pela adolescência.

No banco digital de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP) com as seguintes palavras-chave: arte e educação, o resultado foi de apenas três dissertações de mestrados em programas distintos: “Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno – 2006” de Sonia Carbonell Alvares – Mestrado em Educação; “O ensino da arte contemporânea – 2011” de Maria Cristina Bosco – Mestrado em Estética e História da Arte; e “O essencial no ser e na poesia dos sentidos e dos significados: reflexos sobre a arte e educação em contextos destinados à primeira infância – 2011 de Carolina Teixeira Pires – Mestrado em Comunicação e Artes.

Quanto à dissertação sobre “O ensino da arte contemporânea”, fiz apenas a análise do resumo pelo fato de ser uma pesquisa específica do ensino da história da arte, sobretudo da arte contemporânea. Propus-me na análise dos outros dois trabalhos.

O trabalho de Alvares (2006) se deu a partir das inquietações da pesquisadora enquanto professora de artes visuais e artes cênicas em curso supletivo de ensino médio para jovens e adultos em uma escola do município de São Paulo. Os/as estudantes constantemente a questionavam: “Afinal, estudar arte serve pra quê?”.

Sendo uma pesquisa participante, a proposta foi de analisar um projeto pedagógico, considerado estético, desenvolvido coletivamente com outros professores de outras disciplinas, por meio de leitura e produção de textos e imagens. Analisou as transformações no olhar de estudantes adultos em sua passagem pela escola. Ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de uma Educação Estética para esse público, o trabalho examina os efeitos que esse tipo de escolarização provoca na visão de mundo de um adulto e de que forma contribui para os seus processos de letramento.

Já a pesquisa de Pires (2011) traz o universo da arte e da educação em contextos da primeira infância, através de um diálogo entre teoria e prática. Colheu depoimentos de educadores, arte-educadores e pesquisadores da infância, representantes de uma diversidade de propostas autorais, concretas, contemporâneas e significativas para a educação infantil, tanto no âmbito público como privado com os seguintes temas: primeira infância: memórias, características e necessidades; os educadores: sua formação e seu papel; o tempo e o espaço em contextos destinados à primeira infância; e as experiências lúdico-poéticas das crianças pequenas.

Percebeu-se por meio das narrativas, que os educadores que se permitem viver experiências criadoras, conseguem também qualificar sua própria conexão consigo próprio e a partir disso valorizar a possibilidade de as crianças fazerem o mesmo.

Em nova busca na biblioteca digital de teses e dissertações da USP com a palavra-chave: “adolescência”, o resultado foi de 168 dissertações, sendo apenas duas relacionadas ao processo de escolarização: “A rima na escola, o verso na história: um estudo sobre a criação poética e a afirmação étnico-social em jovens de uma escola pública de São Paulo – 2010” de Maíra Soares Ferreira – Mestrado em Educação; e “O que os alunos das classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência – 2006, de Ana Karina Amorim Checchia – Mestrado em Psicologia.

A dissertação de Ferreira (2010) parte de uma pesquisa intervenção realizada com alunos do 7º ano de uma escola pública de São Paulo. Esses alunos, amantes do ritmo e da poesia, são descendentes de famílias afro-brasileiras e indígenas Pankararu, oriundas do sertão de Pernambuco, que se alojaram em São Paulo, a partir da década de 50, servindo como mão-de-obra da construção civil paulistana.

Assim, a partir de uma pesquisa etnográfica, rumo ao sertão nordestino, na região do Brejo dos Padres, de onde veio grande parte dessas famílias, a pesquisadora encontrou as mais ricas produções de poesia popular, que serviu de material para as intervenções em sala de aula.

O trabalho em classe, que contou com a participação de estudantes e professores, foi em torno dos hibridismos culturais com ênfase nos processos de apropriação, recombinação e reinvenção presentes nas manifestações do cordel, do rap e do repente. Observou-se que apesar de conhecida a história desta comunidade, esta não estava presente na cultura escolar, cuja tendência parecia ser a de negar a herança afro-indígena nordestina na vida desses adolescentes.

Neste sentido, o objetivo do estudo foi investigar e propiciar, pela via da poesia e da música, formas de interlocução com esse passado recente. Este processo de mistura de diferentes estilos de produção poética, convertendo-o em algo próprio, foi um modo dos grupos sociais discriminados pela sociedade brasileira responderem às exigências de subjetivação e de afirmação étnico-social.

A pesquisa de Checchia (2006) traz uma abordagem crítica em psicologia escolar sobre a experiência escolar na adolescência na versão dos jovens estudantes das classes populares, com o intuito de mostrar caminhos teórico-metodológicos que rompam com a hegemonia da naturalização da adolescência no campo da Psicologia, bem como enfatizar o processo social e histórico desse contexto. Por meio do grupo focal foram realizados seis encontros em grupo e entrevistas individuais com oito estudantes da oitava série do Ensino Fundamental de uma escola estadual em São Paulo, pertencentes a classes populares.

Atentou-se para o discurso dos jovens sobre: a) a condição de alunos adolescentes, b) a relação entre os participantes do processo educacional, c) a vivência do dia-a-dia escolar e d) a qualidade do ensino. Os estudantes adolescentes revelaram uma experiência escolar atravessada pela não-escuta, desrespeito e humilhação, em um contexto no qual se reproduzem estereótipos relativos à adolescência; sobretudo com rótulos vinculados à condição de adolescentes e à de estudantes de classes populares.

No decorrer dos encontros nos grupos focais, os estudantes resolveram criar um partido fictício (Partido dos adolescentes da Nação) com propostas políticas nas quais demonstraram uma preocupação com a qualidade do ensino nas escolas públicas e enfatizaram a importância da comunicação entre os participantes do contexto escolar; ressaltando que para melhoria do quadro educacional é fundamental o efetivo incentivo do Governo à Educação e o investimento na infra-estrutura das escolas e na formação de professores.

Ainda na biblioteca digital da USP com a palavra chave: “adolescência”, o resultado foi de 122 teses, sendo apenas uma sobre adolescência e escolarização: “Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-

cultural – 2010” de Zaira de Fatima de Rezende Gonzalez Leal – Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano.

O trabalho de Leal (2010) compõe-se de um estudo bibliográfico fundamentado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e de uma pesquisa de campo em que se utilizou a técnica de grupo focal para a obtenção das informações necessárias à sua conclusão e contou com a participação de dezesseis adolescentes da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual.

Os temas abordados nos grupos foram: adolescência, educação escolar, realidade social e trabalho. O discurso dos jovens forneceu alguns dados sobre a maneira como eles se organizam e percebem a realidade a seu redor, possibilitando elementos para a compreensão acerca da contribuição da educação escolar na constituição da consciência e na compreensão do mundo e da sociedade.

A análise das falas dos/as adolescentes ressalta a naturalidade e espontaneidade com que os jovens expressam a realidade da qual fazem parte, compreendendo-a em sua forma imediata e manifesta, evidenciando uma relação empírica com esta realidade. A pesquisadora concluiu que a educação escolar a que estes jovens tiveram acesso não lhes possibilitou a formação do pensamento teórico, a partir do qual poderiam compreender a realidade em suas múltiplas determinações e, assim, não lhes foi possível superar a alienação presente em nossa sociedade, elemento constituinte de sua consciência.

Após essa primeira busca por palavras-chave, foram realizadas outras tentativas com outras palavras, mas não foi satisfatório o resultado, resolvi então, procurar diretamente nos bancos de dados das bibliotecas virtuais das instituições. Nesse caso, ao fazer a busca, optava-se pela seleção de “registros por programas de pós-graduação”, e depois selecionava o programa disponível, no caso desta pesquisa, os programas de educação e psicologia, bem como a opção mestrado ou doutorado e o período, em algumas instituições não era possível a opção pelo período porque já exibia todos os trabalhos registrados naquela biblioteca digital, independente do período.

No banco da biblioteca digital de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, no programa de pós-graduação em psicologia no período de 2008 a junho de 2014, foram encontradas 190 dissertações, sendo apenas uma na área de arte: “As contribuições da formação em teatro para a construção da identidade de professores: um estudo de caso na rede municipal de educação de Guarulhos – 2008”, de José Márcio da Silva Costa.

O objetivo do pesquisador nessa pesquisa foi compreender as contribuições da formação em teatro para a construção da identidade do professor. A identidade é tratada a partir da teoria proposta por Ciampa, na qual a identidade é construída nas relações sociais e definida como metamorfose. Trabalhou com análise de narrativa da história de vida de uma professora que participava do programa de formação em teatro da rede municipal de Guarulhos e percebeu-se que a formação possibilitava o desenvolvimento integral do professor, que ao entrar em contato com o seu corpo, sua forma de agir e pensar, conseqüentemente acontecia uma transformação no seu modo de ser professor e em sua vida como um todo.

Na biblioteca digital de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica - PUC – Campinas, no programa de pós-graduação em educação no período de janeiro de 2009 a junho de 2014, o resultado foi de 80 dissertações de mestrado, sendo apenas uma na área de arte: “Histórias de professores de artes visuais: um lembrar de práticas pedagógicas e um olhar para a formação docente – 2010”, de Ana Maria da Silva Bittar Crivari.

A pesquisadora realizou uma revisão bibliográfica sobre arte-educação no Brasil e por meio da metodologia da História Oral resgatou a história de vida e as experiências de três docentes de Arte Visuais. É importante ressaltar que esses três docentes são graduados em Artes Visuais, sendo dois doutores e um mestre, e atuam em um curso superior de Artes Visuais.

Ainda na biblioteca digital da PUC – Campinas, no programa de pós-graduação em psicologia, no mesmo período de 2009 a 2014, o resultado foi de 97 dissertações, porém, na área de arte nada foi encontrado e 52 teses sendo apenas uma na área de arte: “Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores – 2013 de Ana Paula Petroni.

A pesquisadora realizou uma pesquisa-intervenção, analisando a atuação do psicólogo por meio de práticas de arte, como mediadora na consciência dos cinco gestores de uma escola pública municipal. As práticas artísticas mediadoras foram: textos literários, fotografias, músicas, filmes, reproduções de pinturas em 23 encontros.

O referencial teórico utilizado foi o da Psicologia Histórico-Cultural, onde elencou três categorias temáticas: função gestora: característica, tensões e contradições; a inserção do psicólogo na escola: movimentos constituintes de sua atuação; e a arte mobilizando o desenvolvimento da consciência: possibilidades de ação do psicólogo na escola.

Os resultados com essa pesquisa foi de que as reflexões desencadeadas por intermédio da arte possibilitaram aos gestores a ampliação da consciência sobre si mesmo e do outro.

Outro aspecto relevante é de que a inserção do psicólogo na escola ainda necessita de uma legitimação seja por parte da escola como das instituições que promovem as políticas públicas dessa inserção.

Na biblioteca digital de teses e dissertações da PUC – Curitiba no programa de pós-graduação em educação, período de janeiro de 2009 a junho de 2014, o resultado foi de 29 teses de doutorado, porém nenhuma na área de arte; 150 dissertações de mestrado, sendo três na área de arte: “Dança: os (des)saberes docentes dos professores de arte/dança de escolas estaduais do Paraná - 2013” de Eder Fernando do Nascimento; “A arte como expressão da liberdade: o corpo e as expressões artísticas no pensamento de Paulo Freire – 2009” de Camila Pompeu da Silva; e “A prática da educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Curitiba – 2009” de Cristine Roberta Piassetta Xavier.

Na pesquisa de Nascimento (2013) foi realizado um estudo dos documentos federais e estaduais normativos para o ensino da Arte e como eles abordavam a dança e o projeto político pedagógico de escolas do ensino médio estaduais, sendo 29 escolas em Curitiba, e 33 escolas em Maringá.

As entrevistas foram realizadas com vinte professores de arte, o pesquisador não encontrou professores com graduação específica em dança, a maioria graduados em artes visuais, outros em música, teatro, ciências sociais e letras. Os entrevistados afirmaram que seus saberes advêm do próprio contato com os alunos e de pesquisas da internet.

Os documentos normativos para o ensino da Arte analisados, contemplam a dança como expressão artística humana e como uma área do conhecimento, entretanto os professores sentem dificuldade em atender as quatro linguagens da arte propostas nos documentos: artes visuais, dança, música e teatro; contudo acabam dando mais ênfase à linguagem de sua formação.

Quanto à pesquisa de Silva (2009) não aprofundarei na análise pelo fato da pesquisadora ter realizado uma pesquisa bibliográfica questionando o papel das expressões artísticas no ambiente escolar e em que sentido poderiam contribuir para práticas libertadoras numa perspectiva freireana. Um estudo relevante na área, mas que não traz contribuições nesse momento para essa pesquisa.

Em relação ao trabalho de Xavier (2009) a pesquisadora realizou um estudo específico de como tem se efetivado a prática da educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Curitiba – Paraná. No estudo de caso com seis professoras que trabalham com música na rede municipal, verificou-se que apenas duas tem graduação em música, as demais não possuem graduação na área, contudo tem cursos técnicos em música e

participam ativamente das capacitações na área de música oferecidas pela rede municipal de ensino.

As modalidades de música oferecidas nas escolas são: musicalização, flauta doce, xilofone, violão, fanfarra e coral, sendo o coral a modalidade que predomina pelo fato de ser o precursor no ensino de música no município.

Percebeu-se que mesmo com todo o apoio da Secretaria municipal de educação oferecendo capacitações na área de música para os profissionais da rede, a prática da educação musical de fato acontece onde estão inseridas as professoras que trabalham especificamente com as aulas de música. Uma das maiores dificuldades relatadas é em relação a um espaço físico para se trabalhar as aulas de música, principalmente com os instrumentos.

No banco digital de teses e dissertações da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente-São Paulo foi realizada a busca avançada no período de 2007 a 2014, tendo como resultado 173 dissertações, sendo apenas uma na área de artes: “A arte como meio de educação – 2007” de Zenilda Alves Zanatta.

Por meio da pesquisa-ação a pesquisadora analisou e avaliou o desempenho de estudantes de quinta a oitava série em práticas artísticas de desenhos, avaliados por uma banca de profissionais da arte e a conclusão foi de que se os alunos forem incentivados pelo professor é possível alcançar bons resultados no desenvolvimento de competências de sensibilidade e técnica.

Na busca realizada no banco digital de teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNERJ), no período de janeiro de 2010 a junho de 2014, programa de pós-graduação em educação, foram encontradas 74 dissertações, sendo apenas uma sobre identidade e arte: “Tia, a senhora é negra porque quer: narrativas que abordam memória e identidades – 2011”, de Sonia Regina dos Santos; e 53 teses, sendo duas na área de arte: “Brincadeira e arte: patrimônio, formação cultural e samba de coco em Pernambuco – 2011”, de Magdalena Maria de Almeida; e “Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir-música na educação – 2013”, de Pablo de Vargas Guimarães.

A dissertação de Santos (2011) buscou compreender as relações raciais estabelecidas no cotidiano do grupo de estudantes que integram o Coral de Vozes do Amanhã de uma escola da rede pública de ensino do município de Petrópolis - RJ.

Um fato que chamou a atenção da pesquisadora foi que o repertório das canções do coral enaltecia as memórias das populações africanas e afrobrasileiras e também canções compostas pelo professor – regente, bem como pelo grupo de jovens e crianças narrando o

que eles vivenciam no bairro em que vivem marcados pela violência, tráfico de drogas, homicídios.

O grupo vocal canta e conta o que sabem sobre si mesmo e sobre os outros, revelando o engajamento social do grupo que saíram da condição de “silenciamento”, pois em Petrópolis a história oficial enfatiza a construção da cidade pela contribuição da colonização alemã e excluindo os negros africanos que foram trazidos como escravos com suas histórias, culturas, tradições e memórias.

A metodologia utilizada foram oficinas literárias com textos infanto-juvenis de autores contemporâneos africanos e afrobrasileiros em que a pesquisadora discutia com os jovens cantores os textos e com sua experiência como artesã incentivou que bordassem tapetes contadores de histórias no contexto desses textos trabalhados, dessa forma os tapetes eram considerados textos únicos construídos por muitos sujeitos com suas memórias no diálogo com várias vozes e nesse processo eram colhidas narrativas orais e escritas dos sujeitos envolvidos.

O título da pesquisa ocorreu em um diálogo da pesquisadora com duas meninas que não se auto aceitavam como negras, e falavam que a professora só era negra porque queria e que na visão delas a professora era morena como elas. Isso mostra a negação da identidade tentando se aproximar do modelo tido como superior - o branco, e o quanto a sociedade precisa caminhar na desconstrução do racismo, preconceito, desenvolvendo uma escuta mais sensível para as muitas vozes que foram historicamente silenciadas.

A tese de Almeida (2011) reporta o conceito de patrimônio cultural étnico brasileiro, percebendo cultura como uma construção histórica da humanidade e compreendendo a manifestação artística como patrimônio imaterial. A pesquisadora faz uma análise sobre grupos brincantes do chamado samba de coco como manifestação plural, de características diversificadas, que ambiciona influenciar políticas públicas destinadas a artistas populares ligados à música, ao canto, à dança e à literatura popular, encarnada em letras de canções, cujo conteúdo é repassado às novas gerações através da oralidade ou por ações de formação cultural, como iniciativas do poder público. A referida pesquisa não contempla o processo de escolarização, por isso não aprofundarei nessa análise.

Já no estudo realizado por Guimarães (2013) o pesquisador defende que em lugar de pleitear o restabelecimento de uma disciplina música, correndo-se o risco de limitá-la às apostilas, manuais e livros didáticos, faria mais sentido reivindicar a valorização ou o reconhecimento de um território musical escolar no qual a obrigatoriedade se reportasse à ação de “pensar-fazer música musicalmente”, independente da estratificação determinada por

uma grade curricular. O desejo de instigar, estimular a sensibilização a diversas maneiras de “lidar musicalmente com a música”, deve estar presente no pensamento do ensinante de modo a propiciar uma musicalização da própria vida dos que habitam o espaço escolar, ou seja, criar, pensar e viver musicalmente.

Na biblioteca digital da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) foram encontradas 80 teses no Programa de pós-graduação em Educação, no entanto apenas uma tese sobre identidade e escolarização: “A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação – 2011” de Raquel Alves de Carvalho.

O trabalho de Carvalho (2011) refere-se à construção da identidade e da cultura camponesa no Brasil, a partir dos discursos e imagens veiculadas no final do século XIX até meados do século XX. Partiu-se da análise dos discursos de alguns escritores brasileiros no final do século XIX e início do século XX, como Monteiro Lobato, Olavo Bilac, e em especial Euclides da Cunha, e que foram referência para pensar o sertão e o sertanejo, contudo, hoje tais discursos se configuram como preconceitos pela tentativa de desqualificação dos povos dos campos e por não terem sido ressignificados.

A pesquisadora buscou nos discursos atuais os discursos de tais escritores do sertão. Para tanto, realizou-se a análise da presença ou ausência do sertão/campo e os sertanejos/povos do campo nos livros didáticos, ou seja, qual a concepção de campo e dos povos do campo presente na escola hoje a partir de uma referência importante que são os livros didáticos.

A análise foi desenvolvida em dois momentos, sendo que o primeiro trata da análise de livros até a década de 1990, e o segundo momento dos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2009 e utilizados em 2010, sendo que foram utilizados apenas os mais escolhidos, segundo tabela de compras do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Por fim, a pesquisadora enfatiza o importante papel que a educação desempenha na perpetuação de preconceitos ou na tentativa de modificações, pois educar para a diversidade não significa apenas reconhecer o outro como diferente, mas refletir sobre as relações e a garantia dos direitos de todos, bem como a valorização das singularidades.

No Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 1997 a 2011, foram encontradas 370 pesquisas. Devido a quantidade de pesquisas, fiz apenas a leitura de todos os títulos das dissertações e teses. Encontrei somente uma pesquisa na área de adolescência e arte: “Juventude e arte: os sentidos

da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais – 2008”, dissertação de Lílian Caroline Urnau.

A pesquisa de Urnau (2008) à luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural traz como objetivo investigar os sentidos da mediação artística para jovens participantes de um projeto social realizado pela Prefeitura de Florianópolis, estado de Santa Catarina em que a arte constituía a principal ferramenta de trabalho. Para coletar os dados, a pesquisadora realizou observação das atividades do projeto, entrevistas com os profissionais da instituição, pesquisa documental e entrevistas com quatro adolescentes entre 15 e 16 anos participantes do projeto.

Percebeu-se que esses adolescentes não tinham convicção do significado da arte e enfatizaram arte como artes visuais, desenho, centradas no fazer artístico. Mesmo que as vivências do projeto foram fundamentais e significativas para suas vidas, no que se refere à arte, não houve contribuição para a formação estética desses quatro adolescentes. A arte serviu para atingir objetivos de questões sócio-educativas, de disciplina, e também como uma atividade para preencher o tempo livre.

Alguns trabalhos encontrados nas bibliotecas digitais das instituições de ensino superior e no site Domínio público da biblioteca digital do Ministério da Educação, não foram analisados com profundidade, e sim apenas a leitura dos resumos. Os **Quadros: I, II, III, IV e V** indicam a instituição, ano, título da pesquisa e pesquisador.

Quadro I – Domínio público: arte, educação e psicologia

Instituição	Pesquisador (a)/Ano	Título da pesquisa
Domínio Público UNERJ	Aldo Victório Filho – 2005	Tese de Doutorado em Educação: A arte na/da educação: a invenção cotidiana da escola.
Domínio Público UFG	Keyla Andrea Santiago Oliveira – 2007	Dissertação de Mestrado em Educação: Concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari.
Domínio Público UNERJ	Marina Pereira de Menezes – 2007	Dissertação de Mestrado em Artes: A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática e ensino de artes.
Domínio Público UFC	Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro – 2008	Dissertação de Mestrado em Psicologia: A arte e a brincadeira e suas interfaces com a dramatização em psicologia comunitária: um estudo de processos de mediação simbólica.
Domínio Público UNESP	Gislaine Trazzi Canteras – 2009	Dissertação de Mestrado em Artes: Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática.

Fonte: Portal Domínio Público – Biblioteca digital software livre – Ministério da Educação.

O segundo quadro diz respeito à busca realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), estado do Paraná, no programa de pós-graduação em educação, encontramos 217 dissertações depositadas, sendo quatro na área de arte, uma na área de adolescência.

Quadro II – Biblioteca digital da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Pesquisador/Ano	Título da Dissertação de Mestrado em Educação
Sandra Luciene França – 2007	Resgate das memórias lúdicas de educadores do ensino fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR.
Vandelice Benevide - 2008	Educação formal e criatividade humana: um estudo voltado à arte na primeira série do ensino fundamental I em uma escola londrinense.
Carlo Alessandro Galdino Cruz e Melo – 2009	História da arte- linguagem & poética: um olhar voltado ao ensino médio.
Ana Luiza Bernardo Guimarães – 2010	A avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades.
Leandro Augusto dos Reis – 2012	Música como jogo: significados atribuídos por alunos do ensino fundamental ao vivido nas oficinas de música.
Ila Leão Ayres Koshino – 2013	Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.

Fonte: Biblioteca digital – Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O próximo quadro é do programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), estado do Paraná, no qual encontramos 55 dissertações de mestrado em Psicologia, sendo uma sobre adolescência e outra sobre criatividade.

Quadro III – Biblioteca digital da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Pesquisador/Ano	Título da Dissertação de Mestrado em Psicologia
Talitha Priscila Cabral Coelho – 2012	Estudo da criatividade no contexto do trabalho à luz da Psicologia Histórico-Cultural.
Flávio Augusto Ferreira de Oliveira - 2012	O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização.

Fonte: Biblioteca digital – Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Os quadros abaixo demonstram a busca realizada no site da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI), no período de 2011 a junho de 2015, em que foram encontradas 23 dissertações da Linha 1: Psicologia Escolar e Processos Educativos, e 16 dissertações na Linha 2: Psicologia da Saúde e Processos Psicossociais. Ao procurar por pesquisas relacionadas à “adolescência” e “arte”,

obtive como resultado cinco trabalhos sobre “adolescência” e nenhum até o momento sobre “arte”. No Programa de Mestrado em Educação (PPGE), foram encontradas 35 dissertações, nenhuma sobre “adolescência” e três relacionadas à “arte”.

Quadro IV – Universidade Federal de Rondônia – MAPSI

Pesquisador (a) /Ano	Linha	Título da Dissertação de Mestrado em Psicologia
Elisangela Sobreira de Oliveira - 2010	1	Escolarização de adolescentes em conflito com a lei: um estudo em Rondônia.
Edimar Roberto de Lima Sartoro - 2011	1	Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às Trajetórias escolares “acidentadas”.
Fernanda Bordalo de Araujo Reis - 2011	1	Histórias de adolescentes: sentidos construídos sobre a escola.
Adejemauro de Brito Faria - 2012	1	A sexualidade no discurso de adolescentes: um estudo numa escola pública de Porto Velho/RO.
Keila Renata de Brito Frederichi - 2013	2	Aspectos subjetivos de adolescentes do sexo feminino que vivem em um abrigo de Rondônia.

Fonte: Portal Institucional – MAPSI - Universidade Federal de Rondônia

Quadro V – Universidade Federal de Rondônia – Mestrado em Educação

Pesquisador/Ano	Título da Dissertação de Mestrado em Educação
Llitisia Moreno Pereira - 2011	Educação musical na escola pública: um olhar sobre o projeto “Música para todos” em Porto Velho/RO.
Silvia Regina Fernandes das Neves – 2012	A presença de atividades músico-educativas em escolas de ensino fundamental, em Porto Velho.
Wilson Rodrigues de Lima Júnior – 2013	História das políticas e da gestão para o ensino de arte no estado de Rondônia.

Fonte: Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR – PPGE

Realizei também uma revisão de artigos na plataforma tecnológica canal aberto SciELO, com palavras-chave relacionadas ao ensino da Arte e os processos criativos na adolescência que serviram de embasamento para a escrita da subseção “2.2 O Ensino da Arte e os processos criativos na adolescência”.

Ao iniciar a busca por: “processos criativos” o resultado foi de 18 trabalhos, porém nenhum relacionando processos criativos com o foco desta pesquisa. Passei, então para as palavras-chave: “Ensino da Arte”, onde foram encontrados 98 artigos, dos quais dois contemplavam a temática proposta: “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras” de Ana Mae Barbosa (1989) e “Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil” de Marcelo Gruman (2012).

Com as palavras-chave: “Psicologia da Arte”, obtive como resultado dois artigos que interessavam esta temática: “Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano” de Sonia Mari Shima Barroco e Tatiane Superti (2014); e “Arte e vida em Vigotski e o Modernismo Russo” de Andrea Vieira Zanella e Luana Maribele Wedekin (2013).

Ao realizar a busca com as palavras-chave: “Funções Psicológicas Superiores”, o resultado foi de nove artigos, dos quais três cruzavam-se com os objetivos deste estudo: “Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural” de Maria Eliza Mattosinho Bernardes (2011); “Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural” de Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Carolina Picchetti Nascimento (2013) e “A Construção Narrativa da Identidade” de André Guirland Vieira e Margarida Rangel Henriques (2014).

Por fim, ao buscar com as palavras-chave: “Atividade Criadora”, o resultado foi 9 artigos, sendo que somente 3 correspondiam aos interesses deste estudo: “Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões” de Andréa Vieira Zanella (2004); “Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística” de Andréa Vieira Zanella, Alice Casanova dos Reis, Denise de Camargo, Kátia, Maheirie, Kelly Bedin França e Silvia Zanatta Da Ros (2005); e “Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as)” de Andréa Vieira Zanella, Marcelo Grimm Cabral, Kátia Maheirie, Sílvia Zanatta Da Ros, Lílian Caroline Urnau, Andréa Piana Titon, Francyne Wolf Werner e Lucilene Sander. (2006).

Os artigos encontrados no canal aberto Scielo foram fundamentais no processo de compreender como o conhecimento científico vem ao longo dos anos articulando as temáticas do Ensino da Arte e dos processos criativos na adolescência, os quais serão abordados com mais profundidade na seção do referencial teórico da referida temática.

1.1.1 Conclusão da revisão bibliográfica

O exercício de revisão bibliográfica dos trabalhos de pesquisa que estão sendo produzidos no país foi fundamental para iniciar os primeiros acordos desta pesquisa e ter mais convicção do que realmente pretendo pesquisar.

Ao ingressar no mestrado parece que a visão está totalmente turva, enxerga-se tudo muito embaçado, monocromático e aos poucos, no decorrer das disciplinas ministradas, dos

seminários de pesquisa, dos encontros de orientação, das conversas com os colegas, tudo vai se descortinando, passa-se a ver o mundo científico com mais cores, na perspectiva da investigação, da descoberta e da suspeita crítica.

Foi um longo e árduo processo para encontrar trabalhos relacionados com minha temática, quando encontrava algo a respeito de arte, não era com adolescente, ou quando era com adolescente não estava interligado com a arte, sobretudo na escola.

A respeito da identidade, muito pouco se tem pesquisado nessa área relacionando o/a adolescente em processo de escolarização e a arte. O único trabalho encontrado que relaciona identidade e arte foi a dissertação de Balmant (2004), em que a pesquisadora trabalhou com vivências artísticas na construção da identidade, porém os sujeitos da pesquisa foram idosos aposentados e acadêmicos do curso de psicologia da Universidade Federal do Paraná. Vale ressaltar que a leitura e análise dessa pesquisa foram relevantes para o meu trabalho.

Ao analisar os trabalhos, observei que existem muitas pesquisas referentes ao adolescente, entretanto no campo da educação e psicologia há um número reduzido, principalmente no que diz respeito ao processo de escolarização de adolescentes do 6º ao 9º ano.

O trabalho de Boone (2006) desenvolvido com adolescentes é na área de Letras e Cultura Regional, e o foco da pesquisa foi especificamente com os textos produzidos pelos/as estudantes para o teatro na escola e a relação destes/as com os valores culturais daquele grupo e suas peculiaridades regionais do Rio Grande do Sul.

Alvares (2006) propõe uma pesquisa intervenção sobre as transformações no olhar do/a estudante com relação à arte e a estética, revelando suas inquietações e angústias enquanto professora de artes visuais, porém os sujeitos participantes são os/as estudantes do curso supletivo, ensino médio, jovens e adultos, para os/as quais ela ministra as aulas.

Com relação aos três trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da USP, o de Ferreira (2010) é realizado com adolescentes do 7º ano de uma escola pública da cidade de São Paulo e a pesquisadora faz uma relação entre rima, poesia música e a afirmação étnico-social desses alunos.

É um trabalho bem interessante para minha temática, porque nesse cenário artístico esses adolescentes vão construindo e ressignificando sua identidade, sua compreensão sobre si mesmo, a partir dos conhecimentos resgatados no passado, e a reconstrução de significados a partir do cordel, rap e repente, como uma forma de auto-afirmação étnico-racial.

Os trabalhos de Checchia (2006) e Leal (2010), ambas, trabalham com adolescentes de escolas públicas, por meio de grupo focal, com o referencial teórico da psicologia histórico-

cultural buscando romper com o determinismo biológico presente nas concepções naturalizantes da adolescência enfatizando a importância do contexto histórico-cultural.

Os/as adolescentes apresentaram uma necessidade de serem ouvidos pela instituição escolar, pois o processo de escolarização perpassa pela hierarquização de poder, refletindo a alienação presente na sociedade, o que lhes impede de ter um pensamento teórico crítico para compreensão das múltiplas facetas da realidade social.

Outra pesquisa bem pertinente a minha temática é a de Urnau (2008), utilizando o referencial teórico da psicologia histórico-cultural, a pesquisadora analisa os sentidos da arte para os adolescentes de um projeto social do município de Florianópolis – SC. Como a pesquisa é na área da Psicologia, o foco ficou na arte especificamente no projeto social, mesmo que a pesquisadora abordou sobre a arte na escola nas entrevistas com os/as adolescentes, a arte nesse caso não era vinculada ao processo de escolarização, ou seja, a pesquisa não foi realizada em uma escola.

Na análise dos trabalhos relacionados à arte, a pesquisa com adolescentes ainda é bem incipiente, pois predominam pesquisas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, e formação de professores e gestores.

Assim, uma pesquisa relevante para a minha temática foi a de Petroni (2013), em que a pesquisadora utilizou a arte como mediadora, ao ouvir gestores de uma escola pública. Para Petroni (2013) a arte se apresenta como uma linguagem, na medida em que comunica algo, “se a entendermos como narrativa, então a arte se constituiu como uma linguagem” (p. 153).

É neste sentido de entender a arte como uma linguagem, como uma narrativa que surge essa proposta de pesquisa: “A arte na construção da identidade: um estudo com adolescentes e professores de uma escola do campo em Rondônia”. A proposta é de compreender a arte nessa construção do si mesmo dos/as adolescentes e como o ensino da Arte pode contribuir para o desenvolvimento dos processos criativos desses/as adolescentes.

Outro ponto a ser ressaltado é que nos trabalhos analisados percebe-se a constância no que diz respeito ao local em que foram desenvolvidas as pesquisas, privilegiando os grandes centros urbanos, com uma realidade distinta da região norte. Muito pouco se fala em escola do campo, exceto a tese de Carvalho (2011) que é específica sobre o processo de construção da identidade dos povos do campo e como esses povos estão inseridos na literatura ao longo do processo histórico até os dias de hoje nos livros didáticos.

Diante desses resultados apresentados, é perceptível a necessidade de estudos e pesquisas relacionadas à construção da identidade/si mesmo e de como a arte está envolvida nesse processo de construção, sobretudo com adolescentes.

O exercício de análise dos trabalhos também mostrou que no estado de Rondônia em busca realizada na Universidade Federal de Rondônia, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação não existe nenhuma pesquisa voltada para o/a adolescente, no que diz respeito à arte encontramos três, porém uma é específica sobre a história e gestão do ensino da Arte no estado, e as outras duas são específicas sobre o ensino da Música na escola.

No Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – MAPSI, ainda não existe pesquisa relacionada à arte e identidade, realizada com adolescentes e professores. Foram encontradas quatro dissertações na linha 1 - Psicologia escolar e processos educativos, sobre adolescentes referentes ao processo de escolarização e uma na linha 2: Psicologia da Saúde Processos Psicossociais sobre “Aspectos subjetivos de adolescentes do sexo feminino que vivem em um abrigo de Rondônia”.

Assim sendo, acredito que este trabalho venha cooperar para o avanço dos estudos no campo da Psicologia da Educação sobre a temática da arte na construção da identidade de adolescentes e de como o ensino da Arte pode contribuir para o desenvolvimento de processos criativos em adolescentes.

Na próxima seção apresento o referencial teórico que compõe o dispositivo interpretativo utilizado para a análise dos dados.

2 POLIFONIA – REFERENCIAL TEÓRICO

*Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.
Caetano Veloso*

Na música, a palavra “Polifonia”⁶ significa várias vozes ou diversos instrumentos que são combinados contrapontisticamente, ao contrário do que ocorre na música monofônica (uma só melodia) ou na música homofônica (em que há uma linha melódica e diversos acompanhamentos), etimologicamente significa: “vários sons”.

Nesta seção apresento o referencial teórico da Psicologia Cultural proposta por Jerome Bruner que se coaduna com os pressupostos básicos da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski e colaboradores, em diálogo com os avanços do conhecimento nas áreas da Linguagem, da Neurociência, da Antropologia e da Epistemologia e História da Ciência. Este referencial fornece conceitos importantes para a compreensão do processo de construção da identidade/noção de si-mesmo; dos processos criativos do adolescente em processo de escolarização e o papel da escola quanto ao ensino da Arte.

2.1 TRANSFORMAÇÕES DAS COMPREENSÕES SOBRE IDENTIDADE/NOÇÃO DE SI MESMO

Diante dos objetivos da pesquisa, deparei-me com o desafio de entender o que é identidade e em que perspectiva ela se configura nesse trabalho. Ao utilizar o conceito de identidade busquei o referencial teórico metodológico da Psicologia Cultural, relacionado com a "noção de si mesmo" (*Self*): "o si-mesmo também deve ser tratado como um constructo que, por assim dizer, procede tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, tanto da cultura para a mente quanto da mente para a cultura." (BRUNER, 1997/2002⁷, p. 95).

Para compreensão dessa noção de "si-mesmo" é fundamental entender que o conhecimento que uma pessoa tem de si mesmo não está somente dentro dela, ou seja, em sua própria mente, mas, encontra-se nas relações com outras pessoas, em um contexto cultural, social, histórico, num processo de interação contínua de fora para dentro, de dentro para fora, da cultura para a mente, da mente para a cultura, como qualquer outro conhecimento, rompendo com a dicotomia interno-externo. A Psicologia Cultural abre caminho para as

⁶ Maiores detalhes in: ISAACS, Alan e MARTIN, Elizabeth (orgs.). **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

⁷ A primeira edição do livro foi em 1997. A segunda edição em 2002 com tradução de Sandra Costa.

concepções contemporâneas a respeito do si-mesmo em oposição à presença de um objetivismo ilusório tanto em psicologia social como no estudo da personalidade. Bruner (1997/2002), em seu livro *Atos de Significação* faz uma breve retrospectiva de como foi se configurando o si-mesmo ao longo da história.

Nessa perspectiva, Kenneth Gergen autor do ensaio "A psicologia social como história"⁸, foi um dos primeiros psicólogos sociais a perceber como a psicologia social poderia ser mudada pela adoção de uma visão interpretativa e distributiva dos fenômenos psicológicos e seus trabalhos iniciais são sobre a construção do si mesmo. Ele mostrou como a autoestima das pessoas e seu autoconceito mudavam em reação aos tipos de pessoas com as quais elas se encontravam e também ao que essas pessoas pensavam delas. (BRUNER, 1997/2002).

Ainda segundo Bruner (1997/2002), um aspecto importante a observar é que Gergen não generalizou essas descobertas e acrescentou duas generalidades que precisam ser consideradas na interpretação desses resultados: a primeira é a *reflexividade* humana que é a capacidade de mergulharmos no passado e alterarmos o presente sob sua luz, ou alterarmos o passado à luz do presente; a segunda é a nossa capacidade intelectual para *visualizar alternativas* e conceber outros modos de ser, de agir, de engajar-se. Ao mesmo tempo somos "criaturas da história" e agentes autônomos. "O si-mesmo, então, como qualquer outro aspecto da natureza humana, se posiciona tanto como um guardião da permanência quanto como um barômetro que responde ao clima cultura local." (p.96).

No final da década de 70 e início dos anos 80 surge a noção do si-mesmo (*self*) como um contador de histórias, quando a narrativa entra em cena em várias áreas do conhecimento (movimento conhecido como virada narrativa). Donald Spence foi um dos primeiros de dentro da psicanálise a levantar a questão de como saber se um paciente em análise recuperava a memória do passado ou se a análise fazia com que a pessoa criasse uma nova narrativa, não importando assim se a verdade era a verdade histórica ou a verdade narrativa. Para Spence, o si-mesmo tem o papel de um contador de histórias que constrói narrativas sobre uma vida. "Nesse caso, a tarefa do analista é ajudar o paciente a construir [...] uma narrativa centrada em um si-mesmo". (BRUNER, 1997/2002, p. 97).

Entra em cena nesse debate Roy Schafer assumindo uma posição mais radical que Spence, ao se interessar não somente pelo conteúdo dos si-mesmos, mas, também em seu modo de construção, ou seja, um si-mesmo narrativo. Nesse processo, analista e analisando se

⁸ Segundo Bruner (1997/2002): Kenneth Gergen, "Social Psychology as History", *Journal of Personality and Social Psychology* 26, (1973).

concentram não apenas no conteúdo, mas, na ação narrativa, onde o próprio narrar é tratado como um objeto a ser descrito, iniciando assim um processo em que é elaborada a concepção de um si-mesmo distribuído, como veremos mais adiante. (BRUNER, 1997/2002).

Nesse mesmo debate, Bruner (1997/2002) relata que os psicólogos começaram a questionar se o círculo de pessoas em quem uma pessoa confia, poderia também ser cúmplice das nossas narrativas e autoconstruções. E, ao mesmo tempo, se esse círculo de cumplicidade não seria algo como um “si-mesmo distribuído”, assim como é nosso conhecimento, que é enraizado na rede da cultura; do mesmo modo, não seria o si-mesmo ligado a uma rede de outros si-mesmos? E assim, prevaleceu entre os construtivistas sociais e os cientistas sociais o quadro do “si-mesmo distributivo”.

[...] um novo conjunto de preocupações sobre a natureza do si-mesmo começou a emergir, preocupações um tanto mais "transacionais". Não é o si-mesmo um relacionamento transacional entre um locutor e um Outro, de fato, um Outro generalizado? Não é ele um meio de estruturar a nossa consciência, nossa posição, *nossa identidade*⁹, nosso comprometimento uns com os outros? O si-mesmo, nesta acepção, se torna "dependente de um diálogo", projetado tanto para o receptor do nosso discurso como para propósitos intrapsíquicos. (BRUNER, 1997/2002, p. 90).

Nessa mesma discussão sobre as possíveis dimensões do si-mesmo, Bruner (1997/2002) faz referência a interiorização do diálogo na criação da fala quando Vygotsky (1998, p.164) afirma que: “A fala interior é a fala para si mesmo; a fala exterior é para os outros. [...] Esta última consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetivação. Com a fala interior, inverte-se o processo: a fala interioriza-se em pensamento.". O si-mesmo não pode ser compreendido apenas singularmente, ele se expande para o si-mesmo que é construído nas relações e no diálogo com o outro.

Todo este movimento do final do Século XX, chamado de “Virada Narrativa”, em que entra em cena o *sujeito narrativo* em oposição à concepção ocidental moderna de ser humano dotado de razão universal, tem influenciado as ciências humanas e sociais e a pesquisa nessa linha metodológica cobre uma variedade de tópicos, indo desde a ficção até modos narrativos para a compreensão da experiência humana (MATTOS, 2010, p. 588).

Ainda segundo Mattos (2010), a autora Robyn Fivush¹⁰ aponta que esse crescente interesse pelo sujeito narrativo se originou a partir do trabalho de importantes teóricos: o psicólogo e filósofo americano William James (1842-1910) que falava de dois modos de pensamento (o *paradigmático* e o modo *narrativo*) e Bruner (1986) que recupera, na década

⁹ Grifo nosso

¹⁰ Robyn Fivush é pesquisadora do Departamento de Psicologia da Emory University / Atlanta - USA, onde dirige o Family Narratives Lab. Possui pesquisas sobre como as crianças aprendem por intermédio de narrativas e como o eu é formado pelo contar e ouvir histórias.

de 1990, esta teorização defendendo que o ser humano possui, além do pensamento lógico-científico ou paradigmático, o pensamento narrativo que se desenvolve com modos narrativos de conhecimento e definiu “narrativas” como histórias, dramas e relatos históricos que enfatizam a intenção e a ação humanas.

Para Bruner (1997/2002) a "virada narrativa" teve efeitos surpreendentes, impulsionando a forte rejeição que já existia da universalidade da chamada concepção ocidental de personalidade, em que a pessoa era vista como um universo, um centro de emoção, julgamento e ação estruturados em um todo, em contraste com o social. Ao assumir uma visão narrativa, assume-se o reconhecimento de que o indivíduo transforma em narrativa sua experiência de vida no mundo.

2.1.1 O si-mesmo na Psicologia Cultural

Para a Psicologia Cultural a habilidade da construção e da compreensão narrativa é o caminho para construção das nossas¹¹ vidas, das nossas identidades, ou seja, dos nossos si-mesmos, a fim de encontrarmos um lugar significativo no mundo.

Sendo assim, a Psicologia Cultural coloca duas exigências ao estudo do si mesmo: por um lado, que tais estudos devem focalizar os significados em que o si-mesmo é definido tanto pelo indivíduo como pela cultura da qual ele faz parte; e por outro, quais as práticas nas quais "os significados do si-mesmo" são colocados em uso.

No que diz respeito a essa primeira exigência, Bruner (1997/2002) parte do si-mesmo de Gergen, o "si-mesmo de fora para dentro", nesse sentido o si-mesmo é histórico, é si-mesmo do passado para o presente. Essas concepções do si-mesmo histórico são constituídas e sustentadas por uma sociedade, uma religião, uma economia, uma língua que criam um "andaime" para apoiar nossas práticas como agentes humanos.

Uma das preocupações de Bruner era de que a Psicologia Cultural rompesse com a tendência anti-histórica e anticultural que perpetuava na psicologia contemporânea e para reforçar essa ideia, ele traz os pressupostos de Vigotski:

Vygotsky [...] propôs que o método da psicologia, por mais experimental e empírico que pudesse se tornar, era necessariamente "cultural-histórico" em sua raiz, pois, as ferramentas e instrumentos que os seres humanos empregam na capacitação da mente são, essencialmente, ferramentas culturais transformadas historicamente pelas circunstâncias da vida social e econômica. (BRUNER, 1997/2002, p. 121).

¹¹ Quando utilizo a primeira pessoa do plural é no sentido de convidar o/a leitor/a para a reflexão.

A segunda exigência da Psicologia Cultural, segundo Bruner (1997/2002), está em consonância com as práticas nas quais os significados do si-mesmo são colocados em uso, especificando como devem ser usados tanto em ação como na relação e no discurso que cercam a ação. A Psicologia Cultural é interpretativa, no sentido de buscar as regras que as pessoas aplicam para a produção de significado em contextos culturais, que são sempre práticos. "É sempre necessário perguntar o que as pessoas estão fazendo ou tentando fazer num certo contexto." (p. 102).

Nessa perspectiva dos significados do uso do si mesmo, dever-se-ia observar seus usos em contextos culturais diversificados. Mas, para isso seria necessário acompanhar as pessoas no percurso de toda a sua vida, observando-as, interrogando-as, e mesmo assim no final da pesquisa não seria possível juntar todos esses fragmentos. Sendo assim, a proposta da Psicologia Cultural é fazer uma investigação retrospectiva, através de autobiografias, relatando o que a pessoa pensa que fez, em que situação ela pensou que estava, de que maneira, por que razão, retomando a opinião de Roy Shafer não importando se o relato é "autoenganador" ou "verdadeiro". (BRUNER, 1997/2002).

Quando Bruner e seus colaboradores se empenharam em estudar a construção de identidades com o necessário rigor interpretativo resolveram então coletar autobiografias espontâneas, deixando cada sujeito ser guiado por sua história de vida, contadas por conta própria e foram percebendo que estavam ouvindo pessoas no ato de construção do si-mesmo. "O que estávamos observando não era, de modo algum, uma construção 'livre'. Ela era certamente limitada pelos eventos de uma vida, mas, estava também poderosamente restringida pelos requerimentos das histórias que o contador estava em vias de construir". (BRUNER, 1997/2002, p.103).

Nessas "autobiografias espontâneas", o autor descreve que:

No centro de cada relato encontrava-se um si-mesmo protagonista em processo de construção: agente ativo, experimentador passivo ou veículo de algum destino mal definido. Em conjunturas decisivas surgem "pontos de mutação", mais uma vez invariavelmente pela introdução de uma nova consciência que emerge da vitória ou da derrota, da confiança traída, e assim por diante. Tornou-se logo evidente não apenas que a vida imita a arte, mas que ela o faz escolhendo como modos de expressão gêneros artísticos e outros dispositivos de narração de histórias. (BRUNER, 1997/2002, p. 104).

Outro ponto interessante que Bruner (1997/2002) ressalta nas autobiografias coletadas, é que os relatos são apresentados no "aqui e agora" por um narrador, o qual fala de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no "lá e então" e a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador. "O si-mesmo, como narrador, não apenas

relata, mas, justifica. E o si-mesmo protagonista está sempre por assim dizer, apontando para o futuro." (p. 104). Percebe-se aqui, que o narrador ressignifica seu passado no próprio momento do relato.

Após várias autobiografias coletadas, Bruner e sua colega de estudo Dra Susan Weisser¹², decidiram então aprofundar nas pressuposições acerca das autobiografias e para isso resolveram concentrar suas pesquisas em uma família, o que trouxe inúmeros benefícios para os estudos, pois "uma família, afinal representa uma determinada cultura e se torna, igualmente, um microcosmo dessa cultura". (BRUNER, 1997/2002, P. 105). Surgiram assim os Goodhertz¹³: mãe, pai, duas filhas e dois filhos, todos adultos.

O procedimento de entrevista realizado por Bruner e Weisser, foi informal a fim de obter um significado por meio do relato narrativo, em vez de respostas categóricas das entrevistas padronizadas. Foram realizadas entrevistas individuais e independentes no consultório particular da Dra Weisser, sendo explicado de início que o interesse era em autobiografias espontâneas, e não em emitir julgamentos ou fazer terapia, e sim que o interesse era em "vidas".

Sendo assim, para melhor entendimento Bruner (1993/2002, p. 107) traz a seguir os procedimentos das entrevistas:

Nós preparamos uma lista de doze "perguntas estimuladoras" para quando os sujeitos tivessem chegado ao fim do seu primeiro relato espontâneo, de quinze minutos a uma hora a partir do início da entrevista, com perguntas que eram feitas sempre na mesma ordem. Elas variavam de perguntas iniciais bem abertas ("Como você diria que seus pais o viam quando você era criança?") a perguntas estimuladoras mais direcionadas ("Houve alguma coisa na sua vida que você diria que foi bastante atípica de você?", ou ainda, "Se você tivesse que descrever sua vida como um romance, uma peça ou uma história, com o que você diria que ela mais se pareceria?"). As entrevistas tiveram de uma a quase duas horas de duração e foram evidentemente gravadas. Todos os seis Goodhertz, em um contexto ou outro, posteriormente comentaram de forma espontânea que apreciaram a entrevista e/ou a consideraram pessoalmente muito informativa. Vários disseram ter ficado bastante surpresos com as revelações. Este último ponto, por sinal, é muito comum em entrevistas autobiográficas e revela de um modo interessante a natureza construtiva de "narrar a sua vida".

Para análise das autobiografias, o autor relata que foi analisado o discurso em si, encontrando as palavras reveladoras, as expressões que constituíam uma assinatura, as formas gramaticais utilizadas para contar uma história, os contextos de uso de verbos mentais, através de um estudo cuidadoso da linguagem utilizada para narrá-las.

Após meses de realização das entrevistas, passaram um ano realizando uma análise preliminar das autobiografias individuais para depois realizar uma "sessão de discussão" com

¹² Professora de literatura inglesa que realizou as entrevistas individuais da família Goodhertz.

¹³ Bruner não detalha o procedimento para escolha dessa família.

duração de mais de três horas com toda a família reunida. A reunião em família era para falar sobre "como é crescer como um Goodhertz", tudo foi gravado em vídeo, para uma análise de seus gestos, para quem estavam olhando e assim por diante. Em alguns momentos a família, ignorava totalmente a presença dos investigadores. (BRUNER, 1997/2002).

O autor ressalta que em nenhum momento os entrevistadores tiveram a ilusão de que se manteriam neutros durante as entrevistas, reforça esse pensamento com a seguinte fala:

Obviamente, "a história-de-uma-vida", tal como é contada para uma pessoa específica é, em sentido profundo, uma produção conjunta do narrador e do espectador. Os si-mesmos, seja qual for a posição metafísica que se assume sobre a "realidade", podem apenas ser revelados em uma transação entre um narrador e um espectador e [...] seja qual for o tema que abordemos na entrevista, ele deve ser avaliado à luz dessas trocas. (BRUNER, 1997/2002, p. 106).

No que diz respeito à análise do si-mesmo nas práticas de uma família¹⁴, os pesquisadores perceberam que as vidas e os si-mesmos que estiveram explorando são moldados por forças intrapsíquicas que operam no "aqui e agora", e a nítida distinção entre lar e mundo real, que é o tema dominante entre eles, é na verdade a distinção deles, e se apropriam dela como parte de suas vidas. Em todos os sentidos essa distinção é contemporânea, pois, tanto como indivíduos ou como família, que age como representante da cultura, sempre serão a expressão de forças sociais e históricas.

Em cada si-mesmo, entendido não como núcleo isolado de consciência, dentro de nossas cabeças, mas, como si-mesmos distribuídos interpessoalmente, essas forças sociais e históricas são transformadas em significados humanos, em linguagem, em narrativas, adquiridos por meio das circunstâncias históricas que construíram a cultura na qual esses si-mesmos estão inseridos.

Nesse sentido, Leme (2004, p. 110) corrobora que:

A narrativa autobiográfica para Bruner permite então um acesso ao si mesmo em termos dos significados construídos pelo indivíduo e pela cultura, tanto em sentido contemporâneo como histórico, uma vez que a cultura é uma construção histórica coletiva e, também porque nela se pode transitar em vários sentidos, no tempo e no espaço, por meio do social e de suas instituições, como a arte, literatura etc.

O que levou Bruner (1990, 1996) a propor uma nova concepção do si mesmo que resgatasse não só o significado, mas, também a subjetividade, fundamental para a compreensão do papel da cultura em sua constituição, foi pelo fato de que o significado na experiência humana havia se perdido, devido à revolução cognitiva capitaneada pelos teóricos

¹⁴ Maiores detalhes sobre a análise das autobiografias e da "sessão familiar", ver: BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

do processamento humano de informação, que davam ênfase ao estudo do funcionamento psicológico, desprovido de afeto, contexto e cultura. (LEME, 2004).

A autora ainda enfatiza essa ideia ao afirmar que:

A concepção de identidade, individualidade ou representação do si mesmo defendida por Bruner enfatiza os aspectos sociais e relacionais na formação desta, contrapondo-se assim, a visões mais tradicionais na Psicologia. [...] A identidade cultural é, antes de mais nada, a representação do si mesmo como protagonista de uma história única, que confere sentido, continuidade e ordem à existência, sendo a disposição a narrar inerente à natureza humana. Os significados que essa narração permite acessar são culturais no sentido em que a interpretação dos eventos e os vínculos causais são providos pela cultura. (LEME, p. 110-1).

Ao narrar os "fatos" lembramo-nos do passado e o (re)significamos, modificando e recriando o presente. Essas lembranças são ordenadas em uma história, em gêneros e estilos fornecidos pela cultura e a construção do si mesmo vai se delineando a partir dos elementos desse contexto cultural, histórico, social. O si-mesmo conta a sua história de vida, ao mesmo tempo em que conta a dos outros com quem ele se relaciona e com os quais compartilha vivências da mesma realidade cultural.

Para melhor compreensão Balmant (2005, p. 44 - 45) reitera que:

[...] a identidade se constrói mediada pelas relações estabelecidas entre os sujeitos (que são seres históricos e trazem para essa relação suas histórias de vida). Essas relações ocorrem mediadas pela comunicação verbal e não verbal, ocorridas entre os sujeitos, com destaque para as narrativas que estes vão realizando. Elas são travadas nas situações sociais de desenvolvimento das quais estes participam por meio das vivências das quais tomam parte, e que vão constituir as suas unidades subjetivas de desenvolvimento, configurações responsáveis pelo sentido de desenvolvimento do sujeito nos diferentes momentos de sua história. Nestas suas vivências o indivíduo vai se construindo nas relações, mediante as trocas comunicativas aí efetuadas e os significados negociados e construídos, os papéis por ele assumidos ou negados, mediante as expectativas das outras pessoas e as próprias condições materiais objetivas, e as suas condições subjetivas, que o possibilitam a assumir ou negar estes determinados papéis pressupostos.

Dentro deste contexto pode-se inferir que o si-mesmo/identidade se estabelece na medida em que nos constituímos como sujeitos de nossa própria história, como personagens, ou como narradores, autores de um enredo que é construído coletivamente nas relações que vivenciamos em nossa cultura, em nossa sociedade.

Nesse novo paradigma de pesquisa, surge um problema para os pesquisadores, quanto ao método, uma vez que são usadas entrevistas autobiográficas que resultam em narrativas que geralmente são analisadas por meio de análise de conteúdo ou análise do discurso. Estes métodos analisam textos, sem se preocupar com os sujeitos enunciativos destes. González Rey (2009, p. 207) chama a atenção para este problema no âmbito da Psicologia e propõe que se leve em conta os sujeitos das narrativas, extrapolando a análise de texto e a análise do discurso como método de análise:

[...] é que por detrás das narrativas estão os sujeitos daquelas, que são sujeitos pensantes, históricos, que em cada uma de suas afirmações podem estar implicados com momentos de sentido constituídos em suas histórias pessoais. A narrativa não é uma expressão de linguagem comprometida somente com o contexto relacional, ela é uma expressão dos sujeitos que as constroem, na mesma medida em que é uma expressão dos interlocutores desse sujeito dentro do espaço social em que a narrativa aparece.

O autor chama a atenção para as histórias dos sujeitos dentro das narrativas lembrando que esses sujeitos são singulares:

[...] parte de um sujeito historicamente constituído em sua subjetividade, em suas ações sociais, dentro de um contexto histórico e culturalmente determinado. Neste sentido, rompe com o dualismo do social e do individual, e enfatiza o caráter singular e constitutivo do sujeito [...]. Atribui ao sujeito uma capacidade de subjetivação geradora de sentidos e significados em seus diferentes sistemas de relação. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 195).

Sendo assim, ao longo dessa pesquisa trabalharei com os conceitos de si mesmo e identidade como equivalentes. Entendendo identidade não como uma entidade fixa, estática e imutável, e sim, com uma concepção de identidade que é construída em um processo contínuo nas relações estabelecidas dentro de um contexto histórico-cultural.

Ao aplicar os princípios da Psicologia Cultural à educação, Bruner defende a abordagem psicoculturalista e na próxima seção será explorada um pouco mais a aplicação desta teoria à área educacional.

2.1.2 A educação na Psicologia Cultural

Para a Psicologia Cultural, produzir significado envolve encontros com o mundo em seus contextos culturais para saber do que eles tratam, porque é a cultura que oferece as ferramentas para compreendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis. Nessa visão a aprendizagem e o pensamento estão situados em um contexto cultural e depende dos recursos culturais disponíveis.

Bruner (2001) discorre acerca da educação na perspectiva da Psicologia Cultural:

[...] a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura. Ela pergunta qual é a função da educação na cultura e qual é seu papel nas vidas daqueles que operam dentro dela. Sua próxima pergunta pode ser por que a educação está situada na cultura da forma como está e como este posicionamento reflete a distribuição de poder, de status e de outros benefícios. (p. 22).

Para uma melhor compreensão desta abordagem aplicada à educação, passarei a explicar alguns preceitos que a compõem e que estão relacionados à maneira como a cultura ou sociedade administram seu sistema de educação, sobretudo a educação escolar. Não tenho a pretensão de esgotar esses preceitos, detalhados na obra de Bruner (2001):

1. Preceito da perspectiva: Entender algo de uma maneira não impede que seja entendido de outra, o "certo" ou "errado" vai depender da perspectiva, a partir da qual se busca esse entendimento. É ressaltado aqui, o lado interpretativo da produção do significado: "As interpretações do significado refletem não apenas histórias idiossincráticas de indivíduos, mas também formas canônicas da cultura de construir a realidade. Nada está 'isento de cultura', mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura." (p. 24). É na interação indivíduo e cultura que acontecem as interpretações dos significados.

2. Preceito das restrições: No que diz respeito à produção de significado dos seres humanos em qualquer cultura, essa produção é restringida de duas maneiras: uma diz respeito ao próprio funcionamento mental humano. Mesmo com todos os esforços imaginativos não se pode construir um conceito de *Self*, negando que o que pensamos antes não afete o que pensamos agora. E a outra, diz respeito às restrições impostas pelas diferentes línguas e diferentes culturas. Segundo Bruner (2001), esses limites podem ser transcendidos com sistemas simbólicos mais poderosos e uma tarefa da educação, seria proporcionar aos estudantes a apropriação desses sistemas simbólicos, expandindo assim a "consciência linguística" e conseqüentemente melhorando "a capacidade humana de interpretar significados e construir realidades". (p.28).

3. Preceito construtivista: A educação nessa perspectiva deve auxiliar o ser humano a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, a fim de melhorar e modificar o mundo em que vive. A construção da realidade se dá a partir das formas de pensamento de uma cultura e da linguagem utilizada nesta cultura, então a educação pode ajudar "as pessoas a se tornarem melhores arquitetos e melhores construtores" (p. 29) de seus mundos e de si-mesmos.

4. Preceito interacional: a proposta da Psicologia Cultural com esse preceito é que a sala de aula seja um "subcomunidade de aprendizes mútuos" (p. 30), em que os/as estudantes que estão aprendendo também constroem "andaimes" uns para com os outros, tornando-se autoconfiantes e capazes de trabalharem em interação. Essa proposta rompe com a concepção de professor onisciente, em que a educação acontece em uma via de mão única, pois o professor passa a ser um membro desta comunidade, ensinando e aprendendo junto com seus alunos e com outros membros da escola e da comunidade mais ampla.

5. Preceito da externalização: uma forma de externalizar o conhecimento ensinado/aprendido é compartilhar as "obras" que o grupo pensou, construiu, reafirmando a identidade do grupo e da escola. A externalização resgata o que está implícito e o deixa acessível a uma reflexão, transformando-o em público e negociável. "[...] a criação e a

conservação da cultura em obras compartilhadas é uma questão que vale a pena ser refletida". (p. 32). É uma maneira de contar e registrar a história daquele grupo, daquela escola e daquela cultura em um determinado contexto histórico-cultural e social.

6. Preceito do instrumentalismo: A educação não pode ser considerada culturalmente "independente" e neutra. O que ela ensina: os modos de ser, pensar e agir, os "registros de fala" que vão sendo construídos com os/as estudantes não podem ser isolados ou dissociados da forma como a escola está inserida na vida, na cultura, na sociedade e na política. A escola não trata apenas de matérias. "A principal disciplina da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola. É esta a experiência de escola que a maioria dos alunos tem e que determina, por sua vez, o significado que eles atribuem à escola." (p. 35).

7. Preceito institucional: A abordagem psicoculturalista proposta por Bruner para a educação reconhece que a educação não é uma instituição independente, uma ilha, mas parte de um continente. Sendo assim, como toda instituição ela é afetada por certos problemas comuns às instituições, no entanto o que a distingue das demais é seu papel em preparar crianças para atuarem ativamente em outras instituições da cultura. As instituições lutam por privilégio e poder, e a educação como parte da cultura, acaba reproduzindo essa busca por distinção, hierarquias, privilégios, o que é perceptível no próprio conceito de meritocracia, de "dar a nota", de passar de ano, cometendo inúmeras injustiças com os grupos menos privilegiados da população.

8. Preceito da identidade e autoestima: Esse preceito está presente em todos os outros e implica praticamente em tudo que já foi dito. "Talvez o fato mais universal sobre a experiência humana seja o fenômeno do *Self*¹⁵ e nós sabemos que a educação é crucial para sua formação. A educação deveria ser realizada tendo este fato em mente." (p. 40). Um dos primeiros envolvimento institucionais fora da família na vida de uma criança é a escola, por isso ela é fundamental na formação do *Self* ou si-mesmo.

Existem dois aspectos para os quais Bruner (2001) chama a atenção no que diz respeito à *selfhood*, ou seja, a singularidade do eu:

O primeiro é a *agência*. "A *selfhood* [...] deriva-se da sensação que um indivíduo tem de poder iniciar e realizar atividades por conta própria. [...] As pessoas experimentam a si mesmas como agentes" (p. 41). Essa *selfhood* constrói um registro de encontros com os outros, relacionando seu passado, se expandindo para o futuro. Este registro se constitui como

¹⁵ Para Bruner (2001) o *Self* (eu, si-mesmo, identidade) é conhecido a partir de nossa própria experiência interna e os outros são reconhecidos como *Selves*.

uma “memória autobiográfica, [...] um self com história e possibilidade, [...] um self possível que regula a aspiração, a confiança, o otimismo e os seus opostos”. (p. 41).

Esse self se constrói internamente e se expande, ele se estabelece nas relações com os outros e a escola é um espaço fundamental para essas construções. “E mesmo as narrativas mais simples são construídas em torno de um *Self* agente, na verdade dependem dele, como um protagonista com seus objetivos que operam em um contexto cultural reconhecível.” (p. 41).

O segundo aspecto a que Bruner se refere diz respeito à *avaliação*, que é a capacidade que temos para avaliar o que desejamos fazer, o que nos foi solicitado realizar e o que realizamos. “Chamo esta mistura de eficácia de ser agente e autoavaliação de ‘autoestima’. Ela combina nossa sensação do que acreditamos ser (ou mesmo o que esperamos ser) capazes de realizar e do que tememos estar além de nossa capacidade”. (p. 42).

A forma de expressão da autoestima vai depender de cada cultura; não é algo estático, mas está em constante movimento, a autoestima é mobilizada pelas situações a que somos expostos cotidianamente.

9. Preceito narrativo: Os seres humanos organizam seu conhecimento do mundo por meio de duas formas, uma para tratar de “coisas” físicas (conhecida como pensamento *lógico-científico*) e outra para tratar de pessoas e suas condições (pensamento *narrativo*), que podem ser expressas de diferentes maneiras dependendo de cada cultura. “A importância da narrativa para coesão de uma cultura é tão grande, muito provavelmente, quanto o é na estruturação da vida de um indivíduo.” (p. 44).

Ainda para Bruner (2001), as escolas têm tratado as artes da narrativa, tais como: canto, drama, ficção, teatro etc. não como uma necessidade ou como algo que ocupa um lugar de importância no currículo, mas sim como um adorno, um lazer, algo moralmente exemplar.

O preceito narrativo precisa ser ensinado e trabalhado na escola:

Um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca de significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas devem cultivá-la, alimentá-la e parar de desconsiderá-la. (BRUNER, 2001, p. 46)

Esses preceitos da perspectiva psicoculturalista sobre a educação são importantes para a compreensão de que a educação “é um atividade complexa de adequar uma cultura às necessidades de seus membros e de adequar seus membros e suas formas de saber às necessidades da cultura.” (p.46).

Nesta perspectiva, a educação não é simplesmente uma atividade técnica de processamento de informações bem administradas, ou de aplicação de teorias da aprendizagem à sala de aula, ou de utilização de “testes de aproveitamento” focados no sujeito e sim uma educação que se preocupa com a construção de habilidades para compreender, sentir e agir no mundo cultural alicerçados nos poderes da consciência, reflexão, amplitude de diálogo e da negociação. (BRUNER, 2001).

Dentro deste debate, Urt (2012) ao falar da constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação, entende que o homem é um ser histórico que se constitui na relação com o mundo concreto, na relação com os outros, e assim esse homem se constrói historicamente, apropriando-se da cultura na qual está inserido. A autora afirma que:

Não se tem dúvida de nossa existência como sujeito. O conteúdo interno de nossa vida – pensamentos, afetos, aspirações, desejos, emoções – é próprio do indivíduo, porém, essa forma de ser sujeito não é natural, universal. É sim, determinada historicamente em decorrência do movimento e das transformações ocorridas na sociedade. O indivíduo é singular porque sua vida é singular, mas o conteúdo de sua vida é social, plural. (p. 22).

A autora ainda ressalta o papel da educação na construção da identidade do sujeito:

Uma educação que considere a pluralidade e as diferenças deve partir necessariamente da representação de um sujeito psicológico que é constituído histórica e socialmente. Uma abordagem sócio-histórica de sujeito considera que a sua constituição se dá a partir de sua atividade concreta de vida, mediada pela linguagem, pelas emoções, e que dessa forma constrói sua consciência e sua “identidade”. [...] O sujeito, entretanto, é ativo e participa dialeticamente dessa constituição, podendo criar e recriar sua consciência e sua “identidade”. (p. 25-6).

Assim, a identidade vai se construindo nas relações que os sujeitos vivenciam em suas vidas, e as narrativas que vão se configurando pelos si-mesmos, resultado dessas vivências, são mediadas pelo contexto histórico cultural e social.

Esta pesquisa tem como sujeitos adolescentes e professor/as de uma escola do campo, para isso é importante considerar essas peculiaridades do campo no contexto histórico de nosso país.

Para melhor entendimento Castelo Branco (2002), afirma que:

[...] não é possível estudar a identidade fora das relações sociais, devendo remetê-la sempre a situações concretas de vida, a grupos e indivíduos em atividade; a identidade pessoal se produz dentro de um processo de múltiplas identificações sociais, em uma relação ‘eu/nós/eles’ que não implicará em mera busca de semelhantes e dessemelhantes. (p.1).

Segundo a autora, a identidade ou a noção de si mesmo é construída dentro de um contexto histórico-cultural, por meio de interações sociais e não de forma isolada e para González Rey (2011) pode-se falar de uma subjetividade individual que se constitui dentro de

uma subjetividade social, na qual as identidades possíveis já são vislumbradas através da linguagem, da arte e de outras manifestações culturais.

Os pressupostos teóricos apresentados a respeito da identidade/si-mesmo, serão fundamentais na compreensão de como a identidade desses/as participantes está sendo construída e como arte, bem como o ensino da Arte podem contribuir nesse processo.

Na próxima subseção apresentarei uma reflexão sobre o ensino da Arte e os processos criativos na adolescência, tendo como base o referencial teórico da Psicologia Histórico-cultural, bem como a revisão de artigos referentes à temática em debate junto ao canal aberto SciELO – Scientific Electronic Library Online, apontados na revisão bibliográfica da primeira seção.

2.2 O ENSINO DA ARTE E OS PROCESSOS CRIATIVOS NA ADOLESCÊNCIA

Nesta subseção, apresento uma discussão a partir da revisão de artigos relacionados aos temas tratados neste trabalho encontrados no Scielo, bem como o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e os dispositivos legais do país sobre o ensino da Arte, os quais serão os pressupostos teóricos desta reflexão.

Um conceito utilizado neste trabalho é o de Atividade Criadora desenvolvido por Vigotski (1930/2009), devido a sua importância para potencializar processos criativos, sobretudo em adolescentes, que vivem um momento importantíssimo do desenvolvimento humano, pois, para Vigotski (2000, p. 228): “só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos”.

A educação nesta perspectiva apresenta-se como um espaço de apropriação da cultura, em que as mediações escolares possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em um movimento que o biológico vai sendo superado e o homem vai se constituindo ontogenicamente. “Abordar a constituição do homem criativo e criador ajuda-nos a pensar alternativas numa época em que ele tende a se apresentar como reprodutor de situações que expressam e aprofundam processos de alienação, de negação de si mesmo.” (BARROCO; TULESKI, 2007, p. 15).

2.2.1 O Ensino da Arte

O Ensino da Arte tem passado por inúmeras mudanças ao longo da história do país. Atualmente o dispositivo em vigor é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e os

Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 em que a arte-educação passa a ser incluída na estrutura curricular como área de Arte, com conteúdos próprios e não mais apenas como atividade de Educação Artística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, art.26 § 2º estabelece que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”.

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) a arte tem uma função tão importante quanto às outras áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, por esse motivo, destinou-se à arte o mesmo patamar na estrutura curricular que as outras áreas do conhecimento, com quatro linguagens específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O trabalho de Barbosa (1989) traz a trajetória da Arte-educação no país nas décadas de 70 e 80, defendendo que a obrigatoriedade da arte na escola se estabeleceu não como uma conquista de arte-educadores e sim, para atender a ideologia de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692/71, denominada "Diretrizes e Bases da Educação".

A referida lei estabeleceu uma educação tecnológica a fim de profissionalizar mão de obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. A filosofia e história foram extintas do currículo, então a arte era a matéria no currículo com abertura para o trabalho criativo e às humanidades. Nesse período da história não existiam cursos superiores de arte-educação, e sim cursos preparatórios de desenho, sobretudo desenho geométrico para professores. (BARBOSA, 1989).

A autora relata uma pesquisa realizada em 1983, com 2.500 professores de artes de São Paulo, em que esses professores responderam que o objetivo do ensino da Arte era o desenvolvimento da criatividade, baseado na espontaneidade, autoliberação e originalidade, principalmente para os que trabalhavam com artes visuais – desenho e canto-coral.

Para um melhor entendimento:

A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo. [...] A mais corrente identificação da criatividade com autoliberação pode ser explicada como uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País. Em 1983 nós estávamos sendo libertados de 19

anos de ditadura militar que reprimira a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os conceitos ligados a eles. (BARBOSA, 1989, p. 171).

Percebe-se que a concepção de que o ensino da Arte não tem propósitos educacionais definidos e que ensinar Arte exige menos intelectualmente do que as outras áreas do conhecimento é fruto de políticas públicas criadas para atender um modelo econômico, uma determinada classe social, hegemônica, que hierarquiza e localiza os indivíduos socialmente.

Esses ranços históricos acompanham o ensino da Arte em toda sua trajetória, consolidando a ideia de que a arte na escola tem um caráter utilitário, meramente instrumental, com práticas pedagógicas calcadas em uma concepção modelar e padronizada de ensino, totalmente centrada em processos reprodutores.

A arte na escola tem sido um suporte para outras áreas do conhecimento, tais como: aquisição de conteúdos, hábitos de higiene, boas maneiras, comemoração de datas festivas e cívicas, a fim de atender o calendário escolar sem ser considerada como uma área com suas especificidades e que deveria estar no mesmo patamar que as outras áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de processos criativos dos alunos.

A reflexão sobre o potencial pedagógico da arte muitas vezes vem desvinculada de uma aprendizagem significativa, destinando à arte um lugar voltado simplesmente para ações de entretenimento, diversão, recreação, terapia ou liberação emocional. Sob esse aspecto, Barbosa (2003, p.23) faz uma crítica à ênfase da emoção no ensino da Arte, considerando que: “Se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar.”

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - Arte:

Atualmente professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”, “Como as contribuições de arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?” (p. 24).

Nesse percurso do ensino da Arte surgiram discussões e inquietações, bem como a reivindicação da inclusão na estrutura curricular de Arte como área, com conteúdos próprios, focalizando a especificidade de cada modalidade: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais; definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico ligado à cultura artística e não apenas como atividades.

Essas concepções e novas metodologias foram contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, (1997):

Situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (p. 44).

No Brasil, a Professora Ana Mae Barbosa foi quem elaborou como consultora do Ministério da Educação e Cultura - MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais área de Arte, adaptando a Teoria inglesa e norte-americana *Discipline Based Art Education* (DBAE) ao contexto do país, a qual foi para o documento do PCN - Arte como Proposta Triangular para o ensino da Arte, por envolver três vertentes: o fazer artístico (produção), apreciação (fruição) e reflexão (contextualização histórica da arte). (BRASIL, 1997; BARBOSA, 2002; NARDIN & FERRARO, 2001).

Um planejamento na área de Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) em que os conteúdos propostos sejam desenvolvidos dentro de cada eixo norteador, exige profissionais habilitados na área, comprometidos numa contínua reflexão crítica sobre sua prática e, sobretudo com um compromisso social e político.

Mesmo a LDB 9.394/96 garantindo a obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas e do PCN – Arte (1997) observa-se que a presença do educador licenciado em artes (teatro, dança, música e artes visuais) ainda é bastante restrita em algumas regiões do país, ficando aos pedagogos e a profissionais não habilitados, o ensino desta área curricular tão pouco estudada nos cursos de graduação e formação continuada.

A organização do currículo e a prática pedagógica tendem a reproduzir os mesmos modelos aprendidos na formação inicial do educador. Sem uma vivência participativa em Arte torna-se difícil estimular a prática artística e desenvolver processos criativos nos alunos no cotidiano escolar. Se o educador é expropriado do processo artístico como ele vai ensinar Arte?

Outro trabalho encontrado nesta mesma perspectiva do ensino da Arte foi de Gruman (2012) que à luz dos novos dispositivos legais, defende o ensino da Arte nas escolas brasileiras a partir dos conceitos de multiculturalismo, diversidade cultural e cidadania cultural, que são os norteadores atuais do Ministério da Cultura, advertindo para a necessidade de um diálogo constante entre Ministério da Cultura e o Ministério da Educação na busca de garantir o objetivo do direito humano à educação e à participação na cultura, contemplados na Constituição Brasileira de 1988, e na Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ratificada pelo Brasil em 2006.

Assim, Dayrell corrobora que:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leve em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui. (DAYRELL, 2006, p.136).

Desta maneira compreende-se que a experiência artística vivenciada nas escolas não tem ganhado o destaque merecido diante do trabalho formativo que envolve o cognitivo, corporal, afetivo, histórico e social, e que o ensino da Arte é subjugado a patamares inferiores de importância no cotidiano escolar. Para Vigotski (1999, p. 315): “[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser.”

É salutar ressaltar a importância de mediadores para que os processos criativos sejam fecundados, para essa reflexão, eis as contribuições de Barroco e Superti (2014):

[...] a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano. Ou seja, quem a produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. No entanto, tal apropriação não é mecânica ou passiva. É necessário que se dê a mediação das relações sociais junto ao fruidor, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita. Tais relações sociais podem ser planejadas e executadas por diferentes mediadores, como o professor, que ensinaria o complexo sistema teórico e histórico dos signos estéticos; pelo psicólogo, o qual poderia usar a arte como ferramenta para promover desenvolvimento de diferentes funções psicológicas e da própria personalidade. (p. 23).

Segundo Almeida (2003, p.15): “As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos”. Assim, o conhecimento e a apropriação do que foi produzido no passado em diferentes áreas é um elemento essencial na construção da identidade, na percepção de si mesmo e do outro com o qual me relaciono, a fim de renovar o mundo.

Para Vigotski “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.” (1999, p. 320). Neste mesmo sentido Bruner (2002) coaduna com essa ideia de Vigotski ao afirmar que o si-mesmo quando assume o papel de narrador em sua história de vida, ele relata e ao mesmo tempo justifica sua narrativa, e quando o si-mesmo desempenha o papel de protagonista, assume então uma perspectiva que aponta para o futuro, com expectativas e ressignificações de sua história de vida, da sua identidade. A arte tem muito a contribuir nessa construção e ressignificação do si mesmo.

A sociedade capitalista se apropriou da ideia da criatividade de forma competitiva e até exagerada, buscando indivíduos criativos a qualquer custo, polivalentes, com iniciativa e que saibam trabalhar em equipe a fim de aumentar a produção. Precisamos de sujeitos criativos sim, mas que lutem por condições sociais e políticas, que acolham as diferenças, que digam não à violência, que caminhem na contramão desse projeto de sociedade excludente, rumo a um estabelecimento de relações pautadas na ética de bons encontros, ou seja, na estética da existência que permita a humanização. (ZANELLA, 2004).

2.2.2 Atividade Criadora

A Atividade criadora é um dom ou pode ser provocada, estimulada e desenvolvida? Dependendo da concepção de desenvolvimento humano, assim serão as implicações no campo da aprendizagem. Pode-se então provocar, incitar, desafiar processos criativos ou desencorajar e aniquilar a possibilidade do ato de criar.

A ideia de que a atividade criadora é privilégio somente de alguns felizardos que possuem o "dom" ou um talento especial é injusta, resultado de uma concepção inatista de aprendizagem que limita e aliena o ser humano.

Segundo Rego (1999) a concepção inatista com suas raízes na filosofia racionalista e idealista é ancorada na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano tais como: comportamentos, potencial, formas de pensar, valores etc. são inatas, já se encontram determinadas desde o nascimento ou na dependência de amadurecer para se manifestar, excluindo assim o contexto histórico-cultural. Nessa concepção o aspecto pedagógico fica comprometido pelo fato de entender que há pouco ou quase nada a se fazer, pois o desempenho do aluno é fruto de suas capacidades inatas.

Dentro deste contexto para Bernardes (2011) as concepções ambientalistas e biologizantes que consideram o sujeito refém de sua herança ambiental ou biológica e que serão capazes de realizar o que é próprio da condição humana pelo processo de maturação, necessitam ser superadas a fim de caminhar na promoção de condições universais para os sujeitos individuais, e que esses se apropriem da produção cultural humana nesse processo de humanização.

Partindo dessa compreensão sobre a constituição do humano no homem, não se considera que o ambiente e a base biológica sejam determinantes para a existência humana, mas que seja a *dimensão social* o que de fato define as condições de existência dos sujeitos. A dimensão social é aqui entendida como a dimensão que abarca as relações históricas de constituição do humano e as relações de apropriação e de produção cultural elaborada historicamente. As dimensões anteriores fazem parte das condições de existência e não podem ser excluídas, porém não são determinantes, pelo contrário, na psicologia histórico-cultural, entende-se que estas podem ser alteradas a partir da mediação do conhecimento e da produção humana em diferentes atividades de que os sujeitos participem. (p. 324-5).

Em “Criança não é Manga, não amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural”, Asbahr e Nascimento (2013) defendem que a teoria histórico-cultural não é uma metodologia nova, ou um conjunto de técnicas para subsidiar a prática pedagógica, mas sim uma maneira de compreender o homem, a partir de questões psicológicas sobre o que se desenvolve no homem e como se desenvolve, embasada em uma concepção de homem e de mundo histórica. A finalidade de suas investigações são as questões educacionais, entendendo que o desenvolvimento humano não acontece sem o ensino, seja ele intencional ou não.

As pesquisadoras Barroco e Superti (2014) destacam que:

Considerando o legado filogenético, que dota o homem de aparelho sensor, Vigotski não desconsiderava o aspecto biológico e orgânico, mas ao mesmo tempo, não o tomava como único determinante para o desenvolvimento das emoções; levou em conta o desenvolvimento histórico e cultural também para a formação e a transformação das emoções, assim as explicou e descreveu, dentro dos limites do livro *Teoria das Emoções*, como função psicológica superior, em interação dialética com as demais, compondo a unidade do ser. (p. 27).

Na antropologia contemporânea e na neurociência essa teoria vem se confirmando: as emoções possuem um componente biológico de base, mas são modeladas pela cultura, constituindo-se em uma função psicológica superior dialeticamente relacionada com conhecimento técnico, linguagem, entre outras. (BRUNER, 2001).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural o conceito de Atividade Criadora foi desenvolvido por Vigotski em sua obra “Imaginação e criação na infância”, um ensaio psicológico para professores, resultado de uma série de palestras para pais e professores. A obra foi publicada pela primeira vez em russo no ano de 1930, e a primeira tradução em espanhol em 1986. No Brasil, a primeira edição 2009, foi traduzida para o português por Zoia

Prestes, com comentários de Ana Luiza Smolka. Neste estudo utilizarei as duas versões: em espanhol (1986) e em português (2009).

Na referida obra, Vigotski apresenta as características da Atividade Criadora, de forma detalhada e profunda, ressaltando que não se cria do nada e que a criação individual é sempre um modo de apropriação da cultura, da história e do social. Para o autor, a análise psicológica da atividade criadora revela-se de forma complexa, porque ela não aparece de repente e sim gradualmente, compreendendo formas mais simples até mais elaboradas, e nesse percurso vai adquirindo sua própria expressão e seu próprio processo de criação.

É importante considerar a tradução do termo “imaginação”, uma vez que na tradução para o português, Zoia Prestes traz uma nota de rodapé (p. 11) explicitando que “em algumas traduções (espanhol e inglês), a palavra *tvortchestvo* foi traduzida como criatividade. No entanto *tvortchestvo* significa criação, uma atividade ou um processo.” Por esse motivo existe uma diversidade de termos relacionados: atividade criadora, processo criador, processos criativos, ato criativo. Nesta pesquisa utilizo atividade criadora e processos criativos.

Segundo Vigotski (2009) é errônea a ideia de que existe fronteira impenetrável entre fantasia e realidade, não há separação entre elas, então para melhor entendimento ele apresenta quatro maneiras, quatro leis ou formas de relação entre a atividade imaginativa e a realidade, constituindo assim a atividade criadora, são elas:

1 – Elucubração¹⁶: Essa é a primeira forma de vinculação entre fantasia e realidade, e sua composição se dá por meio de elementos extraídos da realidade e da experiência anterior do ser humano. A imaginação do homem não pode criar algo do nada. A fantasia se constrói com elementos advindos da realidade, então a imaginação constrói novas combinações com esses elementos do mundo real e com imagens da fantasia que são impressões da realidade.

Para melhor compreensão:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. (p. 22).

Ressalto aqui a importância do indivíduo ter acesso a uma diversidade de experiências que provoquem seus processos criativos, e que esse processo se constitui a partir da apropriação da riqueza da cultura que é patrimônio da humanidade, porque quanto mais contato e acesso tiverem, quanto mais momentos de fruição, maior será o acúmulo de

¹⁶ Termo utilizado por Barroco (2007, p. 46) em sua obra: “Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana.” O verbo “elucubrar” segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 272) significa: “criar (algo) com esforço, muita meditação; especular, pensar muito (sobre).”

materiais disponíveis para a imaginação. Como o autor mesmo aponta nessa primeira forma, a respeito de que as grandes descobertas e invenções da história, são frutos de uma vasta experiência anterior acumulada.

2 – Decantação ou Incubação: após o acúmulo de experiências, vem o período da decantação ou incubação. Em biologia, incubação é um período em que alguns animais chocam seus ovos, em outros acontece o desenvolvimento de um embrião dentro de um ovo. Nesse caso específico do processo criativo, Vigotski (2009) faz uma analogia aos grandes descobrimentos, em que os inventores demoraram um período de tempo (incubação) desde a vivência das experiências que serviram de base para a “descoberta” de suas invenções, bem como um período de incubação até que elas fossem de fato compreendidas.

A respeito desse segundo período da atividade criadora, Barroco (2007, p.47) diz: "Após a acumulação de experiências, vem o período que o autor chama de decantação e que entendo como o de elaboração. Isto é, as pessoas não produzem novas elaborações imediatamente após as mediações vivenciadas." Essa segunda forma está relacionada diretamente com a primeira, porque os elementos da imaginação que foram extraídos da experiência e registrados na memória se integram aos elementos elaborados e modificados pela realidade social do sujeito e é por isso que Vigotski (2009) salienta que:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou. Quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (p. 23).

A imaginação é preponderante no desenvolvimento humano. Vigotski, (2009) chama a atenção para o fato de que por meio da narração ou descrição de outra pessoa, é possível conhecer determinado lugar sem nunca ter ido até lá. A imaginação contribui para elaborar essa experiência, e ampliar sua própria experiência, assimilando a experiência social e histórica dos outros, contribuindo assim para que as funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) sejam desenvolvidas.

3 – Enlace Emocional: é a terceira forma de vinculação entre a função imaginativa e a realidade. Nesta perspectiva Vigotski (2009) ressalta que:

Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, idéias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria. Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma

expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de idéias, imagens, impressões. (p. 27–8).

É notável a presença das emoções, dos elementos afetivos internos nos processos criativos, não tem como negar essa influência. Desde a infância o indivíduo aprende a demonstrar sentimentos interiores por meio de expressões externas ou a reprimi-las, e assim o faz conforme as formas permitidas pela cultura.

Deste modo, as imagens da fantasia servem de expressões internas para os sentimentos, como diz (BARROCO, 2007, p. 49): "[...] a fantasia auxilia o próprio indivíduo a lidar internamente com seus sentimentos.". A arte é uma forma permitida na cultura de externalizar fantasias, impressões, pensamentos e imagens geradas interiormente.

Existe uma reciprocidade entre imaginação e emoção, não tem como separar o ato criativo dos elementos afetivos do ser humano. Somos contagiados pelas imagens artísticas de um livro, uma cena de teatro, uma dança e por meio da imaginação, fantasia e emoções provocados interiormente, vivenciamos de fato aquela situação; bem como a audição de uma obra musical, pode desencadear um mundo de sentimentos e vivências complexas e profundas. (VIGOTSKI 2009).

4 – Cristalização: a última forma de relação entre a realidade e fantasia, consiste na materialização da imaginação que se faz objeto, é quando o ato criativo começa de fato a existir e se torna realidade. Essa criação passa a existir a partir de elementos que se vêem, se ouvem, se tocam em novas experimentações. A imaginação se concretiza em uma palavra, ou uma obra, um som, ou seja, uma forma que passou pelo percurso das etapas anteriores.

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já com uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação. (VIGOTISKI, 2009, p.30)

Vale ressaltar que em todo esse processo criativo, acontece também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como diz Maheirie *et al.* (2007):

[...] a criação requer complexos processos psicológicos que, culturalmente constituídos, permitem ao sujeito transcender o vivido e atuar na realidade para além do que está apresentado. Criar envolve, assim, pensamento, vontade, atenção voluntária, raciocínio lógico e outros processos psicológicos superiores amalgamados com a emoção. (p. 151).

Convém recapitular todo o círculo da atividade criadora: após os elementos serem abstraídos da realidade que o homem vivencia, de suas experiências anteriores e de outros homens, são elaborados em seu pensamento, e isso não acontece logo após as mediações vivenciadas, esses elementos são reelaborados entrando em cena as emoções, elementos afetivos, transformando-se em produto da imaginação e, por último transforma-se em

realidade, materializada em objeto ou ação, ou seja, a imaginação se materializa em imagem externa.

Segundo Vigotski (2009) para emergir a atividade criadora, o homem deve estar diante de desafios, se ele estiver plenamente adaptado ao mundo que lhe cerca, nada ele vai desejar, logo nada poderá criar. É uma inadaptação da qual emergem necessidades, é uma fonte de anseios e desejos que servem de impulso à criação. A função imaginativa depende da experiência, dos interesses, do surgimento espontâneo de imagens, do desenvolvimento histórico da ciência e da técnica, a fim de materializar os frutos da imaginação.

Na obra “Criatividade e Processos de Criação”, Fayga Ostrower (2014) defende que:

[...] a criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário. (p. 166).

Todo inventor ou artista, por mais incrível que seja é sempre resultado de sua época, de um contexto social, do local em que vive, de sua classe social e sua nova criação se apoiará nas anteriores. “As classes privilegiadas detém um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação.” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 42).

É urgente a necessidade de políticas públicas que assumam um compromisso ético e político com a educação pública brasileira. Mesmo diante de um sistema alienante e reprodutivista, não devemos cruzar os braços, é necessário fomentar processos criativos e neste sentido concordo com duas autoras que afirmam que: “desenvolver o *homem cultural* envolve dar ênfase à capacidade do homem de perceber, analisar, sintetizar e generalizar informações que o mundo oferece, e sobre esse arcabouço elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social, modificando-a.” (BARROCO; TULESKI, 2007, p. 27).

2.2.3 A Imaginação e o Adolescente

A ação da imaginação criadora é complexa, depende de vários fatores e não é igual nas crianças e nos adultos. Em cada período do desenvolvimento humano essa imaginação atua de um modo particular, de acordo com as experiências, com os interesses de cada indivíduo, bem como das relações que são estabelecidas cotidianamente, do acesso ou restrição da apropriação social e histórica construídas anteriormente; pois, toda essa complexidade orientará o desenvolvimento do processo criador. Na adolescência, acontece um

aprofundamento da função imaginativa, em que os interesses infantis vão desaparecendo e, gradativamente, outros interesses vão emergindo. Para Vigotski (2009):

[...] na idade de transição – nos adolescentes, coincide com a puberdade -, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se. Além disso, os autores que escreveram sobre a imaginação indicaram a íntima relação entre o amadurecimento sexual e o desenvolvimento da imaginação. Pode-se entender essa relação levando-se em conta que, nessa época, amadurece e conclui-se a grande experiência do adolescente; amadurecem os chamados interesses permanentes; os interesses infantis rapidamente retraem-se e, com o amadurecimento geral, a atividade de imaginação dele obtém uma forma final. (p. 45).

Vale ressaltar que a adolescência para Vigotsky (2009) é a idade da transição, por ser um período de profundas mudanças no corpo e na imaginação, em que ela passa de subjetiva para imaginação objetiva, de razão instável para razão estável. Existe uma facilidade nesse período de cair na contemplação, uma fuga ao mundo dos sonhos se desligando do mundo real.

Sabemos que a idade de transição caracteriza-se por uma série de relações antitéticas, contraditórias e polarizadas, próprias de seus momentos. É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso nesse período, a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e busca de um novo equilíbrio. (p. 48).

Alguns autores, tais como: Rousseau (1762), Aberastury (1980), Knobel (1981), Erickson (1976), Peralva (1997), Caligaris (2000), compreendem a adolescência como uma fase natural do processo vital do ser humano, enfatizando o desenvolvimento biológico e a transição entre a fase infantil e adulta; um período confuso, contraditório, doloroso, de mudanças comportamentais em relação à família; crise de identidade; desvio de padrão, instabilidade, resistência à socialização, inseguro. Entre estes autores, estão também alguns profissionais da psicologia que naturalizaram a adolescência como uma fase difícil, cheia de conflitos, atribuindo características comuns a todos os adolescentes.

A concepção de adolescência para os teóricos supracitados é dotada de uma natureza previamente determinada, inata, em que suas especificidades são tomadas como algo natural, universal, descontextualizada da realidade social em que o adolescente está inserido, ignorando seu desenvolvimento histórico-social, econômico e responsabilizando-o por estas atitudes.

Segundo Leal (2010), nessa perspectiva naturalizante consolidada pela psicologia, a adolescência tem sido compreendida como uma fase de crises desencadeadas pelas transformações do corpo, pela revolução hormonal, mudanças físicas e interno-afetivas e emocionais que causam toda essa turbulência. Um período negativo, que todos esperam que

passa logo, como se fosse algo patológico, anormal, uma doença que "aborrece" aos adultos, com isso surgiu o termo comum na sociedade de período da "aborrescência". Esse estigma amplamente veiculado pela mídia faz com que os/as adolescentes se unam em seus grupos de iguais e incorporem esses padrões de comportamento estereotipados tidos como naturais.

Outra concepção da adolescência é desenvolvida por autores/as como: Vigotsky (2001), Ozella (2003), Bock (2007), a antropóloga Mead (1951) e o sociólogo Bordieu (1983), que compreendem a adolescência como uma fase em que as divisões entre idade são arbitrárias e diretamente ligadas a funções sociais e desempenho de papéis que atendem a interesses característicos de cada cultura, fruto da relação do indivíduo com o seu contexto num desenvolvimento que não apresenta um processo linear, mas que é possível diversas adolescências e não apenas uma natural e universal.

Assim, para Vigotski (2001):

A adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos. Esse caráter transitório do pensamento do adolescente torna-se sobretudo nítido quando não tomamos o seu conceito em forma acabada mas em ação e [...] quando estudamos o conceito em ação descobrimos uma lei psicológica de suma importância que dá fundamento à nova forma de pensamento e lança luz sobre o caráter do conjunto da atividade intelectual do adolescente e sobre o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo desse adolescente. (p. 229).

E nesta mesma perspectiva a Psicologia Histórico-Cultural compreende que o desenvolvimento da criança acontece dentro de um período de evolução que é chamado de “periodização do desenvolvimento” (ELKONIN, 1987), marcado por crises que podem ser intensas ou sutis dependendo do contexto histórico-cultural e ao tipo de educação que o indivíduo está exposto. Essas crises dão a base para a estruturação da personalidade, chamadas de idades e estão sempre associadas a uma mudança de estágio movida por uma necessidade interior própria.

Em cada período existe uma atividade principal, cujo desenvolvimento orienta e sinaliza as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio do desenvolvimento. Nesse desenvolvimento, a questão biológica é considerada, mas não é preponderante. Cada periodização é marcada por um momento de crise em que, nas viragens, ou seja, na passagem da primeira infância para a idade pré-escolar e na passagem da idade escolar para a idade adolescente, os motivos e necessidades vão sendo transformados em outros, e novos motivos surgem e outros patamares e novas possibilidades vão sendo alcançadas. (ELKONIN, 1987).

A idade que nos interessa neste estudo é da adolescência, a qual apresenta como atividade principal, conforme Elkonin (1987) a comunicação íntima pessoal entre os adolescentes e a atividade profissional de estudo.

Sendo assim, o autor compreende que:

Em todas as formas de atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um especial ‘código de companheirismo’. Com relação à comunicação pessoal, as relações podem estabelecer-se e são definidas não só com base no respeito, mas também de uma completa confiança e comunidade da vida interior. Esta esfera da vida comum com o companheiro ocupa no período da adolescência um lugar muito importante.¹⁷ (p. 120).

Em toda a periodização, o desenvolvimento psíquico vai acontecendo em forma de um espiral ascendente e não de forma linear (ELKONIN, 1987). E a escola tem o importante papel social de fornecer elementos essenciais para que o indivíduo vá se desenvolvendo, aproveitando as possibilidades de avanço de cada uma dessas etapas a fim de contribuir para a construção de sua identidade.

No Tomo IV das Obras Escolhidas, Vigotski (1996) desmistifica a concepção naturalizante da adolescência partindo para a concepção da adolescência como um fenômeno histórico-cultural e um período de surgimento do pensamento abstrato, da formação de conceitos, de amadurecimento da imaginação, ou seja, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, vontade e pensamento entre outras).

E no que diz respeito aos processos criativos do adolescente, a grande novidade no desenvolvimento da fantasia, que é uma das manifestações da atividade criadora, é justamente o fato da imaginação do adolescente ter estreita relação com o pensamento em conceitos, de estar integrado ao sistema de atividade intelectual, de se pensar abstratamente desempenhando uma função totalmente nova na estrutura da personalidade do adolescente. Por meio da fantasia o adolescente amplia o conhecimento e a compreensão de si mesmo. (VIGOTSKI 1996).

Ao se apropriar culturalmente das diversas linguagens artísticas (dança, música, teatro, artes visuais) a fantasia se torna um recurso fantástico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos processos criativos, possibilitando ao adolescente a compreensão de si mesmo, da realidade em que vive e a ampliação de sua concepção de mundo, porque “é precisamente a atividade criadora do homem que o torna um ser projetado para o futuro, um ser que contribui na criação e que modifica seu presente.”¹⁸ (VIGOTSKI 2003, p. 9).

¹⁷ Tradução nossa.

¹⁸ Tradução nossa.

É com esse adolescente que a escola se depara em seu cotidiano, por esse motivo que a escola deveria ser o espaço privilegiado para oportunizar experiências que estimulem, provoquem e desenvolvam a atividade criadora, bem como sua socialização. E qual tem sido a função da escola nesse processo de socialização?

No que diz respeito ao processo de socialização da escola, as exigências são contraditórias. A função da escola tem sido de reprodutora social e cultural cumprindo o papel de manter a sobrevivência da sociedade moderna, impondo a ideologia dominante por meio de transmissão de ideias selecionadas e organizadas em conteúdos de aprendizagem; de valores implícitos vivenciados nas relações escolares; de procedimentos e rotinas estabelecidas pelas instituições escolares. À medida que os indivíduos internalizam esses conteúdos do currículo escolar (explícito e implícito), conforme as exigências do *status quo*, vai se configurando uma aceitação da situação como natural, conveniente e instalando-se o conformismo. (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Os valores implícitos nessa ideologia da socialização da escola são baseados no individualismo, competitividade, falta de solidariedade, onde a desigualdade é vista como resultado de capacidades individuais, enfatizando a meritocracia, perpetuando a ideia de que a escola oferece igualdade de oportunidade para todos; e que cada um pode conseguir mediante a concorrência e esforço próprio o máximo de possibilidades, justificando assim a divisão de trabalho e a hierarquia das relações sociais, bem como excluindo gradativamente as minorias desde o início da vida escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Diante desta veracidade do caráter reprodutor da instituição escolar, a função educativa deve ultrapassar essa função, assim como, afirma Pérez Gómez (2000):

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a cultura, a arte...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um de seus alunos/as. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor. [...] A função educativa da escola, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender para além das aparências superficiais do status quo real – assumido como natural pela ideologia dominante – o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. (p. 22).

Neste sentido, a escola como instituição social não tem como compensar as diferenças de uma sociedade dividida em classes, mas pode sim amenizar seus efeitos ao se propor na direção de uma política compensatória das consequências individuais na desigualdade social, substituindo a lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade, por meio de um currículo

que atenda às diferenças dos que se encontram em desvantagem devido a desigualdade e injustiça de sua origem social. (PEREZ GOMEZ, 2000).

Para melhor compreensão:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experiência compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a *criação*¹⁹. (PÉREZ GOMEZ, 2000, p. 26).

Sendo assim, a adolescência é o momento oportuno de vivenciar processos criativos desafiadores, a fim de que o/a adolescente invista a tensão máxima de toda sua força psíquica, forjando como num parto, o ato de criação, considerando que é um período do desenvolvimento humano em que sua atividade principal é a “comunicação íntima com outros adolescentes – código do companheirismo”, ao lado da atividade profissional do estudo. (ELKONIN, 1987, p.120).

Neste aspecto, a arte é um caminho possível para fomentar a coletividade, na busca de transcender esse homem parcial, unilateral e buscar a formação universal do homem. Como afirma Ostrower (1987, p. 10): “O homem cria não apenas porque quer, porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. E a adolescência é um momento privilegiado para se desenvolver esta capacidade tipicamente humana.

Na próxima seção, apresentarei a abordagem metodológica, ou seja, o percurso trilhado nesta pesquisa para o trabalho de campo – construção dos dados, bem como os procedimentos para análise dos dados.

¹⁹ Grifo nosso.

3 INTERLÚDIO: MÉTODO

Das Utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
Mário Quintana- Espelho Mágico

O termo musical “Interlúdio”²⁰, também chamado de “Intermezzo”, refere-se a uma peça musical curta para preencher intervalos entre peças musicais mais extensas, entre atos de peças teatrais e óperas. O termo aqui é empregado para o Método, seção em que apresentarei a abordagem metodológica utilizada nessa pesquisa.

Desde o início, a pesquisa foi se configurando num processo construtivo por meio do diálogo constante com a realidade local da pesquisa, com o arcabouço teórico que sustentou as reflexões, minhas experiências enquanto arte-educadora, bem como os encontros com a orientadora. Desta forma a opção realizada foi pela abordagem de pesquisa qualitativa que está cada vez mais crescente entre os pesquisadores, sobretudo na área da educação e da psicologia.

Para Minayo (2008) essa abordagem de pesquisa se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, que são resultado das interpretações que os indivíduos fazem sobre seus modos de viver, pensar e agir, e como constroem seus artefatos e a si mesmos.

Na obra *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*, González Rey (2002) traz três princípios que embasam a abordagem qualitativa de pesquisa:

1. A produção do conhecimento tem um caráter construtivo-interpretativo: O caráter interpretativo surge pela necessidade de atribuir sentido a diferentes expressões, manifestações do sujeito estudado, que pode ser a família, a comunidade, o sujeito individual ou a escola. Neste sentido o pesquisador e sujeito pesquisado são ativos no processo de produção do conhecimento.

2. A produção do conhecimento tem um caráter interativo: as relações pesquisador-pesquisado e as relações dos sujeitos pesquisados entre si configuram-se como o principal cenário da pesquisa. Esse caráter interativo destaca a importância do contexto e das relações estabelecidas entre os sujeitos para a qualidade da produção do conhecimento.

²⁰ Maiores detalhes in: ISAACS, Alan e MARTIN, Elizabeth (orgs.). **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985, p.295.

3. A expressão individual tem grande significação na produção do conhecimento: A singularidade do sujeito é um aspecto importante na pesquisa, primando pela qualidade e não pela quantidade de sujeitos. A informação obtida por meio de um sujeito tem lugar significativo na produção do conhecimento, sem que necessite repetir-se em outros sujeitos.

Dentro desta abordagem metodológica a produção do conhecimento vai se estabelecendo num contexto interativo e num movimento construtivo de inter-relação entre todos os envolvidos no processo. “A pesquisa, a partir dessa perspectiva, deixa de ter uma rota crítica fixada a priori e se converte em processo interativo que segue os altos e baixos e as irregularidades de toda relação humana.” (GONZÁLEZ REY, 2002, P. 58).

Assim, o arcabouço teórico é preponderante no percurso da pesquisa, fornecendo o embasamento que permite ao pesquisador refinar sua percepção, reflexão e análise dos dados, mediar teoria e experiência no campo, dialogar com os referenciais de apoio, rever e fazer ajustes necessários, bem como planejar as intervenções durante o processo da pesquisa. “Surtem inumeráveis elementos de sentido, sobre os quais o pesquisador nem sequer havia pensado, que se convertem em elementos importantes do conhecimento.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 89).

O desconhecimento ou uma visão errônea do papel da teoria na pesquisa provoca um distanciamento entre o referencial teórico apresentado no início do trabalho e o processo de análise dos dados. Por isso quando o pesquisador define o tema a ser pesquisado é fundamental que se faça uma revisão da literatura e verifique pontos que precisam ser mais estudados. “A revisão bibliográfica não é um momento formal, destinado a enfeitar o primeiro capítulo das teses de graduação; representa um momento essencial na produção das idéias que terão expressão progressiva no curso da pesquisa.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 73).

Desta revisão podem surgir perguntas que orientarão a construção e a análise de dados. Neste trabalho, a revisão da literatura foi essencial para a apropriação com mais convicção do tema: “A arte na construção da identidade: um estudo com adolescentes e professores de uma escola do campo em Rondônia.”

Um aspecto imprescindível nesse tipo de abordagem metodológica é o pesquisador ter sensibilidade para descrever, compreender, interpretar e analisar o processo em que acontecem as relações sociais da pesquisa, neste caso uma escola de ensino fundamental, localizada no campo, considerando que a escola não é um espaço neutro, e sim um lugar em que os processos históricos são dinâmicos, que possuem suas significações e especificidades que implicarão no resultado da pesquisa.

Compreender e interpretar os fenômenos a partir do contexto e dos diferentes significados atribuídos pelos sujeitos aos seus modos de ser, pensar e agir constitui os fundamentos para o estudo das relações sociais que se estabelecem nas diferentes esferas do cotidiano escolar.

A partir das reflexões apresentadas no texto sobre as características da abordagem de pesquisa qualitativa, foi possível perceber que essa perspectiva metodológica é a que melhor se coaduna para o bom desenvolvimento deste estudo, possibilitando uma visão ampla e aprofundada de uma unidade complexa que é a escola e dos processos que ocorrem em seu cotidiano.

Desta forma, ao longo das discussões nas disciplinas e seminários de pesquisa do Mestrado, e com o aprofundamento dos estudos da Psicologia Cultural, o objeto de estudo foi se configurando em torno das relações entre o desenvolvimento humano, a construção da identidade/noção de si-mesmo, e a prática pedagógica dos professores que envolvem arte no processo de ensino e aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de processos criativos dos/as adolescentes de uma escola do campo à luz do referencial teórico apontado nas seções anteriores.

3.1 O TRABALHO DE CAMPO E A CONSTRUÇÃO DE DADOS

Nesta pesquisa utilizarei o termo “trabalho de campo” desenvolvido por González Rey (2002) em que o pesquisador tem presença e participação constante no local da pesquisa, que pode ser com grupo de pessoas, comunidade e neste caso em uma escola, se envolvendo no cotidiano da vida dos sujeitos estudados. “Diferentemente da coleta de dados, o trabalho de campo é um processo permanente de estabelecimento de relações e de construções de eixos relevantes de conhecimento dentro do cenário em que pesquisamos o problema.” (p. 96).

Para o autor existe diferença entre coleta de dados e trabalho de campo, defendendo que: “Na pesquisa qualitativa que propomos não existe coleta de dados como tal: o curso da produção de informação é, simultaneamente, um processo de produção de idéias em que toda nova informação adquire sentido na pesquisa.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 97).

O olhar do pesquisador para a pesquisa, sobretudo no momento empírico do trabalho de campo é de constante produção e não apenas uma simples coleta de dados. Para melhor entendimento González Rey (2002), defende que:

O dado não se legitima de forma unilateral pelo que representa na relação com o objeto estudado, mas por “sua capacidade de diálogo” com o pesquisador; diálogo

que se articula ao longo da pesquisa em cujo curso um mesmo dado pode entrar em diferentes momentos de elaboração teórica, que o integrem a sistemas diferentes de relação com outros dados, nos quais adquirirá múltiplas significações. (p. 111).

González Rey (2002) pontua algumas diferenças essenciais entre trabalho de campo e a fase da coleta de dados:

1. O pesquisador no trabalho de campo tem participação ativa tanto nos aspectos metodológicos quanto no desenvolvimento das ideias do corpo teórico; enquanto que na coleta de dados o pesquisador tem um papel passivo, que se limita às vezes à aplicação de instrumentos sem o registro de informações imprevistas que poderiam ser relevantes nessa aplicação.

2. O estabelecimento de relações a fim de produzir informação em suas próprias dinâmicas é essencial no trabalho de campo; enquanto que na pesquisa em psicologia o caráter instrumental é bem presente na coleta de dados por meio de aplicação de experimentos ou testes psicométricos.

3. A informação nova que não foi prevista na definição do problema de pesquisa adquire significado no trabalho de campo, por isso é um processo abrangente; na coleta de dados só entram os dados que foram estabelecidos anteriormente no problema a ser pesquisado.

Além destes, em alguns casos, o trabalho de campo pode conter ações do pesquisador que representem intervenções na situação em que a pesquisa é realizada. No caso da presente pesquisa houve uma profunda imersão no campo em diferentes momentos, a fim de estabelecer relações e construir juntamente com o/as professor/as e equipe gestora da escola um planejamento para realização das atividades propostas. Passo abaixo a relatar cada um desses momentos.

Esse estudo foi realizado seguindo os princípios recomendados para as pesquisas que envolvem seres humanos apresentados na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, e depois de aprovado pelo parecer nº 650.839 o trabalho de campo iniciou-se em maio, do ano de 2014.

Inicialmente o pedido de autorização para realização da pesquisa foi encaminhado à Secretária Municipal de Educação. (Apêndice I). Após obter a autorização da Secretária Municipal de Educação, entrei em contato com a direção da escola, e o diretor prontamente aceitou e autorizou que o projeto fosse desenvolvido nesta escola. (Apêndice II).

O primeiro contato com a instituição escolar deu-se por meio de uma visita, na qual apresentei à direção da escola a proposta de pesquisa, uma cópia do projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, bem como o parecer consubstanciado de aprovação do projeto.

Nesta visita conversei com o/as professor/as que envolvem arte no processo de ensino de aprendizagem: professora da área de Arte, professora de Língua Portuguesa e professor de Matemática que aceitaram o convite para participarem da pesquisa com a autobiografia narrativa de sua trajetória profissional, bem como da escolha dos/as adolescentes participantes da pesquisa e também das vivências artísticas em grupo. As professoras do ensino da Arte e Língua Portuguesa fizeram a proposta dos encontros acontecerem no contraturno, horário em que elas aplicam o reforço escolar.

Todos/as os/as participantes envolvidos/as: professor/as que envolvem arte no processo de ensino e aprendizagem, e os/as adolescentes; bem como gestores da escola, pais ou responsáveis foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, sua liberdade em participar e/ou deixar de participar, bem como os procedimentos a serem empregados durante sua realização, além da forma como os dados serão utilizados.

Após os esclarecimentos os/as participantes foram formalmente consultados sobre sua concordância em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos/as adolescentes, como são menores de idade, foi solicitado além da autorização dos pais ou responsáveis que eles também assinassem o TCLE. (Apêndices III).

Busquei trabalhar como González Rey (2002) faz, de forma interativa no campo:

Da forma como costumamos trabalhar, damos a maior informação possível aos sujeitos e solicitamos sua boa vontade para cooperar com o trabalho. Essa primeira sessão de trabalho caracteriza de maneira geral a forma como serão desenvolvidas as diferentes sessões, que, tanto no estudo de casos individuais como nas dinâmicas grupais, sempre começam com intercâmbios informais e relaxados, que favorecem a disposição dos participantes para expressar reflexões e problemas a serem utilizados para estimular construções cada vez mais profundas dos sujeitos estudados. (p. 58).

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a observação participante, entrevistas intensivas e análise documental, bem como dinâmicas de grupo com vivências artísticas.

A observação foi registrada em diário de campo e é chamada participante porque o pesquisador tem um grau de interação com a situação estudada, interferindo e sendo afetado por essa situação. As entrevistas são utilizadas para aprofundar as questões observadas e os documentos são para contextualizar as informações coletadas. (ANDRÉ, 1998). As vivências artísticas foram fundamentais no trabalho com os/as participantes: adolescentes e professor/as

a fim de estabelecer uma relação de espontaneidade, respeito, sinceridade, confiança e compromisso no decorrer da pesquisa.

O trabalho de campo no contexto da escola aconteceu no período de maio a dezembro de 2014. Nesse período participei do cotidiano das atividades dos/as adolescentes, das aulas e projetos dos/as professores/as que envolvem arte no ensino e aprendizagem, a fim de compreender as características culturais da escola, as histórias de vida dos sujeitos que a compõem e do seu entorno, bem como o contexto histórico e social da instituição.

Foram realizadas três entrevistas autobiográficas intensivas gravadas em áudio e vídeo com as professoras da área de Língua Portuguesa, do ensino da Arte e com o professor de Matemática nas quais ele/as narraram como foi a trajetória de formação profissional e como se deu o envolvimento com a arte. Essas entrevistas aconteceram antes das vivências artísticas utilizando-se os procedimentos desenvolvidos por Bruner (2002) para entrevista informal autobiográfica, em que se encoraja a produção de “significado através do relato narrativo, em vez das respostas categóricas obtidas em entrevistas padronizadas” (p.106). Ao final das vivências, foi realizada mais uma entrevista com cada um deles, utilizando-se os mesmos procedimentos da inicial.

Bruner (2002) recomenda que se tenha “perguntas estimuladoras” ou disparadoras para que o entrevistado compreenda o que se espera dele. Afinal, não existe neutralidade do entrevistador e a história de uma vida, tal como é contada, é em sentido profundo, uma produção conjunta do narrador e espectador, pois os si mesmos podem se revelar nas transações, entre um narrador e espectador.

As entrevistas com os professores foram realizadas na sala de vídeo da escola. Expliquei no início que se tratava de uma autobiografia espontânea, que seria gravada em vídeo e áudio mp3 em gravador para posteriormente serem transcritas. Apresentei a pergunta norteadora e quando a narrativa fluía livremente não havia necessidade de intervenções, contudo, estas aconteciam quando o/a professor/a encerrava uma fala e não sabia como continuar a narrativa.

Ao final de cada relato autobiográfico, no período de vinte e quatro horas seguintes, foi realizada a transcrição literal sem correções e revisões. Posteriormente, as narrativas foram revisadas e algumas palavras repetidas foram suprimidas, a fim de tornar o texto mais compreensível, mantendo a fidelidade ao que foi dito, para, finalmente, passar pela análise do discurso.

Ao longo do processo da pesquisa foram realizados cinco encontros com vivências artísticas em que a arte foi mediadora, ou seja, o instrumento para provocar discussões de

temas relacionados à construção da identidade ou si mesmo. Estas se iniciaram com dezesseis adolescentes e com as professoras de Língua Portuguesa e do ensino da Arte e nas últimas houve a participação de mais uma professora que retornou para a escola após um período de afastamento.

Nos últimos encontros, ficaram doze adolescentes. Das quatro desistências, dois desistiram para prestar assistência aos pais nos afazeres do campo no contraturno da escola, uma adolescente para atender ao pedido da madrasta que não queria que ela ficasse na escola no contraturno e um adolescente por motivo de mudança de cidade pelo fato do pai ter falecido no período da pesquisa.

Por intermédio das vivências artísticas organizadas como se fossem oficinas, fui abordando temas relacionados à pesquisa por meio da arte. A arte nesse sentido possibilitou momentos de descontração em que os/as adolescentes ficaram a vontade para expressar o que estavam sentindo ou pensando. Em cada encontro aconteciam cenas produzidas coletivamente, mas na qual cada participante atuava como um ator de um enredo que foi se configurando ao longo da pesquisa.

Para corroborar essa ideia Spink, Menegon e Medrado (2014):

O que produzimos em uma oficina escapa à mente isolada de um indivíduo ou à produção singular de um falante. São produtos da interação, portanto, parciais, situados e móveis. Constituem práticas discursivas que tomam corpo no coletivo, inauguradas a partir do convite feito pelo pesquisador e enredadas, posteriormente, nas diferentes formas de inscrição que esse pesquisador possa produzir, orientadas no processo de análise, por suas questões de pesquisa e pela literatura sobre a qual sustenta seus argumentos. (p. 41).

O pesquisador neste cenário é fundamental para conduzir o processo de produção de significados que vão tomando corpo a cada encontro. A cada encontro novos elementos foram emergindo e se constituíam como pistas para o planejamento do próximo.

Cada participante das vivências artísticas recebeu um caderno de desenho grande, que se tornou o “Diário Artístico, no qual foram registradas artisticamente em forma de desenho, poesia, fotografias, frases de filmes, colagens, músicas etc., suas experiências, emoções e significados que emergiam a cada vivência e no decorrer da pesquisa, pois, cada participante ficava com seu Diário Artístico, sendo estimulado a socializar suas produções com o grupo a cada novo encontro.

Os encontros foram gravados em áudio e vídeo, que foram utilizados na produção dos registros ampliados e em cada nova vivência artística, novos elementos surgiam, o que exigia novas pesquisas para um planejamento com reflexões constantes.

Concomitantemente aos encontros com vivências artísticas, acompanhei o trabalho dos/as professores/as no planejamento da III Feira Literária, em que os/as estudantes apresentaram diversas produções de textos, poemas, literatura de cordel, desenhos e fotografias.

Para o encerramento do procedimento de construção dos dados, os participantes trouxeram seus Diários Artísticos. Realizei uma entrevista na sala de vídeo da escola com os/as adolescentes em duplas e trios; e depois com os três professores participantes da pesquisa, a fim de compreender como foi para os/as participantes fazerem parte desse projeto de pesquisa. Apresentei uma pergunta norteadora e os participantes narraram suas experiências, bem como mostraram seus Diários Artísticos, os quais me foram entregues no final da entrevista para serem digitalizados e devolvidos posteriormente.

A estratégia de dinâmicas de grupo por meio de vivências artísticas com os/as adolescentes e professor/as que envolvem arte no processo de ensino e aprendizagem foi extremamente importante, no sentido de possibilitar uma aproximação maior com os/as participantes e também entre os mesmos. González Rey (2002) afirma que:

Os instrumentos qualitativos podem ser de expressão individual, oral e escrita, ou interativos. Por exemplo, dinâmicas de grupo de diferente natureza (discussões de filmes, livro, situações de marionetes e de jogos nas pesquisas com crianças), situações interativas de diálogo familiar, de pares, dinâmicas induzidas pelo pesquisador. Cada um dos instrumentos deve conduzir a uma dinâmica própria entre os sujeitos, a qual produz necessidades grupais em relação às necessidades individuais dos participantes e de acordo com os padrões de comunicação do grupo. (p. 84-85).

O procedimento de gravação em vídeo e em áudio, com a transcrição tanto das vivências artísticas quanto das entrevistas autobiográficas foram fundamentais nesse processo de produção de dados, pois, novas reflexões foram sendo geradas acerca das experiências vivenciadas, bem como o planejamento dos encontros posteriores. “A pesquisa qualitativa é um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção de conhecimento.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 72).

3.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Considerando que essa pesquisa investiga o papel da arte na construção da identidade de adolescentes e as práticas do/as professor/as que envolvem arte em suas aulas, foi adotada a concepção de texto da semiótica discursiva, que vai além do texto escrito e inclui texto visual, texto sonoro, texto gestual ou texto sincrético (que funde vários tipos de texto já

enunciados), o qual é fundamental nesse processo em que a arte é a mediadora na busca de significados, pois foram utilizados vários destes textos em nossas vivências e produzimos outros tantos.

Para González Rey (2002) a análise de dados também vem sofrendo modificações no do processo de investigação social na abordagem qualitativa e se multiplicando, o que resulta atualmente em uma variedade que exige do pesquisador uma tomada de posição em relação à escolha e definição de um procedimento.

Os dados da observação participante foram analisados a partir dos registros do diário de campo, do registro ampliado produzido em meio digital no software de produção de textos Word, no dia seguinte da realização de cada vivência, recorrendo-se aos registros do diário de campo, das gravações e da memória da pesquisadora. Para a contextualização recorreu-se à análise de documentos e foram aprofundados por meio de entrevistas intensivas gravadas em áudio e vídeo, as quais foram transcritas utilizando-se códigos que auxiliaram o registro das diversas situações da fala dos sujeitos, com análise do discurso e da semiótica.

O procedimento metodológico escolhido para análise dos dados foi a análise do discurso que se originou com o filósofo francês Michel Pêcheux. Na década de 1960 ele fundou a Escola Francesa de Análise do Discurso e no Brasil quem trouxe a contribuição desse filósofo foi sua discípula Eni Orlandi. (MINAYO, 2008).

Para melhor compreensão Orlandi (2005) salienta que:

A prática de leitura proposta por Pêcheux, que constitui propriamente a Análise de Discurso, expõe o olhar leitor à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz. [...] Pêcheux é um herdeiro não subserviente do Marxismo, da Lingüística e da Psicanálise na Análise de Discurso que propõe e que trabalha as relações entre o sujeito, a língua e a história. (p. 11).

Segundo Orlandi (1999) a palavra discurso, etimologicamente, tem a ideia de curso, percurso, de movimento. A análise do discurso não trata da língua, da gramática, ela trata do discurso. A língua e a gramática lhe interessam sim, entretanto ao trabalhar com a língua, trata da língua no mundo, com seus modos de significação, com homens falando, considerando sua história, os processos e condições de produção dessa linguagem e não a língua como um sistema abstrato.

A proposta da análise do discurso nessa concepção da autora é a de construção de um dispositivo de interpretação, que tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, buscando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas, que faz parte da constituição dos sentidos de suas palavras. Tudo que é enunciado oferece lugar à interpretação, é sempre suscetível de ser, de tornar-se outro. “Esse lugar do outro enunciado é

o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos.” (ORLANDI, 1999, p. 59).

Dentro desta perspectiva de interpretação, busquei os pressupostos da Semiótica Discursiva Francesa desenvolvida por Algirdas Julien Greimas que amplia a visão do que é um texto e propõe a análise de qualquer texto, seja ele linguístico, visual, sonoro, gestual ou sincrético, buscando assim compreender sua significação. “A semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.*” (BARROS, 2005, p.11).

Para construir o sentido do texto, a semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um **percurso gerativo de sentido** (PGS) definido como "uma sucessão de patamares, cada um suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo" (FIORIM, 1997, p. 17).

Assim sendo, Barros (2005) afirma que para a semiótica discursiva é fundamental compreender a noção do PGS e o apresenta de forma compreensível e resumida da seguinte maneira:

- a) o PGS vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
- b) São três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada autonomamente, embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
- c) a primeira etapa, mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais, e nesse nível surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- d) a segunda etapa, denominada de nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito, a qual se caracteriza por uma transformação de um estado inicial a um estado final diferente. Os sujeitos e os objetos se relacionam inicialmente por conjunção ou disjunção (enunciados de estado em que predominam os modais querer, dever, poder e saber) e ao longo do texto ocorre uma transformação na relação entre sujeito e objeto (com aquisição ou perda do objeto);
- e) a terceira etapa é o nível do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é discursivizada, enriquecida com projeções de tempo, pessoas, espaço, temas ou figuras. Neste nível ocorre a interpretação segundo o ponto de vista do enunciador e se recuperam as relações entre o texto e o contexto sócio-histórico, com as formações discursivas de uma determinada cultura que motivou aquele discurso, com a ideologia. .

Assim, para análise dos dados, utilizamos a análise semiótica do discurso ao invés da análise de conteúdo proposta por González Rey (2002). Na próxima seção, apresentarei “Cenário, Atores e Enredos”, um texto produzido após a análise nos três níveis (fundamental, narrativo e discursivo), contudo organizado mais descritivamente, ficando a análise discursiva temática para a seção 5: “Afinando os acordes”.

4 CENÁRIO, ATORES E ENREDOS

*E o artista não deve jamais ser prisioneiro.
Prisioneiro? Um artista não deve jamais ser
prisioneiro de si mesmo, de um estilo,
de uma reputação, de um sucesso...
Os artistas japoneses da época áurea,
mudavam de nome muitas vezes em suas vidas.
Eu amo isto: eles queriam salvaguardar sua liberdade.
Henri Matisse*

O termo “cenário” é empregado no teatro para indicar o local onde acontece o desenrolar de um “enredo”, isto é, de sequências de acontecimentos em que vários “atores” representam papéis diversos e cujas ações se entrelaçam compondo uma história ou a trama.

Nesta história, que é uma pesquisa qualitativa, o cenário foi uma escola de ensino fundamental do campo, localizada no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

Os atores foram dezesseis adolescentes do 6º ao 9º ano e professor/as que envolvem a arte no processo de ensino e aprendizagem, em que o enredo foi se constituindo por meio das vivências artísticas realizadas com esse grupo de atores sociais, a fim de compreender qual o papel da arte na construção da identidade desses/as adolescentes; e que possibilidades podem ser construídas no trabalho com a arte na escola visando o desenvolvimento de processos criativos do/as adolescentes.

4.1 CENÁRIO

A pesquisa foi desenvolvida no município de Ji-Paraná, localizado no estado de Rondônia, e, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010 (IBGE), possui 116.610 (cento e dezesseis mil, seiscentos e dez) habitantes, sendo a população urbana de 104.841 (cento e quatro mil, oitocentos e quarenta e um) habitantes e uma população rural de 11.746 (onze mil, setecentos e quarenta e seis) habitantes.

Ainda segundo o IBGE de 2010, Ji-Paraná localiza-se a 376 km da capital de Rondônia, Porto Velho. É o segundo maior município do estado em densidade demográfica. Conta com uma área territorial de 6.897 km² (seis mil, oitocentos e noventa e sete) quilômetros quadrados e costuma-se dizer que o mesmo está no "coração do estado" pela localização central que ocupa.

A economia da região é diversificada e se representa a partir da agricultura, pecuária, indústria (beneficiamento e transformação), extrativa (madeira, borracha, castanha do Brasil etc.), comércio e prestação de serviços.

A escola em que foi realizada a pesquisa é de ensino fundamental 1º ao 9º ano, da rede municipal de ensino, atende no total 235 (duzentos e trinta e cinco) estudantes, com uma turma para cada ano, uma equipe de 16 (dezesesseis) professores/as, diretor, vice-diretor, e coordenador pedagógico.²¹

A escola localiza-se a 25 (vinte e cinco) quilômetros da cidade de Ji-Paraná, atendendo estudantes de diversas comunidades do campo, distantes até 30 km da escola, sendo o acesso por meio de ônibus do transporte escolar da rede municipal de educação. O transporte dos/as professoras, da cidade até a escola, é realizado por um microônibus do município com um trajeto que inclui paradas em alguns pontos da cidade próximos às residências dos/as professores/as para conduzi-los até a escola.

A arte na escola aparece como componente curricular Arte com uma aula semanal em cada turma e também de forma transversalizada em Língua Portuguesa e Matemática. Os respectivos professores destes componentes curriculares foram convidados a participarem da pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação desenvolve um projeto na área de Arte: “Roda das Artes”²² que em 2014 aconteceu no início de junho. Como a pesquisa estava em andamento, pude acompanhar a escola na participação desse evento.

O projeto Roda das Artes não tem caráter seletivo e sim, tem como objetivo proporcionar aos alunos da rede um espaço para se expressarem individualmente ou coletivamente nas diversas linguagens da arte: música, dança, teatro e artes visuais. No regulamento do projeto é incentivado que os processos criativos dos/as estudantes sejam desenvolvidos, evitando assim cópias de coreografias, músicas e danças com gestos estereotipados que conttenham letras e movimentos com duplo sentido, os quais acabam estimulando a erotização precoce.

A participação da escola no projeto foi com uma dança cowntry, em que um grupo de alunas ensaiou alguns dias antes da apresentação, inclusive filmei os ensaios, conversamos sobre o objetivo da participação e dessa dança no evento.

²¹ Dados obtidos no Setor de Estatística e documentação da Secretaria Municipal de Ji-Paraná (SEMED).

²² As informações sobre o projeto é de meu conhecimento pelo fato de atuar como Coordenadora de Cultura nas escolas da rede municipal de Ji-Paraná desde 2000 e que uma das funções designadas a mim, é elaborar e executar projetos na área de artes. A cada nova administração esses projetos ganham um nome diferente, entretanto o objetivo se mantém. Projetos anteriores: Encontro de Talentos, Pintando o 7 na escola, BrincArte e no momento Roda das Artes. A 1ª edição do Projeto Roda das Artes foi em 2013, o qual foi elaborado e executado por mim e pela equipe técnica da SEMED, porém na 2ª edição em 2014, já me encontrava afastada da execução do projeto pelo fato de ter ingressado no MAPSI em agosto de 2013 e gozar de licença para cursar o programa de Pós-graduação.

4.2 ATORES

Os/as participantes da pesquisa inicialmente foram dezessete adolescentes em processo de escolarização, matriculados no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano de ambos os sexos, um professor e duas professoras que envolvem a arte no processo de ensino e aprendizagem na escola em cena. Ao final da pesquisa contávamos com doze adolescentes. Pelo fato das vivências artísticas acontecerem no contraturno, alguns adolescentes tiveram que se desligar da pesquisa para ajudarem os pais nos afazeres domésticos e rurais.

A esse respeito Gonzalez Rey (2002) discorre que:

O conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surge no curso da pesquisa. (p. 35).

Os/as adolescentes foram indicados pelas professoras da área de Arte e de Língua Portuguesa. O professor de matemática, bem como as professoras de Arte e Língua Portuguesa, foram convidados a participarem dos encontros com os/as adolescentes, entretanto somente as professoras puderam participar dos encontros no contraturno.

A abordagem inicial foi por meio de dinâmicas de grupo com vivências artísticas. Os/as estudantes ficaram interessados em participar da pesquisa e a cada encontro um grande número de adolescentes nos procuravam a fim de ingressarem no grupo, contudo tivemos que limitar essa entrada, mantendo os que participaram do primeiro encontro, no qual foram incluídos os que buscaram o ingresso naquele momento, explicando nos encontros posteriores que não era possível mais a ampliação do grupo.

Cada participante escolheu um nome fictício no primeiro encontro e no decorrer da pesquisa será identificado por este cognome, que eles passaram a designar de “nome artístico”.

4.2.1 Professor/as participantes da pesquisa

Farei uma breve descrição do/as professor/as que participaram na pesquisa baseado na análise semiótica discursiva no nível fundamental e narrativo. No (Apêndice IV) disponibilizo a narrativa autobiográfica da professora Maria – Língua Portuguesa, com todo o Percorso Gerativo de Sentido nos três níveis (fundamental, narrativo e discursivo), a fim de que o/a leitor/a conheça esse procedimento passo a passo.

Tabela 1: Dados sobre os professores que participaram da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Sexo	Graduação	Tempo de Serviço
Maria	48	F	Português e Educação Física	17
Maria Luíza	51	F	História	19
João	42	M	Matemática	20

4.2.1.1 Professora Maria – Língua Portuguesa

A professora Maria é natural de Água Boa – Minas Gerais, estava com 48 anos de idade e 17 anos no exercício da docência. Sua formação acadêmica desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior foi no estado de Rondônia. O envolvimento com a arte sempre esteve presente em sua vida, bem como com o movimento por meio dos esportes.

Praticou judô, que para ela não é considerado defesa pessoal e a arte do movimento e da concentração. Isso foi fundamental em sua vida, pois seu professor de Judô foi referência na questão de ter disciplina para estudar.

Antes de trabalhar Língua Portuguesa na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, atuou com o ensino da Arte em uma escola do campo da rede municipal, e a mesma sempre esteve presente com os/as estudantes apresentando produções artísticas de dança, poesia, teatro e música nos eventos culturais da SEMED coordenados por mim.

Na fala da professora se destaca sua busca pelo conhecimento e o desejo de conhecer coisas novas, o que a impulsionou a cursar Letras e Educação Física. Participou de capacitações e cursos diversos oferecidos pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação, porém, a mesma sente necessidade de que a arte seja mais valorizada na escola, no currículo, bem como pelo próprio sistema educacional.

Tem lembranças de contato com a arte na escola por meio de desenhos e apreciação do que via e do que vivia. Essa experiência ela traz para sua prática docente, de constantemente provocar os/as estudantes a perceberem o seu entorno, o lugar onde vivem.

Em seu planejamento das aulas, busca trabalhar a interdisciplinaridade ao envolver Língua Portuguesa, Arte e Tecnologia, devido à sua sensibilidade, sua formação e por perceber que os/as estudantes se empenham melhor nas atividades quando envolvem arte. Tem um gosto musical diversificado, aprecia a música popular brasileira e está sempre levando para as aulas um repertório musical diversificado. Utiliza a arte para trabalhar os conteúdos da disciplina, por intermédio de literatura, músicas, paródias, poesias, filmes, produção de vídeos e teatros.

Além disso, a professora Maria coordena projetos que envolvem arte em sua execução. Todo ano a escola realiza uma Feira Literária no segundo semestre, coordenada pela professora Maria, buscando envolver todos os professores da escola. Durante o ano, os professores elaboram atividades que nessa feira estarão expostas para a comunidade local prestigiar e se manifestar. Vale ressaltar que é um momento fundamental para que os processos criativos dos alunos sejam provocados e desenvolvidos em todas as disciplinas.

Outro projeto que a professora de Língua Portuguesa coordena é o jornal da escola. O jornal é escrito pelos/as estudantes com temas relacionados à escola e seu entorno, que aproveitam para fazerem reivindicações de melhorias para a escola, transporte escolar e estradas, funcionários e condições de trabalho, divulgação de projetos desenvolvidos na escola etc. Existe um espaço no jornal para anúncios relativos a vendas de produtos rurais.

A escola desenvolve, também, o projeto Rádio Escola que em 2014, encontrava-se suspenso por falta do profissional técnico para subsidiar professores e estudantes na elaboração dos roteiros. Entretanto, antes do término da pesquisa, a profissional responsável retornou para a escola, a fim de dar continuidade nesse projeto. Segundo a professora de Língua Portuguesa, os roteiros são gravados previamente e os temas são sugeridos pelos/as estudantes, abordando diversas temáticas.

4.2.1.2 Professora Maria Luíza de Arte e História

A professora Maria Luíza é nordestina, do estado do Piauí, estava com 51 anos de idade e 19 anos no exercício da docência. Toda sua formação acadêmica desde o Jardim da Infância até a graduação foi no nordeste.

É graduada em História. Atuou como professora no nordeste. Todavia considera como tempo de docência o período de trabalho no estado de Rondônia em que foi contratada como professora emergencial de 1995 a 1998; e em 1998 passou no concurso da rede municipal, totalizando 19 anos de carreira até o momento da pesquisa. Fez ginástica rítmica na infância, inclusive participou de alguns festivais em grupo e individualmente, obtendo premiações.

Sua primeira opção na graduação era Serviço Social, mas cursou História. Estava até o final da pesquisa há sete anos nesta escola atuando como professora das disciplinas de História e do ensino da Arte. Trabalhou também Língua Portuguesa com o 6º ano, pelo fato de ter especialização nessa área. Mesmo não tendo escolhido a carreira de professora como profissão, afirma que gosta do que faz, gosta da escola em que trabalha, da equipe de profissionais e dos/as estudantes. Informa ainda que em seu planejamento procura trabalhar a

interdisciplinaridade nas disciplinas de História e Arte, por meio de filmes, desenho, textos, músicas e paródias.

Quanto à carga horária, a professora argumenta que deveria ter um número maior de aulas da área de Arte na carga horária semanal, pois do 6º ao 9º tem somente uma aula de uma hora, um tempo muito curto para se fazer um bom trabalho, e que também deveria ter um professor habilitado em Arte. Ressalta ainda que na rede municipal não tem nenhum professor específico nessa área.

4.2.1.3 Professor João de Matemática

O professor João é natural de Presidente Prudente - São Paulo, estava com 42 anos de idade e 20 anos na docência. Seu primeiro contrato como professor foi emergencial com duração de dois anos pela rede municipal, depois atuou por três anos na rede privada e em 2000, foi aprovado no concurso público da rede municipal de ensino, onde estava até o final da pesquisa.

A arte esteve sempre presente em sua vida desde sua infância, por meio de aulas de violão e desenho, chegou a construir sua própria mesa de desenho e até o momento da pesquisa continuava tocando violão, sobretudo na igreja. Estudou desenho à distância por correspondência pelo Instituto Universal Brasileiro (IUB). Entretanto não seguiu a carreira artística, optou então pela carreira docente, concluindo sua graduação em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia em 1994.

Assegura que a graduação não prepara o professor para a prática pedagógica e que o mesmo tem que correr atrás para dar conta da lacuna que falta na formação. Para inovar sua prática ele diz que utiliza a arte como recurso para ensinar matemática de maneira mais lúdica e prazerosa, desmistificando a ideia de que a matemática é chata e enfadonha.

Pelo fato de estar sempre envolvido com as linguagens artísticas, ser apaixonado por cinema e fotografia, o professor João tem um olhar sensível para tudo que o cerca. Ele consegue visualizar a matemática em todo e qualquer tipo de arte, em obras de arte, cinema, desenhos etc. Informa que em seu planejamento trabalha a interdisciplinaridade da Matemática com a arte, lança mão de recursos como a Internet, sugestões que se encontram no final dos livros didáticos, bem como os vídeos da TV Escola.

4.2.2 Adolescentes participantes da pesquisa

Quanto aos/as adolescentes participantes da pesquisa apresentarei somente a tabela com nome fictício, idade, sexo e ano escolar, pois as análises serão realizadas no contexto das vivências artísticas juntamente com a entrevista final ocorrida no término da pesquisa. O número de participantes adolescentes sofreu alterações no decorrer da pesquisa, entretanto esses dados relacionados à quantidade de adolescentes participantes serão informados na apresentação de cada enredo, ou seja, de cada encontro.

A Tabela 2 apresenta os dados dos/as adolescentes que iniciaram a pesquisa e estiveram presentes no primeiro encontro.

Tabela 2: Dados sobre os/as adolescentes participantes da pesquisa no primeiro encontro

Nome Fictício (Chamado por eles de Nome Artístico)	Idade	Sexo	Ano
Ana Vitória	13	F	8°
Balotelli	13	M	7°
Bia	12	F	7°
Davi Luiz	12	M	7°
Diego	12	M	6°
Emily Narryma	12	F	7°
Jhorrana	12	F	7°
Lucrécia	14	F	9°
Luíza	13	F	7°
Micaelly	12	F	6°
Neymar	13	M	7°
Patrícia	14	F	9°
Pedro	14	M	9°
Rafael	16	M	7°
Roberta	14	F	9°
Roberto	12	M	7°
Tiago	16	M	7°

4.3 ENREDOS

Nesta subseção apresento a descrição das vivências que foram realizadas na forma de Atos e Cenas, à semelhança do que ocorre em uma peça teatral, já que Bruner (2002) afirma que: “Tornou-se logo tão evidente não apenas que a vida imita a arte, mas que ela o faz escolhendo como modos de expressão gêneros artísticos e outros dispositivos de narração de histórias.” (p. 104). Assim, a cultura fornece muitos modelos ou formas de identidade e modos de vida por meio da arte.

4.3.1 Primeiro Ato: Vivência artística dos nomes – Identidade/Noção de si mesmo

O primeiro encontro com as professoras e adolescentes participantes da pesquisa ocorreu no dia 24/06/2014 na sala de vídeo da escola e foi intitulada de “Vivência artística dos nomes – Identidade” (Apêndice V), com a apresentação dos objetivos da pesquisa e da importância dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que os pais receberam e devolveram assinados e que os/as adolescentes também receberam e devolveram uma via assinada.

Ficou combinado que os/as participantes deveriam seguir algumas regras básicas: respeitar os/as colegas enquanto estivessem falando, participar das atividades e guardar sigilo do que for discutido e vivenciado nos encontros; bem como foi explicado que a participação no grupo é livre e que pode haver desistência a qualquer momento.

A ideia de trabalhar com as vivências artísticas já existia antes de elaborar o projeto de pesquisa, e foi solidificando-se à medida que fui sendo questionada pelos/as professores/as do programa de Mestrado nos seminários de pesquisa, sobre a maneira que os participantes seriam abordados, por serem adolescentes e por alguns pesquisadores apresentarem dificuldades para se trabalhar com essa faixa etária, principalmente no que diz respeito à provocação da fala e do diálogo.

Ao realizar a revisão bibliográfica de teses e dissertações, encontrei duas pesquisas (BALMANT, 2004; PETRONI, 2013) em que o procedimento metodológico utilizado pelas pesquisadoras, foi a partir de vivências artísticas, sendo a arte mediadora para estabelecer os diálogos, entretanto, uma com idosos e outra com gestores escolares.

Essas leituras fortaleceram a proposta de trabalhar com os/as adolescentes e professor/as por meio de vivências artísticas, considerando que o objetivo da pesquisa é compreender como a arte influencia na construção da identidade de adolescentes de uma

escola do campo; bem como identificar, descrever e analisar atividades pedagógicas desenvolvidas pelo/as professor/as que envolvem arte em suas disciplinas e que provoquem processos criativos nos/as adolescentes da escola.

A seguir, apresento as vivências artísticas realizadas neste encontro como cenas do presente ato.

4.3.1.1 Cena 1 – Batizado Mineiro

A primeira vivência artística foi o “Batizado Mineiro” de Augusto Boal²³, um jogo teatral, em que os/as participantes ficam em círculo e cada pessoa dá dois passos a frente, diz seu nome, diz uma palavra que comece com a primeira letra do seu nome e que corresponda a uma característica pessoal, fazendo um movimento rítmico. Os demais participantes repetem: nome, palavra e movimento rítmico.

Antes de iniciar a vivência, conversamos²⁴ sobre alguns nomes em que existe mais dificuldade para encontrar uma qualidade com a inicial, tais como: nomes iniciados com a letra “W”, decidimos então que a palavra seria com a inicial “U” que correspondia ao som do “W”, nesse momento todos ajudaram na escolha da palavra correspondente à característica pessoal. Alguns adolescentes tiveram dificuldade inicialmente de fazer o movimento rítmico, então todos se juntavam para sugerir, auxiliar e fazer em grupo.

Nessa primeira vivência em que ficamos em círculo, frente a frente uns com os outros, pesquisadora, participantes e professoras, foi perceptível a timidez, vergonha, “tiração”²⁵, curiosidade e nesse caso a vivência do “batizado mineiro” foi fundamental para que aos poucos os/as participantes fossem se soltando, se expressando e assim se estabelecendo uma relação de amizade, companheirismo e muita diversão.

Percebi nessa primeira cena, isto é, nesse primeiro encontro, que existe certo preconceito racial, principalmente com uma dupla de adolescentes negros que estão sempre juntos e apresentam uma timidez visível na postura, sempre de cabeças baixas, mãos na boca, com muita vergonha. Um dos adolescentes tem nome que se inicia com a letra “F” e ele estava muito tímido e com dificuldade para encontrar uma qualidade que iniciasse com “F”, então outro adolescente sugeriu com um ar de preconceito e tirando sarro: “fedido” e logo

²³ Fundador do Teatro do Oprimido, que une o teatro à ação social, suas técnicas e práticas espalharam-se pelo mundo, principalmente nas três últimas décadas do século XX, sendo utilizadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política mas também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional.

²⁴ Nesta seção quando o verbo estiver na 1ª pessoa do plural é pelo fato da ação ter sido realizada em grupo composto por: pesquisadora, duas professoras e adolescentes.

²⁵ Tiração: termo utilizado entre os adolescentes, para zoar, tirar sarro um do outro.

corrigiu dizendo “feliz”. Essa foi uma questão considerada nos planejamentos dos encontros posteriores.

4.3.1.2 Cena 2 - O que nos identifica?

Após todos se apresentarem, conversamos sobre “O que nos identifica?” e falamos sobre a certidão de nascimento, cédula de identidade (RG) que identifica uma pessoa com: nome, data e local de nascimento, filiação, data de emissão, foto, impressão digital do polegar direito e assinatura. A discussão foi em torno da existência da pessoa como cidadão, perguntei: “Quem tem cédula de identidade/carteira de identidade?” Apenas dois estudantes, responderam que sim.

Conversamos sobre o que é necessário para uma pessoa existir civilmente no Brasil, a obrigatoriedade de ter a certidão de nascimento e cédula de identidade que é o documento nacional de identificação civil e que toda pessoa para se apresentar como cidadão precisa ter esses documentos.

Outro assunto que surgiu nesse diálogo foi sobre o estado civil e que quando acontece a mudança de estado civil de solteiro(a) para casado(a), muda-se a certidão de nascimento para a certidão de casamento. Uma adolescente disse que: “*Anula a primeira certidão de nascimento e fica com a de casada*”. Mostrei minha cédula de identidade e certidão de casamento, e deixei que eles/as manuseassem.

Nesta roda de conversa os/as participantes puderam perceber a importância de fazerem a carteira de identidade. Falamos sobre trazerem a certidão de nascimento no próximo encontro. A professora de Arte que estava participando sugeriu que pegássemos as certidões de nascimento na secretaria da própria escola. Assim, ficou combinado que as professoras participantes da pesquisa ficariam responsáveis em providenciar as certidões de nascimento.

4.3.1.3 Cena 3 - Quem sou eu?

Apreciação do vídeo com imagens e com a música: “Gente tem sobrenome”²⁶ de Toquinho (Antonio Pecci Filho) - (Anexo I).

Conversamos sobre os personagens que apareceram na música e eles foram identificando os que eles conheciam: Os trapalhões (Didi, Dedé, Mussum, Zacarias), Xuxa, Caetano Veloso, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Pelé e Maguila. Novamente o mesmo

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oT5fhVXzKTs>

adolescente que apresentou uma atitude preconceituosa com o adolescente negro, apontou para esse aluno dizendo: “*Ele é o Maguila*”.

Após essa discussão, cantamos todos juntos a música. Inicialmente alguns participantes ficaram inibidos, contudo aos poucos todos/as estavam cantando. Para contextualizar historicamente a música, mostrei imagens do compositor e seus amigos da época: Toquinho, Vinícius de Moraes e Tom Jobim.

Eles/as disseram que conheciam o compositor Toquinho e fizeram referência à música “Aquarela” que foi trabalhada pela professora de Língua Portuguesa em sala e em projetos. Um adolescente me pediu se eu tinha a música, então coloquei um vídeo²⁷ que eu já havia previsto em meu planejamento do compositor cantando a música Aquarela.

Aproveitei o momento para fazer uma contextualização histórica falando um pouco do trabalho artístico do trio de amigos: Toquinho, Vinícius de Moraes e Tom Jobim, com pequenas mostras de outros vídeos cantando: “Só danço samba”²⁸, “Sei Lá” e “Garota de Ipanema”²⁹ quando Toquinho era bem jovem. Comparamos com o vídeo em que ele canta “Aquarela”, mais recente.

O compositor Toquinho na música “Gente tem sobrenome” faz uma brincadeira com o nome e sobrenome dos personagens, os apelidos que algumas pessoas têm, e quando se refere aos brinquedos e doces diz que os mesmos não têm sobrenome, apenas nome. Apresentar a música ao grupo foi um meio de abrirmos a discussão para a importância que o nome de cada pessoa tem para sua existência e constituição da sua identidade.

4.3.1.4 Cena 4 – O nome da gente

Apreciação do vídeo com imagens e poema de Pedro Bandeira “O nome da gente”³⁰ (Anexo II). No poema “O nome da gente”, Pedro Bandeira apresenta de forma poética e lúdica a ideia da pessoa não gostar do seu nome, de não ter sido a pessoa quem o escolheu, fala do neném que vai nascer e que vai se chamar igual ao padrinho, ao vovô, enfim todos interferem na escolha desse nome e ninguém pergunta ao bebê como ele gostaria de ser chamado. Ao final o poeta satiriza dizendo que quando tiver um filho vai deixar livre para que ele escolha o seu nome somente quando crescer.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TtWph4hn9xg>

²⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bc3d_RadCg4

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-gz6hwFAUr8>

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FtLLjaWytDI>

Aproveitei o momento descontraído após o vídeo do poema de Pedro Bandeira para uma reflexão e discussão sobre o nome de cada participante, se é possível uma pessoa ficar sem um nome até crescer, iniciamos então uma rodada de conversa com as seguintes questões:

Quem escolheu o seu nome?

O que você sabe sobre o seu nome?

Qual o significado do seu nome?

A tabela 3 com as respostas das questões acima, está disponibilizada no (Apêndice VI). Como pesquisadora, expliquei sobre a necessidade de um nome fictício que seria de livre escolha de cada um. Imediatamente alguns escolheram os nomes que um dos pais, ou que os/as avós tinham escolhido, foi um momento de realizarem as vontades que não foram satisfeitas em relação aos seus nomes.

4.3.1.5 Cena 5 - Encerramento do primeiro ato

Para cada participante entreguei um caderno grande de desenho que denominamos de “Diário Artístico”. Este diário foi entregue para os/as participantes a fim de colocarem seus sonhos, medos, revoltas, expectativas, vivências e sentimentos artisticamente, isto é, em forma de poesia, música, pinturas, informações sobre filmes, fotografias, imagens etc, enfim a criação foi livre. Combinamos em grupo que isso poderia ser feito semanalmente. Juntamente como o Diário Artístico, entreguei a letra da música “Gente tem sobrenome” e o poema “Nome da gente” para que colassem no diário.

O Diário Artístico foi organizado da seguinte maneira: na primeira página o/a participante colocou o seu nome e o nome fictício; na segunda página a fotocópia da certidão de nascimento; na terceira página a letra da música “Gente tem sobrenome” e da poesia “O nome da gente”; na quarta página o resultado da pesquisa realizada com os pais sobre sua chegada ao mundo, origem e significado do nome; a partir da quinta página ficou para que colocassem por meio da arte suas emoções e sentimentos durante estas duas semanas.

Após este encontro, a escola entrou em recesso, o que implicou em duas semanas sem o contato com o grupo. Conversamos sobre os possíveis acontecimentos na cidade e no país neste período. Os adolescentes empolgados falaram sobre a abertura da copa do mundo que foi no dia 12 de junho de 2014 e também da abertura da Festa Agropecuária da cidade – Expojipa. Essa festa agropecuária é uma tradição no município e os/as estudantes participam da festa que tem a duração de uma semana e também da famosa cavalgada de abertura.

Para realização da pesquisa sobre o significado do nome e circunstâncias do nascimento os adolescentes pediram para as professoras do ensino da Arte e Língua Portuguesa que liberassem o *laptop* pessoal, chamado por eles de “Uquinha” e que estava guardado em uma sala própria para o carregamento das baterias destes equipamentos. Essa escola foi contemplada com o projeto Um Computador por Aluno (UCA), em que cada estudante recebeu um *laptop*, porém o mesmo fica na escola e quando necessitam para realizar tarefas, os/as estudantes levam para casa.

O nosso tempo já estava esgotado, pois o encontro iniciou às 13h e já passava das 15h. Como o transporte para levá-los até suas residências sai da escola às 16h, os/as adolescentes muito empolgados me pediram se eles poderiam ficar no recinto e iniciar naquele momento a pesquisa sobre o significado dos seus nomes. As professoras também permaneceram na sala de vídeo e juntamente comigo auxiliaram os/as adolescentes na pesquisa na internet sobre o significado dos seus nomes.

Terminamos o encontro cantando uma música da compositora brasileira Thelma Chan³¹ – “A paz”³² (Anexo III) em que cada participante se abraça e depois abraça os demais. Na primeira vez que cantamos alguns adolescentes apresentaram um pouco de resistência para abraçar, parecia que algo os incomodava ao tocar o colega. No final fizemos um grande abraço em círculo.

Apresentei nessa seção o “Primeiro Ato”, seguem as cenas do “Segundo Ato”.

4.3.2 Segundo Ato: Vivência artística Autorretrato – Identidade/Noção de si mesmo

A Vivência Artística “Autorretrato-Identidade/noção de si mesmo” (Apêndice VII). aconteceu no dia 15/07/2014 na sala de vídeo da escola. Para iniciar essa vivência propus que cantássemos uma Ciranda, como um momento de descontração e entrosamento. Três adolescentes se pronunciaram: “*Ai meu pai, que brincadeira de bebê*”, “*Aham, nós tá tudo no primeiro ano*” e “*Ah, é uma cantiga de roda*”. A professora Maria de Língua Portuguesa entrevistou pedindo para que primeiro eles ouvissem a música, antes de emitirem alguma opinião.

Antes de cantar, fizemos uma contextualização histórica da dança ciranda, sua origem, que são típicas do estado do Pernambuco. Perguntei em que região fica esse estado e logo

³¹Compositora brasileira que desenvolve projetos de oficinas de musicalização e coral infantil. Maiores informações disponíveis em seu site: <http://www.thelmachan.com.br/>

³² Disponível em: <http://www.thelmachan.com.br/download/15%20A%20Paz.mp3>

responderam que é no nordeste. Falamos sobre a espera das mulheres de pescadores que aguardavam seus maridos juntamente com as crianças ao entardecer para cantarem as cirandas e dançarem. Um estudante interfere dizendo “*Ah, as mulheres esperavam os machos*”.

A música Cirandeiro³³ (Anexo IV) é uma canção em que se utilizam os passos da ciranda. Primeiro falamos os versos num andamento bem lento e fomos cantando cada verso até todos aprenderem a letra e melodia. Depois de aprendido letra e melodia, fomos dançar os passos da ciranda até que todos conseguissem aprender no andamento correto, que foi sendo acelerado gradativamente.

4.3.2.1 Cena 1 – Retrospectiva do encontro anterior: Vivência Artística dos nomes – Identidade/noção de si mesmo

Como foi combinado no encontro anterior de que nesse encontro cada participante iria apresentar seu Diário Artístico e também a experiência da pesquisa junto aos pais sobre a origem do nome, se descobriram algo que não sabiam sobre sua concepção e nascimento, bem como sobre o significado do nome.

A tabela com o resultado da pesquisa sobre a origem dos nomes e concepção junto aos pais e/ou responsáveis está disponível no Apêndice VIII. Os/as adolescentes levaram o *laptop* UCA para casa a fim de gravarem a pesquisa junto aos pais e responsáveis, entretanto estes não quiseram gravar o áudio por motivos de vergonha e timidez, então eles/as resolveram trazer por escrito, outros só confirmaram o que já sabiam e tinham falado no encontro anterior.

4.3.2.2 Cena 2 – Autorretrato – Identidade/noção de si mesmo

Trouxe para esse momento algumas pontuações sobre a origem do gênero artístico “Autorretrato” e expliquei como esse gênero foi se configurando até a atualidade, desde o tempo em que não existia máquina fotográfica e as pessoas eram desenhadas por artistas, com o custo muito alto, até o presente momento em que dispomos de recursos tecnológicos para fotos, *selfies*, por isso, atualmente o autorretrato tem um caráter mais artístico.

Apreciação dos Vídeos:

³³ Composição de Edu Lobo e Capinan

– Vídeo: Projeto Autorretrato³⁴ – O vídeo mostra grandes pintores que se retrataram nas telas, passando por vários movimentos artísticos: Frida Kahlo, Cândido Portinari, Anita Malfati, Edgar Degas, Benedito Calixto, Ismael Nery, João Câmara, Diego Rivera, Modigliani, Paul Gauguin, Pablo Picasso, Tarsila do Amaral, Salvador Dali, Henri Matisse, Van Gogh, Lasar Segal e Joan Miró.

Conversamos sobre os diversos autorretratos, a maneira como os artistas se pintavam, em fases diferentes de suas vidas. A artista mexicana Frida Kahlo, uma das artistas que se pintou diversas vezes. Aproveitei para falar do quanto essa artista mexicana se envolveu nas questões sociais de sua época, principalmente relacionadas à mulher.

– Vídeo: Identidade e Autorretrato³⁵ – O vídeo mostra pessoas comuns e crianças que fizeram seus autorretratos de maneira lúdica e bem estilizada.

– Vídeo: Autorretrato³⁶ – Um vídeo bem curto que mostra um jovem se autodesenhando, ele inicia o desenho pelas próprias mãos, olhos, rosto e corpo em uma folha de papel sulfite.

A apresentação dos três vídeos foi com o intuito de mostrar as diferentes maneiras de se autorretratar e de que não é necessário ser um artista famoso para fazê-lo. Isso fez com que se sentissem a vontade para realizarem a próxima atividade.

4.3.2.3 Cena 3 – Produção do Autorretrato – Identidade/noção de si mesmo

A proposta neste momento do fazer artístico foi de construir um autorretrato com materiais diversos fazendo os seguintes questionamentos:

Como eu me vejo?

Como os outros me vêem?

Como vejo minha própria história?

O que nos identifica fisicamente? Cor da pele, tipo de cabelo, expressões faciais, estatura etc.

Os/as adolescentes utilizaram o laptop UCA para tirar a sua foto (*selfie*) e ter como base para fazer o autorretrato. Ressaltei a importância da liberdade e criatividade para produzirem seu autorretrato sem a preocupação do que é belo ou feio.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3GX2YjmSPpk>

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D-tf4hFw1NQ>

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XQMjHjYIcRs>

O fato de não se prender a desenhar tal como é a foto, facilitou para que se sentissem a vontade com suas produções. O clima foi de muita descontração, sentaram-se no chão, algumas adolescentes deitaram no chão, ao som de músicas diversas. As produções foram executadas no Diário Artístico e em folhas sulfite para quem esqueceu os diários. Os materiais disponíveis eram hidrocor, lápis de cor e lápis preto.

4.3.2.4 Cena 4 – Encerramento segundo ato

Os autorretratos foram finalizados, porém não socializamos coletivamente devido o tempo do término do encontro. Deixei livre para que os participantes escrevessem algo sobre a produção do autorretrato. Para o próximo encontro, solicitei que fizessem uma contextualização histórica do ano em que nasceram e pedi pesquisar os acontecimentos importantes no mundo, país, estado, cidade e família no ano do seu nascimento, utilizando o *laptop* Uca ferramenta de pesquisa, bem como a participação dos pais ou responsáveis.

A professora Maria de Língua Portuguesa apresentou o Jornal da escola com informações da escola e da comunidade, poemas, textos e fotos dos/as estudantes.

Encerramos cantando a música de Thelma Chan – “A paz”, em que todos se abraçam coletivamente no final.

Este encontro foi realizado com onze adolescentes e as professoras de Língua Portuguesa e ensino da Arte. Apenas oito adolescentes trouxeram o Diário Artístico, os adolescentes Baloteli, Diego e a adolescente Roberta esqueceram em casa.

4.3.3 Terceiro Ato: Vivência artística Conhecendo a si mesmo/identidade

O terceiro encontro com professores e adolescentes aconteceu no dia 22/07/2014 na sala de vídeo da escola, com o nome de “Vivência Artística Conhecendo a si mesmo” (Apêndice IX). Iniciei fazendo uma breve retrospectiva do encontro anterior sobre “Autorretrato” e logo em seguida foi feita uma roda de conversa para contar os acontecimentos interessantes no ano de nascimento.

4.3.3.1 Cena 1 – Roda de conversa: Acontecimentos importantes no ano em que nasci

A roda de conversa sobre o contexto histórico foi bem interessante porque pela faixa etária dos/as adolescentes, o ano de nascimento foi em torno do ano 2000, 2001e 2002, época

em que o país estava com a expectativa de ser pentacampeão do mundo no futebol o que de fato aconteceu em 2002. Os pais e/ou responsáveis lembraram-se desses acontecimentos históricos e os/as adolescentes contaram com muito entusiasmo e orgulho o fato de terem nascido na época em que o Brasil foi pentacampeão mundial no futebol.

Neste encontro 14 adolescentes compareceram, uma estudante faltou por motivo de tratamento dentário e dois faltaram na aula do período matutino. A professora do ensino da Arte e Língua Portuguesa também participaram e contamos ainda com a presença da Coordenadora do projeto Um Computador por Aluno (UCA) que retornou às atividades na escola nesta semana, sendo que a mesma escolheu seu nome fictício logo no início da vivência. O resultado da pesquisa sobre o contexto histórico do ano de nascimento encontra-se no Apêndice X.

4.3.3.2 Cena 2 – Vivência do espelho³⁷

Coloquei uma música instrumental, a fim de criar um clima de descontração e liberdade, pedi que ficassem bem à vontade, que guardassem todos os objetos, desligassem celulares, fechassem os olhos, porque iríamos fazer uma viagem. E fui descrevendo da seguinte maneira:

“Cada um pense em alguém que lhe seja de grande significado. Uma pessoa muito importante para você, a quem gostaria de dedicar a maior atenção em todos os dias de sua vida, alguém que você ama de verdade, com quem estabeleceu íntima comunhão, com quem você tem um relacionamento muito bom, bem aberto, que você pode falar tudo que quiser, com quem está conectado sempre, que merece todo seu cuidado, com quem está sintonizado sempre. Entre em contato com essa pessoa, com os motivos que a tornam tão amada e especial por você e que fazem dela o grande sentido da sua vida. Imagine agora você percorrendo um caminho florido e você vê um lindo jardim com uma mesa e duas cadeiras, você vai sentar em uma dessas cadeiras e a outra pessoa na outra cadeira. Converse com essa pessoa e expresse seu carinho e amor. Abram os olhos lentamente e em silêncio cada participante saíra do seu lugar e irá olhar dentro desta caixa, a qual está representando a outra pessoa que você imaginou. Deseje para essa pessoa todos os sentimentos bons que você imaginou no percurso. Volte para o seu lugar e continue de olhos fechados.”

Foi um momento marcante para o grupo, os participantes estavam conectados, silenciosos, inclusive alguns adolescentes que apresentavam muita dificuldade para se concentrar no decorrer da vivência foram ficando impactados com a própria imagem refletida no espelho.

³⁷ Adaptação da Dinâmica do espelho disponível em: <http://www.catequisar.com.br/texto/dinamica/volume01/42.htm>

Quando planejei a vivência não imaginei que a atmosfera seria de tanta emoção e silêncio. O adolescente Diego que é sempre muito agitado continuou de cabeça baixa e não quis ir até a caixa com o espelho no momento dele, a expectativa era tão grande de quem não tinha ido até a caixa com o espelho que algumas adolescentes começaram chorar antes de irem e quando voltavam choravam muito. Por último, o adolescente Diego queria ir, mas estava evitando e dizia: “*Vou não*”. Fui até ele, peguei em sua mão e o levei, ele chorava muito.

Após voltarem silenciosamente para seu lugar, continuando a reflexão sem se comunicar com os demais. Abrimos então a roda de conversa para que compartilhassem seus sentimentos, suas reflexões e conclusões sobre esta pessoa tão especial.

As falas dos/as participantes na roda de conversa sobre a Vivência do espelho está disponibilizado no Apêndice XI.

Após esse momento de roda de conversa, fiz o seguinte questionamento: Será que é possível a gente amar o outro se a gente não se amar primeiro?

4.3.3.3 Cena 3 – Apreciação do vídeo com a história Menina bonita do laço de fita

Aproveitando o clima de reflexão, e por ter percebido no primeiro encontro que existe certo preconceito racial com relação a alguns participantes que são negros, planejei esse momento do vídeo com a história de Ana Maria Machado “Menina bonita do laço de fita” para auxiliar nesse debate sobre as diferenças.

O vídeo³⁸ apresenta uma narrativa ilustrada contando a história de uma linda menina negra, que tinha uma mãe que gostava de fazer trancinhas coloridas em seus cabelos. A menina tinha um coelho branquinho como vizinho e que a admirava muito e sempre pensava que quando ele se casasse ele queria ter uma coelhinha pretinha como ela.

A história se desenrola com as tentativas do coelho de descobrir o segredo da menina e sempre perguntava: “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?” A menina sempre inventava alguma coisa e ele tentava se parecer com ela e não conseguia. Até que um dia a mãe da menina que era uma mulata linda e risonha, resolve contar ao coelho que ela era pretinha porque tinha uma avó que era uma linda negra.

No final o coelho percebe que para ele ter uma coelha pretinha teria que se casar com uma coelha preta. Isso aconteceu e eles tiveram uma linda coelhinha pretinha e todas as vezes

³⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XU23FT3vPZM>

que saíam para passear perguntavam: “Coelha bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?” E a coelhinha respondia: “Conselhos da mãe da minha madrinha”, referindo-se a mãe da menina bonita do laço de fita.

Os participantes ficaram vidrados na história, perguntei ao final do vídeo se alguém já conhecia a história da Ana Maria Machado. Apenas dois adolescentes conheciam.

Fiz alguns questionamentos a respeito do tema: “Você já parou para pensar com quem se parece? Com seus avós, pais? Em nossa família, todos são de uma cor só? Como seria se todos fossem da mesma cor e iguais, com as mesmas características físicas?”. “O que nos faz pensar: Isto é bonito, isto é feio, esta pessoa é bonita, esta é feia? Qual a aparência que os programas de televisão, as novelas e os meios de comunicação em geral mostram que é a mais bonita?”. Então continuei: “Em nosso país existe preconceito? Mesmo com tantas leis a respeito do racismo, existe preconceito?”.

Foi um momento em que todos queriam falar ao mesmo tempo, as vozes que se ouviam eram: “*Ah, na minha família, um é preto, outro é branco, enfim tudo misturado.*”

As falas e reflexões dos/as participantes serão apresentadas e analisadas na seção 5: Harmonizando os acordes.

4.3.3.4 Cena 4 – Apreciação do vídeo Vista a minha pele

A seguir, apresentei o vídeo em curta metragem *Vista a minha pele*³⁹ e pedi para que se colocassem no lugar de outra pessoa, daquele que é discriminado, que é visto como diferente: “É fácil rir do outro porque é negro, é oriental, é indígena, mas, você já tentou se colocar no lugar do outro?”.

O vídeo “Vista a minha pele” conta a história invertida, em que os negros são a classe dominante e os brancos que foram escravizados. Os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudos que tem, pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola.

A menina branca sofre preconceito por sua cor e por sua condição social, exceto sua amiga Luana que possui uma visão mais abrangente da realidade. Maria ouve na escola que “*No Brasil todos somos iguais, e temos os mesmos direitos e deveres*”. Maria percebe o preconceito dos professores para com ela. Ela quer ser Miss Festa Junina da escola, algo muito difícil porque sempre quem leva o prêmio são as meninas negras, entretanto a ênfase do

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

filme não é ser vencedora do concurso de Miss Festa Junina e sim a disposição e atitude de Maria em enfrentar essa situação. Ao final a menina branca descobre que quanto mais confia em si mesma, mais possibilidades ela tinha de convencer outros de sua chance de vencer.

O vídeo começa com a música *África nosso berço* e todos os personagens negros na abertura, e isso foi chocante para os alunos, porque ficaram falando “olha aí” como se não pudessem aparecer daquela forma. Quando aparece a cena da menina branca que é pobre, na favela, com sua família e seu pai diz: *“Faz muitos anos que nós brancos carregamos o país nas costas e os negros ficam com o dinheiro e o poder”* O adolescente negro Tiago se indignou dizendo *“Mentira, tá tudo invertido”*

A câmera ficou ligada no intervalo e gravou a conversa informal da professora Maria Luíza e da professora Vanessa. Elas estavam comentando sobre a vivência do espelho e como foi interessante pensar em outra pessoa e que o adolescente Roberto que não quis falar nada no momento de compartilhar, estava ao lado dela e chorava muito e disse: *“Professora Vanessa, essa música dói o coração”* então ela disse: *“A gente precisa tirar do outro e pegar o melhor do outro, quando eu consigo me perceber como uma pessoa bacana, que eu sou um pedacinho da outra pessoa.”* A professora Maria acrescenta: *“É tão bom ficar perto de pessoas agradáveis.”*

Ainda no intervalo o adolescente Diego que também não quis dizer nada na roda de conversa, entrou na sala e falou: *“Licença, tô de mal de vocês porque me fizeram lembrar de uma coisa que eu não queria lembrar, que a pessoa que eu mais gosto um dia vai morrer.”* A professora Maria diz: *“É a lei da natureza, quando a gente nasce, a gente nasce sabendo que um dia vai morrer, temos que fazer de tudo para melhorar a nossa vida, o que é importante é que essa pessoa está viva e nós também estamos vivos.”*

Cheguei nesse momento e as professoras me falaram que ele estava falando porque chorou tanto, cheguei perto dele e perguntei se sua mãe estava viva e ele disse: *“Ela é a pessoa que eu mais gosto, é a única pessoa que me ama de verdade, meu pai mora na Espanha desde que eu tinha três anos, sorte que minha mãe casou com um homem que é trabalhador, se ela não tivesse casado com meu padrasto, o que nós ia tá fazendo hoje? Minha mãe as costas dela dói tudinho.”*

E assim, mostrou seu Diário Artístico com o texto que ele escreveu em que os “muleques” riram dele: *“Minha vida é bacana, e assim sou bem docinho, minha mãe cozinha muito bem....”* Falou da sua avó paterna que foi passar as férias lá, que ela mora em frente do portão da Expojipa e que mesmo seu pai estando na Espanha ele conversa com o pai pelo telefone e disse que vem no fim do ano.

Retornamos do intervalo, dando continuidade ao filme.

Ao final, a menina branca faz uma série de questionamentos aos telespectadores: “Será que um dia a escola vai valorizar a diferença racial? Será que negros, brancos, índios, orientais vão ser tratados em condição de igualdade? Será que um dia vou poder ver nos cartazes pela escola, pessoas parecidas comigo? Será que os professores um dia vão contar que os “brancos” também construíram esse país? Será que encontraremos nos livros escolares imagens e histórias dos nossos avós? Será que a desigualdade racial vai deixar de ser um problema só para os “brancos”?”.

E termina com a seguinte frase: “*Às vezes eu acho que sim, e às vezes eu acho que não, e você?*”. O único aluno que se pronunciou foi Tiago, que é negro, dizendo: “*Lá era tudo ao contrário.*” Os participantes ficaram em silêncio.

4.3.3.5 Cena 5 – Encerramento do terceiro ato

Para finalizar, trouxe um pouco da história de Nelson Mandela, porque naquela semana, no dia dezoito de julho, foi comemorado o Dia Internacional de Nelson Mandela.

Projetei a frase famosa deste estadista que se destacou pela luta contra a discriminação racial em seu país: “*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*”.

Questionei se eles achavam que as pessoas nascem odiando a outra pela cor da sua pele. Então, o adolescente Neymar respondeu: “*Os bebês não têm preconceito.*”. A aluna Silvana, que é negra e sempre se apresentou muito tímida durante os outros encontros, pela primeira vez participou da discussão e disse: “*Ah, professora, todos deveriam ser iguais.*”.

Ressaltei que somos diferentes, mas que deveríamos sim, ter as mesmas oportunidades, chamei a atenção para o pai da menina negra do filme que representava a burguesia branca na inversão do filme quando ele disse: “*No Brasil todos tem a mesma oportunidade, cada um tem que lutar pelos seus direitos e aqueles que batalham vencem*” então perguntei: “Será que no Brasil todos têm as mesmas oportunidades?”.

Em seguida, passamos para um momento de produção artística, em que escreveram a frase de Nelson Mandela no diário artístico, escolheram uma imagem das revistas disponibilizadas na sala, que para eles representasse essa frase e colaram no diário. Foi uma atividade bem descontraída, em que se sentaram no chão, ouvindo músicas e ao mesmo tempo

estavam bem silenciosos, o que pareceu que estavam ainda digerindo e refletindo sobre os assuntos debatidos nessa vivência.

Para finalizar, conversamos sobre o acontecimento da vivência anterior em que reclamaram das músicas que apresentei como fundo musical e resolvemos montar um banco de músicas com as prediletas do grupo. Entreguei por escrito para cada participante com um bombom afixado os encaminhamentos para o próximo encontro que ocorreria somente em setembro:

- 1) Durante o mês de agosto, montar uma pasta com suas músicas prediletas, pode ser no celular, no UCA, computador ou em qualquer lugar que escolherem.
- 2) Escrever no “*Diário Artístico*” a lista das suas músicas prediletas e escrever a letra de pelo menos 1 música e trazer em MP3 essa música para montarmos uma trilha sonora do nosso grupo com “*Nossas músicas prediletas*”.
- 3) Pesquisar com os pais/responsáveis quais eram seus grupos musicais prediletos na adolescência e se lembram de alguma música em especial.
- 4) Continuar registrando no “*Diário Artístico*” seus sentimentos, emoções, medos, dúvidas em forma de arte: música, poesia, fotografia, imagens, enfim do jeito que vocês desejarem. Ao final da nossa pesquisa vamos escanear o diário de cada adolescente com seu nome “*Artístico*”.

O adolescente Neymar disse para a colega ao lado: “*Meu pai era crente desde pequeno*” o adolescente Balotelli disse: “*Ué, mas não tem nenhuma música, nenhum hino?*”.

Cantamos a música “*A paz*” de Thelma Chan, abraçamos uns aos outros e no final um grande abraço coletivo. Perguntaram se não iríamos cantar a ciranda, mas devido ao tempo não foi possível.

4.3.4 Quarto Ato: Vivência artística – Sessão cinema “Escritores da liberdade”

Após um longo período de ausência do campo, devido atividades do mestrado em outro estado, retornei à escola para realização do quarto encontro com os/as adolescentes e professores no dia 09/09/2014. Reunimos-nos no Laboratório de Informática da escola, para mais uma etapa com o nome de “*Vivência Sessão cinema Escritores da liberdade*” (Apêndice XII).

Pelo fato de permanecer na escola em período integral nos dias dos encontros, logo de manhã fui procurada pelas adolescentes Bia e Luísa que disseram que não poderiam mais participar da pesquisa porque está previsto no TLCE que a qualquer momento poderiam

desistir da participação. Questionei os motivos e elas não souberam responder, então eu disse que teríamos que conversar com as demais professoras envolvidas na pesquisa, até porque elas foram indicadas e consultadas para participarem da pesquisa primeiramente pelas professoras de Artes e de Língua Portuguesa.

Nesse momento, fui impactada com a reação da adolescente Luísa que me puxou forte pelo braço dizendo: *“Não, não é pra falar para a professora de português.”* E ficaram tentando arrumar tantas desculpas que finalmente eu disse que elas poderiam parar se quisessem porque eu não iria ficar insistindo para que ficassem se não estavam com vontade, e que realmente elas eram livres.

Diante da atitude das adolescentes fiquei preocupada com o que de fato estava acontecendo. Procurei as professores participantes da pesquisa e as mesmas relataram que as adolescentes estavam envolvidas no programa Mais Educação com aulas de forró e que também acontece no contraturno no mesmo dia da pesquisa.

A professora Maria se mostra inquieta diante desse programa, pelo fato dessas aulas de dança serem ministradas por profissionais que não são professores e que não tem preocupação com o tipo de música e dança que vão trabalhar, ou seja, não têm um planejamento pedagógico.

O programa Mais Educação voltou a funcionar neste mês e pelo fato de ter me ausentado da escola por um longo período, não consegui a sala de vídeo para realizar a pesquisa neste encontro, mesmo tendo deixado agendada no mês de julho. Assim, tive que procurar outro local para realizar o encontro. O diretor não se encontrava na escola nesse dia, talvez este seja o motivo de tudo estar meio conturbado, então procurei o vice-diretor e adaptamos o espaço no Laboratório de Informática.

4.3.4.1 Cena 1 – Retrospectiva da Vivência Conhecendo a si mesmo

Iniciei conversando com os adolescentes sobre os encontros, perguntando se eles estavam gostando, se queriam que parássemos ou continuássemos e que eles eram livres para participarem da pesquisa, mas, que seria interessante uma continuidade. As professoras Vanessa e Maria Luíza aproveitaram o momento para dizer da importância de iniciar algo e ir até o fim, terminar o que começou.

Eu perguntei para a turma se eles gostariam de continuar com a pesquisa, porque caso não quisessem eu procuraria outra escola e poderia interromper a qualquer momento. Relatei que tinha sido procurada por duas adolescentes (não citei os nomes) que falaram que iriam

sair da pesquisa, por esse motivo eu gostaria de saber a opinião de todos sobre a continuidade ou não.

Os participantes presentes ficaram indignados e foram unânimes em dizer que queriam continuar sim, alguns falaram que poderia ser toda semana, que seria mais interessante. Diante disso, combinei que devido a minha qualificação de mestrado que iria ocorrer em um curto espaço de tempo, ficaríamos um tempo sem os encontros e que em breve retornaríamos para os encaminhamentos do encerramento da pesquisa.

Deste modo, passamos para a retrospectiva da Vivência do encontro anterior “Conhecendo a si mesmo”, em que experimentamos a vivência do espelho, apreciamos aos vídeos “*Menina Bonita do laço de fita*” e “*Vista a minha pele*” e tivemos rodas de conversa a respeito das diferenças e do preconceito racial no Brasil e na escola.

Conforme combinamos, os participantes tiveram um planejamento de atividades para o mês de agosto que foi o levantamento de suas músicas prediletas. Dos doze adolescentes presentes, apenas oito trouxeram o diário artístico com a música:

Tabela 3: Músicas prediletas dos adolescentes

Nome artístico	Música	Intérprete
Balotelli	Não trouxe diário e nem apresentou a música	
Bia	Não trouxe diário e nem apresentou a música	
Davi Luiz	(pai faleceu - mudança de cidade)	
Diego	Duas metades	Jorge e Mateus
Emily Narryma	Abrigado em Jesus	Hino Congregação Cristã do Brasil
Jorrana	Força estranha	Munhoz e Mariano
Lucrécia	Ninguém vai sonhar	Israel Novais
Luíza	Não trouxe diário e nem apresentou a música	
Micaela	Bebeu, fudeu!	João Neto e Frederico
Neymar	Glad you came	The wanted
Patrícia	Soy rebelde	RBD
Pedro	Saiu da pesquisa (ajudar familiares no contraturno)	
Rafael	Saiu da pesquisa (ajudar familiares no contraturno)	
Roberto	Não trouxe diário e nem apresentou a música	

Silvana	Adore a Ele	Elaine de Jesus
Tiago	Saiu da pesquisa (ajudar familiares no contraturno)	
Professora Maria	Não trouxe diário e nem apresentou a música	
Professora Maria Luíza	Não trouxe diário e nem apresentou a música	
Professora Vanessa	Não trouxe diário e nem apresentou a música	

As adolescentes Bia e Luíza que manifestaram desejo de deixar a pesquisa estavam presentes e continuaram participando de todos os encontros até o final.

Montamos o banco de músicas e combinei de baixar os áudios e vídeos das músicas para apreciarmos em grupo no próximo encontro.

4.3.4.2. Cena 2 – Apreciação do filme *Escritores da Liberdade*

Chamei a atenção para os elementos básicos da arte cinematográfica, tais como: Cena, sequência, ato, personagem, diálogo, roteiro, gênero, duração, direção, trilha sonora etc. Conversamos um pouco sobre os bastidores do filme *Escritores da Liberdade*, curiosidades interessantes que fazem toda a diferença no momento de apreciação de um filme baseado em fatos reais, história verídica.

Falei sobre a escolha dos atores, que nesse caso foi um teste com mais de 2000 adolescentes; a atitude da professora atriz de não querer manter contato antes das cenas do filme com a professora da vida real, a fim de não tender a imitá-la durante as gravações; a peculiaridade de que os personagens do jantar oferecido aos adolescentes serem os sobreviventes reais do holocausto; a visita da senhora que abrigou Anne Frank e sua família durante o holocausto, aproveitei para abordar sobre Anne Frank, inclusive eles demonstraram curiosidade para ler o diário e a professora Maria de Língua Portuguesa, disse que existe o livro na biblioteca da escola e etc.

Passamos então, para apreciação do filme *Escritores da liberdade*, lançado em 2007, direção de Richard LaGravenese, um drama de 123 minutos da Paramount Pictures. Assistimos ao filme sem interrupção, pois nesse dia levei pipoca e suco que ficaram à disposição dos/as participantes durante toda a exibição do filme.

4.3.4.3. Cena 3 – Encerramento do quarto ato

Quando o filme terminou mostrei algumas imagens dos personagens da vida real que viveram essa história e sobre a fundação⁴⁰ que esse grupo montou para que outras salas de aula parecidas com essa metodologia fossem implantadas.

O filme apresenta uma história extremamente envolvente e que leva à uma reflexão sobre desigualdades, diferenças, intolerância e preconceitos. Os adolescentes apreciaram o filme com disposição, atenção e no final demonstraram interesse em querer saber mais sobre o Diário de Anne Frank. Neymar falou: “*Professora a história da Anne Frank é parecida com a do menino de Pijama Listrado.*”.

Combinamos de que cada participante deixaria no Diário Artístico algo que representasse a ideia do filme, porque mesmo que o enredo do filme tenha uma mensagem que é absorvida em âmbito geral, cada pessoa tem a sua interpretação particular, que mais chamou a atenção e isso poderia ser feito de forma artística: desenho, colagem, música, frase, poema etc.

Cantamos a música “A paz” de Thelma Chan e lentamente fomos aproximando-nos em um abraço coletivo.

4.3.5 Quinto Ato: Vivência artística – “A música na construção da identidade/si mesmo do adolescente”

Neste encontro foi bem complicado conseguir reunir o grupo pelo fato da escola estar em reforma em pleno final de ano letivo, o que implica em mudanças de espaços. No período matutino, as aulas aconteceram em salas improvisadas no bosque e o calor atrapalhou muito a concentração e rendimento dos alunos, o que gerou uma reclamação geral dos professores. Inclusive me avisaram na sala dos professores que provavelmente não seria possível fazer o encontro por não ter sala e os/as estudantes não terem contraturno nesse período e principalmente pela cozinha também estar em reforma, o que inviabilizaria o almoço.

Fui ao diretor e levei a situação, porque eu sempre ligava com antecedência para confirmar se tinha liberação para realizar o encontro, até porque imprevistos surgem em um processo letivo. O mesmo me tranquilizou dizendo que já estava tudo programado para os/as

⁴⁰ Maiores detalhes disponível em: <http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.freedomwritersfoundation.org/&prev=search>

adolescentes participantes da pesquisa permanecerem na escola, inclusive com almoço e que a sala de vídeo estava totalmente a minha disposição.

Essa vivência foi realizada na sala de vídeo da escola, no dia 04/11/2014, com o título de Vivência artística – “A música na construção da identidade/si mesmo do adolescente”. (Apêndice XIII).

4.3.5.1. Cena 1 – Memorial musical dos adolescentes e professores

Fizemos uma breve retrospectiva do encontro anterior, da seleção de músicas que eles me passaram e que baixei em vídeo e também trouxe a letra para cantarmos e fazermos uma reflexão. Anunciei que seria nossa última vivência em grupo e que o próximo encontro seria em duplas.

Antes da audição das músicas fizemos um memorial musical em uma rodada de conversa com as seguintes questões: “*Quem gosta de cantar? Alguém toca algum instrumento? Quem gosta de ouvir música? Em que momentos gosta de ouvir, cantar ou tocar? Que músicas são lembradas do período de infância na escola?*”.

Foi um momento muito interessante porque a maioria dos/as participantes frequentou a mesma escola desde o primeiro ano, então lembraram de algumas músicas comuns a todos. As respostas dos/as participantes encontram-se disponibilizada no Apêndice XIV.

4.3.5.2. Cena 2 – Apreciação das músicas prediletas do grupo

Previamente eu já havia preparado o banco de dados com vídeoclipes das músicas e as letras em *Power point*, o que possibilitou que ouvíssemos com pausas e recorrêssemos às letras para conferir palavras, frases. Foi um momento muito descontraído no qual também ficou estabelecido que teríamos respeito pelo gosto musical de cada participante e estivéssemos abertos para a diversidade musical do grupo.

Um dos pontos que enfatizei foram os elementos da linguagem musical, tais como: ritmo, melodia, harmonia, letra, andamento, estilo musical. Vale lembrar que o fato de ter uma formação técnica em piano facilitou esse processo de ajudar os participantes numa apreciação por meio de uma escuta musical mais sensível.

A primeira música que ouvimos foi *Duas Metades*⁴¹, canção predileta do adolescente Diego. Questionei sobre o que a música falava. E eles me responderam que ela falava sobre amor de um homem para uma mulher. E o adolescente que escolheu a música, traz a seguinte observação: “*Ou será que não está falando de amor de um homem para outro homem?*”. Os participantes não concordaram, porque no final da música, quando o compositor diz “*dona*”, refere-se à mulher amada: “*Que manda embora a agonia e preencha a vida vazia. E que é dona do meu coração... é você.*”. Não foi necessário aprofundar essa questão, porque o próprio adolescente que levou a música concordou com os colegas e falou: “*É mesmo.*”.

A adolescente Emily Narryma escreveu em seu diário artístico: “*Não sei música, sei somente hinos*”. Percebi que no momento da mostra das músicas, ela estava um pouco inibida por ser um hino e os demais colegas terem levado músicas de outros estilos. Então, antes de ouvirmos a música predileta dela, ressaltai que a música está presente nos diversos momentos de nossa vida. E fui questionando os/as participantes sobre essas situações.

Assim, ouvimos o hino *Abrigado em Jesus, Ele é a minha luz*⁴². Questionei sobre que tipo de música era aquela e o adolescente Diego disse: “*Música de amor a Deus*”; a aluna “*Jhorrana* disse: “*Não ter medo de nada, porque está com Jesus, Ele é nossa luz*”. Nesse momento emergiu a questão do medo. E chegamos à conclusão de que em alguns momentos da vida o medo é necessário e que não tem como evitar.

A música predileta da adolescente Micaelly: “*Bebeu, fudeu*”⁴³ causou muito impacto pelo título da música e encontrei um vídeo bem teatral que retratava uma adolescente que agia como a personagem da música “*Ela é linda, ela é top, ela é dama, mas bebeu, fudeu, de família quietinha, ela é santa, mas, bebeu, fudeu. Mamãe falou que essa mulher é pra casar, mas ela não sabe o trabalho que ela dá.*”.

Ao ouvirmos a música, o adolescente Diego lembrou-se de outra música dentro do mesmo estilo: “*Ela é o B da Bassora*”⁴⁴: “*Essa mulher é um atraso de vida meu cunhado já dizia: Larga logo desse trem: interesseira, sem vergonha, cachaceira, que mulherzinha tranqueira, que não vale um vintém. Tirei a prova na semana passada, me chamou pra ir na balada, foi o começo do fim, ela bebeu mais que os meus companheiros, bebeu o boteco inteiro, sobrou a conta pra mim.*”. O adolescente Neymar disse: “*Vixi, tá nessa ainda....*”.

⁴¹ Essa música faz parte do DVD da dupla Jorge e Mateus: “A Hora é Agora Ao Vivo em Jurerê”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HR4ZxjGQGY>

⁴² Hino 077 que faz parte da coletânea de hinos da Congregação Cristã do Brasil - CCB, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cDHZM0O28d8>

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WdYVdPbqJQ>.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y9UmqFMyZk8>.

Passamos para a música predileta da adolescente Patrícia: *Soy rebelde*.⁴⁵ A música diz “*E sou rebelde quando não sigo aos demais E sou rebelde quando te quero mais e mais, E sou rebelde quando não penso igual que ontem. Se sou rebelde, é que talvez ninguém me conheça bem. E sou rebelde quando me jogo sem pensar*”. Questionei sobre o que a música falava e Patrícia disse: “*Como os jovens pensam hoje. Hoje eu quero isso e amanhã quero aquilo. Você pensa uma coisa diferente a cada dia*”. Neymar disse: “*Drogas, jovens rebeldes*”. A adolescente Jhorrana inquieta, eufórica e num tom enérgico diz: “*Resumindo, a gente é rebelde*”.

Ouvimos a música predileta da adolescente Lucrecia que faltou naquele encontro: *Ninguém vai sonhar*.⁴⁶ A música remete ao amor. O adolescente Diego afirma: “*Tira essa música chata.*” Então, insisto novamente para respeitar o gosto musical da colega, somos diferentes, então temos gostos diferentes.

Então perguntei sobre o sentido da música, mesmo sendo uma música de amor, que tipo de amor é esse. E a adolescente Bia diz: “*É sobre um amor que ficou pra trás.*” E as meninas ficam alvoroçadas falando ao mesmo tempo, então a professora Maria diz: “*Vocês ainda não sofreram por amor*” e houve outra agitação, porque as adolescentes não concordam e dizem que já sofreram sim e riem muito. A adolescente Jhorrana afirma: “*Não gente, aí na música é diferente, fala que eles já tiveram* (faz gesto com as mãos unidas se referindo a uma relação sexual), *não é aquela coisa de você gostar da pessoa e ela não corresponder ao que você sente.*”.

A professora Maria pediu para colocar o vídeo da música que ela escolheu: *Eduardo e Mônica*.⁴⁷ do grupo Legião Urbana. A música conta a história de um casal que se conheceu por acaso, os celulares foram trocados e aos poucos foram desenvolvendo um relacionamento baseado na amizade, estudos e que culminou no casamento, depois filhos gêmeos, construção de casa etc. Um relacionamento construído gradativamente.

Os/as adolescentes gostaram muito de como a história se iniciou quando o casal se esbarra, os celulares caem e são trocados, então depois eles ligam para o próprio número, enviam mensagem e marcam de se encontrar em uma festa para trocarem os celulares. Os/as adolescentes questionam que eles sabiam os números de memória.

A professora Maria chama a atenção para o fato de que: “*Essa música conta uma história de um relacionamento, eles constroem uma família e chega um momento em que eles*

⁴⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7fg4qeMA0w4>.

⁴⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xjXUwvbrS_0.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K-fCDnDQo88>.

não podem viajar porque o filho ficou para recuperação, e os filhos eram gêmeos, eles tiveram dificuldades para construir essa família, passaram por dificuldades, mas conseguiram.”.

Passamos para a música do adolescente Neymar *I'm glad you came*⁴⁸ - *Fico feliz que você veio*. Passei o vídeo com a tradução da música, que fala de um amor passageiro, um amor que vem, acontece e vai, importando somente o aqui e o agora. O adolescente Diego disse: *“Um amor que vem e vai como o vento.”.*

A adolescente Jhorrana trouxe a música *Força Estranha*⁴⁹: *“Como um grão de areia que espera pelo mar, tô te esperando venha logo me buscar.”* Eu perguntei: *“Que força estranha é essa, gente?”*. Jhorrana respondeu: *“É o amor e faz o gesto com os braços de um grande coração.”* Todos concordam e dão risada. Falei um pouco da metáfora *“Como um grão de areia que espera pelo mar...”* e todos concordaram o quanto isso é forte.

Refletimos sobre os diversos tipos de música e de sua importância, porque somos seres com sentimentos diversos. E que em todo o ciclo de nossa vida existe música, desde o nascimento até a morte. Ela está presente em todos os nossos relacionamentos, seja de amizade, de amor, de louvor a Deus, enfim, ela faz parte de toda nossa existência. Ao final percebi que a adolescente que havia escolhido a música religiosa e que estava um pouco tímida, ficou mais a vontade com toda essa reflexão a respeito de uma música para cada circunstância da nossa vida.

Ao sairmos para o intervalo, encerrei essa cena deixando a seguinte reflexão: *“Como seria nossa vida sem música?”.*

4.3.5.3. Cena 3 – Uma viagem musical

Retornamos do intervalo e a sala de vídeo já estava com colchonetes espalhados para iniciarmos uma vivência musical⁵⁰, na qual os participantes fecharam os olhos, ficaram deitados, relaxados e ao som de música instrumental, fui passando as seguintes orientações:

“Em silêncio, respire bem fundo e lentamente, se desligue do colega ao lado, vai sentindo as batidas do seu coração. Respire fundo, expire, deixe as mãos bem soltas. Vamos fazer um passeio pela nossa vida, vamos relembrar da nossa infância, as pessoas que foram especiais

⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BiEEJds8JFE>.

⁴⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m_LGwDsCvbY.

⁵⁰ Essa vivência é uma adaptação de uma experiência que tive como aluna especial na disciplina: *Discursos plurais na sala de aula-As interfaces da linguagem verbo-visual*, ministrada pelo Prof. Dr. Erasmo Borges de Souza Filho da UFPA, oferecida pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

nessa época, colegas com quem você brincou e que foram marcantes em sua vida. Lembre-se do seu primeiro dia de aula, da escola, dos seus professores, os colegas de turma, das brincadeiras, a hora do recreio, das músicas cantadas, dos momentos legais na escola. Lembre-se do seu primeiro desenho, da primeira apresentação artística, da primeira dança, do primeiro teatro, da primeira música cantada, do primeiro poema. Continue respirando bem fundo, vamos sair lentamente dessa sala em nosso pensamento e vamos caminhando em direção a uma mata, uma floresta. Sinta o cheiro das plantas, da terra, das árvores, ouça o canto dos pássaros, o barulho das folhas caindo ao chão. Você está no meio dessa mata e você tem sede, de repente você ouve o som de uma fonte de água que jorra com muita tranquilidade, você caminha até essa fonte, abaixa-se lentamente, lava seu rosto. Sinta o cheiro dessa água, beba dessa fonte de água cristalina, molhe seus pés. Levante-se e vai seguindo o caminho da fonte, ela vai te levar para um caminho passando por um corredor estreito e que ao terminar essa fonte deságua em um grande rio com uma margem grande de areia, um calçadão de areia. Tire seus sapatos, e caminhe lentamente descalço pela areia, sentindo seus pés. Olhe para o caminho e de repente você vai avistar alguém vindo de longe, alguém que você não encontrava há muito tempo, alguém especial, caminhe em direção a essa pessoa, ela vai te abraçar. Sente-se com essa pessoa, olhem para o rio, conversem, abrace-a carinhosamente, curtam juntos o por do sol. Já é hora de retornar, o sol se põe e você precisa se despedir dessa pessoa, já está quase anoitecendo, vocês precisam se despedir, abrace essa pessoa, diga adeus e volte pelo mesmo caminho. Pense no quanto esse dia foi gostoso, que experiência maravilhosa, de ter passado pelo rio, ter encontrado essa pessoa, as borboletas estão no caminho, você passa novamente pela fonte, e as estrelas já surgem no céu. Você já está voltando, vai voltar para essa sala e encontrar pessoas especiais com as quais você pode contar, você está entre amigos, professoras, respire bem fundo, expire e sente-se lentamente no chão, abrindo os olhos e continue respirando lentamente em silêncio.”

Pedi para que cada participante pegasse um papel para representar em desenho o que vivenciou, quem encontrou e que fizessem isso em silêncio, aproveitando esse momento especial que cada um/a estava vivenciando, pois a viagem foi única.

4.3.5.4. Cena 4 – Compartilhando a viagem musical

Sentados no chão, fizemos uma roda de conversa em que cada participante relatou sua experiência nessa viagem musical: como foi a infância, a escola, quem encontrou pelo caminho e qual a sensação.

As experiências dos/as participantes nessa viagem musical está disponibilizada no Apêndice XV.

Foi importante que cada um tenha feito a sua viagem, pois, tem momentos que é essencial pararmos e olharmos para dentro de nós, quem somos nós, quem são as pessoas que estão ao meu redor, que convivem comigo. E a música que ouvimos para essa viagem foi uma música de reflexão, diferente de uma música que fala de amor, música para dançar, ela nos auxiliou nessa viagem, era apenas instrumental, sem letras.

A professora Maria, chamou atenção para a importância da família: *“A valorização da família, principalmente. Vocês colocaram muita coisa relacionada à família. A família é o ponto principal na vida das pessoas, vocês precisam aprender a valorizar mais o que fizeram por vocês.”*

4.3.5.5 Cena 5 – Encerramento do quinto ato

Expliquei que a pesquisa já se encaminha para o final e esse foi o último encontro com todos/as participantes juntos/as, pois no próximo encontro teríamos um momento de avaliação do projeto de pesquisa, em que cada participante em duplas ou em trios poderia falar sobre a experiência de participar das vivências, bem como sobre seu diário artístico.

Os/as participantes reclamaram o término da pesquisa. Expliquei que esse projeto possui etapas e que preciso organizar, pesquisar e escrever o texto completo para a entrega do trabalho final do mestrado. Encerramos com o nosso último abraço coletivo cantando “A paz” de Thelma Chan. Agradei a participação de cada um, a colaboração e incentivei que continuem cantando muito, desenhando, pintando, escrevendo poemas, expressando seus sentimentos por intermédio da arte.

Neste dia, os participantes Balotelli, Lucrecia e Silvana não compareceram na escola e fui informada que eles não compareceram desde a semana passada, pelo fato de que a escola estava em reforma no período final da pesquisa.

5 HARMONIZANDO OS ACORDES

A arte diz o indizível, exprime o inexprimível, traz o intraduzível.
Leonardo da Vinci

Nesta seção será apresentada a análise no nível discursivo, relacionando dados das entrevistas (duas realizadas com os professores e uma com os adolescentes)⁵¹, das vivências artísticas e da observação (entrada no campo, ao longo das vivências e da Feira Literária) com o referencial teórico do dispositivo de interpretação.

Esse é o terceiro e último nível do percurso gerativo de sentido em que as estruturas narrativas são transformadas em estruturas discursivas assim que são assumidas pelo sujeito da enunciação, o qual passa a contar a narrativa.

Nesta perspectiva Barros (2005) afirma que:

O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa “enriquecida” por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia. A análise discursiva opera, por conseguinte, sobre os mesmos elementos que a análise narrativa, mas retoma aspectos que tenham sido postos de lado, tais como as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos. (p. 53).

Nessa etapa do percurso gerativo de sentido as formas abstratas são revestidas por elementos concretos, o texto se concretiza a partir das interpretações do sujeito da enunciação. "Discurso é uma unidade do plano de conteúdo, é o nível do percurso gerativo de sentido, em que formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos." (FIORIM 1997, p. 31).

5.1 TEMAS QUE EMERGIRAM DAS VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS E ENTREVISTAS

Apresentarei em temáticas os assuntos que emergiram e foram recorrentes nas vivências artísticas, bem como na Entrevista Final com Adolescentes (E.F.A.) realizada no último encontro com os/as participantes em duplas e trios.

Dentre os temas que mais despontaram estão às questões relacionadas às expectativas dos pais em relação ao sexo do bebê desde a concepção e como o gênero e a sexualidade vão acompanhando o indivíduo no decorrer de sua existência; a visão que o outro tem sobre mim

⁵¹ Nesta seção, utilizarei as seguintes abreviaturas: ENTREVISTA INICIAL COM PROFESSORES = (E.I.P.), ENTREVISTA FINAL COM PROFESSORES = (E.F.P.) e ENTREVISTA FINAL COM ADOLESCENTES (E.F.A.).

e que quando é negativa afeta minha identidade; preconceitos em atitudes, palavras, gestos e olhares: os efeitos na construção da identidade; e a perda de pessoas significativas: o outro na construção da identidade.

A identidade é construída nas relações que vivenciamos ao longo de nossa vida, com os outros si-mesmos, desde o nascimento e em todo o desenvolvimento humano, num processo de desenvolvimento do pensamento narrativo. A arte com todos os seus elementos artísticos: a música, a poesia, o desenho, o cinema etc., faz parte da nossa existência, bem como da construção da nossa identidade, e assim a arte se revela como um recurso que podemos usá-lo também na tomada de consciência de quem somos e do que podemos mudar para sermos pessoas melhores.

5.1.1 Gênero e Sexualidade na construção da identidade

A construção da identidade vai se estabelecendo na relação com o outro, e os resultados desse estudo mostram por meio das narrativas diversas dos/as adolescentes, que a noção da identidade se inicia antes mesmo do nascimento, dependendo do relacionamento e das histórias de vida dos genitores, se essa gestação foi planejada ou não, no descobrimento do sexo do bebê pelo exame de ultrassonografia, marcador importante na identidade desse novo ser na atualidade. Antes mesmo de vir ao mundo, o bebê se torna objeto da narrativa do outro, que vai atribuindo-lhe significados, a escolha de um nome etc. E assim, expectativas relacionadas ao gênero desse novo ser vão sendo constituídas pelos envolvidos nesse processo de espera, ou seja, pelo o outro.

As diferenças de gênero são construídas nas expectativas da gestação, se a criança que vai nascer será menino ou menina, e que como essa criança terá que se comportar dependendo do sexo. E assim, desde a infância ouvimos: “Isto aqui é coisa de menino”, “Não brinque assim, porque isto é coisa de menina” e desta forma o gênero vai sendo construído conforme as expectativas da cultura em relação ao que é ser homem e ser mulher.

As questões de gênero e sexualidade estão fortemente marcadas nos meios de comunicação, na família, na escola, na comunidade e as relações homem e mulher e seus papéis vão sendo constituídos dentro desse contexto cultural, lembrando que a classe social, o poder econômico é preponderante nessa situação, até porque esses papéis são construídos para estarem a serviço dos interesses da sociedade.

Carrara, (2009, p. 42) amplia o debate sobre as diferenças de gênero do biológico para o social:

No senso comum, as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos. Ao contrário, as ciências sociais postulam que essas diferenças são socialmente construídas. Isto significa dizer que não há um padrão universal para comportamentos sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, a priori, o melhor. Somos nós, homens e mulheres, pertencentes a distintas sociedades, a diversos tempos históricos e a contextos culturais que estabelecemos modos específicos de classificação e de convivência social. Assim, o conceito de gênero pode nos ajudar a ter um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades.

No primeiro ato (Apêndice V) em que foi trabalhada a Vivência artística dos nomes – Identidade/Noção de Si mesmo, os/as participantes tiveram a oportunidade de se expressarem em relação aos seus nomes, o que foi fundamental para que aos poucos fosse desenvolvido certo grau de confiança e compromisso entre os/as participantes, o que possibilitou a abertura de algumas situações que pareciam incomodar duas adolescentes com as seguintes falas:

“Ah, uma coisa que eu sei do dia que eu nasci que era para eu ser homem, a minha mãe pegou e foi sem [a minha] roupa para o hospital, porque ela só tava passando um malzinho, não era nem a hora d’eu nascer. Aí, ela chegou no hospital, e eu nasci, meu pai ficou todo triste, porque eu vim ‘muié’, era prá ser homem e o nome era Patrick. Não..., eles tem um gosto, também..., misericórdia!!!! Minha irmã, era prá ser cega, mas ela nasceu com um olho perfeito, azul, só que lá na ultrassom era cega.” (Lucrécia, 14 anos).

“A minha mãe fez três ultrassom e os três saiu menino, e no chá de bebê de lá saiu mamadeira azul, banheira azul, roupa azul, tudo azul, aí quando nasceu, nasceu eu... Aí, o nome ia ser Leandro.” (Bia, 12 anos).

Quando as duas adolescentes se pronunciaram, a professora Maria Luíza também contou sua experiência enquanto mãe na gestação de sua filha:

“Eu comprei as peças: azul, amarelo e verde, porque nas ultrassons era menino e o nome era Guilherme, tava tudo pronto prá Guilherme, aí quando nasceu, veio a Natália. Aí, a enfermeira zoou comigo e disse: ‘Se fosse homem você não iria vestir roupa rosa, mas como é mulher vai vestir roupa azul’. Aí o pai disse: ‘Aqui só tem azul, vai ser azul mesmo.’” (Professora Maria Luíza, 51 anos).

A fala da professora Maria Luíza foi muito apropriada, pois ouvimos o relato de uma mãe que vivenciou a situação de esperar um menino baseada na informação médica a partir de exames de ultrassom e na hora do parto, nascer uma menina.

Aproveitei para dizer que estávamos diante de três experiências semelhantes e que a professora Maria Luíza poderia relatar como foi que ela se sentiu ao ver sua menina, sendo que ela esperava um menino. Assim, ela nos contou que gostou muito, que o seu amor como mãe pela criança era independente de ser menino ou menina, porém o pai no primeiro momento não gostou, porque tinha a expectativa de ter um menino, mas depois tudo passou e ele é apaixonado pela filha.

Na cultura brasileira é forte a tendência dos homens, no exercício da paternidade, ter a expectativa de que nasça menino, parece que isso é algo que irá reforçar a masculinidade. Observa-se também na fala da enfermeira quando ela diz “*se fosse homem você não iria vestir roupa rosa, mas como é mulher vai vestir roupa azul*”, que a distinção dos papéis de menino e menina, já começa antes do nascimento, na escolha da cor da roupa que a criança irá usar na maternidade.

Sobre isso, Braga (2012, p. 210) afirma:

É importante enfatizar essa distinção de conceitos (biológico x cultural) porque, como não se trata de fenômeno puramente biológico, ocorrem mudanças na definição do que é ser homem ou mulher ao longo da história e em diferentes regiões e culturas. Desse modo, se as relações homem e mulher são um fenômeno de ordem cultural, elas podem ser transformadas. E a educação desempenha importante papel nesse sentido.

Outro aspecto que não se pode passar despercebido é sobre a qualidade do serviço de saúde prestado no país, sobretudo no que diz respeito aos exames de ultrassonografia. A dimensão que um equívoco médico pode provocar em uma família, as consequências de uma afirmação que não é confiável são incalculáveis. Nos relatos, o erro médico não foi somente em relação ao sexo do bebê, mas também no que diz respeito à visão da irmã de Lucrecia: “*Minha irmã, era pra ser cega, mas ela nasceu com um olho perfeito, azul, só que lá na ultrassom era cega.*”

Vale lembrar o preceito do instrumentalismo em que Bruner (2001) defende que: “A educação, independentemente da forma como é conduzida e em que cultura acontece, sempre tem consequências para toda a vida daqueles que foram submetidos a ela.” (p. 33). Assim, ficam os questionamentos: Como foi a formação acadêmica desse/a profissional da área da saúde? Qual a qualidade da imagem dos equipamentos de ultrassonografias? Quais as ferramentas utilizadas pelos/as profissionais da saúde para interpretar essas imagens? Até que ponto o profissional da saúde se certificou se o paciente estava de fato entendendo o seu diagnóstico.

Estas questões não foram exploradas com o grupo, mas, poderiam muito bem ser discutidas de forma interdisciplinar pelo professor de ciências, caso ele também estivesse envolvido no processo. Neste caso específico, não tive a oportunidade de conversar com o/a professor/a da área, devido ao tempo de permanência na escola, todavia em outras situações de utilização da metodologia ou em outra oportunidade na mesma escola, poderia ser ampliada a discussão, relacionada com os objetivos do ensino de ciências neste nível de ensino.

Com o surgimento desses fatos no decorrer do encontro, alguns adolescentes começaram a dizer que “não foram esperados/as”, que “vieram por acaso”, o que despertou a curiosidade dos/as que não sabiam detalhes sobre seu nascimento e as expectativas em relação ao mesmo.

Diante deste cenário, pude perceber o quanto o pesquisador necessita estar atento e sensível para esses detalhes que vão emergindo durante o encontro, a fim de que o planejamento dos próximos encontros seja vinculado aos anteriores. Propus então que pesquisassem junto aos pais ou responsáveis sobre sua chegada ao mundo, bem como, sobre como se deu a escolha do nome e significado.

Sendo assim, no próximo encontro emergiram situações semelhantes que reforçaram essa preferência dos homens/pais pelo nascimento de um filho, bem como o fato do não planejamento da gravidez:

“Era divertido, depois que minha mãe me contou essa história porque todo mundo pensava que eu ia nascer menino, soube com 5 anos, que minha mãe me contou. Moro com meu pai e minha mãe. Não importava se eu nascesse um menino ou uma menina mesmo eles iam continuar me amando.” (Bia, 12 anos).

“Meu nome quem escolheu foi minha mãe, eu não fui assim um plano deles realmente, eu não fui planejada, minha mãe me teve muito nova e meu pai era mais velho, se eu fosse um menino meu nome ia ser Wellington.” (Patrícia, 14 anos).

“Minha mãe soube que era uma menina, mas meu pai queria um menino, mas quem colocou meu nome foi meu pai que tirou da bíblia.” (Roberta, 14 anos).

“Meu nome veio do meu primo que falou um monte de nomes para minha mãe e ela escolheu Davi Luiz, meu sobrenome não sei, só sei que meu primeiro nome foi meu primo. Eu escolheria Henrique, alguma coisa assim mais ou menos. Eu também nasci por acaso. Já meu irmão foi planejado, ele tem três anos.” (Davi Luiz, 12 anos).

Nos relatos acima é perceptível a noção que o/as adolescentes têm do que é uma gestação com planejamento, sugerindo até que existe uma diferença entre uma pessoa não ser esperada de uma que foi planejada, esperada e até amada. Isso é bem forte na fala de Davi Luiz quando compara a sua chegada ao mundo com a do seu irmão.

Ao lançar mão de recursos da arte, tais como: o jogo teatral “Batizado mineiro”, a música “Gente tem sobrenome” do Toquinho, o vídeo “Nome da gente” com o poema de Pedro Bandeira, os/as participantes foram ficando mais abertos para falarem a respeito de si mesmo. Talvez em uma conversa formal em sala de aula, não teria surtido os mesmos efeitos. A arte possibilitou que emergissem conteúdos subjetivos e objetivos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs:

A manifestação artística tem em comum com outras áreas de conhecimento um caráter de busca de sentido, criação, inovação. Essencialmente, por seu ato criador,

em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante. (1998, p. 30).

Desde o primeiro encontro pude perceber o quanto os/as participantes se engajaram na busca de compreensão de si mesmo, intencionalmente planejada pela pesquisa. Na primeira vivência sobre o significado do nome, o horário do encontro já havia extrapolado (estava previsto das 13h à 15h e o ônibus que transporta os/as estudantes tem como horário de saída da escola 16h) foi muito interessante que os/as participantes me pediram para continuar no ambiente para darem continuidade à pesquisa sobre o significado dos seus nomes utilizando o *Laptop UCA*.

Foi muito contagiante essa descoberta, parecia que estavam mergulhando em um mundo novo: a sua história de vida, o seu si mesmo (*self*), descortinando fatos de sua existência que antes eram desconhecidos e que no grupo, nas narrativas dos/das colegas foram se reconhecendo e ressignificando sua identidade/si mesmo.

Ao todo foram cinco encontros com vivências artísticas, e a cada nova vivência os/as participantes foram estabelecendo relações de confiança com o grupo e consigo mesmo. Ao final realizei uma entrevista (E.F.A.) para que contassem como foi a experiência de participar da pesquisa, das vivências etc. E novamente essas questões da expectativa sobre o nascimento vieram à tona, de forma mais elaborada, com algumas reflexões bem pontuais:

“Foi muito bom participar [da pesquisa] porque eu nunca tinha falado... Igual no começo, quando eu comecei, eu ainda me sentia meio ‘coisada’ pelo meu pai, pela minha tia ter falado do meu pai ter feito uma cara... sei lá, que queria uma menina. Ele nem queria nem filho e aí vem uma menina, ele tava esperando um menino e a professora Maria Luíza, falou bem assim: ‘Que a dela também era pra ser menino e ela ama do mesmo jeito’, depois disso eu fiquei assim mais ‘coisa’... Porque a senhora imagina no meu lugar, uma tia da senhora fala bem assim: ‘Você não era pra nascê, ainda era pra ser menino’ e seu pai ficar triste quando você veio, e então a gente pensa assim: Será que você não foi trocada na maternidade? Você imagina.... sei lá, eu não tive nem o que pensar na hora! Veio aquelas coisas assim, aquela re[vira]volta..., mas, aí, depois que a professora Maria Luíza falou aquilo pra mim, então... E todo mundo fala que eu sou parecida com minha mãe, então, eu sou filha dela, sim. Eu não fui trocada não. Então, foi maravilhoso, a gente aprendeu bastante coisa... Então, eu achei muito bom.”(Lucrécia, 14 anos).

Percebe-se nesse relato que quando Lucrécia falou de si mesma ao contar para o grupo situações que antes não eram explicitadas sobre sua chegada ao mundo, as expectativas dos familiares, a forma como ficou sabendo que, além de não ter sido planejada, ainda era esperada a chegada de um menino, a frustração que isto causou ao pai deixa transparecer que tinha dúvidas sobre seu lugar na família quando questiona se não fora trocada na maternidade.

Retomar esse assunto na entrevista final permitiu que ela elaborasse narrativamente situações que estavam gerando emoções e sentimentos conflituosos.

Contudo quando a professora Maria Luíza narra para o grupo sobre a espera de um menino e a chegada de uma menina, ao expressar que para ela como mãe foi uma agradável e maravilhosa chegada, e que em seu coração não teve aceção por ser uma menina, fez toda a diferença para Lucrécia, o que foi bem enfatizado por ela em seu relato final. Isso possibilitou reflexões não realizadas antes, fundamentais para sua identidade. Ela resolve seu conflito narrativamente ao concluir que é muito parecida com a mãe, logo deve mesmo ser filha deles.

Sobre esse assunto autora Kahhale (2011) postula:

Assim, temos o sexo feminino e o masculino, mas o que nos importa são as relações de gênero, pois elas nos permitem refletir sobre essa construção sócio-histórica a partir das diferenças biológicas. A sexualidade é um processo simbólico e histórico, que expressa a constituição da identidade do sujeito, como ele vive a questão da intimidade (público versus privado); da significação das normas, da moral e da ética grupal (grupo no qual se insere). (p. 179).

A autora destaca os dois componentes da sexualidade humana: o biológico (o sexo determinado geneticamente) e o sócio-cultural (o gênero). A questão do gênero é algo que perpassa toda a construção da identidade ao longo do desenvolvimento humano e na adolescência, existem repercussões específicas dessa temática, que se revelam nas buscas amorosas, afetivas, na sexualidade, nas músicas, momento em que o outro passa a ter um significado e lugar em nossa vida, e isso vai depender de como os papéis do homem e da mulher foram sendo elaborados pelo/a adolescente ao longo de sua existência.

No quinto ato (Apêndice XIII) Vivência Artística - A música na construção da identidade/si mesmo do adolescente, em que fizemos um banco de dados com as músicas prediletas do grupo, ao realizarmos a apreciação das músicas, observamos que as questões de gênero são predominantes em algumas letras de músicas, evidenciando os papéis sociais do homem e da mulher, descaracterizando e inferiorizando a mulher, numa perspectiva machista.

A música predileta da adolescente Micaelly (12 anos): *“Bebeu fudeu”* causou muito impacto pelo título da música, de modo que as professoras nem queriam considerar a mesma. Entretanto, encontrei um vídeo que interpretava a música retratando uma adolescente em seu relacionamento com um rapaz na perspectiva deste: *“Ela é linda, ela é top, ela é dama, mas bebeu, fudeu. De família, quietinha, ela é santa, mas bebeu, fudeu. Mamãe falou que essa mulher é pra casar, mas ela não sabe o trabalho que ela dá.”*. O vídeo foi produzido de forma bem divertida e eles riram muito, eles queriam falar, principalmente os adolescentes, apontando para a atitude da moça no vídeo.

Todos queriam falar ao mesmo tempo, dizendo que a “*moça tava doidona*”, então a professora Maria, afirma: “*Vocês acham que é um incentivo pra beber? A menina é uma ótima pessoa, uma moça direita, aí quando ela bebe, ela perde todo aquele papel de moça santa, pura.*” O adolescente Diego (12 anos) diz que vai contar um segredo: “*Não tô criticando, não é pra contar pra ninguém, mas meu padrasto quando bebe... aí minha mãe rezou tanto por ele, que hoje ele tem nojo. E agora ele diz que não quer dar mau exemplo pro filho dele.*”

A professora Maria novamente questiona: “*Por que sua mãe fez isso? Porque bebida estraga. A menina pra casar tem que ser direita e honesta, fiel e que não traia, e a de balada é diferente, ela faz o que quiser com os homens, ela só sabe beber e toda a noite ela quer balada, é uma coisa que também vicia, não vicia?*” Então eu questiono: “*O que vocês acham?*”

Os/as adolescentes questionaram que a moça do vídeo da música, extrapola na bebida e fica bem mal mesmo, eles/as concordam entre eles/as, que a moça passou dos limites e exagerou a ponto de nem aguentar andar, beijou um rapaz sem dentes que em sua imaginação era lindo e o vídeo termina com a moça indo as pressas para o banheiro vomitar.

Dentro desta discussão, Diego se lembrou da seguinte música: *Ela é o B da Bassora*⁵²: “*Essa mulher é um atraso de vida meu cunhado já dizia: Larga logo desse trem: interesseira, sem vergonha, cachaceira, que mulherzinha tranqueira, que não vale um vintém. Tirei a prova na semana passada, me chamou pra ir na balada, foi o começo do fim, ela bebeu mais que os meus companheiros, bebeu o boteco inteiro, sobrou a conta pra mim.*”

Diante dessas letras que retratam a mulher como um ser inferior, aproveitei para fazer algumas provocações sobre essa questão de gênero, dos papéis estabelecidos para o homem e mulher e que são construídos dentro de uma cultura. Comentei que o vídeo retratou bem essa realidade, assim como a música que Diego lembrou e ambas as letras são bem incisivas nesse aspecto, sempre inferiorizando e prejudicando a imagem da mulher.

É exigida da mulher uma postura diferente da do homem, ela não pode ter determinadas atitudes, porque corre o risco de ficar “falada” na sociedade, enquanto os homens são incentivados a ser fortes, beber e ter muitas experiências sexuais, o que não os atrapalha no momento de decisão por um relacionamento estável, enquanto que, para a mulher essas atitudes são prejudiciais ao optar por um casamento.

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y9UmqFMyZk8>

Ao longo dos anos, a figura da mulher vem sendo descaracterizada até mesmo nos livros didáticos:

O predomínio de livros didáticos e paradidáticos em que a figura da mulher é ausente ou caracterizada como menos qualificada que o homem contribui para uma imagem de inferioridade feminina, por um lado, e superioridade masculina, por outro. É o caso dos livros em que a mulher ocupa os lugares de menos prestígio, como, por exemplo, a organização e limpeza da casa, ou quando aparece como ajudante nas atividades masculinas, como enfermeiras e garçonetes. Silenciosamente, vão sendo demarcados, com uma linha nada imaginária, os lugares dos homens e os lugares das mulheres. E os homens e as mulheres que fugirem desse roteiro pré-definido terão seus valores humanos ameaçados ou violados. O grupo social, respaldado por um conjunto de idéias machistas, exercerá seu controle e fortalecerá os mecanismos de exclusão e negação de oportunidades iguais. (CARRARA 2009, p. 27 - 28).

Essa questão do gênero está presente nas músicas, nas próprias vidas das adolescentes, que sofrem pelo fato de saberem que a expectativa de seus pais era de que elas nascessem meninos, e conseqüentemente no dia a dia da vida escolar, porque como bem afirma Bruner (2001, p.22): “[...] a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura.” O autor está se referindo a educação no contexto escolar. E assim, vai se estabelecendo o controle de um gênero sobre o outro, ou seja, o masculino sobre o feminino.

Para melhor entendimento Bruner (2002) debate sobre esse tema dentro de uma perspectiva narrativa:

Uma vez que assumamos uma visão narrativa, podemos indagar por que uma história é contada e não outra. [...] Mesmo na cultura ocidental, uma visão masculina intensamente ativa do si-mesmo pode, de fato, marginalizar as mulheres, fazendo seus si-mesmos parecerem inferiores. Os críticos feministas escreveram copiosamente nos últimos anos sobre o modo pela qual a autobiografia das mulheres foi marginalizada pela adoção de um cânone absolutamente masculino de escrita autobiográfica. (p. 99)

A proposta dos parâmetros curriculares nacionais é que essas questões sejam trabalhadas transversalmente, contudo por diversas situações, os/as docentes nem sempre conseguem realizar um trabalho integrado e acabam deixando para que a área de Ciências assumira essa discussão, e que nem sempre ultrapassa as fronteiras do enfoque biológico e natural.

A questão da sexualidade veio à tona nos encontros por meio destes relatos sobre a expectativa dos pais por menino ou menina e emergiu nas músicas prediletas dos adolescentes de forma bem sutil, necessitando que o educador explicitasse questões relacionadas propondo a interpretação dos enunciados nas letras das músicas, vídeos etc.

A música escolhida por Lucrécia (14 anos) foi Ninguém vai sonhar (Israel Novais), em que apresenta o seguinte trecho: “*E lá fora o vento passa e eu aqui, olhando no espelho e*

pensando em nós dois, o reflexo na cama me traz lembranças de um amor que se foi, que se foi...”

Os adolescentes não se manifestaram, e algumas adolescentes ficaram bem agitadas, (muitos risinhos e cochichos), então Bia (12 anos) afirma: *“É sobre um amor que ficou pra trás.”* A adolescente Jhorrana (12 anos) interfere indignada: *“Não gente, aí na música é diferente, fala que eles já tiveram...[faz gesto com as mãos unidas se referindo a uma relação sexual]. Não é aquela coisa de você gostar da pessoa e ela não corresponder ao que você sente.”*

Houve um silêncio após esse comentário, nenhum/a participante se manifestou, o que pode ser interpretado como um indício do tabu que existe para esta temática em nossa cultura. Jhorrana não fala com palavras que o casal da música teve uma relação sexual, ela expressou em gestos com suas mãos, porém todos/as participantes entenderam.

Na E.F.A. a adolescente Lucrécia (14 anos) ao falar sobre seu relacionamento com o namorado, evidencia orientações dadas por sua mãe e tira conclusões sobre a virgindade da seguinte forma:

“Falar que nem minha mãe: ‘Só depois do casamento’. É que eu acho assim: não pega mal pra ele, ele vai ser sempre o pegador. O ruim vai ser pra mim, que eu não sei o dia de amanhã, do mesmo jeito que eu gosto dele hoje, amanhã eu posso não gostar, e eu não vou me obrigar a ficar com uma pessoa só porque eu fiz coisa errada, não. Então, eu acho melhor não. É demais, porque não compensa, eu tenho exemplo dentro da minha própria casa, da minha cunhada mesmo que engravidou dentro da casa dos pais. Hoje ela sofre tanto! Meu irmão taca na cara dela..., meu irmão não é santo não, meu irmão taca demais! Aí, eu acho assim, que não compensa. A pessoa pra sofrer..., igual eu, tenho uma vida de princesa dentro da casa do pai e da mãe, tenho de tudo, vou fazer bobeira pra depois sofrê? Não! Vou caçá e de estudá e se for de ser, com relacionamento ou não, a gente vai ficá junto.” (Lucrécia, 14 anos).

Nesse período em que estive na escola não foi possível fazer uma leitura de como a sexualidade tem sido trabalhada. Dentro de certos discursos sobre currículo poderíamos dizer que o tema faz parte do currículo nulo, isto é, o tema da sexualidade é silenciado, não aparece no currículo planejado nem no currículo em ação. Ou então, ele faz parte do currículo oculto, isto é, está presente nas práticas, nos valores e atitudes dos membros da comunidade escolar, mas ausente do discurso pedagógico. Entretanto, como bem salientaram Lopes e Macedo:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também é uma prática de significação, de atribuições de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser

dito. O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas o faz apenas parcialmente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41-2).

Tanto nas vivências quanto na entrevista (E.F.A.) esse assunto não emergiu com expressividade, mas existiram algumas manifestações que nos permitem algumas inferências. Pode ser que o fator idade tenha sido preponderante para isso, pois a maioria dos/as participantes tem apenas 12 anos.

Diante dos relatos dos/as adolescentes, bem como das professoras, é possível perceber o caráter machista embasando seus pontos de vistas e concepções no que diz respeito ao gênero e sexualidade. O não dito também pode ser entendido como algo que é silenciado pelo contexto, visto como um tabu, até mesmo na escola.

Quando Bruner (2001) apresenta o preceito da perspectiva, como um dos preceitos que orientam a abordagem psicocultural à educação, esse preceito ao afirmar que uma forma de entender algo não impede que existam outras formas de entender, e que estar certo ou errado vai depender de qual perspectiva está se buscando o entendimento. Ele aponta caminhos para que a educação escolar amplie nos estudantes a capacidade de interpretação dos significados de uma cultura.

Neste sentido o preceito da perspectiva enfatiza o lado interpretativo, reconhecendo que a educação está sempre correndo riscos nesse processo, Bruner (2009, p. 24) afirma que: “As interpretações do significado refletem não apenas as histórias idiossincráticas de indivíduos, mas também as formas canônicas da cultura de construir a realidade. Nada está “isento de cultura”, mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos dessa cultura.”

Diante das narrativas dos/as adolescentes e das professoras foi possível perceber o quanto as questões de gênero e sexualidade, influenciam a constituição da identidade de um indivíduo, desde a sua concepção e durante todo o seu desenvolvimento humano, mas também como é difícil para os professores tratarem destas questões no ambiente escolar, pois está sempre ligada a valores e crenças de um dado grupo familiar ou comunidade. Os recursos da arte possibilitaram que estes assuntos aflorassem permitindo aos adolescentes e professoras a reflexão de seus posicionamentos.

Assim ao assumir os pressupostos da psicologia cultural e vigotskianos em que as experiências humanas vão sendo estabelecidas nas relações sociais, pode-se assim entender, que se as questões de gênero e sexualidade são frutos de uma cultura, do contexto histórico cultural da sociedade, das condições econômicas, ou seja, são construídas em um determinado

local, espaço e tempo, vale dizer que essas questões podem ser questionadas, refletidas e transformadas, contribuindo assim para a resignificação da identidade de cada indivíduo.

É neste cenário que a educação se faz fundamental, pois é na escola que esses conteúdos emergem e são vivenciados com toda sua intensidade. A arte nessas vivências possibilitou diálogos para que tais conteúdos fossem provocados e refletidos de forma descontraída e envolvente, permitindo assim novos significados para aspectos fundamentais da identidade ou noção de si mesmo, dos relacionamentos e do outro.

5.1.2 Preconceitos em atitudes, palavras, gestos e olhares: quais os efeitos sobre a identidade?

O tema preconceito emergiu no decorrer das vivências artísticas bem como na E.F.A., contudo os/as adolescentes utilizam o termo *bullying* para expressar que sofrem de algum tipo de preconceito: preconceito racial para com estudantes negros/as; obesidade e magreza; e povos do campo. A discussão nesta subseção é sobre a influência do preconceito na constituição da identidade dos/as adolescentes.

A adolescência é um período do desenvolvimento humano em que a comunicação íntima e pessoal entre os pares, ou seja, entre os/as adolescentes é preponderante. (ELKONIN, 1987). E quando o/a adolescente manifesta sua indignação por ter sido afetado por uma atitude preconceituosa, essa atitude veio do outro. É o olhar negativo do outro afetando a maneira como eu me vejo, influenciando assim a minha identidade.

É fundamental o posicionamento da escola, diante de situações de discriminação que sejam negativas para os/as estudantes, emitidas por outros estudantes, funcionários/as e/ou professores/as, sendo importante ouvir e considerar as reclamações levadas ao conhecimento dos/as docentes ou gestores. Momentos de reflexão, por meio da arte são essenciais para a discussão de quais os efeitos do olhar preconceituoso do outro sobre a identidade do indivíduo.

No módulo IV do livro *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* (PEREIRA *et al.*, 2007), o conceito de preconceito é apresentado como:

Qualquer atitude negativa em relação a uma pessoa ou a um grupo social que derive de uma idéia preconcebida sobre tal pessoa ou grupo. É possível então dizer que atitude preconceituosa está baseada não em uma opinião adquirida com a experiência, mas em generalizações que advêm de estereótipos. (p. 197).

Na fala dos/as adolescentes, este tema aparece com o nome de *bullying*, que vem da língua inglesa, é um substantivo derivado do verbo *bully*⁵³ que significa: agredir, ameaçar alguém, intimidar e *bullying* como substantivo: ter o comportamento agressivo.

Segundo as autoras Trevisol e Dresch (2011) o *bullying* sempre existiu, todavia outros termos eram utilizados para designar uma atitude agressiva verbal e/ou física, intencional repetitiva que provoca angústia, dor, ressentimento, podendo acontecer em qualquer lugar, situação e idade. Se uma criança, adolescente ou adulto receber um apelido e sentir-se ofendido, incomodado e os/as colegas continuarem com a brincadeira, essa passa a ser uma agressão.

No primeiro Ato – Vivência Artística dos nomes (Apêndice V), os/as participantes se apresentaram por meio de um jogo teatral “Batizado mineiro”, em que cada participante falava o seu nome, uma característica pessoal que iniciasse com a primeira letra do seu nome e uma sequência rítmica corporal.

Nessa primeira cena percebi a existência de preconceito racial em relação a uma dupla de adolescentes negros que estavam sempre juntos, muito tímidos, e isso foi visível no momento deles se apresentarem no círculo do jogo teatral. Um dos adolescentes cujo nome inicia-se com a letra “F”, estava com muita vergonha e com dificuldade para encontrar uma qualidade que iniciasse com “F”, então outro adolescente disse com um ar de preconceito e tirando sarro: “fedido” e logo corrigiu dizendo “feliz”. (Conforme T.V. e R.A. em 24/06/2014)⁵⁴

Diante desse incidente, fiquei observando e fazendo anotações em meu diário de campo para que pudesse posteriormente trazer esse tema para discussão em grupo por meio de vivências artísticas. Sendo assim, no terceiro ato (Apêndice IX) Vivência Artística Conhecendo a Si mesmo, trouxe para o grupo a discussão do preconceito racial por meio do vídeo “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado e o vídeo “Vista a sua Pele”.

Muitas questões foram levantadas com o vídeo da história “Menina bonita do laço de fita” e os/as participantes ficaram entusiasmados/as com o assunto e queriam emitir suas opiniões a respeito de preconceito, e o som ecoado foi:

“Ah na minha família, um é preto, outro é branco, enfim tudo misturado.”

“Tem sim, [preconceito aqui na escola] ficam chamando de preto, todo mundo chama o Tiago de preto” (Balotelli, 13 anos) e os meninos no geral ficaram apontando com o dedo indicador para o aluno Tiago que é negro. Então Tiago (16 anos) disse: *“Eu nem ligo, eu não acho nada*

⁵³Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês, Oxford University Press 2007.

⁵⁴ Utilizarei as seguintes abreviaturas R.A. para Registro Ampliado e T.V. para Transcrição de Vídeo.

porque eles ainda estão com os dentes na boca, na hora que eles não tiverem eles vão ver só...”. O adolescente Neymar (13 anos): *“Eu não falo nada porque ele também chama os outros de preto”*, o adolescente Davi Luiz (12 anos): *“Hoje mesmo ele me chamou um monte de vezes de Rafael, de preto”*. Rafael é outro estudante negro, que faz parte do grupo de pesquisa e faltou naquele encontro.

Nessa discussão os/as adolescentes não tiveram nenhuma restrição em apontar com um gesto, utilizando o dedo indicador para Tiago que é negro, localizando onde o preconceito se encontra na escola, e ainda fizeram referência ao outro colega Rafael que também é negro e não estava presente nesse encontro. Ao mesmo tempo se defendiam dizendo que o próprio Tiago chama os colegas que não são negros de “preto” e de “Rafael”.

Essas atitudes, palavras, gestos e olhares estão presentes no contexto escolar e muitas vezes são silenciados, em nome do manto da igualdade. Como afirma Silva (2012):

Na prática, o que temos é uma igualdade formal, e não uma igualdade de fato, pois, no processo histórico, os negros descendentes ainda são vítimas do preconceito racial e sofrem pelo desinteresse geral no enfrentamento desse problema. O preconceito racial ainda é um tabu, um tema que, quase sempre, é evitado em meio ao debate das questões sociais. (p. 252).

A indignação do adolescente Tiago é bem objetiva quando ele afirma: *“Eu nem ligo, eu não acho nada, porque eles ainda estão com os dentes na boca, na hora que eles não tiverem eles vão ver só...”* Parece que ele se encontra no limite com essa situação, o que pode até acabar em uma agressão física para com aqueles que o incomodam. Pelas narrativas dos adolescentes parece que chamar Tiago de *preto* para provocá-lo é uma atitude recorrente e que é de conhecimento de todos/as, pois no momento em que Balotelli falava foi bem forte essa reação de apontarem com o dedo indicador para Tiago. Será que em algum momento da vida escolar Tiago teve a oportunidade de expressar seus sentimentos em relação a esses insultos?

A partir do vídeo descontraído com a animação em desenhos da história da menina e do coelho, foi possível ter um diálogo mais coerente, pois os/as participantes estavam descontraídos, e bem receptivos ao assunto em cena. A professora Maria Luíza compartilhou com o grupo:

“Meu avô era branquinho dos olhos azuis, ele teve dois filhos branco dos olhos azuis, o resto tudo moreno, cabelo preto, olhos castanhos, cabelo ruim, aí quando eu engravidei pensei: Opa vai parecer com meu avô (risos), vai parecer com meu avô, olhos bem azuis... Pensa numa pessoa que pensava no vovô” (risos).(Conforme T.V. e R.A., 22/07/2014).

Ao narrar sua expectativa na gestação em relação ao bebê que iria nascer, de que tivesse os olhos azuis como do avô, a professora evidencia sua preferência por uma cor e

ressalta essa cor como se fosse a cor ideal, padrão. E isso é enfatizado quando ela afirma que os demais filhos do avô eram morenos, olhos castanhos, *“cabelo ruim” e “pensa numa pessoa que pensava no vovô”*. Vale ressaltar que a postura do grupo diante da fala da professora, foi de silêncio absoluto, os/as participantes não riram somente a professora.

A desconstrução de paradigmas embasados em uma perspectiva eurocêntrica, em que o continente europeu é a referência para o restante do mundo, tem que ser um projeto coletivo: *“O processo de desconstruir toda forma de discriminação começa primeiro pelas pessoas envolvidas com o processo educativo, para, depois, pelo desenvolvimento de projetos de aplicabilidade na escola que consigam ressonância junto aos discentes.”* (SILVA, 2012, p. 256).

Após a apreciação do vídeo Vista a sua pele, conversamos sobre o processo histórico do país, sobre o que a história conta e a ênfase na escravidão. Falamos sobre a lei 10.639/03 e 11.645/08 que definem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio. As referidas leis foram criadas para dar diretrizes de uma história que não se prende no processo de escravidão e sim enfatiza o processo histórico que resgata a cultura afro-brasileira e indígena, de um povo que construiu o Brasil.

A professora Maria Luíza colocou seu ponto de vista neste debate:

“Os portugueses quando chegaram usaram os índios para fazer o serviço escravo, quando os portugueses e índios brigaram, os portugueses foram em busca dos africanos para trazer como povo escravo, e que até hoje os livros ainda se prendem a história do negro como escravo e não mostra aspectos positivos do continente africano.”

“No nosso país só dois ministros negros o Pelé e Gilberto Gil foram ministros e isso aconteceu porque eles pegaram ministérios sem muita importância o da cultura e do esporte, em que não tem muito dinheiro.”

A professora Maria Luíza por ser graduada em História contribuiu com seu conhecimento nesta área nesse debate e resalta a importância da História deslocar seu eixo de discussão do negro como escravo para os aspectos positivos do continente africano, bem como da mínima representatividade de personalidades políticas negras no país.

A lei 10.639 está aprovada desde 2003, contudo o grande desafio é sua aplicabilidade:

Desde a aprovação, em 2003, da Lei nº 10.639, até os nossos dias, observa-se uma grande tarefa a ser executada no sistema educacional brasileiro para que a Lei adquira a sua verdadeira função. É necessário colocar a questão dos africanos e afro-brasileiros negros como uma questão importante no contexto nacional, tendo como meta superar a visão negativa construída ao longo de nossa história. Mediante um projeto pedagógico comprometido com a eliminação da discriminação racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro na construção da história do Brasil, alterando a lógica eurocêntrica na produção do conhecimento e de cultura, será possível ampliar a permanência da população negra nas escolas. (SILVA, 2012, p. 254).

Com a apreciação dos dois vídeos surgiram muitos questionamentos, a própria atriz principal do filme *Vista a sua pele*, que é adolescente, ao final provoca no/a telespectador/a reflexões profundas sobre a imagem do negro na escola, nos livros didáticos, nos lugares de destaque da sociedade etc. Aproveitei o momento para aprofundar essas reflexões, levando-os/as a pensar em suas próprias atitudes no dia a dia da escola, na família, nas brincadeiras. Até que ponto essas atitudes contribuem para reforçar o preconceito.

Foi interessante a participação do adolescente Roberto (12 anos) ao questionar:

“Mas às vezes os negros já nascem pensando que não vão ser nada e nem tentam às vezes.”

Ante a essa questão eu perguntei: *“Será que é fácil eu me identificar como negro?”* Quem vai querer se identificar com alguém que a história conta somente que foi escravizado, humilhado, inferiorizado? Eles/as não falaram nada, ficaram quietos, foi um silêncio tão profundo que parecia querer dizer tanta coisa.

“Dizer e silenciar andam juntos. Há, pois, uma declinação política de significados que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar de dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer.” (ORLANDI, 1995, p. 55). Ficamos assim por um tempo.

E continuei: *“Será que nossas brincadeiras não estão carregadas de preconceito?”* Quando alguém diz *“Você é preto”*, essa pessoa quer elevar ou inferiorizar o outro? Rapidamente, responderam: *“É para inferiorizar.”*

Pelo fato da pesquisa ter acontecido no período da copa do mundo, o adolescente Balotelli destacou sobre a campanha na abertura da copa: *“A senhora viu na abertura da copa que os jogadores entraram com faixas DIGA NÃO ao racismo?”*. Em seguida, a adolescente Bia se lembrou do cantor Michael Jackson, comentando que ele queria tirar sua cor porque não gostava de ser negro.

Aproveitei para falar dos relatos de inúmeras crianças negras que querem tirar sua cor na hora do banho porque odeiam ser negras. Sua identidade racial e autoestima são afetadas pelo ideal de homem branco que tem espaço privilegiado em todos os lugares da sociedade, inclusive na escola. Essa criança não se vê representada nos brinquedos, nos livros, nos personagens da televisão, onde está implícita que a cor branca é a norma, o padrão, a referência, o bem; enquanto que a cor negra é o mal, o inferior, causando uma imagem negativa de si mesma.

A professora Maria Luíza comentou sobre a atitude preconceituosa do fato ocorrido no campeonato europeu de futebol, em que a torcida jogou banana para o jogador brasileiro

negro Daniel Alves. Os/as adolescentes acrescentaram falando que na rede social *Facebook*, as pessoas postaram imagens comendo banana com a legenda: “*Somos todos macacos*” como gesto de solidariedade. Por conseguinte questioneei: Será que postar pessoas comendo banana com a legenda “*Somos todos macacos*”, vai resolver a situação? Ou vai reforçar o preconceito?

Devido à proximidade do Dia Internacional de Nelson Mandela (18/07), planejei para este encontro uma produção artística a partir de uma famosa frase deste ícone da luta contra o racismo: “*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*”. Ao projetar a imagem de Nelson Mandela e sua frase, os/as adolescentes começaram rir e perguntei se alguém poderia me dizer quem foi aquele homem: “*Ele foi presidente da África*”, outros falaram que “*ele foi escravo.*”.

Conversamos sobre quem foi Nelson Mandela, sua luta pelo *Apartheid*⁵⁵, tempo de prisão, segregação etc. E fizemos uma reflexão da mensagem que Nelson Mandela quis expressar nessa frase. E ao questionar se eles/as achavam que as pessoas nasciam odiando a outra pela cor da sua pele, o adolescente Neymar afirma: “*Os bebês não têm preconceito*”

Essa fala do adolescente consegue exprimir com intensidade a amplitude da importância do contexto histórico cultural, bem como das relações que são estabelecidas para as construções de conceitos, preconceitos, atitudes e valores dentro de uma cultura. E o quanto a escola pode influenciar nessa construção, por meio de diálogos que os façam refletir suas próprias atitudes, geralmente reproduzidas irrefletidamente.

Um acontecimento marcante no dia em que apreciamos os vídeos sobre preconceito racial ocorreu na pausa para o intervalo. Quando a adolescente negra Ana Vitória (13 anos) se levantou para sair, a professora Maria de Língua Portuguesa disse empolgada: “*Vai menina bonita do laço de fita*”. Ana Vitória sorriu e saiu toda feliz para o intervalo, abraçou-me e estava com um olhar diferente. Nos encontros anteriores, ela estava sempre calada, cabisbaixa e sentada num cantinho e nesse dia eu a coloquei para sentar no meio das outras adolescentes, e percebi que seus olhos brilhavam no momento em que assistia ao vídeo “*Menina bonita do laço de fita*”. A fala da professora ao associá-la à menina bonita do laço de fita, provocou um

⁵⁵ “O Apartheid foi uma rigorosa legislação separatista implantada durante anos na África do Sul. O termo Apartheid se refere a uma política racial implantada na África do Sul. De acordo com esse regime, a minoria branca, os únicos com direito a voto, detinha todo poder político e econômico no país, enquanto à imensa maioria negra restava a obrigação de obedecer rigorosamente à legislação separatista.”. Disponível em <http://www.brasilecola.com/geografia/apartheid.htm>

efeito positivo e a adolescente se sentiu valorizada e respeitada. E isso foi corroborado em sua narrativa na E.F.A.:

“O preconceito existe, muitos sofrem bullying, muitos sofrem... Vamos supor de religião, assim não é tanto né, mas da vida tem muito. Já sofri bastante porque, eu tava numa turminha assim que não tinha nada a ver né, e isso foi tudo apenas uma brincadeira de um professor. Ele disse assim, numa certa vez que a gente tava estudando, ele disse assim: ‘Nossa, você parece uma tal de Miriam Leitão’. Eu não gostei, porque isso foi, tipo assim, um apelido para os alunos debochá de mim. Eles escreviam na parede ‘Miriam Leitão’, me chamava de ‘Miriam Leitão’, aí, nossa senhora! Pra minha cor, assim me chamando..... A gente sofre bastante bullying assim pela cor, vixi, várias coisas eles me chamavam... A gente não tem culpa da cor que a gente nasceu, nosso pai ter aquela cor, a gente sofre bastante, a gente que é morena assim. Me chamavam de Mirian Leitão, macacona. A professora Maria Luiza, até falou: ‘Você tem que falar com o diretor’, mas, como o diretor daqui, a gente fala pra ele, mas o que ele vai resolver? não vai resolver nada. Vamos supor, acontece no ônibus, na escola, você vai ficar correndo atrás do diretor também? O que o diretor vai pensar? ‘Não sou sua mãe, não sou seu pai, pra cuidar de você, né’. Então, não adianta correr atrás do diretor, ainda bem que agora deu uma melhorada. (Ana Vitória, 13 anos, E.F.A.).

Na narrativa de Ana Vitória a indignação pelo bullying que ela sofria vem se arrastando por muito tempo, desde a sua infância, especialmente no cotidiano escolar, que é o foco desse trabalho. Não tem como mensurar a fala do professor ao chamá-la de Miriam Leitão, apontando que o mesmo a quis discriminar, entretanto pode-se dizer que faltou uma contextualização de quem é Miriam Leitão, sua carreira como jornalista, a fim de não permitir que esse comentário tomasse uma proporção tão negativa na vida e na construção da identidade de Ana Vitória.

A adolescente chama de *bullying* esse processo de sofrimento, angustia e dor ao ser agredida por seus colegas que a apelidaram de Miriam Leitão realçando a cor de sua pele comparando-a com a de um leitão. Isso é manifestado com muita revolta em seu tom de voz ao narrar: *“Eles escreviam na parede ‘Miriam Leitão’, me chamava de ‘Miriam Leitão’, aí nossa senhora, pra minha cor assim me chamando...”*. Desabafa que não tem culpa de sua cor, nem do pai também ter aquela cor e destaca seu sofrimento, angústia e dor.

São freqüentes as situações de discriminação ocorridas dentro das escolas. É comum o professor fingir que não viu ou minimizar o caso ou então dizer aos alunos que não é assim que se age, sem dizer como se age. Esta atitude só favorece o agressor e cria uma clima de impunidade e de conivência, levando o agredido, mais uma vez ao caminho da busca da invisibilidade, da negação, da dificuldade no processo de aprendizagem, da recusa em ir à escola e por fim da evasão. (PARANÁ, 2006, p. 25).

Essas situações pelas quais a adolescente passou e ainda experimenta a acompanharam em toda sua vida escolar e a mesma chegou a conclusão de que a escola, nem os/as professores/as podem fazer nada por ela, em razão de que nunca resolveram nada diante de

suas reclamações, já que teve que aprender a se defender do seu jeito: “*Quando eu era pequena, eles debochava da gente, batia e agora não, se falar alguma coisa eu bato memo*”.

Para melhor compreensão Bruner (1987, p. 692) afirma que:

[...] assim como a arte imita a vida, no sentido de Aristóteles, assim, como propõe Oscar Wilde, a vida imita a arte. Narrativa imita a vida, vida imita a narrativa. Vida, neste sentido, é o mesmo tipo de construção da imaginação humana do que a narrativa. Ela é construída pelos seres humanos a partir de um raciocínio ativo, através do mesmo tipo de raciocínio a partir do qual nós construímos as narrativas.

E assim a adolescente Ana Vitória concluiu sua narrativa da seguinte maneira:

“Aquele filme puxou um pouco assim pro meu lado assim, daquela menina bonita do laço de fita que contava, do coelho, deu uma significativa assim. Foi bem legal o filme a história tudinho” (Ana Vitória, 13 anos, E.F.A.)

Ao se identificar com a menina bonita de laço de fita, personagem principal do texto literário artístico de Ana Maria Machado a afirmação de Bruner se torna real na vida de Ana Vitória. Sua vida imitando a arte, sua identidade sendo ressignificada naquele momento em que se reconheceu na personagem que era negra de forma construtiva diferente das histórias em que o negro é inferiorizado e escravizado.

A professora Maria teve a sensibilidade de perceber que o vídeo com a história tinha sido importante e significativo para Ana Vitória e manifestou isto ao falar: “*Vai, menina bonita do laço de fita*”. A professora contribuiu para melhorar a autoestima da menina e sua autoafirmação como adolescente negra. E nos encontros posteriores acompanhamos o quanto melhorou o seu envolvimento e postura no grupo.

No final da Vivência, após os/as adolescentes terem saído, as professoras Maria, Maria Luíza e Vanessa⁵⁶ (Coordenadora do projeto UCA) compartilharam que há muito tempo essa questão do preconceito racial é latente entre os/as estudantes, contudo elas não sabiam como abordar o tema, nem como trabalhar um assunto tão delicado. Elas se mostraram satisfeitas com as discussões e também pelo fato de compreenderem o quanto a linguagem artística por meio de vídeos com imagens e animação foi fundamental para se trabalhar um tema tão complexo e problematizar o assunto de forma divertida.

Outro caso de preconceito que observamos foi registrado no Diário Artístico que cada participante produziu: a adolescente Patrícia (14 anos) escreveu na abertura: “*Sou uma menina que conquista o que quer, não importa os problemas que vier*”. Na entrevista, ela narrou um pouco de sua história ao justificar porque colocou essa frase para abrir seu diário e

⁵⁶ A professora aqui identificada como Vanessa foi Coordenadora do projeto Um Computador por Aluno (UCA) na escola no período de 2010 a 2013, foi transferida para outra escola e voltou recentemente para a escola, passando a participar dos encontros desta pesquisa.

se contradiz várias vezes dizendo que não se importa com os comentários negativos, pois acaba dizendo o quanto estas brincadeiras a machucam:

“Essa frase foi uma forma que eu fiz porque nessa época me chamavam de caramujo, caracol, fazia muita brincadeira sem graça eu era bem magrinha, me chamavam de feia, disso, daquilo, mas aí, como eu não me importava com que os outros falava, aí eu ponhei essa frase. Eu nunca me importei com o que os outros pensava de mim, eu não me importo, porque eu sempre soube que sei lá, que o que falam não é pra me fortalecer, então eu sempre vi o que as pessoas diziam que podia me fortalecer, me fazer uma pessoa melhor, ficar na minha. Machuca porque era colegas, pessoas da convivência que você vê todo dia, foi três anos, começou no sexto isso e foi até o oitavo, só que no oitava pararam, porque depois disso eu comecei a me arrumar, mudei o jeito de cabelo... Uma amiga minha também me ajudou muito na minha personalidade, melhor amiga, um grupinho assim, amizade verdadeira, inocente, tinha essas brincadeirinhas, mas era só brincadeira mesmo.”

E continuou:

“As pessoas não nasceram odiando já no mundo, as pessoas mesmo, não nascem assim, mas sempre tem uma sementinha ruim plantada em boa terra, mas que o mundo não foi feito assim. Sempre nasceu em harmonia, só que sempre tem as boas sementes e as sementes ruim. Eu acho que a semente ruim hoje conseguiu expandir esse ódio. Na nossa idade quando a gente tinha onze, doze anos, já começou a sofrer preconceito e isso não é legal porque tipo assim, era fim da infância pra adolescência já com esse momento vivido, tipo assim achei interessante o que ele [Nelson Mandela] fez por causa que não é uma coisa legal só porque nasceu com uma pele diferente da sua.”

Na narrativa de Patrícia ela expressa outro tipo de preconceito que sofreu relacionado ao seu peso, por ser magra. Admite o quanto isso a machuca por vir de pessoas com as quais ela convive cotidianamente, ou seja, situações que aconteceram dentro da escola. Acrescenta ainda, sobre a importância de Nelson Mandela na luta contra o preconceito. Entretanto, ela consegue superar ao dar uma guinada em seu jeito de se arrumar com a ajuda de suas melhores amigas, tendo assim sua autoestima aumentada.

É o que Elkonin (1987) chama de “código de companheirismo”, ao discutir a importância das relações de interação entre os/as adolescentes estabelecendo confiança, companheirismo, respeito mútuo. Fica evidente nos diálogos o quanto as relações entre os próprios adolescentes são fundamentais para a construção da identidade nesta fase da vida e para a sua autoestima.

A narrativa da adolescente Micaelly (12 anos) foi surpreendente pelo fato dela ser muito tímida e praticamente não emitir opinião nas discussões que emergiam nas vivências artísticas, contudo na entrevista ela desabafou e chorou muito:

“Já sofri bullying. Os meninos ficavam me chamando de gorda, ninguém aqui na escola nunca me respeitou [pausa – choro]. Ah, agora que eles pararam um pouco, mas de primeiro era demais. Eu ficava quieta. Desde o primeiro ano eles fazem isso. Meus pais sabem, só que meu pai sempre falou que tem que entrar num ouvido e sair no outro, falei pro diretor e não adiantou nada, e ele não faz nada, o diretor deixa. Tinha que fazê alguma coisa que eles não

pudesse mais falá. O filme 'Escritores da Liberdade' falava de preconceito, assim, então falou mais comigo, e eu fiquei mais solta assim, me ajudou bastante.” (Micaelly, 12 anos).

Os sentimentos de dor, angústia, humilhação, indignação, revolta, vergonha ecoavam no longo choro de Micaelly, parecia que esses sentimentos a torturavam há muito tempo, seu choro era desesperador. Esperei ela se recompor e a deixei livre para expressar o que estava sentindo naquele momento em que abria o seu Diário artístico. Ela folheava a primeira página do diário, falando sobre seu nome artístico e, ao olhar seu autorretrato desabou num choro profundo. Micaelly chegou ao limite de autocontrole. Enquanto adolescente que está tendo seu corpo transformado pela puberdade e sofre discriminação, mas, nem na família, nem na escola, pode conversar sobre estas modificações corporais, emocionais, cognitivas. Enfim, ela se sente totalmente desamparada para lidar com as relações sociais e com seu corpo em transformação.

Quanto a este ponto, Stenzel (2002) alerta para o fato de que as relações com o corpo feminino devem ser vistas não apenas do ponto de vista biológico, mas especialmente, para os significados que o corpo toma em uma determinada cultura.

O contexto sócio-histórico em que vivemos interfere nas formas de significado social e a questão do gênero também passa por esse processo. O corpo da mulher é, em si, uma situação social e não resultado de um determinismo biológico individual. Pensamos que a obesidade, bem como a magreza feminina, deve ser entendida da mesma forma, sob as lentes das relações sociais e dos sistemas de gênero, dentro de um contexto sócio-cultural. (p. 66).

O filme a que Micaelly se refere foi apresentado no Quarto Ato: Vivência artística – Sessão cinema “Escritores da liberdade” (Apêndice XII). O enredo do filme provoca uma reflexão sobre desigualdades nas classes sociais, racismo, desestrutura familiar, intolerância ao que é diferente, a funcionalidade de políticas públicas, exclusão social, bem como pensar sobre a escola como fator de proteção e como meio de implementar políticas de prevenção à violência, seja para pessoas que sofrem ou que fazem uso da violência.

Interessante que em nenhum momento o filme aponta para a questão da obesidade, entretanto a adolescente se viu representada na arte cinematográfica, nos conflitos que os/as adolescentes vivenciaram por sofrerem preconceitos relacionados à cor, classe social. Provavelmente são esses os conflitos que ela enfrenta no contexto escolar, na família, enquanto adolescente, e ela finaliza sua narrativa afirmando que o filme foi importante: *“fiquei mais solta assim, me ajudou bastante.”* Ela se transportou para o enredo do filme e isso ampliou a sua noção de si mesmo, sua identidade.

Outra espécie de preconceito que emergiu na fala dos estudantes durante a entrevista foi com relação aos povos do campo. Percebe-se que a adolescente Lucrécia, ao narrar a

situação, fez questão de evocar um dialeto bem caipira, com uma fala enérgica e determinada acompanhada de uma postura altiva:

“A gente anda sempre bem arrumadinha, mas, quando a gente chega, tem gente..., a maioria é as muié, porque os homi nunca vai olhar pra gente pensando assim: ‘Ai que nojo’, é mais as muié, mas eu costume sempre falar pra minha mãe: Se eles tão bebendo o leite, é nós que tá tirando, se eles tão comendo, é nós que tá prantando. Eu não ligo com isso não, eu não ligo com o que os outro fala não. Igual quando a gente chega lá no Supermercado São João, memo. Lá é o mercado mais pobre que tem, e ainda fica zoando da gente. Eu faço compra lá, só que lá é mais bom pra gente do sítio comprá, porque a maioria das coisas lá.... assim, se vai comprá em fardo, eles dá mais desconto. Porque, nós aqui no sítio, nós é bããoooo de condição, nós pode comprá qualquer coisa, mas não é muito. Eu acho que lá os funcionários (nem tanto os dono, o dono lá é meu padrinho), as funcionária né, trata a gente muito mal. Eu não sei se é impressão, num sei..., eu sei que as funcionária lá, trata a gente muito mal, mas eu não ligo não! Eu acho que é (mas, eu também tô é careca, eu não ligo pra isso nã). Que nem eu falo pra minha mãe: ‘Eu não ligo pra isso não, se eu tenho roupa é porque eu trabalho, eu não fico que nem essas tonta que acorda meio dia, não. Se eu tenho roupa é porque eu trabalho, se eu tô cuidando dos meus dente hoje, a senhora tá dando dinheiro, mas nós tá é ajudando ocêis’. Eu acho que eu teria vergonha se eu falasse assim: ‘Oh, eu acordo meio dia , vou pra escola, fico lá bagunçando’. Eu não sou assim. Eu trabalho, tipo assim, eu qualquer coisa que toca eu vou, se for de mexer com boi, eu vou. Eu nunca capinei, eu acho que dou conta, se for de mexer com roça, assim, eu dou conta, se for de tirar leite..., segunda feira eu fui e tirei leite de 7 vaca, eu dou meu pulos, morrer de fome não morro não, porque todo mundo tem que trabalhar, de um jeito ou de outro.”. (Lucrécia, 14 anos).

A adolescente relatou antes de iniciar a entrevista que seu meio de transporte de sua residência até o ponto em que espera o ônibus escolar é o cavalo. Ela se considera uma amazona, e tem vários cavalos. Sua identidade está sendo construída no campo, que ela afirma em outros momentos da entrevista que é um local maravilhoso. Na escola ela não sofre preconceito, pelo fato da escola estar inserida no campo, e os/as estudantes serem do campo também, portanto quando ela vai para a cidade, é lá que ela se sente discriminada.

Na primeira visita realizada na escola para fazer contato com o diretor e equipe de professores/as, o diretor relatou sobre uma adolescente que terminou o nono ano na escola e foi fazer o ensino médio em uma escola pública da rede estadual urbana. Ao chegar nessa escola, os adolescentes a chamavam de “caipira, rural, da roça”. Isso a incomodou tanto que a adolescente abandonou a escola, deixando de estudar. O olhar preconceituoso do outro produziu um efeito negativo na vida dessa adolescente, e a mesma não conseguiu lidar com a situação.

Durante a realização desta pesquisa, aconteceu a III Feira Literária em novembro de 2014. Estavam expostos diversos trabalhos artísticos dos/as estudantes e nessa exposição havia dois *banners* feitos pelos pais e alunos (**Figura 1 e Figura 2**), com as seguintes reivindicações:

Figura 1. Foto do *banner* : “A educação que queremos para o campo” exposto na III Feira Literária da escola



Fonte: Foto (acervo da pesquisadora).

Figura 2. Foto do *banner* : “O campo que queremos para a educação” exposto na III Feira Literária da escola



Fonte: Foto (acervo da pesquisadora).

Dentre as reivindicações que os pais e alunos reivindicaram estão as melhorias esperadas para a escola do campo, ou seja, o mesmo acesso que os/as estudantes da área urbana tem com relação à tecnologia, internet, bibliotecas, porém que atendam as expectativas e necessidades dos povos do campo, enfatizam ainda no *O campo que queremos para a*

educação que os preceitos do homem do campo sejam valorizados e também “*Quebrar preconceitos contra nós do campo.*”

Ao observar esse *banner*, percebi que este tipo de preconceito não existe entre os povos do campo, que convivem cotidianamente na zona rural, falam uma mesma linguagem, se ocupam das mesmas tarefas, mas que eles sofrem preconceito de outros que não são do campo, que tentam inferiorizar os povos do campo. Essa situação os incomoda a ponto de expressarem essa indignação em um cartaz que foi exposto na Feira Literária da escola, que é um evento prestigiado pelos pais, responsáveis, comunidade em geral, autoridades políticas, profissionais das Secretarias de Educação etc.

Este preconceito se torna evidente, principalmente em relação ao dialeto linguístico utilizado pelos sujeitos da pesquisa, o que pode ter se tornado um estereótipo devido, em parte, à literatura de renomados artistas brasileiros que criaram personagens literários, tais como: o "Jeca Tatu" da obra de Monteiro Lobato, o caipira "Chico Bento" de Maurício de Souza, marcados com características como lentidão de pensamento, sujeira, ignorância e que também se fizeram presentes nas ilustrações dos livros didáticos até os anos 2000. Com o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) essas ilustrações desapareceram, porém, ainda continuam sutilmente embutidos os ranços desses estereótipos (CARVALHO, 2011).

O resultado da análise dos livros didáticos realizada por Carvalho (2011), em sua Tese "A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação", mostra que é atribuído aos povos do campo/sertanejos o papel de sofredores, quase que de “santos” em sacrifício que deixam de viver uma vida de luzes na cidade para se dedicar ao sofrimento que é a vida no campo, sendo reconhecidos pela abdicação de viver na cidade para produzir alimentos e progresso para o país.

Os povos do campo nos livros didáticos também estão muito relacionados à força brutal e à resistência física. O lazer é algo que praticamente não existe, quando aparece retrata o lazer dos povos da cidade no campo em hotéis fazenda, nesse caso o lazer do campo está a serviço dos povos da cidade, o campo é um lugar de produção e exploração, revelando assim, as relações de poder que localizam, subjetivam e hierarquizam as pessoas numa sociedade de classes. (CARVALHO, 2011).

A desnaturalização e desconstrução do estereótipo do caipira, que foi por tanto tempo reproduzido e legitimado nos discursos, livros didáticos e literários é fundamental para resgatar a cultura e a identidade dos povos do campo, sobretudo nas escolas urbanas de ensino médio que recebem esses/as adolescentes oriundos das escolas do campo.

Os preconceitos em atitudes, palavras, gestos e olhares estavam presentes em cada vivência, bem como na E.F.A. “Preconceito, discriminação e desigualdades entrelaçam-se. Preconceito e discriminação são mecanismos que contribuem para a produção e a manutenção das desigualdades raciais e da estratificação social.” (BRASÍLIA, 2009, p. 235).

A escola é o ambiente onde os/as estudantes passam uma boa parte de suas vidas e é por meio dela que preconceitos e discriminações podem ser desconstruídos ou reforçados. Por muito tempo o currículo escolar reforçou muitos preconceitos, ao supervalorizar a história embasada numa visão eurocêntrica, em que os brancos, homens, povos urbanos são a referência e negros, indígenas, mulheres e povos do campo, conseqüentemente, são inferiorizados e localizados em patamares inferiores na hierarquia da sociedade estratificada.

Há que se romper com o silêncio diante de tais situações para que as desigualdades não se perpetuem, de uma forma que os/as estudantes sejam capacitados a se apropriarem da língua formal e dos conteúdos valorizados socialmente, para lutar contra estes mecanismos perversos, sem perder a dignidade e a justa valorização da vida no campo, mais comunitária e solidária que nas grandes cidades.

As vivências artísticas se revelaram como um espaço que possibilitou a tomada de consciência do quanto o olhar preconceituoso do outro pode me afetar, da importância do respeito ao outro e as diferenças de cada um, bem como estratégias de enfrentamento por meio da arte: desenho, música, poesia; cinema, que provocaram reflexões que levaram à resignificação da identidade e uma ampliação na compreensão de si mesmo, do outro e do mundo.

5.1.3 A perda de pessoas significativas: o outro na construção da identidade

A noção de si mesmo (*self*) vai sendo construída ao longo da vida nas relações que são estabelecidas com os outros si-mesmos (*selves*). Durante essa jornada, o ser humano se depara com a perda de pessoas significativas, com as quais tinha um vínculo afetivo. Nas vivências artísticas, a arte permitiu que esses sentimentos de perda viessem à tona e foi um exercício muito rico para expressar a dor da perda, do luto, para acolher o outro em sua dor, bem como de reflexão da importância de valorizar o outro em nossas vidas. A pesquisa mostrou o quanto a perda influencia nossa identidade.

A temática do luto, da perda de um ente querido, emergiu com expressividade no Terceiro ato: Vivência artística – Conhecendo a si mesmo (Apêndice IX) ocasião em que iniciamos com a vivência do espelho e no Quinto ato: Vivência artística - A música na

construção da identidade do/a adolescente (Apêndice XIII) em que encerramos com a cena: Uma viagem musical.

Na primeira situação, pedi que os/as participantes ficassem de olhos fechados, bem relaxados/as, ao som de música instrumental, enquanto eu falava para que pensassem em alguém muito especial e de grande significado em suas vidas, e que teriam a oportunidade de se sentarem frente a frente com essa pessoa e expressarem todo o amor que sentiam por ela. Depois de algum tempo, pedi para que abrissem os olhos e fossem até uma caixa, e em silêncio iriam se encontrar com a pessoa que pensaram e que transmitissem todo o amor e cuidado para essa pessoa. Os/as participantes não sabiam que teria um espelho dentro da caixa e que iriam se deparar com a própria imagem refletida.

O ambiente foi tomado de grande comoção e muitos/as choraram ao voltarem do contato com o espelho, e no final pedi que relatassem o que sentiram, e dentre as narrativas, os/as adolescentes narraram suas experiências de luto e perda de familiares:

“Eu perdi meu pai com quatro anos... (pausa, choro) Queria ter vivido mais com ele.” Jhorrana, 12 anos.

“Eu pensei no meu tio, ele foi tudo na minha vida, mas ele faleceu.” (pausa e choro). Bia, 12 anos.

“Eu lembrei da minha bisavó (pausa, choro) e ela era...bem alegre.” Emily Narryma, 12 anos.

Como pesquisadora, experimentei uma grande surpresa, pois, não imaginava que essa vivência iria despertar sensações e sentimentos relacionados a pessoas queridas que se foram, e que a atmosfera do ambiente seria invadida de tanta emoção. Como afirma Kovács (1992): “Entrelaçamos vida e morte durante todo o processo de desenvolvimento vital. Engana-se quem acredita que a morte só é um problema no final da vida, e que só então deverá pensar nela” (p. 2). Lidar com a morte não é só uma questão de ter medo da morte, ou ter medo de perder alguém querido/a. Lidar com a morte é um problema dos que estão vivos, dos que ficaram, de como vão elaborar essa dor da ausência.

Quando a adolescente Jhorrana afirma que perdeu o pai com apenas quatro anos, e que gostaria de ter vivido mais com ele, os/as demais participantes ficaram impactados e alguns choraram a dor de Jhorrana juntamente com ela e ao mesmo tempo se colocaram no lugar dela, caso fossem eles/as que tivessem passado por essa perda tão dolorosa. Para Kovács (1992): “A morte da mãe, do pai ou de um irmão provoca uma imensa dor, falar dessa morte não significa criar ou aumentar a dor, pelo contrário, pode aliviar a criança e facilitar a elaboração do luto.” (p. 48).

Ainda segundo Kovács (1992) a criança em seu desenvolvimento humano vai elaborando a perda em diversas situações, como ao pisar em uma formiga e perceber que ela parou de se movimentar, ao perder um animal de estimação e sentir sua falta. No percurso da vida ela perde bisavós, avós, e ao sentir a dor da ausência, ela se desespera, chora, vai percebendo que essas pessoas queridas não irão retornar e esse processo se faz necessário na elaboração do luto assim como nos adultos.

“Eu pensei no meu avô que morreu, [quando] eu tinha oito anos, e realmente ele seguiu um caminho bem mais feliz. Eu lembrei do momento que estava eu e meus primos na escada e minha mãe tava explicando pra gente, porque nós tava chorando e que a gente não precisava chorar, porque ele tinha ido para o céu. Lembrei também quando meu primo morreu, e da minha tia, porque eu nunca tinha visto ninguém chorando tanto como naquele dia... Tem vezes que eu choro a noite lembrando assim, e hoje que eu escrevo muito bem, é uma maneira de expressar o que eu chorei, eu vi outras pessoas chorando e quando eu me olhei no espelho eu imaginei: Sou uma pessoa melhor e vou tentar melhorar, é isso.” (Patrícia, 14 anos).

A adolescente Patrícia e seus primos tiveram o auxílio de sua mãe com uma explicação religiosa para elaborar a perda do avô. Segundo Rosenberg (1992) a busca religiosa, espiritual para a morte, auxilia a pessoa nesse enfrentamento do luto. O fato de acreditar em uma vida após a morte traz conforto e aceitação diante desse fenômeno.

O acompanhamento dos pais, mães ou responsáveis nesse processo do luto é imprescindível, no caso de Patrícia e de seus primos, houve a intervenção da mãe/tia para falar a respeito do falecimento do avô. Sobre este assunto Lima e Kovács (2011) discorrem:

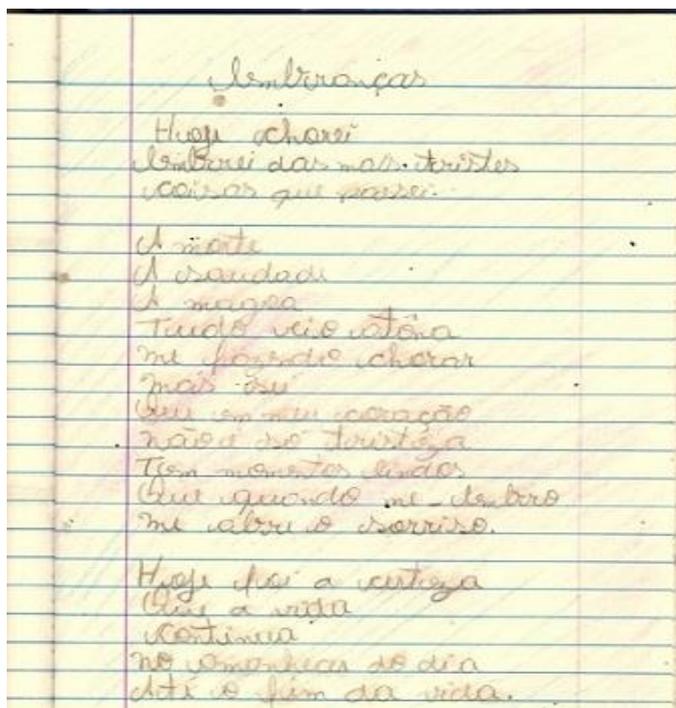
A comunicação intrafamiliar é vital no curso do processo de luto infantil, uma vez que a elaboração do luto na criança é fortemente influenciada pelo quê e como os responsáveis conversam com ela, pela maneira como lidam com suas expressões emocionais e, no caso da morte de um dos pais, pelo modo como o genitor sobrevivente reage e espera que a criança reaja. (p 393).

A forma de elaborar os lutos vai depender de cada sociedade, cada cultura, religião e alguns fatores socioculturais têm dificultado essa elaboração como afirma Carssola (1992, p. 103): “A negação da morte, o terror que ela inspira, a falta de rituais que auxiliem na sua elaboração, e que têm a ver com momentos históricos são motivos importantes.”

Em nossa cultura, esses rituais poderiam ser o próprio velório, as diversas cerimônias religiosas ocorridas no momento do velório, tais como: conversas sobre quem foi a pessoa que faleceu e o significado dela para a família e amigos; cantar e tocar as músicas prediletas da pessoa falecida, o cortejo do enterro, a despedida no momento do enterro, ou cremação etc. Esses rituais são fundamentais para elaboração do luto para qualquer ser humano independente da idade.

A adolescente Patrícia revela que lança mão da arte narrativa como forma de reelaborar seu luto ao afirmar: “[...] e hoje que eu escrevo muito bem, é uma maneira de expressar o que eu chorei”. Após a vivência do espelho Patrícia produziu um poema que leu para o grupo, após lembrar-se do seu avô falecido (**Figura 3**):

Figura 3: Poema produzido por Patrícia após vivência do espelho



Fonte: Material escaneado de Patrícia (Acervo da pesquisadora)

A forma artística de escrita poética, aprendida na escola como outra forma de expressão diferente da prosa, tem possibilitado a essa adolescente no ato de escrever poemas, ressignificar não só suas alegrias como também suas dores e perdas.

Outra situação ocorreu no último encontro realizado com os/as participantes da pesquisa “Quinto ato: Vivência - A música na construção da identidade do/a adolescente” (Apêndice XIII), para encerrar propus a cena Uma viagem musical, em que os/as participantes ficaram deitados em colchonetes e ao som de músicas instrumentais, fizemos uma viagem musical.

Enquanto estavam de olhos fechados e relaxados fui falando para que relembressem dos momentos de infância com amigos, primeiro dia na escola, primeiro/a professor/a, primeiro desenho, músicas que cantaram, e que aos poucos fossem saindo daquela sala rumo a uma floresta, passando por uma fonte de água, ouvindo sons diversos e ao chegarem a um grande rio lá avistariam alguém, com quem iriam se sentar, conversar, contemplar o por do sol, se despedir e retornar para a sala novamente.

Foi uma experiência incrível, os/as participantes se desligaram e conseguiram vivenciar em profundidade essa vivência musical e após pedi que desenhassem em silêncio algo que foi marcante nessa viagem musical e contassem em uma roda de conversa como foi a experiência.

Vigotski em seu livro *Psicologia da arte* apresenta sua preocupação de que a psicologia não poderia explicar o desenvolvimento e comportamento humano ignorando as reações provocadas pela arte:

Torno a repetir: a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada, mas cria tão-somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas. [...] Se a música não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem da sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o que ela liberta e o que recalca. (VIGOTSKI, 1999, p. 320).

Nessa viagem musical a música instrumental possibilitou essa imersão em cada si mesmo – *self* (BRUNER, 2002), bem como provocou uma catarse, no sentido de expressar, colocar para fora aquilo que estava lá no íntimo e como bem afirmou Vigotski que poderia libertar ou recalcar.

Dentre os relatos da viagem musical, a questão do luto e da perda de familiares mais uma vez emergiu com muita intensidade:

“Eu encontrei meu tio-avô e meu avô que faleceu (choro)... Esse riacho me lembrou uma represa que minha avó levava a gente lá em Sorocaba – São Paulo.” (Bia, 12 anos).

“Eu lembrei da minha bisavó, de quando nós ia na casa dela e ela levava a gente: eu e meus primos pra tomar banho numa cachoeira que tinha lá embaixo na casa dela.” (choro). (Emily Narryma, 12 anos).

“Eu cheguei lá e encontrei meu avô, eu sei que ele abriu os braços e sai pra abraçar ele e quando eu abri os olhos eu tava chorando, e ele havia sumido.” (choro) (Patrícia, 14 anos).

“Eu lembrei da minha vó e da minha tia que morreu quando eu era bem novinha. Eu tinha apenas um ano e meio, eu não cheguei a conhecer ela direito. Depois, a gente conversou e ela foi embora, do nada assim ela sumiu. Tô sentindo saudade dela.” (choro) (Micaelly 12 anos).

A escola inserida no contexto social não está isenta de enfrentar a questão da morte. Não somente as perdas de familiares dos/as estudantes, como também de profissionais ou estudantes que venham a ter suas vidas interrompidas de alguma maneira.

Assim, Paiva (2011) discorre sobre a importância de trabalhar o tema da morte na escola, seja ela simbólica ou concreta:

Embora se evite tratar do tema morte na escola, a morte simbólica está presente em várias situações dentro do contexto escolar. Podem ser vistas como mortes

simbólicas as situações de mudança de série, de classe, de professores, de amiguinhos, processos de separação, perdas financeiras... Ainda que tais situações não envolvam uma morte concreta, elas representam perdas que podem eliciar sentimentos semelhantes. São as elaborações dessas pequenas perdas — mortes simbólicas — que vão colaborar para elaboração de perdas maiores — a morte concreta. No entanto, elas são pouco valorizadas ou levadas em conta. (p. 37 e 38).

Nessa roda de conversa foi possível compartilhar as experiências, sentimentos relacionados à dor da perda e cada participante pode se sentir acolhido e identificado no outro/a ao perceber que não estava sozinho em sua dor. Assim, dois adolescentes compartilharam que se colocaram no lugar de suas mães que vivenciaram o luto, uma de seu pai e outra de seu avô. Não foram eles que experimentaram o luto, mas a viagem musical possibilitou essa experiência transcendental de se colocarem no lugar de suas genitoras:

“Eu me coloquei no lugar da minha mãe, professora, porque ela não conheceu o pai dela. Foi como se ela tivesse se encontrado com ele nesse lugar aqui, mas ela não conseguia ver ele.” (Roberto, 12 anos).

“Eu lembrei de uma pessoa que foi muito importante para minha mãe que era meu bisavô, ele era italiano e quando ele morreu eu ainda não era nem nascido. Minha mãe tinha uns doze, treze anos. Eu queria ter conhecido ele, porque ela fala muito bem dele.” (Diego, 12 anos).

Nessa vivência, Jhorrana se transportou para sua infância e conseguiu se lembrar da cena em que levou um pedaço de bolo para o seu pai:

“Eu consegui sair da sala e na hora que você pediu pra lembrar de uma pessoa especial na hora eu lembrei do meu pai. E a lembrança que eu tenho da minha infância, é dele sentado do lado de fora de casa e eu pedindo para minha mãe pegar um pedaço de bolo pra ele comer. Essa é a única coisa dele. Ficou eu e ele ali de frente para o rio, vendo o por do sol. Ele apareceu todo de branco no corredor me dando tchau. Eu voltei pensando como ele ia ficar, onde ele tá. Tô com muita saudade.” (choro) (Jorrana, 12 anos, 5º Ato).

Nesta experiência Jhorrana vive com intensidade todo o processo de perda do seu pai, relembando a última imagem dele ainda com vida gravada em sua memória, ao mesmo tempo em que o encontra de branco, sentam-se juntos, apreciam o por do sol e ele se despede dela, acenando com a mão. E ela afirma que retorna para a realidade pensando em como ele iria ficar, onde ele está e sente muita saudade. E mostra o desenho da **Figura 4** para o grupo.

Figura 4: Desenho produzido por Jhorrana após vivência - Uma viagem musical.



Fonte: Material escaneado do Diário Artístico de Jhorrana (Acervo da pesquisadora).

Ao mostrar o desenho para o grupo, aconteceu algo impactante e comovente, pois automaticamente a aplaudiram. Os/as participantes conseguiram captar os sentimentos mais íntimos de Jhorrana.

O amor da menina pelo pai é tão grande, tão vivo que mesmo desenhando um mar tão extenso e azul, esse mar não consegue expressar a imensidão desse amor. Ela e o papai de mãos dadas apreciam a beleza do por do sol. O sol está bem vivo na cor laranja ornamentando esse momento tão único para os dois. Jhorrana diz que o seu pai estava vestido de branco e em seu desenho ela também está de branco, como se ambos estivessem num outro plano, longe da realidade.

A adolescente nessa experiência revive o luto e ao mesmo tempo o reelabora e isso fica bem evidente no desenho acima. “A linguagem da criança, a manifestação de seus sentimentos e a forma com que tentam compreender e elaborar suas perdas — sejam quais forem — acontecem também por meio de desenhos e/ou atividades lúdicas.” (PAIVA 2011, p. 168).

A adolescente Jhorrana em todo o seu processo de participação na pesquisa, desde o início, esteve conectada com seu pai, inclusive escolhendo o nome fictício/artístico que ele gostaria de ter dado à filha quando ela nasceu. Ela realizou o desejo do pai na escolha do seu

nome artístico, e afirmou isso na abertura do seu Diário Artístico: *“Jhorrana é o nome que meu pai queria colocar em mim. Eu tinha quatro anos quando meu pai morreu.”*

Na entrevista final com os/as adolescentes a temática do luto emergiu novamente quando falaram da importância de terem participado da pesquisa:

“Eu me abri mais, com a perda do meu tio eu não falava isso pra ninguém, eu guardava e com isso eu se abri assim e comecei a falar, eu não chorava e depois que eu lembrei dele foi bom, foi muito bom. Muitas vezes, quando eu fechei o olho eu pensei no meu tio que morreu e naquela vez lá do espelho eu vi meu tio. Meu tio era importante demais pra mim, era irmão da minha avó, meu segundo avô e pai, comigo e com minha mãe ele era muito legal.” (Bia, 12 anos).

“Eu lembrei quando meu vô morreu e minha mãe falou que ele tinha ido pro céu, hoje isso faz sentido pra mim, porque o tempo do meu avô na terra já tinha esgotado, já era a hora mesmo.” (Patrícia, 14 anos).

“Minha avó paterna e eu, ela era importante pra mim porque eu não conheci ela direito.” (mostra o desenho dela com a avó). (Micaelly, 12 anos).

“Ah, professora não foi legal não, fez nós chorá. Eu chorei por causa que eu alembrei de umas pessoas que eu não vejo mais elas. Meu avô que foi falecido. Ele era muita coisa pra mim e pra minha mãe, porque minha mãe não conheceu ele. Foi bom chorar, mais eu não gosto de chorar. Pena que acabou porque é muito legal.” (Roberto, 12 anos).

A adolescência para Vigotski (2001) é o momento em que o ser humano atinge o pensamento por conceitos, em que as funções psicológicas superiores se desenvolvem pela apropriação de conceitos científicos e isso acontece na inserção do/a adolescente no mundo, na cultura, e a elaboração do luto nesse contexto faz parte do processo histórico da humanidade, bem como da construção da identidade de cada um/a.

Para melhor compreensão Kovács (1992) aponta a relação da adolescência com o luto:

A adolescência é uma fase de transição como qualquer fase do desenvolvimento. É um período de lutos [...], pois o adolescente tem de realizar a perda do seu corpo infantil, da sua identidade como criança e precisa elaborar a perda dos pais infantis. A grande tarefa da adolescência é a aquisição da identidade, segundo Erikson (1972), quando o indivíduo se define como pessoa. Para realizar esta definição, o adolescente tem de romper limites e desafiar o mundo. É um período de grandes aquisições, desde um corpo novo e altamente potente, até uma capacidade cognitiva que lhe permite conquistar a ciência, descobrir e inventar coisas novas, participar da conversa dos adultos com idéias e com a possibilidade de discordância, agora pautada em conhecimentos e capacidade de elaboração. (p. 53).

Para a autora a adolescência é um período de elaboração de lutos em diversos sentidos, quando o corpo infantil se transforma em corpo adolescente, que inclui inúmeras mudanças e ao mesmo tempo a morte do corpo infantil; a mudança de tratamento por parte dos pais, e a própria evolução do pensamento para conceitos, o que possibilita uma compreensão muito mais significativa de mundo e do que é ser um ser humano, ou seja, é um momento em que a construção do si mesmo/identidade é ressignificada.

Para a adolescente Bia, participar da pesquisa e falar do seu tio avô que faleceu, e que antes ela não falava do assunto, pois este tema é um tabu, mesmo em meio à dor de falar, chorar, desenhar, possibilitou que ela melhorasse como pessoa: *“Eu me abri mais... depois que eu lembrei dele foi bom, foi muito bom.”*

A busca de uma explicação para a morte é algo que faz parte do processo de luto, e para Patrícia a explicação dada pela mãe de que o avô tinha ido para o céu, ganha um novo significado: *“[...] hoje isso faz sentido pra mim, porque o tempo do meu avô na terra já tinha esgotado, já era a hora mesmo.”* Houve uma reelaboração do luto do avô.

Ao falar da importância de participar da pesquisa, inicialmente Roberto, afirma que foi ruim porque o choro foi provocado nas vivências artísticas (e aqui se pode ler o não dito “pois, homem não chora” tão marcado em uma cultura que diferencia o gênero masculino do feminino pelo ocultamento ou disfarce das emoções), contudo entra em contradição no final ao dizer: *“Foi bom chorar, mas eu não gosto de chorar. Pena que acabou, porque é muito legal.”*

A narrativa de Roberto revela a dificuldade que o ser humano, especialmente os meninos, tem de lidar com a temática da morte, com a dor, a perda, a solidão, o sofrimento, a ausência, a saudade, enfim o choro expressa e revela o que está em segredo, em oculto, que está silenciado.

Nessas vivências conversamos sobre a identidade, a noção que cada um tem de si mesmo e que essa noção é construída com as pessoas que convivemos. Por isso, o outro emerge com tanto significado, mesmo que já tenha falecido, nos levando a refletir sobre a importância dos relacionamentos, de valorizar os momentos de vivência com as pessoas amadas, familiares, e os encontros que vida nos proporciona com o outro.

A elaboração do luto é fundamental na construção da identidade, e nas vivências artísticas, bem como nas entrevistas com os/as adolescentes, foi possível perceber que o luto pode passar por um processo que vai desde a negação da perda, raiva, indignação, tristeza, sentimento de culpa, aceitação e esperança de que é possível continuar vivendo apesar da perda.

Os/as adolescentes romperam com o silêncio, e ao compartilhar as experiências tanto de vida, quanto de morte, seja pelo desenho, pela música, poesia ou narrativas, nessas relações de convivência em grupo e no acolhimento do/a outra em sua dor, suas identidades foram ressignificadas, bem como a compreensão de si mesmo e do outro.

5.2 MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS DOS/AS ADOLESCENTES

Apresentarei nesta subseção as manifestações artísticas dos/as adolescentes que emergiram nas vivências artísticas, nos diários artísticos, bem como nos projetos desenvolvidos pela escola por professores/as que envolvem arte no processo de ensino e aprendizagem, os quais foram apresentados na III Feira Literária, que também promoveram processos criativos nos/as adolescentes e demais estudantes, os quais pude observar e acompanhar no decorrer desta pesquisa.

As produções dos/as adolescentes revelam as relações vivenciadas no dia a dia, e o contexto cultural em que vivem. São músicas e poesias que expressam o amor, a saudade, paixão não correspondida; desenhos que revelam seus medos, crenças, solidão, a vida no campo, saudades de pessoas que faleceram e que foram significantes em suas vidas etc. Enfim, essas produções demonstram o quanto o outro, seja como objeto amor, de saudade, de perda, tem um lugar importante na construção da identidade e da compreensão de si mesmo do/a adolescente.

5.2.1 Produções que emergiram nas Vivências artísticas do grupo de pesquisa

As vivências artísticas desta pesquisa realizadas nos encontros com adolescentes e professoras foram planejadas considerando os três eixos norteadores para o Ensino da Arte propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): fruição (apreciação), produção (fazer artístico) e reflexão (contextualização histórica da arte), proposta esta que coaduna com o conceito de Atividade criadora elaborado por Vigotski (1930/2009), que foi explicitado detalhadamente na Seção: “O Ensino da Arte e os processos criativos na adolescência.”

Ao iniciar o segundo encontro (Apêndice VII) “Vivência Artística Autorretrato: Identidade/noção de si mesmo”, propus que cantássemos uma ciranda e, inicialmente, houve um pouco de resistência por parte de dois adolescentes que falaram que ciranda é “brincadeira de bebê”.

Perguntei se alguém conhecia essa música e os passos da ciranda, responderam que não conheciam. Fizemos assim uma contextualização histórica da origem da ciranda, em que momentos era cantada, em que região do país, e os/as adolescentes se interessaram por esse aspecto histórico. Cantamos várias vezes e eles não se cansavam. Nos encontros posteriores, eles sempre pediam para cantar a ciranda, inclusive os adolescentes que apresentaram uma leve resistência no início.

Assim, ficou bem evidente o quanto a música tem o poder de contagiar e, a ciranda, sobretudo, propiciou esse momento de interação, promoveu o espírito de coletividade, pois todos têm que marcar o acento do primeiro tempo juntos no centro da roda para que haja sincronia na marcação quaternária. Conseguimos cantar toda a ciranda em andamento lento e assim fomos acelerando gradativamente. Houve uma aprendizagem não só da melodia como também do ritmo e, acima de tudo, desenvolveu-se o respeito pelo/a colega enquanto cada um aprendia a sincronizar os passos no tempo exato da música.

Ainda nessa vivência tivemos a atividade do Autorretrato. Antes de passarmos para a produção (fazer artístico), fizemos o momento de fruição (apreciação) de três vídeos: autorretratos de artistas famosos, autorretratos de crianças com um caráter lúdico e um vídeo de um jovem que se autorretratava com um grafite. Após esse momento de fruição a roda de conversa sobre o gênero Autorretrato foi essencial para que os/as participantes ficassem bem a vontade para essa discussão, bem como para a produção (fazer artístico) dos seus autorretratos.

Enquanto produziam seus autorretratos com lápis de cor, hidrocor e giz de cera, coloquei propositalmente algumas músicas instrumentais do gênero jazz, bossa nova, com o intuito de sondar o gosto musical dos participantes.

O adolescente Diego falou: *“Professora muda essa música porque é deprimente e dormente.”* (risos). Outra adolescente aproveitou e pediu algo mais animado, então comecei a brincar e colocar músicas de estilos diferentes e mudei para uma cantiga de roda. No mesmo instante o adolescente Neymar disse: *“Uma é deprimente e a outra é inocente”* e todos riram muito com sua capacidade de rimar.

Então nesse momento fui brincando com os sons e quando coloquei o instrumental da música “Garota de Ipanema” que é uma das músicas mais conhecidas de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, o mesmo adolescente Diego, que havia reclamado das bossas novas dizendo que eram deprimentes, começou cantarolar a letra e disse: *“Ah, essa eu gosto, deixa essa professora.”*

A professora Maria de Língua Portuguesa entrevistou dizendo que se eles fossem se acostumando a ouvir outros gêneros de música eles iriam gostar: *“Porque é sempre assim, eles falam que não gostam da música, mas depois que conhecem não param de cantar.”*, o que indica que a mesma costuma usar músicas em suas aulas.

Fiquei muito empolgada com a situação que emergiu e de repente tive a idéia de montar um banco de músicas, ou uma trilha sonora, algo que precisaria ser amadurecido e

planejado. O exercício de conhecer o que eles ouvem, o que gostam de ouvir para depois apresentar outros gêneros contribuiu para o próximo planejamento.

Assim, coloquei em prática as considerações de Bogdan e Biklen (1994, p. 210-11) ao usar diário de campo:

Escreva uma grande quantidade de “comentários do observador” acerca das ideias que lhe vão surgindo. As notas de campo são supostas conter comentários do observador. [...] os comentários do observador consistem em seções das notas de campo destinadas ao registro que o observador vai pensando e sentido, à medida que faz as suas observações. [...] registre *insights* importantes que vai tendo durante a recolha de dados para não os perder.

Esses comentários dos/as participantes em relação às músicas que foram apresentadas, pelo fato de terem sido gravados e transcritos logo após sua realização, no registro ampliado (R.A.), me permitiram analisar a situação ocorrida e aprofundar a ideia do banco de dados das músicas prediletas dos/as participantes. Desse modo surgiu o planejamento da vivência artística “A música na construção da identidade do/a adolescente”.

A arte, em suas diversas linguagens, seja na música, poesia, desenho, filme, está presente na vida do/a adolescente em todos os momentos. Mesmo morando no campo, a tecnologia possibilita o acesso desses/as adolescentes a essas linguagens artísticas. A própria escola por ter sido contemplada com o laptop UCA, permite que os/as professoras façam uso das novas tecnologias da informação e comunicação constantemente.

Eis algumas falas e produções dos/as participantes a este respeito nos diários artísticos, na entrevista final (E.F.A.) e nas vivências:

“A música tem vários sentidos, mas tenho uma coisa que não posso explicar que amo de paixão e não fico sem os toques de música... A música sempre foi tudo para mim. Eu, tipo assim, quando eu tô triste que eu escuto música eu logo me animo, eu não tenho momento ruim, quando eu tô triste dou um jeitinho de me animá, eu não gosto de ficá triste não, eu acho que a vida é muito curta pra gente ficá chorando, não compensa não. A gente tem que fazer o possível pra ser feliz e fazer os outro feliz também. Ficar chorando por bobeira, sei lá... a maioria das vezes que a gente chora não é por bobeira, mas se tá chorando é porque tem um motivo, mas a gente tem que passar por cima, levantar a cabeça, segurá na mão de Deus e falar: Vô firme, porque não compensa ficá chorando não, a gente morre aí e só fica as lágrimas. Aháa não, tem que ficar os risos.” (Lucrécia, 14 anos).

Esta reflexão de Lucrécia se deu na E.F.A. quando a adolescente se referiu à importância da música em sua vida. Mostrou as colagens com as frases que produziu em seu Diário Artístico. Disse que em todos os momentos de sua vida a música se faz presente e seu diário demonstra isto, com diversas músicas que expressaram o que ela estava sentindo durante a pesquisa. Fica evidente que a adolescente evita ficar triste, então a música entra em cena para levá-la a outras realidades, sublimando sua tristeza e ressignificando o sentido de

viver: “[...] não compensa ficar chorando não, a gente morre aí e só fica as lágrimas. Aháa não, tem que ficar os risos.”

Para a adolescente Micaelly a música está em sua vida em qualquer situação seja de alegria ou tristeza. A fruição (apreciação) de músicas é um meio de extravasar seus sentimentos:

“Música mais romântica é quando eu tô me sentindo mais sozinha assim, aí eu começo chorar e minha irmã pergunta por que eu tô chorando. E, quando eu tô bem alegre também eu começo cantar e dançar. Seria muito difícil pra poder se viver, muito ruim sem música. (Micaelly, 12 anos, E.F.A.).

A **Figura 5** ilustra a produção de Lucrécia no Diário Artístico:

Figura 5: Colagens e frases produzidas por Lucrécia sobre a música em sua vida.



Fonte: Material escaneado do Diário Artístico de Lucrécia (Acervo da pesquisadora)

Segundo Vigotski (1999, p. 270):

[...] nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da catarse, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga de energia nervosa, que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energias nervosas mais úteis e importantes.

Nesta pesquisa pude perceber o quanto a música é um meio de expressar sentimentos, principalmente nas adolescentes. A adolescente Jhorrana, 12 anos escreveu várias músicas em

seu diário artístico que expressam seus diversos sentimentos, ao colocar a música Amor de madrugada de Marcos & Belutti⁵⁷, ela explica que:

“No dia do show eu fui e vi uma pessoa que eu gostava. Era um menino que há uns 3 anos atrás eu conheci ele, eu acabei gostando dele, mas aí, ele era mais velho, aí eu parei. Eles moravam perto da minha mãe, aí ele mudou. Aí, eu não tive mais contato com ele, aí no show eu vi ele. Eu tinha 9, ele tinha 15. Nunca aconteceu nada porque eu tava sempre com minha irmã. Agora ele casou e tem uma filhinha porque ele engravidou a menina.

Mesmo sem nunca ter tido contato físico com o rapaz que ela gostava a música escolhida por ela foi *Amor de madrugada*, expressando assim a sua dor por nunca ter vivenciado esse amor, e por tê-lo encontrado com outra pessoa, com a qual ele construiu uma história. Enquanto que a sua história com ele foi só na fantasia até porque ela mesma relatou: *“Eu tinha 9, ele tinha 15. Nunca aconteceu nada porque eu tava sempre com minha irmã.”* Em seguida mostra em seu diário a música Jeito Carinhoso de Jads e Jadson⁵⁸ e afirma: *“Eu já namorei uma vez, e ele tinha minha idade, nem teve beijo foi por cartinha... Uma vez já beijei.”*

No último ato apreciamos o banco de dados com as músicas preferidas dos/as participantes. A letra da música predileta da adolescente Patrícia: *Soy rebelde*.⁵⁹ afirma: *“E sou rebelde quando não sigo aos demais. E sou rebelde quando te quero mais e mais. E sou rebelde quando não penso igual que ontem. Se sou rebelde, é que talvez ninguém me conheça bem. E sou rebelde quando me jogo sem pensar”*.

Passamos para a reflexão da letra da música, e então Patrícia articula sua escolha: *“Como os jovens pensam hoje. Hoje eu quero isso e amanhã quero aquilo. Você pensa uma coisa diferente.”* Neymar se pronunciou dizendo: *“Drogas, jovens rebeldes”*. A adolescente Jhorrana energeticamente destaca: *“Resumindo, a gente é rebelde”*.

Eu lancei a seguinte pergunta: *“Será que a gente é rebelde?”*

Todos/as queriam falar ao mesmo tempo, então a própria adolescente Jhorrana assegura: *“Depende do rebelde, tem gente que é muuuuito rebelde”*. A adolescente Bia declara: *“Não tem nenhuma pessoa aqui que se a mãe não der algo que não fica nervosa, mas tem gente que é rebelde demais.”*

Perguntei se eles achavam que a referida música *Soy Rebelde* é um incentivo aos/as adolescentes serem rebeldes. Alguns declararam que sim, a adolescente Patrícia que trouxe a música defende: *“Não acho que incentive, porque como diz aquela frase: O bom de cabeça*

⁵⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CxEnwL1cnDE>

⁵⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6jdiNh8sZow>.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7fg4qeMA0w4>.

não é influenciável.” O adolescente Diego argumenta: “*Acho que sim, como aquela moça daquele vídeo, bebeu tanto que até beijou o cara enganada.*”

Assim insisto: “*Ser adolescente é ser rebelde?*” E eles pensam e falam: “*Não, não é*”. Emiti meu ponto de vista sobre o grupo e ressaltai que pelo tempo que estou convivendo com esse grupo não considero que sejam adolescentes rebeldes na perspectiva da letra desta música. Acrescentei ainda que toda pessoa, independente de ser adolescente ou não, se for contrariada em algum aspecto, tem seus momentos de indignação. E, sobretudo o/a adolescente encontra-se em uma fase, em que começa a defender suas ideias, o que é algo saudável, contudo isso não significa que é uma pessoa rebelde.

Para melhor compreensão desse período do desenvolvimento humano, Facci (2004) defende que:

Uma nova transição é a chegada da adolescência, com uma outra atividade principal: a *comunicação íntima pessoal* entre os jovens. Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. (p. 70).

As músicas desse banco de dados foram apresentadas ao grupo para fruição no formato de vídeo, para que acompanhassem a letra e o vídeo oficial do grupo que interpreta a música. O vídeoclipe da música *Soy Rebelde*, mostrava situações de álcool, drogas, sexo e muita festa. Por esse motivo que o adolescente Neymar e Diego se referiram ao álcool e drogas, uma realidade com pouca probabilidade de ser vivenciada pelos/as adolescentes desta pesquisa.

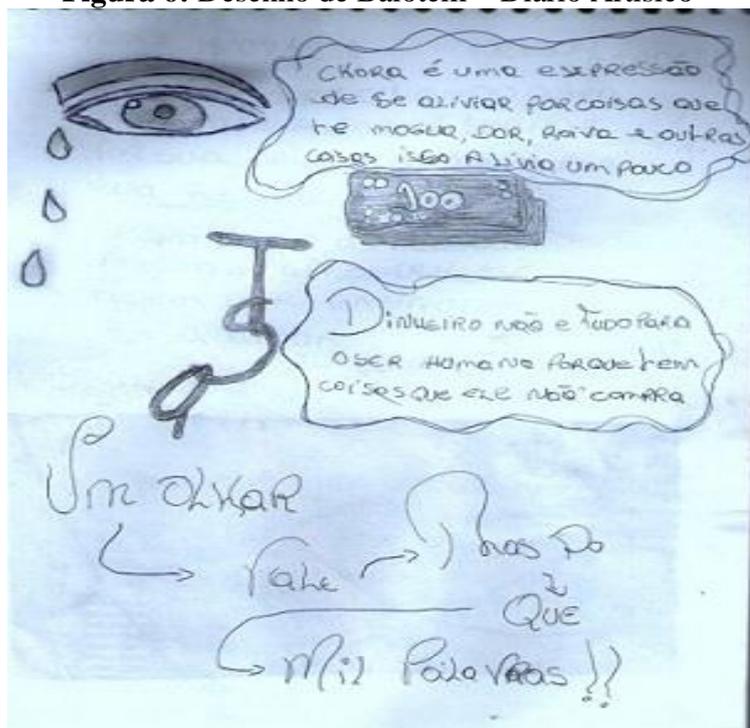
No encerramento dessa vivência sobre as músicas prediletas, refletimos sobre o quanto é fundamental existir essa diversidade musical, porque somos seres diferentes e com sentimentos diversos. Comentei que em todo o ciclo de nossa vida, existe música, desde o nascimento até a morte. Ela está presente em todos os nossos relacionamentos, seja de amizade, de amor para com o outro e para com Deus, ela faz parte de toda nossa existência, da nossa identidade. Ao final percebi que a adolescente Emily Jhorrana que havia escolhido uma música religiosa e estava um pouco tímida e constrangida, ficou mais a vontade com toda essa reflexão a respeito de uma música para cada circunstância da nossa vida.

Outra linguagem artística muito intensa entre os/as adolescentes da pesquisa foi o desenho. A autora Barroco (2007, p. 24) destaca que: “[...] os desenhos trazem à tona

elementos que, normalmente, não se apresentam pela manifestação verbal (oral, escrita, gestual)”.

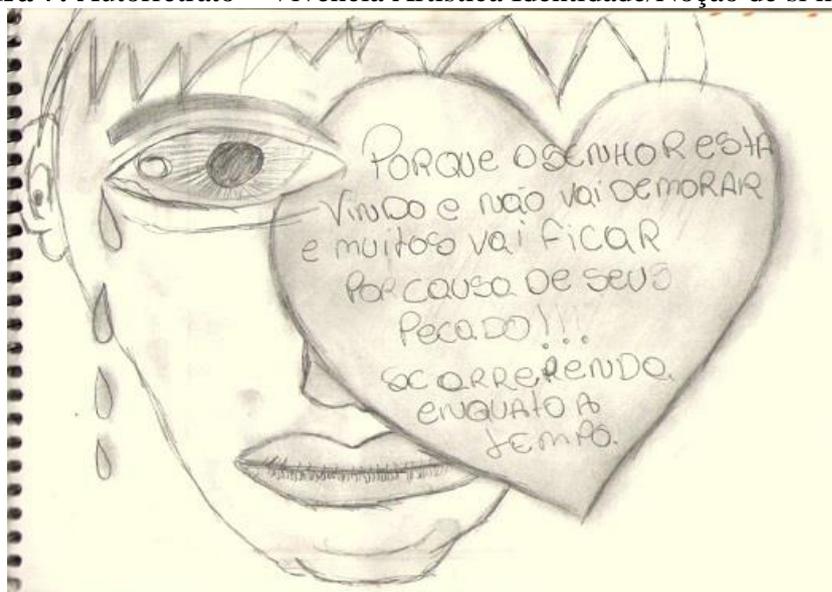
Para Balotelli (12 anos), o desenho é um meio de expressar suas emoções (**Figura 6**). No diário artístico de Balotelli ele produziu inúmeros desenhos e a figura do olho sempre aparece com uma lágrima, então ele explica: “*Eu chorava muito.*” Segue seu autorretrato que também evidencia pela frase, a sua crença religiosa (**Figura 7**).

Figura 6: Desenho de Balotelli – Diário Artístico



Fonte: Material escaneado do Diário Artístico de Balotelli (Acervo da pesquisadora).

Figura 7: Autorretrato – Vivência Artística Identidade/Noção de si mesmo



Fonte: Material escaneado do Diário Artístico de Balotelli (Acervo da pesquisadora).

Outro tema que emergiu na entrevista com uma adolescente, ao mostrar seu Diário Artístico foi sobre sentir-se apaixonada. Ao falar de seus sentimentos e pensamentos quando namorou pela primeira vez, sem que a família ficasse sabendo, a adolescente Patrícia (14 anos) narra sua história e mostra em seu diário artístico os desenhos produzidos após as vivências (**Figuras 8 e 9**):

Figura 8: Produção artística sobre Paixão (1).

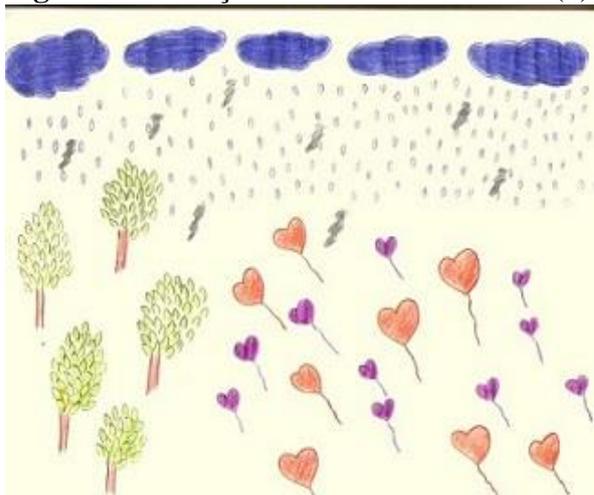


Figura 9: Produção artística sobre Paixão (2)



Fonte: Material escaneado do Diário Artístico de Patrícia (Acervo da pesquisadora).

Patrícia me mostrou os desenhos durante a entrevista e falou:

“Aí né, eu tava meio apaixonada (ainda tô mais ou menos). Quero sair dessa fase, não acho que eu tô pronta ainda. Os raiozinhos [Figura 8] eram as turbulências que tavam vindo, os desafios, os coraçãozinhos voando era as mágoas indo embora. Não foi o que eu esperava quando eu me apaixonei, foi mais, tipo assim, uma amizadezinha. O problema é que não era bem aceito, assim, acabou que tava, tipo assim, eu tava me afastando das pessoas, eu tava começando a ficar confusa, eu tava me distanciando de mim mesma, minha família nem soube, um namorinho escondido que todo mundo sempre teve, com isso eu amadureci. Eu vejo que hoje eu não faço isso, se fosse hoje eu não faria isso. Eu não me arrependo, mas se fosse hoje eu não faria, foi um erro e um acerto que eu fiz, foi um erro porque não era o certo e um erro porque me amadureceu. Deixou marcas, as sombras que eu sempre vou lembrar e carregar comigo, mas, é sombra boa. (Patrícia 14 anos, E.F.A.).

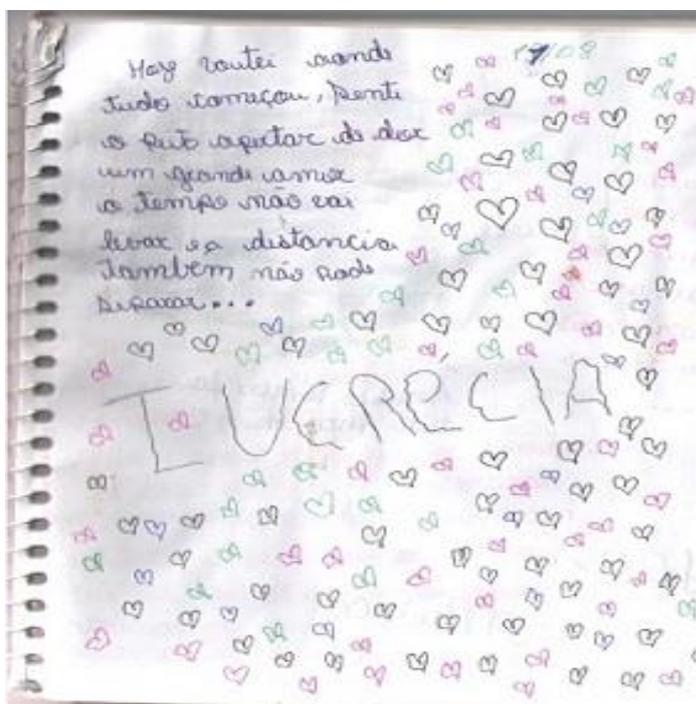
“Nossos medos e desejos são expressados de vários jeitos mas os talentos vêm nos versos e desenhos.” (Frase escrita no desenho do Diário Artístico – Figura 9)

A adolescente Lucrécia (14 anos), também narra sua história amorosa, seus conflitos com o namorado, com as colegas de escola e expressa tudo isso em um desenho com inúmeros corações (**Figura 10**) e um texto, verbalizando os mesmos durante a entrevista:

“Aqui eu tinha brigado com meu namorado, não era nem pra voltar, mas a gente é teimoso. Eu sou muito ciumenta, tipo não muito, tenho ciúme onde tem motivo. E eu não gosto tipo das pessoas ficarem com ‘reganheira’ pro lado dele, tipo aquelas risadona sabe, e eu tenho uma prima que ela é muito assim, ela passa, fala bom dia pra ele e não fala pra mim, você acha que não é motivo? não é motivo, não né...Quinta feira passada eu até briguei com ela aqui na

escola, ela e a amiga dela, que eu enforquei a menina aqui, com ela é por conta dele e com a outra é porque se mete 'naonde' não é chamada. Eu tô nem ligando, não, porque elas é demais. Agora eu tava até comentando ontem com ele e minha mãe, por onde que eu passo elas fica com aquelas risada, aquelas risada falsa. Ontem eu entrei no banheiro aqui da escola, e aí eu tava lá, que eu saí de dentro do banheiro, e ela falou bem assim: "Nossa, seu tapa dói tanto...", sabe provocando, tacando assim pra vê se eu reagia.. Eu não tô reagindo mais não. Tô na minha, porque já é final do ano, então tô ficando quieta. Ele, no momento que foi mais difícil na minha vida, que meu irmão tinha saído lá do sítio, ele tava do meu lado, todo tempo, ele, tipo assim, do tempo que a gente tá junto mais de um ano e meio, a gente brigou duas vezes só, mas também as duas vezes foi quase de arranca o pescoço um do outro... Só duas vezes, a gente não briga, a gente é bem difícil de brigá. (Lucrécia, 14 anos, E.F.A.)

Figura 10: Produção artística de Lucrécia sobre Paixão (3)



Fonte: Material escaneado do Diário Artístico de Lucrécia (Acervo da pesquisadora).

A arte para Vigotski (1999) suscita emoções e as diversas linguagens artísticas em seu efeito de experiência estética de fruição e de produção provocam para esses/as adolescentes emoções muitas vezes contraditórias, ora de amor e ódio, alegria e tristeza, realidade e fantasia. Ao viver a experiência de catarse, entendo que a arte mobiliza processos de conhecimento de si mesmo e do mundo, criando o que para Vigotski (1998, p. 118) seria a Zona de Desenvolvimento Proximal nesta área de construção da identidade, “o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento”. Se a escola souber aproveitar este processo, os/as adolescentes poderiam se conhecer melhor, analisar suas emoções e arroubos que podem chegar à violência física, como relata Lucrécia, caso não sejam trabalhados adequadamente, através de canais de expressão da subjetividade.

A adolescente Luíza enuncia bem isto, ao falar da dificuldade de traduzir o que sente oralmente e apresenta na E.F.A. seus desenhos produzidos no decorrer da pesquisa no Diário Artístico, destacando que com a ajuda da arte (desenho e poesia) isto fica mais fácil: *“A arte é algo que devemos conhecer. As pessoas que não conhecem arte... Tem muita gente que fica num canto, sozinha, não tem nada, vive no escuro, só isso. A arte é conhecer a vida e não ficar só reclamando, sair, viver, só. Não gosto muito de falar, professora, não sei falar... Meu negócio é escrever e desenhar.”* (Luíza, E.F.A.).

Figura11: Poema de Luíza sobre a Arte (1)

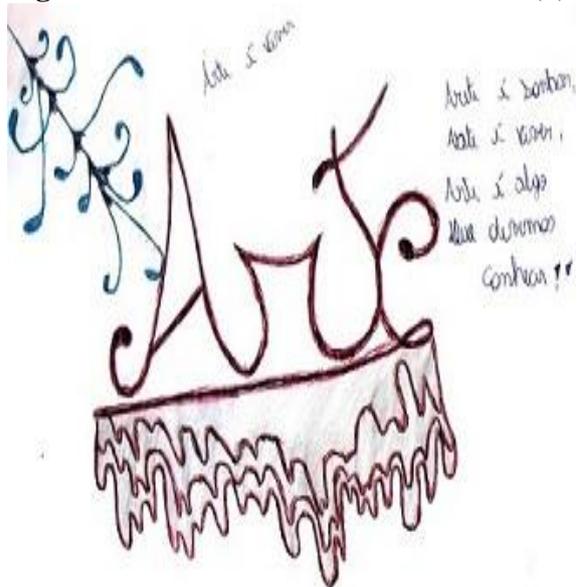
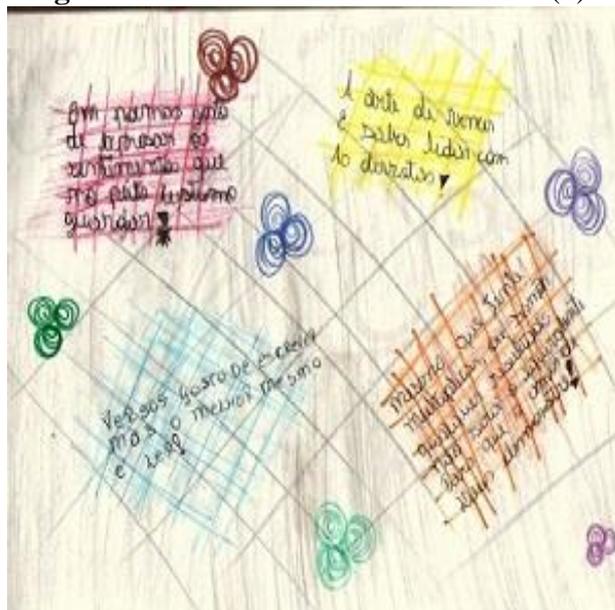


Figura12: Poema de Luíza sobre a Arte (2)



Fonte: Material escaneado do Diário Artístico de Luíza (Acervo da pesquisadora).

Pelos poemas de Luíza, percebe-se que a arte para ela é sua vida, os sentimentos que guarda em seu coração, seu posicionamento diante das adversidades da vida, em tudo ela vê arte, a arte é uma luz e para ela viver é uma arte. Pelo fato de ter dificuldade em se expressar por palavras, ela constantemente lança mão das linguagens artísticas, tais como poema e desenhos para se comunicar e expressar o que sente.

Na última vivência, quando convidamos os/as participantes para uma viagem musical, Luíza teve dificuldades de encontrar alguém no percurso da viagem e na E.F.A. ela relembra a situação apresentando o desenho produzido no dia da Vivência artística (**Figura 13**). Ela narra que: *“Eu tava triste, porque eu tava sozinha, eu não consegui ver ninguém. No começo tava indo tão bem. Eu fiz um poema, mas não sei onde tá. Eu quero fazer um livro de poemas.”*

Aqui ela reafirma o quanto a arte, por meio da linguagem poética e do desenho, está presente em sua vida e fala de sua expectativa e desejo de produzir um livro de poemas. Ao observar o desenho, fica evidente que Luíza não conseguiu encontrar ninguém em sua viagem e em seu caminho. No semblante da menina, que a representa no desenho, ela fez questão de

expressar no traço da boca essa decepção e tristeza. Como Vigotski (1998) afirma: “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.” (p.54).

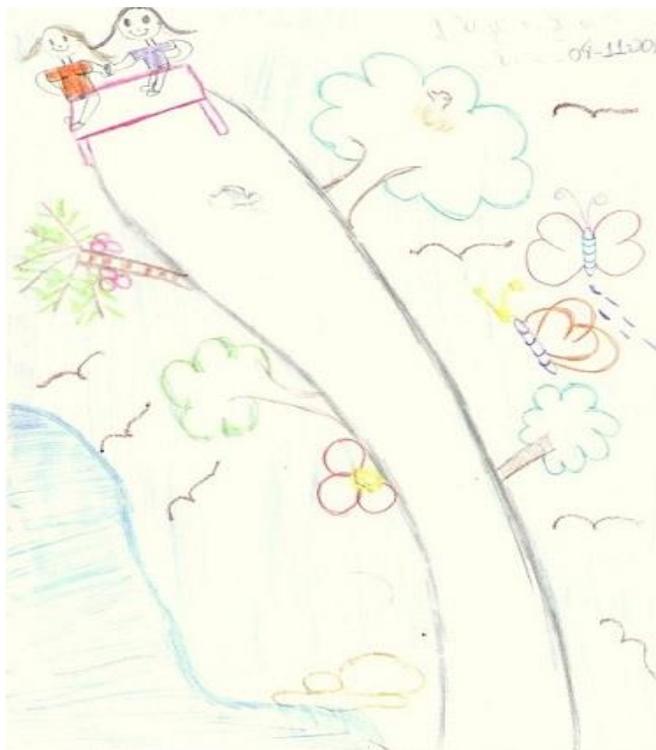
Figura 13: Desenho produzido por Luíza na vivência “Viagem musical”



Fonte: Material escaneado do Diário Artístico de Luíza (Acervo da pesquisadora).

Ainda nessa cena da Viagem musical a adolescente Emily Narryma (12 anos) teve a experiência de se encontrar com sua bisavó e mostrou seu desenho na E.F.A.: “*Desenhei eu e minha bisavó que é muito importante pra mim.*” Em outras vivências ela sempre se lembrava dessa bisavó que já se foi, com muita emoção, carinho e saudade. No desenho ela e a bisavó estão sentadas juntas, de mãos dadas e os traços do rosto delas demonstram um estado de felicidade, alegria, contentamento. (**Figura 14**).

Figura 14: Desenho de Emily Narryma produzido na vivência “Viagem Musical”



Fonte: Material escaneado do Diário Artístico de Emily Narryma (Acervo da pesquisadora).

O conceito de atividade criadora desenvolvido por Vigotski (1930/2009) destaca a importância das experiências anteriores, da realidade que o homem vivencia, neste caso, as experiências dos/as adolescentes que vão sendo elaboradas no pensamento, entrando em cena os sentimentos, as emoções, a afetividade, transformando-se em imaginação e por fim em realidade quando é materializado seja em objeto, em desenho, em poesia, enfim em uma imagem externa.

O autor ainda ressalta que não se cria do nada e que a criação no âmbito individual é sempre uma apropriação da cultura, do contexto histórico e social. Por isso, a importância dos mediadores sociais em proporcionar experiências de fruição (apreciação), reflexão e produção (fazer artístico), a fim de que os processos criativos sejam suscitados. Neste caso, a escola, por meio dos/as professores/as, deve fazer esse papel de mediador nesse processo.

No quarto ato (Apêndice XIV) tivemos a sessão cinema com a apreciação do filme *Escritores da Liberdade* e na E.F.A. a adolescente Lucrecia mostrou que colocou em seu diário artístico a seguinte frase: “*O que mais me impressionou foi a professora largar sua vida pessoal pelos alunos.*” E segue narrando:

“Ela largou a vida dela pra trás, ela deixou a vida dela, pra conseguir tirá os alunos daquela vida doida lá, largou até o marido, não é qualquer pessoa que faz isso não. Me chamou bastante atenção isso dela, bastante atenção, porque, sei lá... Vamos supor, se eu tivesse uma vida dessa, não seria qualquer pessoa que iria me estender a mão. Eu penso assim, eu sempre

me coloco no lugar, se eu tivesse lá pra ajudá aqueles jovens, eu não sei se eu seria capaz de tudo que ela foi e não sei se as pessoas seriam capaz de fazer tudo que ela fez por mim... Então, acho que não... Me impressionou muito a luta dela em cima daqueles jovens, bastante.” (Lucrécia, 14 anos, E.F.A.).

A arte cinematográfica incomodou e provocou a adolescente a ponto dela se transportar para o enredo do filme e se colocar tanto no lugar da personagem principal que foi a professora, como no lugar daqueles/as adolescentes refletindo sobre a importância de lutar por alguém, mesmo que tenha consequências na vida pessoal. Pelo fato da adolescente ser apaixonada pelo seu namorado, ao refletir sobre a separação conjugal da professora por abraçar a causa dos/as estudantes, ficou chocada com tamanha abnegação.

Outra adolescente, por ter sofrido *bullying* na escola desde a infância, quando os/as colegas a chamavam de “gorda”, com a experiência estética do filme realizou uma reflexão a respeito de si mesma e de sua condição diante dos colegas ao afirmar: “*O filme ‘Escritores da liberdade’ falava de preconceito; assim, então falou mais comigo, e eu fiquei mais solta assim, me ajudou bastante.*” (Gabrielly, 12anos). A apreciação do filme foi fundamental para melhorar sua autoestima, aceitação pessoal e ressignificação de si mesmo.

Nesse sentido, Balmant (2004) corrobora:

Entretanto, por vezes a experiência estética mobiliza as pessoas de tal maneira, que elas passam dias, semanas, meses, ou seja, um período mais prolongado, elaborando, refletindo, trabalhando questões despertadas pelo processo da experiência estética. Isso pode acontecer com as pessoas quando assistem a um determinado filme, lêem um determinado livro, etc. (p. 63).

A experiência estética foi se elaborando ao longo do tempo com essas adolescentes, teve sim o primeiro impacto de imediato ao apreciar o filme, entretanto as reflexões se prolongaram a ponto de lembrarem da experiência na E.F.A. confirmando o quanto foi essencial para repensar suas próprias vidas.

O pensamento por conceitos segundo Vigotski (1996) permite ao adolescente esse avanço do desenvolvimento intelectual do pensamento abstrato, o que contribuiu grandemente para a compreensão da sua realidade, de si mesmo, se apropriando de uma consciência social e cultural. A arte nesse processo atua como mediadora dessa apropriação.

5.2.2 Produções artísticas na III Feira Literária

Durante o percurso desta pesquisa pude acompanhar o planejamento e envolvimento dos/as professores/as na elaboração da III Feira Literária. O projeto está em sua terceira edição, faz parte do calendário anual da escola e a III Feira Literária aconteceu no dia trinta de outubro de dois mil e quatorze no bosque da escola. É um projeto coordenado pela professora

Maria de Língua Portuguesa e que envolve todos/as os/as profissionais da escola. Seguem os objetivos da feira disponibilizados pela coordenadora do projeto:

- Objetivo Geral:

Conduzir o aluno a produzir textos diversos valendo-se da criatividade, vivência e aspirações, onde o meio seja algo significativo e cheio de descobertas.

- Objetivos específicos:

Conhecer, manusear e ler textos diversos;

Enriquecer conhecimento valendo-se de equipamentos tecnológicos;

Aprimorar a leitura;

Reconhecer formas (versos, estrofes) em poemas;

Produzir textos valendo-se dos recursos previamente conhecidos;

Resgatar valores e cultura local;

Digitar textos para posterior exposição;

Expor os trabalhos produzidos;

Editar livretos com poemas produzidos;

Promover encontro com pais para divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos.

Esse ano o projeto se expandiu e contou com a participação de todos os/as professores/as da escola. É um projeto que contempla todos os anos do ensino fundamental. Um fato marcante é que a Feira Literária foi realizada no bosque da escola. As árvores serviram de expositores para os trabalhos artísticos. Uma grande mesa foi preparada com um café da manhã, o qual foi servido aos estudantes, pais, autoridades e profissionais após o encerramento da Feira Literária.

Além dos trabalhos artísticos expostos, os/as estudantes participaram de toda a programação da Feira Literária, no cerimonial da Feira, recitando poemas, cantando músicas, escolhendo músicas diversas para serem apreciadas pelos presentes.

A comunidade em geral que prestigiou o evento também teve a oportunidade de se expressar artisticamente, por meio de poemas, desenhos. Foram disponibilizados papéis para que deixassem suas impressões que foram afixadas em um grande painel embaixo das árvores. (**Figuras 15, 16, 17 e 18**). O poema “Convite” da Figura 17 é do poeta brasileiro João Paulo Paes⁶⁰:

⁶⁰ “Nasceu em Taquaritinga, interior de São Paulo, em 1926. Estudou química industrial em Curitiba, onde publicou seu primeiro livro de poemas, *O aluno*, em 1947. Trabalhou num laboratório farmacêutico e numa editora de livros, aposentando-se em 1981 para poder dedicar-se inteiramente à literatura. Publicou mais de dez livros de poesia, inclusive para o público infanto-juvenil, e foi colaborador regular na imprensa literária.

Figura 15. Entrada da III Feira Literária

Fonte: Acervo da escola.

Figura 16. Exposição de fotos de eventos

Fonte: Acervo da escola.

Figura 17. Poema Convite

Fonte: Acervo da escola.

Figura 18. Exposição de pesquisa interdisciplinar

Fonte: Acervo da escola.

Convite

*Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.*

*Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.*

*As palavras não:
quanto mais se brinca*

*com elas
mais novas ficam.*

*Como a água do rio
que é água sempre nova.*

*Como cada dia
que é sempre um novo dia.*

Vamos brincar de poesia?

Segundo a abordagem psicocultural proposta por Bruner (2001) para a educação, o preceito da externalização destaca a importância da produção de “obras coletivas” bem como sua externalização. Este projeto da III Feira Literária é uma obra coletiva que foi produzida pelos/as profissionais da escola, pelos/as estudantes e pela comunidade. Os pais e responsáveis, além de participarem prestigiando o evento, construíram um *banner* com suas expectativas em relação à educação do campo que querem para seus filhos e filhas, e o campo que querem para a educação, resultado de discussões coletivas. **(Figuras 1 e 2).**

As obras coletivas fortalecem o grupo, promovem a solidariedade e externalizam seus produtos, além de incentivar o trabalho em equipe. “A externalização produz um registro de nossos esforços mentais, um registro que fica “fora de nós”, e não vagamente na “memória”. É algo parecido como produzir um rascunho, um esboço, uma maquete.” (BRUNER, 2001, p. 31).

A construção de obras coletivas contribui também para o desenvolvimento de processos criativos de todos/as os/as envolvidos/as no processo de criação, pelo fato de que a atividade criadora (VIGOTSKI, 2009), ou seja, o ato de criar valoriza e busca a riqueza da experiência anterior da pessoa, nesse caso, por ser uma obra coletiva, conta-se com a riqueza da diversidade de experiências, imaginação e fantasia das pessoas envolvidas.

Além da coordenação do projeto da Feira Literária, a professora Maria desenvolveu diversas atividades em 2014 envolvendo Língua Portuguesa e Arte, tais como: “Caderno do Poeta”; “Cordel da gente, oxente”; “Memórias de nossa gente” e “Aconteceu, virou crônica!”. Este último, relacionado com a Olimpíada de Língua Portuguesa. Ela também estimulou a produção de textos e vídeos com a música da copa. O trabalho de campo desta pesquisa foi desenvolvido de maio a dezembro de 2014 na escola. Ao chegar à escola, os/as estudantes estavam muito empolgados/as gravando os vídeos com paródias da música oficial da Copa do Mundo. As letras da paródia contemplavam conteúdos da área de Língua Portuguesa e demais disciplinas escolares, bem como situações de campo, nomes de jogadores de futebol e suas funções dentro de campo, cidades que em que aconteceram os jogos. Essas músicas eram

acompanhadas de movimento, ou seja, coreografias. Auxiliei na estrutura rítmica de algumas letras nos grupos de trabalho a pedido da professora Maria.

Todos os produtos destas atividades foram expostos na Feira Literária (**Figuras: 19 e 20**), bem de acordo com o princípio de externalização da abordagem psicocultural, contribuindo assim para o desenvolvimento da identidade e autoestima dos participantes.

Figura 19. Projeto Cordel da gente, oxente



Fonte: Acervo da escola.

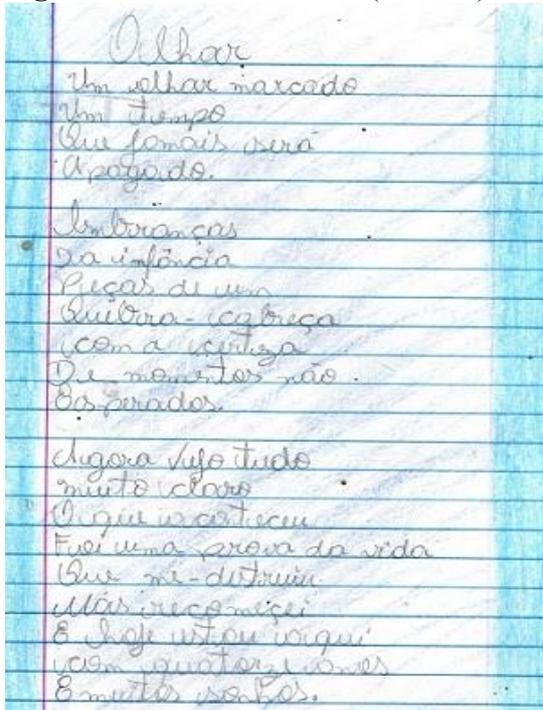
Figura 20. Projeto Memórias de nossa gente



Fonte: Acervo da escola.

Apresentarei alguns poemas produzidos pelos adolescentes no referido projeto. (**Figuras: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30**).

Figura 21. Poema: “Olhar” (Patrícia)



Fonte: Escaneado Caderno do poeta (Acervo da pesquisadora).

Figura 22. Poema: “O meu futuro” (Patrícia)

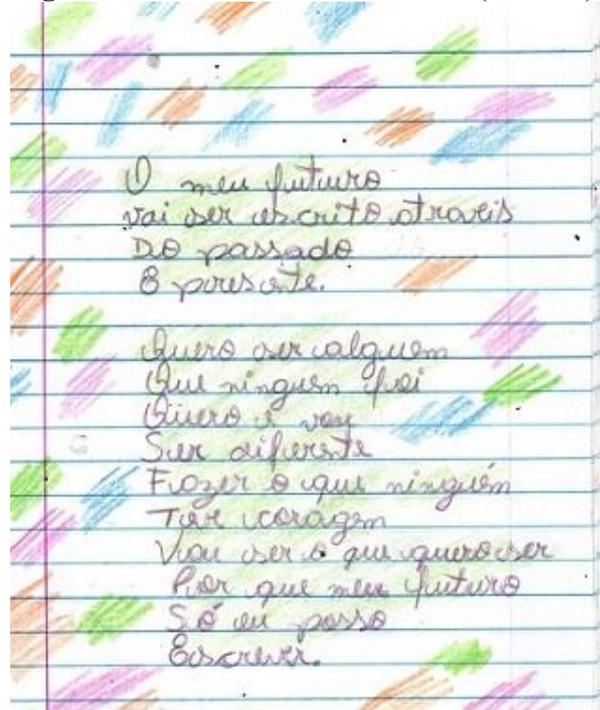
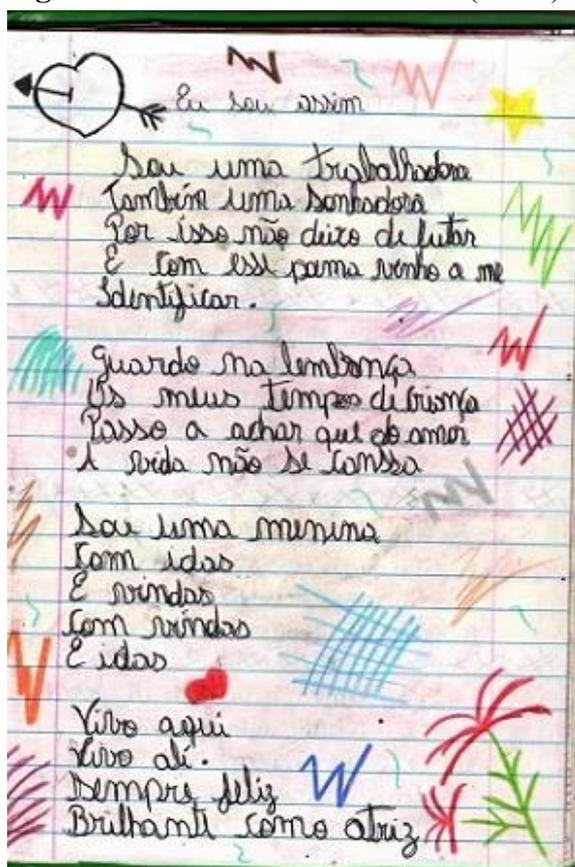


Figura 23. Poema: “Eu sou assim” (Luíza)



Fonte: Escaneado Caderno do poeta (Acervo da pesquisadora).

Figura 24. Poema: “O lugar onde vivo” (Bia)

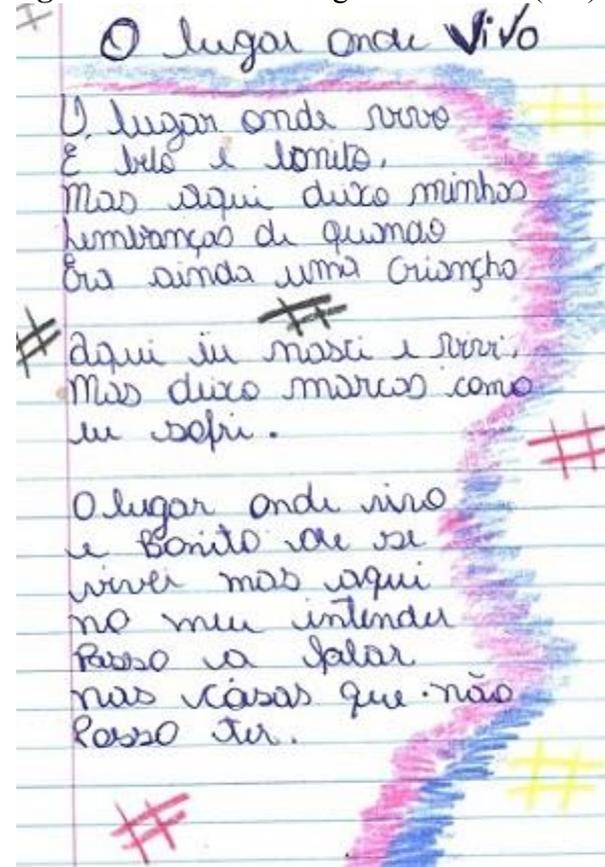


Figura 25. Poema: “Sou um menino” (Roberto)

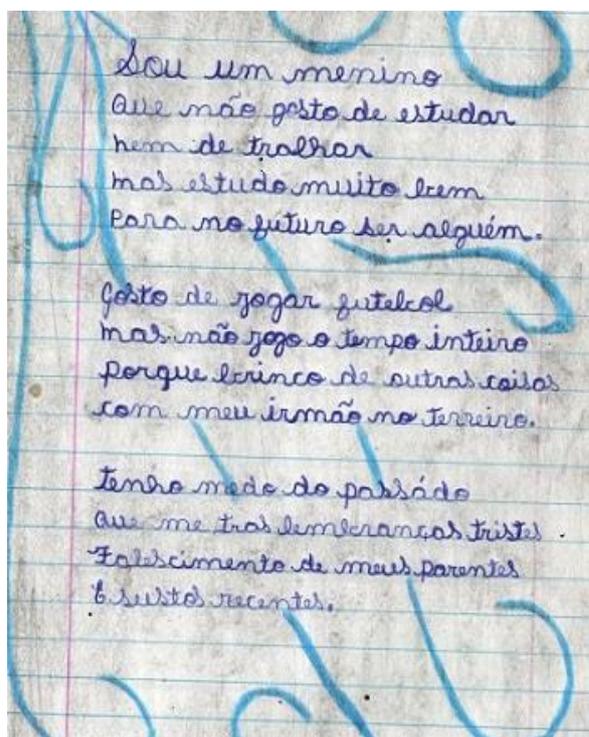
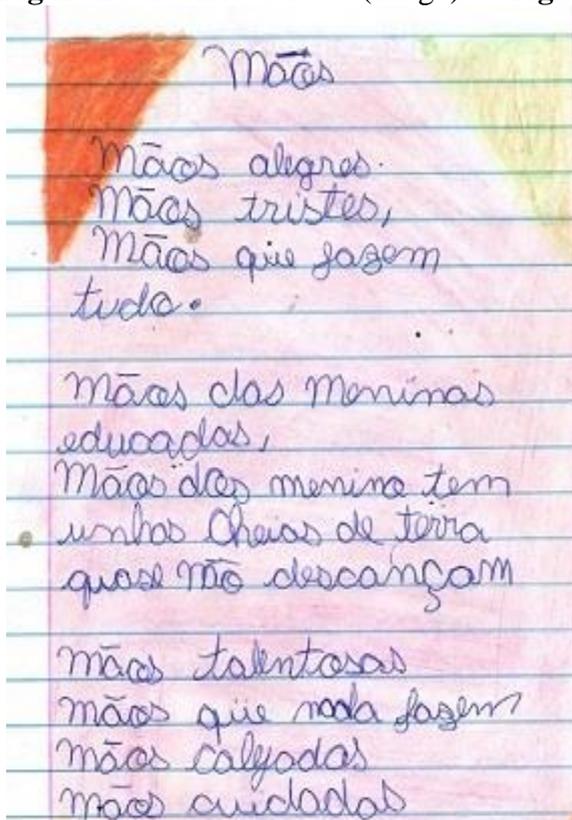


Figura 26. Poema: “Menina Feliz” (Emily)



Fonte: Escaneado Caderno do poeta (Acervo da pesquisadora).

Figura 27. Poema: "Mãos" (Diego)



Fonte: Escaneado do Caderno do poeta (Acervo da pesquisadora).

Figura 28. Poema: "Uma dor que tive" (Micaelly)

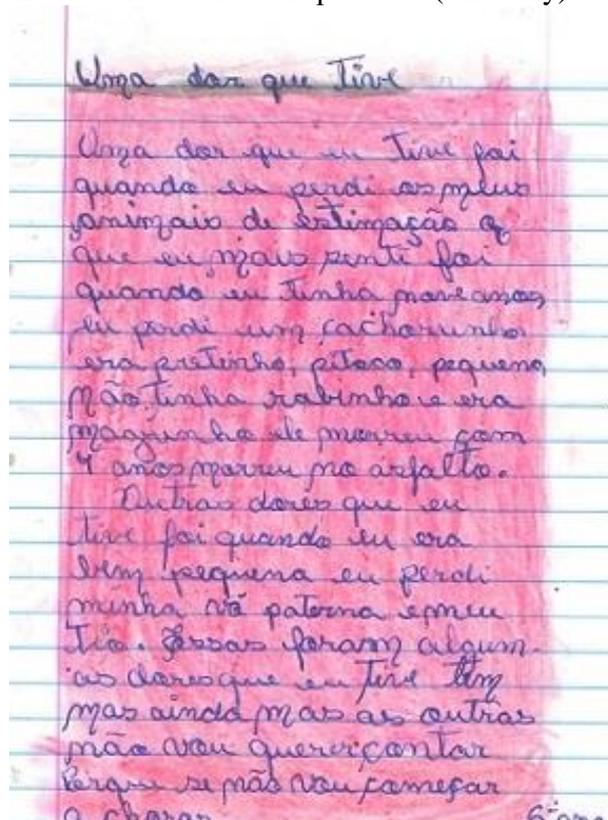
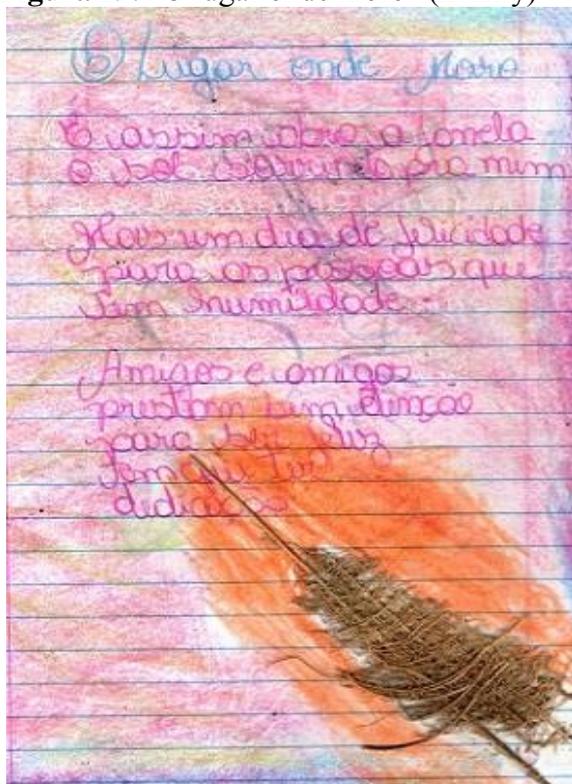
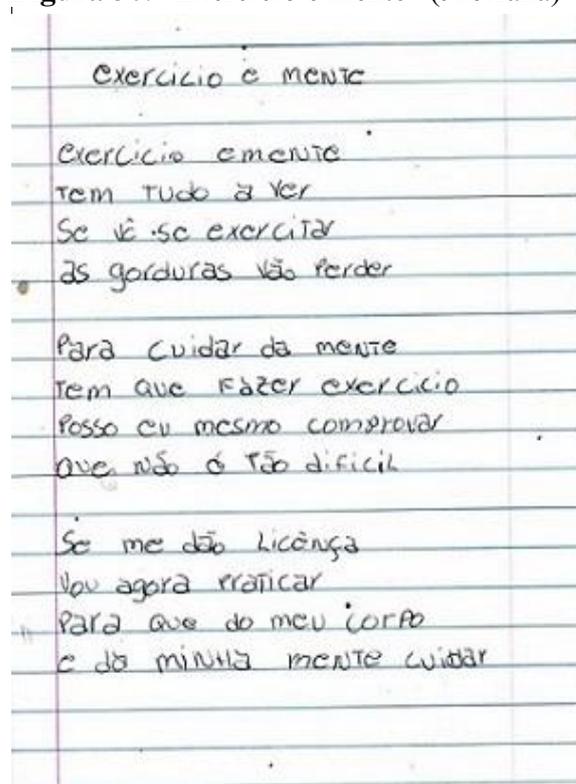


Figura 29. "O lugar onde moro" (Emilly)



Fonte: Escaneado Caderno do poeta (Acervo da pesquisadora).

Figura 30. "Exercício e mente" (Jhorrana)



O poema da **Figura 30** chamou a atenção dos/as profissionais da escola e da comunidade em geral, pois, foi produzido sob a orientação do professor de Educação Física relacionado ao tema esporte, saúde e lazer.

Os produtos do projeto “Caderno do poeta” estavam em exposição na III Feira Literária e ao final da feira os cadernos foram recolhidos pela professora de Língua Portuguesa que me autorizou escanear alguns poemas dos/as adolescentes participantes da pesquisa. Os/as adolescentes não foram obrigados/as a participarem desse projeto criando os poemas, entretanto os/as estudantes que quiseram participar receberam um caderno específico para esse fim.

Nos poemas apresentados, os/as adolescentes expressaram por intermédio da arte literária um pouco de como eles se vêem como pessoas, seu jeito de ser, sua identidade como afirmou Luíza: “[...] *E com esse poema venho me identificar.*” Falam de seus medos, perdas, pessoas queridas que se foram, alegrias, tristezas, o amor pela música: “*Vivo uma vida cheia de música, alegria e poesia, que desejo contar a vocês.*”(Emily Narryma, 12 anos).

Retrataram também o lugar onde vivem, bem como a realidade das mãos calejadas que lidam com campo, falam do cuidado com o corpo, e também de suas expectativas com relação ao futuro: “*Vou ser o que quero ser porque o meu futuro só eu posso escrever*”, (Patrícia). “*Sou um menino que não gosta de estudar nem de trabalhar, mas estudo muito bem, para no futuro ser alguém.*” (Roberto).

Tanto a ciência como a arte respondem à essa necessidade de busca de significações na construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, éticos e estéticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas das culturas. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. (BRASIL, vol. 7, p. 31).

Os poemas produzidos retratam e expressam o contexto cultural em que esses/as adolescentes vivem onde as relações estabelecidas tanto na família, na comunidade e na escola, estão permeadas por relações de poder, subordinação, dominação, desigualdades, estereótipos e preconceitos. E o/a adolescente neste cenário vai construindo significados de seu mundo e de si mesmo (BRUNER, 2002), dentro de uma história, de uma cultura e de um tempo específico.

Outro ponto que chama a atenção na leitura dos poemas é o fato da professora valorizar o que os/as estudantes escreveram como manifestação artística, sem condenar os erros de grafia, expondo os trabalhos na forma com que foram escritos. Uma atitude de crítica do trabalho em seus mínimos detalhes (erros de gramática e ortografia) poderia inibir a

criação artística pretendida. Apesar de serem poucos os erros observados, pode-se apontar alguns como: “A vida não se cansa” [sic]; “Não gosta de estudar nem tralhar” [trabalhar]; “mãos dos menino [sic] tem [sic] unhas cheias de terra, quase não descansam” [sic]; “passádo”.

Um ponto marcante nesta III Feira Literária foi a participação do professor João de Matemática que desenvolveu diversos projetos com conteúdos de matemática por meio da arte: Flocos de neve em papel, Caleidociclo com fotos dos/as estudantes, Fotografia dos/as estudantes com perspectiva forçada e Desenhos em perspectiva (**Figuras 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38**).

Figura 31. Projeto Flocos de Neve



Fonte: Fotos do Acervo da pesquisadora.

Figura 32. Ilusão de óptica no computador

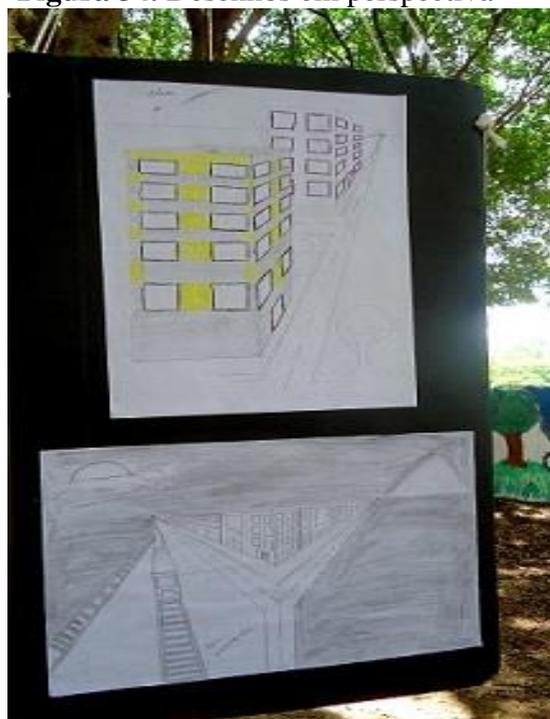


Fonte: Fotos do Acervo da pesquisadora.

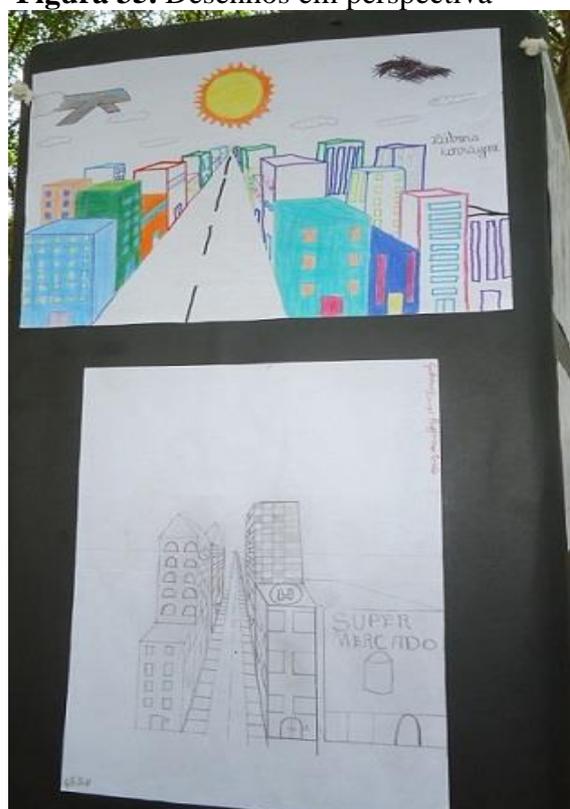
Embaixo das árvores, os/as estudantes do 6º ao 9º ano, coordenados pelo professor João montaram uma pequena oficina ensinando aos presentes como construir o Floco de Neve. Essa novidade causou grande entusiasmo com os/as estudantes do primeiro ao quinto ano que faziam fila para produzirem os flocos de neve em papel. (**Figura 31**). Foi montada também uma cabine com um computador para apreciação de imagens com ilusão óptica. (**Figura 32**).

Figura 33. Desenhos em perspectiva

Fonte: Fotos do Acervo da pesquisadora.

Figura 34. Desenhos em perspectiva

Fonte: Fotos do Acervo da pesquisadora.

Figura 35. Desenhos em perspectiva

Fonte: Fotos do Acervo da pesquisadora.

Figura 36. Fotografia com perspectiva forçada

Fonte: Fotos do Acervo da pesquisadora.

Figura 37. Fotografia em Perspectiva forçada **Figura 38.** Fotografia em Perspectiva forçada



Fonte: Fotos do Acervo da pesquisadora.



Fonte: Fotos do Acervo da pesquisadora.

A exposição de fotos realizadas com o projeto “Fotografia em perspectiva forçada” foi transportada para a Semana da Educação, que ocorreu na primeira semana de novembro de 2014, na Câmara de Vereadores do município de Ji-Paraná, em que profissionais da educação e visitantes em geral puderam apreciar o trabalho. Neste sentido as fotos dos/as estudantes da escola em cena, foram devidamente autorizadas pelos pais e responsáveis em um termo assinado no ato da matrícula para eventuais exposições ou para fins de pesquisa.

Esses projetos envolveram arte e conceitos matemáticos, tais como: simetria, formas geométricas, perspectiva e etc. Segundo Vigotski (2001) “A formação de conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito” (p. 237). Esses/as adolescentes foram provocados na solução de questões matemáticas através da arte.

No processo de desenvolvimento desses projetos que envolveram arte e matemática, foi necessário valorizar o processo criativo do/a adolescente enquanto ser humano que tem potencialidades artísticas que precisam ser provocadas, estimuladas e desenvolvidas. Foi possibilitado também, mediante a Internet no laptop UCA a fruição virtual de produções artísticas, bem como os mecanismos de construção desses produtos.

A III Feira Literária também contribuiu para o desenvolvimento de processos criativos de todos/as os/as estudantes que foram envolvidos/as no processo de criação nos componentes

curriculares, enquanto que nas vivências artísticas, apenas um pequeno grupo teve participação devido ser uma pesquisa.

Nesta dinâmica de elaboração e desenvolvimento do projeto da Feira Literária, uma obra coletiva da escola, foi notável um “empoderamento” dos agentes escolares (CANDAUI, 2008), tanto na dimensão individual por estimular cada ser humano a ser um ator social presente, sujeito de sua história; quanto na dimensão coletiva, por provocar a organização da comunidade e aqui enfatizo o envolvimento dos pais/responsáveis a terem uma participação social ativa nesse contexto social em que a escola está inserida, que é, sobretudo um contexto de realidade social do campo. Essas obras produzidas e expostas revelaram um pouco da identidade de cada participante, bem como a própria identidade dos povos do campo.

5.3 IDENTIDADE/SI MESMO

Tanto na perspectiva de Bruner quanto de Vigotski, o homem vai se constituindo como ser humano ao transformar o meio através do trabalho e ao se apropriar dos bens culturais. A arte é um destes bens e tanto pode ser vista como um fim em si mesma, quando consideramos sua apreciação (fruição) como pode ser um instrumento mediador no desenvolvimento da produção artística (produção), da aprendizagem de outros componentes culturais como os conhecimentos escolares. Mas, ela também se mostra uma mediadora social com seus instrumentos e signos na construção do si mesmo/identidade.

A identidade/noção de si mesmo vai se construindo ao longo da vida nas relações estabelecidas com os outros, num determinado contexto histórico e social, dependendo das condições econômicas, familiares, e assim o homem vai se tornando humano, apropriando-se da cultura, é possível sua ressignificação ao mesmo tempo em que ressignifica a cultura.

Dentro desta concepção teórica, busquei compreender o papel da arte neste processo, assim a arte nesta pesquisa foi uma ferramenta, um recurso metodológico nas provocações, nas discussões, nas reflexões sobre como o/a adolescente se vê, o que ele/a sabe sobre si mesmo, sua identidade.

Apresentarei como os questionamentos provocados nas vivências artísticas (Quem eu sou? O que me identifica? Como eu me vejo? Como posso me ver?) emergiram nos diários artísticos e nas entrevistas, evidenciando como estão presentes na vida dos/as adolescentes constituindo a identidade ou noção de si mesmo de cada um/a.

5.3.1 Quem eu sou? O que me identifica?

O Primeiro Ato: Vivência artística dos nomes – Identidade/Noção de si mesmo (Apêndice V) nasceu da ideia de buscar junto aos/as adolescentes o que eles/as conheciam sobre sua chegada ao mundo, a origem do nome, documentos que identificam uma pessoa na sociedade e para viabilizar as discussões a arte foi a mediadora nesse contexto.

A própria maneira de se apresentar ao grupo por meio do jogo teatral Batizado mineiro, foi uma provocação no sentido de cada participante buscar algo que o representasse com a letra inicial do seu nome. Além de pensar no seu nome, pensar também em uma qualidade ou algo que gostasse de fazer, comer, enfim, em algo relacionado a si mesmo e não ao outro.

Apresentei ao grupo o vídeo com a música “Gente tem sobrenome” (Anexo I), em que o compositor Toquinho faz uma brincadeira com o nome e sobrenome dos personagens, os apelidos que algumas pessoas têm, e quando se refere aos brinquedos e doces diz que os mesmos não têm sobrenome, apenas nome; bem como o vídeo com o poema de Pedro Bandeira “O nome da gente” (Anexo II), que brinca com a possibilidade de um neném escolher o seu nome somente quando crescer e que o mesmo recebe sugestões de nomes de tudo quanto é parente e pessoas conhecidas.

Aproveitamos o momento descontraído após a apreciação dos vídeos para essa reflexão e discussão sobre a importância que o nome de cada pessoa tem para sua existência e constituição da sua identidade/noção de si mesmo e se é possível uma pessoa ficar sem um nome até crescer, iniciamos então uma rodada de conversa com as seguintes questões: “Quem escolheu o seu nome? O que você sabe sobre o seu nome? Qual o significado do seu nome?”.

Seguem algumas respostas:

“Foi meu pai que estava assistindo um filme uma vez, e tinha um personagem com esse nome, então ele disse que quando tivesse um filho iria colocar esse nome. Minha mãe nem sabia falar meu nome. [...] Eu não troco meu nome não. Se fosse pra escolher outro não tenho nenhum na cabeça, porque não é muito falado.” Roberto, 12 anos.

“Meu nome foi meu pai que escolheu, vem de um papel que o astro de cinema Nicolas Cage fez.” Diego, 12 anos.

“Não sei por que escolheram esse nome, não sei nada sobre eu” Luíza, 13 anos

“A única coisa que sei falar do meu nome é que foi minha irmã que escolheu, minha mãe gostou, meu pai também. Eu não escolheria outro nome, estou satisfeita com o meu.” Jhorrana, 12 anos.

“Quem escolheu meu nome foi minha avó que fez uma promessa. Minha avó materna foi quem me criou. Eu mudaria para Maria Luíza.” Maria Luíza, 51 anos, Professora de Arte.

“Foi minha madrinha quem escolheu. Fico imaginando que os pais da gente, antigamente há 48 anos atrás, eles não se preocupavam muito com o nome, qualquer pessoa ‘Ah, o que você acha desse nome’, aí a madrinha escolheu, tá bom. No meu caso foi isso, a madrinha que deu o nome.” Maria, 48 anos, professora de Língua Portuguesa.

“Meu nome quem colocou foi meu pai, só que eu não sei porque, sei que minha tia ajudou ele escolher o nome, ele não sabia, então eles procuraram na Bíblia, mas eu não gosto, eu acho muito sem graça, sem sal e sem açúcar, se eu pudesse mudar meu nome seria Roberta.” Roberta, 14 anos.

“Eu odeio esse nome, sabe assim não bate comigo sei lá. Eu não queria esse nome. Se eu fosse escolher seria Cristina ou Clarice que nem minha avó [queria]. Se um dia Deus ajudar e eu tiver uma filha vai ser ou Clarice ou Cristina.” Lucrécia, 14 anos.

“Eu não sei quem escolheu meu nome, nome feio desse poderia ter colocado um nome melhor.” Tiago, 16 anos.

Nestas pequenas narrativas, existe uma mistura de fatos envolvidos na escolha dos nomes dos/as participantes. A arte cinematográfica, os meios de comunicação sempre influenciando ao longo da história na escolha de nomes dos/as filhos/as; a interferência de familiares sugerindo nomes, questões religiosas, seja de nomes de personagens bíblicos bem como de promessas realizadas pelos pais.

Diante de tantas intervenções na escolha do nome, encontramos no grupo, participantes que não gostam do seu nome, e que se pudessem, escolheriam outro nome. Inclusive, alguns participantes no momento de escolher um nome fictício/artístico para a pesquisa, escolheram nomes que gostariam de ter, e outros/as realizaram o desejo de avós, pais, madrinhas.

Entre os adolescentes foi forte a opção do nome artístico por nomes de jogadores de futebol, até mesmo pelo momento que o país estava vivendo de receber a copa do mundo. *“Quem escolheu meu nome foi meu pai, porque o avô dele e o bisavô também têm o meu nome, meu nome artístico será Balotelli.”* Balotelli, 13 anos.

Ao ler o texto de Ciampa (1989) sobre Identidade, gostei muito da maneira como o autor articula os conceitos de diferença e igualdade contidos no nome de uma pessoa, assim pude desenvolver melhor a ideia de trabalhar artisticamente com os nomes dos/as participantes no contanto inicial desta pesquisa nesta noção de si mesmo/identidade de cada um/a a partir do prenome e sobrenome:

Nós nos identificamos com nosso nome, que nos identifica num conjunto de outros seres, que indica nossa singularidade: nosso nome próprio. [...] nós nos chamamos da forma como os outros nos chamam. [...] o primeiro grupo social do qual fazemos parte é a família, exatamente quem nos dá nosso nome. Nosso primeiro nome

(prenome) nos diferencia de nossos familiares, enquanto o último (sobrenome) nos iguala a eles. Diferença e igualdade. É uma primeira noção de identidade. (p. 63)

Essa noção de identidade da qual Ciampa se refere ao explicar os conceitos de diferença na escolha do prenome, e igualdade na escolha do sobrenome, vai se configurando ao longo de toda a vida e nem sempre o ser humano para, a fim de refletir sobre a origem de seu nome, sobrenome, quem escolheu e qual o significado desse nome. E assim segue o percurso da existência se identificando pela forma como é chamado pelos outros.

“Meu primeiro nome é de origem inglesa, o sobrenome de origem indígena. Eu vim por acaso. Minha mãe, primeiro teve minha irmã, ela falou que queria um casal, só que antes da minha irmã ela teve um filho que morreu, então ela teve eu depois, eu vim de intruso, mas ela gostou porque ficou com um casal.” Neymar, 13 anos.

O adolescente Neymar explica a origem do seu nome e sobrenome, e acrescenta algo que não foi solicitado ao grupo, que é o fato de ter vindo sem planejamento do casal: *“Eu vim por acaso [...] eu vim de intruso.”* E justifica o acontecimento ao falar sobre a mãe: *“[...] mas ela gostou porque ficou com um casal.”*

Outros comentários sobre o não planejamento da gestação surgiram na roda de conversa em que cada participante se apresentava:

“[...] Eu também nasci por acaso. Já meu irmão foi planejado, ele tem três anos.” Davi Luiz, 12 anos.

“[...] eu não fui assim um plano deles realmente, eu não fui planejada, minha mãe me teve muito nova e meu pai era mais velho...” Patrícia, 14 anos.

Falar e refletir a respeito do nome e sobrenome incitou situações que não foram planejadas por mim enquanto pesquisadora, entretanto fui percebendo no decorrer das vivências que para esses/as adolescentes eram fatos que faziam parte da sua identidade, da maneira como se viam como pessoa, era constituição do *self*, ou seja, do significado de cada um, era a vida deles/as.

Neste primeiro encontro, conversamos ainda sobre o que nos identifica enquanto pessoas na sociedade, documentação necessária ao nascer, e a adolescente Lucrecia interrompe dizendo: *“Quando se casa, anula a primeira certidão de nascimento e fica com a de casada.”* Mostrei então minha cédula de identidade e certidão de casamento, e deixei que eles as manuseassem. Conversamos sobre essas mudanças que ocorrem no nome e na documentação da pessoa ao longo de sua vida.

Sobre este assunto, Ana Vitória, 13 anos, desde a primeira vivência artística ao falar sobre seu nome, ela enfatiza que não tem o nome do pai na certidão de nascimento e na E.F.A. ela traz novamente a tona essa situação:

*“A minha tia tinha uma amiga e gostava muito dela, que foi embora. Então ela ficou insistindo para que minha mãe colocasse o nome da amiga dela. O sobrenome veio da minha mãe, **porque meu pai não quis registrar né.** [Mudança no tom de voz ao falar sobre o pai. Pausa]. *Eu gosto do nome, mas se fosse pra mudar eu colocaria Silvana.*”*

Um adolescente interrompe dizendo: *“Que nome sem doce.”*. Entretanto, ela defende: *“Mas, eu gosto! Eu acho, tipo assim, pra mim mesmo, acho um nome elegante, da minha forma”*. Ana Vitória, 13 anos.

“Eu não sabia o significado do meu nome, aí eu pesquisei e descobri até a variação do nome. Descobri que é uma menina determinada e dinâmica, então resolvi escrever no diário porque eu não sabia quase nada do meu nome. [Mostra a certidão só com o nome da mãe e diz:] Bom, eu vi ele [o pai] de longe, ele foi pra São Paulo e eu era pequena, aí nisso, minha mãe começou a arrumar padrasto pra mim, pra cuida, só sei que o nome dele era Fulano. Só sei o nome que minha mãe fala, só que eu não conheço, eu era muito pequena né, ele me abandonou, não quis me registrar. Aí, depois ele queria registrar, mas minha mãe falou com ele: ‘Ela já tá grande, eu posso cuidar.’ Foi bom minha mãe não ter assinado né, não ter registrado o nome dele, porque senão ele tinha me levado pra São Paulo e eu não tinha ficado com minha mãe.”. (Ana Vitória, 13 anos, E.F.A.).

Na narrativa de Ana Vitória, fica marcada sua indignação pela ausência do pai não só no registro de nascimento como em outros momentos ao afirmar *“só que eu não conheço, eu era muito pequena né, ele me abandonou, não quis me registrar.”*. No decorrer das vivências e em seu Diário Artístico, essa ausência do pai sempre emerge (**Figuras 39 e 40**):

Figura 39: Desenho do Diário Artístico



Figura 40: Desenho do Diário Artístico



Fonte: Diário Artístico de Ana Vitória.

A adolescente não escreveu nada no diário artístico quando desenhou o sol, entretanto, ao olhar o desenho no ato de narrar (E.F.A.), evocou os pensamentos que teve no ato da criação, o que permitiu a reflexão e ressignificação de sua identidade/noção de si mesmo.

“Eu olhei pro céu e fiquei pensando um pouco na minha vida, aí eu pensei: ‘Eu não vou escrever, vou pensar no que eu olhei, na claridade do sol, vou desenhar o sol’. Eu pensei no que a gente sofria e a gente deu uma melhorada né, pra deixar assim a lembrança de tudo

que passou, porque às vezes, assim, era bom a gente ter uma família reunida: mãe, pai e filho né, de sangue, assim... é bom, assim, ter padrasto, não ter sangue né, e eu fico pensando: Meu pai me teve, me colocou no mundo e sumiu, é bom pensar um pouco.” (Ana Vitória, 13 anos, E.F.A.).

Quanto ao desenho da Figura 40 afirmou:

“Desenhei um guarda chuva, assim, atingindo toda a casa, assim, e coloquei: ‘Pai, você é a principal razão das minhas vitórias.’ Eu pensei, mais foi no meu padrasto né, eu não tenho assim um pouco de raiva, raiva assim, a gente tem um pouco. Só que eu penso mais no padrasto do que no pai verdadeiro, aí quando é pra gente lembrar um pouco do que tá passando, então a gente alembra do pai verdadeiro. Ele [padrasto] me criou desde os 5 anos né, agora eu tenho 13... nossa ele merece assim um amor [Faz gesto abrindo os braços], um carinho de um pai verdadeiro. [emociona-se]. (Ana Vitória, 13 anos, E.F.A.).

Por meio da arte a adolescente consegue repensar sua vida, sua existência, seu *self*, como ela veio ao mundo, suas contradições, amor e ódio relacionado ao abandono do pai e ao cuidado do padrasto. Desde o início da pesquisa ela enfatizou que não tem o nome do pai no registro de nascimento e isso a incomoda e ao mesmo tempo faz com que ela reflita sobre a importância que o padrasto tem em sua vida.

Observemos algumas considerações que Ciampa (1989, p. 60) faz sobre identidade:

[...] a primeira observação a ser feita é que nossa identidade se mostra como a descrição de uma personagem (como em uma novela de TV), cuja vida, cuja biografia aparece numa narrativa (uma história com enredo, personagens, cenário etc.), ou seja, como personagem que surge num discurso (nossa resposta, nossa história). [...] Todos nós - eu, você, as pessoas com quem convivemos - somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo. [...] Na verdade, assim, poderíamos afirmar que há uma autoria coletiva da história; aquele que costumamos designar como "autor" seria dessa forma um "narrador", um "contador" de história!

Tanto Bruner (2002) quanto Ciampa (1989) estão se referindo a um mesmo tema que é a noção de si mesmo/identidade que se constitui nas relações estabelecidas em um determinado contexto histórico, social e cultural desempenhando papéis pré-estabelecidos, mas se constituindo como sujeitos ativos ou passivos que criam e recriam, tanto a visão de mundo como a si mesmos, no próprio ato de narrar.

Para a autora Kahhale (2011), a constituição da sexualidade e a construção da identidade antecedem o nascimento, devido às condições sócio-históricas de uma sociedade no geral, bem como as do casal que concebe a criança. Nisto está envolvido o processo pré-gestacional, o significado dessa criança para a sociedade, para o casal, se é um casal, ou se a gestação é individual, qual o sexo do feto, o nome que receberá, as condições econômicas para criar essa criança, o que implica até mesmo na decisão de se levar a gravidez até o fim.

5.3.2 Como eu me vejo???

A proposta na Vivência artística Autorretrato – Identidade/Noção de si mesmo foi de que, após a apreciação de três vídeos e de discussões sobre o gênero artístico autorretrato cada participante produzisse o seu autorretrato no próprio local do encontro.

A apreciação dos vídeos foi extremamente importante para que os/as participantes se sentissem bem livres para fazer o seu autorretrato e não houve nenhuma resistência para fazer essa atividade. Apresentarei alguns autorretratos e as falas no momento de mostrar o autorretrato para o grupo, bem como na E.F.A.:

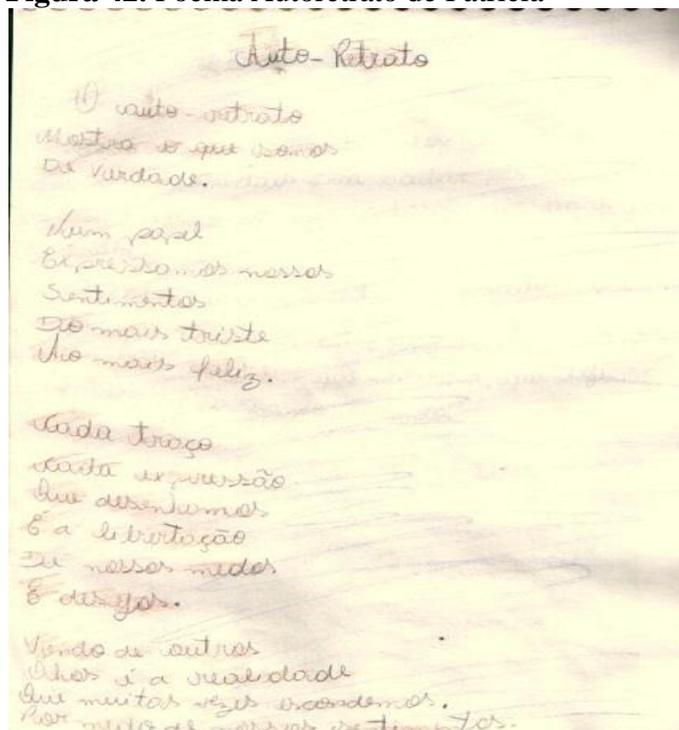
“É... tipo assim, me autodesenhar foi uma experiência que eu nunca pensei em fazer, aí quando eu fiz em grupo, todo mundo desenhando e você via, assim, não era o desenho... aí eu pensei comigo mesmo, tipo assim que: Vendo de outros olhos é a realidade que muitas vezes escondemos por medo dos nossos sentimentos. Você se imagina no dia a dia, você tá feliz, mas, às vezes, tá triste. E no papel, desenhando, você expressa seu sentimento do mais triste ao mais feliz e traça a expressão do que nós tamo sentindo por dentro, é como se fosse uma libertação dos nossos medos e desejos. Quando eu quero assim me expressar, me libertar e desabafar, eu sempre escrevo, escrevo todo dia, tem vez que eu escrevo mais de um poema, fico de noite escrevendo. Tem vez, assim, quando eu vou dormir, né, que tô com a cabeça cheia, eu não consigo dormir até que eu faço um poema. Tipo assim, as palavra fica na cabeça, você vai criando assim, eu tenho que levantá pra fazer, é por isso que eu gosto muito de escrever, os poemas é muito bom. Não sou tão fã de desenhlar, eu não acho bonito, fiz meu rosto magrinho e fiz um rosto grande [Figura 41].. (Patrícia, 14 anos, E.F.A.).

Figura 41. Autorretrato de Patrícia



Fonte: Diário Artístico de Patrícia, 14 anos.

Como ela prefere escrever, fez um poema para completar seu autorretrato.

Figura 42. Poema Auto-retrato de Patrícia

Fonte: Diário Artístico de Patrícia, 14 anos.

A experiência da produção artística do autorretrato foi nova para Patrícia e ela relata que no momento dessa vivência, enquanto observava os/as demais participantes, ela pensou: “Vendo de outros olhos, é a realidade que muitas vezes escondemos por medo dos nossos sentimentos.”. Ela se colocou como espectadora, observadora, e percebeu nos desenhos dos/as demais participantes que estes expressavam de fato quem eram: “O autorretrato mostra quem somos de verdade.”.

Seu poema expressa que os traços do lápis no papel revelam o mais profundo de cada ser, revela o si mesmo de cada um, realidades que muitas vezes são ocultadas por medo dos próprios sentimentos ou até mesmo por não saber lidar com esses sentimentos, entretanto no autorretrato foi possível se libertar desses medos. A leveza e a liberdade de colocar para fora as emoções, sem a preocupação de uma avaliação, se é belo ou feio, a própria apreciação dos vídeos e as discussões permitiram esse momento tão descontraído: “Cada traço, cada expressão que desenhamos é a libertação dos nossos medos e desejos.”.

Durante a vivência, quando socializamos as produções artística, Diego (12 anos) disse: “Meu autorretrato ficou horrível, eu não escrevi nada. Eu escrevi aqui...” e na hora que começou a ler, alguns colegas começaram a rir. Então, ele parou de ler e disse que não iria ler, só leu o que escreveu a respeito do ano em que nasceu. “Eu escrevi o que aconteceu no ano em que eu nasci. Quando eu nasci o Brasil foi campeão e é só o que eu sei, foi o que lembrei

com a minha mãe.” E reforçou que não iria ler o que escreveu sobre ele mesmo, porque os “muleques” ficavam rindo dele, o adolescente Neymar disse “Vai tirar um zero”.

Figura 43: Autorretrato de Diego



Fonte: Diário Artístico de Diego (12 anos).

Uma das propostas feitas em grupo no segundo ato era de que procurassem junto aos pais/responsáveis o que estava acontecendo no ano em que nasceu, fatos marcantes na família, cidade, país etc., e no próximo encontro apresentaram para o grupo juntamente com o autorretrato. No caso de Diego, por ter nascido em 2002, ano em que o Brasil foi Pentacampeão mundial no futebol, ele trouxe essa curiosidade para o grupo.

Diego é um adolescente que durante as vivências artísticas esteve sempre muito inquieto, gostava muito de implicar com os/as colegas, estava sempre dando palpite e rindo quando alguém falava. E no momento dele se expressar, ele apresentava um pouco de timidez, ao ponto de parar de falar porque os “muleques” estavam rindo dele.

Neste encontro em que Diego parou de ler o seu texto, no momento do intervalo, a câmera ficou ligada e quando retornei as professoras Maria e Vanessa me relataram que ele estava contando porque chorou tanto na vivência do espelho que foi nesse mesmo dia. (Apêndice IX). Ao ser informada, me aproximei dele e perguntei se sua mãe estava viva e ele disse:

“Ela é a pessoa que eu mais gosto, é a única pessoa que me ama de verdade. Meu pai mora na Espanha desde que eu tinha três anos, sorte que minha mãe casou com um homem que é trabalhador, se ela não tivesse casado com meu padrasto, o que nós ia tá fazendo hoje? Minha mãe, as costas dela dói tudinho.”

Assim, me mostrou o Diário Artístico com o texto que ele escreveu e que não leu para o grupo, porque os “muleques” riram dele: *“Minha vida é bacana, e assim sou bem docinho, minha mãe cozinha muito bem....”*. Comentou ainda sobre sua avó paterna, relatou que foi passar as férias com ela lá na cidade em Ji-Paraná, que ela mora em frente do portão da Expojipa⁶¹ e que mesmo seu pai estando na Espanha, eles mantêm contato por telefone e está ansioso, porque o pai prometeu que vem no final do ano.

Em outras vivências ele sempre fazia alguma referência à mãe e o medo que tem de perdê-la, ao padrasto e ao pai que ele não vê há tanto tempo. Diego sente uma dor muito grande por não ter o pai presente, contudo ao ir narrando sua história concluiu que a mãe tomou a decisão certa em se casar novamente, devido ao seu problema de saúde e para oferecer segurança aos filhos.

Um episódio que chamou muito minha atenção foi na entrevista final (E.F.A.): como foi em duplas e trios, Diego ficou com Roberto e Balotelli, e segue uma parte da fala de Diego, dizendo como foi participar da pesquisa e da intervenção de Roberto:

“Foi bom, legal! como eu já disse, pena que acabou. Eu gostava de ficar, eu só não gostei daquela vez que você me fez chorar. Chorei por causa que eu lembrei que a pessoa que mais amo vai morrer, que é minha mãe. No começo, eu fiquei com vergonha, mas eu já queria participar, porque a professora Maria, no dia que eu tava sentado com ela lá dentro, olhando ela mexê no computador, ela me falou que ia ponhá eu e a Rebeca⁶² na pesquisa. Aí a Rebeca não quis ficar. Minha mãe não queria deixar, mas eu implorei tanto pra ela deixá. Aí foi muito legal, aprendi sobre esse negócio do racismo e conheci um pouquinho da vida de cada um que tava participando, que eles contaram. Foi legal, a gente contar a nossa história pra eles e eles contarem a deles pra gente.” (Diego, 12 anos, E.F.A.).

Nesse momento Roberto interfere dizendo:

“Tipo, eu e Diego, nós estuda junto, ai ninguém na minha sala gostava dele e não gosta até hoje, mas, eu acho que quem participou dos encontros aqui, agora sabem porquê, acho que vai entender um pouco da vida dele.” (Roberto, 12 anos, E.F.A.).

Foi muito emocionante e ao mesmo tempo intenso ouvir a narrativa desses dois adolescentes quando Diego se refere a *“contar a nossa história pra eles e eles contaram a deles pra gente”* e a coragem que Roberto teve de falar abertamente ao lado de Diego que os colegas não gostavam e não gostam dele. Roberto não precisou detalhar sobre o motivo pelo qual quem participou da pesquisa irá entender um pouco mais da vida de Diego. Compartilharam nesse grupo as dores, medos, emoções e alegrias, seus *selves*⁶³. É nesse sentido que a construção da identidade acontece nas relações que são estabelecidas, quando

⁶¹ Local onde acontece a maior festa agropecuária da região.

⁶² Nome fictício

⁶³ *Selves*: plural de *self*

conheço o outro, isso me permite mudar a minha opinião sobre esse outro, bem como mudar a mim mesmo, enquanto ser humano.

Jhorranna (12 anos) mostrou seu autorretrato (**Figura 44**) e leu uma frase do Willian Shakespeare: “*Aprendi que são os pequenos acontecimentos diários que tornam a vida espetacular.*” E ela acrescentou: “*Um almoço em família.*” Enquanto lia um poema, o estudante Neymar falou: “*Shakespeare na área.*”

Figura 44: Autorretrato de Jhorranna



Fonte: Diário Artístico de Jhorranna (12 anos).

Por gostar de poemas, a adolescente cita Shakespeare e faz referência a grandiosidade que é poder desfrutar de um almoço em família. Na E.F.A., ao olhar seu autorretrato depois de ter passado pelas vivências artísticas ao longo da pesquisa, a adolescente narra um pouco de sua história:

“Jhorrana é o nome que meu pai queria colocar em mim. Eu tinha 4 anos quando meu pai morreu. Moro com minha mãe, sobrinho, meus três irmãos e meu padrasto. Não considero meu padrasto meu pai, sei lá não me dou muito bem com ele, ele é legal, mais sei lá, é meu jeito. A gente é tudo filha (minha mãe tem 5 filhos do meu pai e 2 filhos dele [padrasto]), ao todo ela teve 7 filhos. Eu fui a única que meu pai registrou, os outros foi minha mãe. Se eu tô dormindo, eu tô escutando música, se eu tô lavando a louça, eu tô escutando música, se eu tô jogando bola, eu tô escutando música, tudo que eu faço é escutando música. Ouço de tudo internacional, funk, sertanejo. Ah, sei lá... depende da música. Ah, porque desde pequenininha, minhas irmãs ficavam cantando no meu pé do ouvido. Coitado do CD do Munhoz e Mariano, tá até riscado de eu tanto escutá ele. Muita gente fala que eu sou mal educada, eu tenho duas educação e diferente. Eu tenho a boa educação e a má educação. A má educação, é sempre quando a outra pessoa começa, mas eu sempre começo com a boa educação. Quando eu tô brava, eu não vou com a cara daquela pessoa e ela não vai com a minha, eu fico com a má educação. Na maior parte do tempo sou mais brava.”

“Unnhummmm!!!!”- falam as amigas Bia e Luíza que estavam com ela na hora da entrevista ⁶⁴, concordando e fazendo gesto afirmativo com a cabeça quando ela diz que na maior parte do tempo ela é mais brava.

“Minha irmã tinha tudo e eu não tinha nada. Eu tinha, mas, não o que ela tinha e eu ficava com ciúmes dela, então agora que ela casou e ela saiu de casa, então eu tenho tudo que ela tinha. Toda irmã mais nova pensa que a outra é mais predileta. Eu vi que era porque ela ajudava mais e agora que ela saiu de casa, que ela casou, aí, como eu tô ajudando mais, eu recebo o que ela recebia quando ela morava em casa. Meu jeito atrapalha minha relação com meu padrasto, meus irmãos, meu primo mais novo.. Deixa eu ver...[coloca os dedos no rosto e olha para cima, balançando a cabeça, como se estivesse refletindo] e com o povinho que eu não vou com a cara dele. Aqui na escola tem uns. Minha mãe é assim, puxei pra minha mãe. Até os 10 anos, se [alguém] falava comigo, eu já chegava com 7 pedras na mão. Aí, depois dos 10 aos 12 anos, foi quando minha mãe casou de novo, aí fiquei p. da vida... Agora eu tô mais assim, meus irmãos não podiam falar comigo que eu saía gritando, aí meus irmãos chorava, aí minha mãe brigava comigo, e eu ficava brava. Aí depois eles aprendeu, me bateu, aí eu falava e eles davam um tapão.”. (Jhorrana, 12 anos. E.F.A.).

Fiquei surpresa com tantas cenas que emergiram na narrativa de Jhorranna, ao olhar para o seu autorretrato um tempo depois de tê-lo produzido: foi possível fazer uma retrospectiva de sua vida e assim narrar suas memórias e ir ressignificando sua identidade.

Nos traços dos olhos, boca e nariz em seu autorretrato, Jhorranna expressa sua atitude de estar na defensiva, ou seja: *“Muita gente fala que eu sou mal educada, eu tenho duas educação e diferente. Eu tenho a boa educação e a má educação. A má educação é sempre quando a outra pessoa começa, mas eu sempre começo com a boa educação. Quando eu tô brava eu não vou com a cara daquela pessoa e ela não vai com a minha, eu fico com a má educação. Na maior parte do tempo sou mais brava.”.* A paixão pela música é algo que a acompanha desde criança e faz parte de sua vida em toda e qualquer situação, e em todos os momentos. Ela não consegue se imaginar sem a presença de música.

O episódio da perda do seu pai ainda com quatro anos estava sempre latente em suas falas e ao olhar para seu autorretrato foi como se Jhorranna pudesse fazer uma viagem para dentro dela mesma e falar sem reservas como ela se vê como ser humano. Admitiu sua dificuldade de relacionamento com o padrasto, com os/as colegas da escola, o ciúmes que tinha da irmã, as brigas com os irmãos etc. Jhorranna revela o que considera negativo em si

⁶⁴ A E.F.A. foi realizada em duplas e em trios. Nesse caso estavam em trio: Jhorrana, Bia e Luíza. Também foram agrupados em trio os adolescentes: Diego, Roberto e Balotelli, e os/as demais adolescentes em duplas. A entrevista foi realizada no turno matutino, devido à reforma que estava ocorrendo na escola e por ser a última semana de aula, por esse motivo os/as estudantes não estavam ficando no contraturno. Tive que fazer a E.F.A. durante o horário das aulas, e assim eles/as foram sendo chamados conforme os/as professoras que estavam em sala foram liberando.

mesma, como se o seu autorretrato contasse tudo que ela de fato é, sem máscaras. Mas, foi a interpretação que fez dele que foi revelando seus sentimentos e transformações.

O adolescente Neymar expressou sua paixão pelo futebol, já na abertura de seu diário artístico (**Figuras 45 e 46**):

Figura 45: Autorretrato



Fonte: Diário Artístico de Neymar, 13 anos.

Figura 46: Nome artístico – Neymar



Na entrevista final (E.F.A.), Neymar mostrou seu diário artístico e afirma: “*Eu gosto de futebol e ele é bom, então é só isso.*”. Fez autorretrato com pierciengs e brinco, entretanto disse que não pensa usar nem piercieng nem brinco, o que ficou em contradição e ele possivelmente só estava tentando negar algo que foi dito com muita força através do desenho, produzido em momento de criação livre. Algum tempo depois, ao olhar para seu desenho, faz uma autocensura, muito provavelmente influenciado pela cultura da zona rural, em que este tipo não é visto com bons olhos.

O adolescente produziu um autorretrato baseado nas características de quem o inspirou na escolha do nome artístico, o jovem jogador de futebol da seleção brasileira Neymar. Demonstra também suas expectativas do Brasil ser Hexacampeão mundial de futebol, porque essa vivência foi realizada antes dos Jogos da copa do mundo.

Nas vivências artísticas o adolescente gostava muito de rir e interferir nas falas dos/as participantes, entretanto no momento de se expressar ele apresentava um pouco de timidez. Na E.F.A. ao mostrar seu autorretrato ele fala do seu pai biológico e do padrasto:

“Uma vez na vida outra na morte eu tenho contato com meu pai, ele mora em Machadinho, já faz 2 anos que a gente não se vê. Ele ligou esses dias, em cada 10 meses ele liga, mas ele fala mais com minha irmã. Ele não fala comigo, mas, sei lá porque... Então, eu chamo minha irmã logo pra atender ele. De vez em quando eu converso, e é pouco tempo e ele já pede pra falar com minha irmã de novo. Sinto falta dele. Meu padrasto é de boa, é legal, eu chamo ele de pai, pai não é quem faz, é quem cria, aquele lá, nem dá bola pra mim direito, e o meu padrasto cuida mais bem de mim do que ele.”. (Neymar, 13 anos, E.F.A.).

Novamente temos outra situação em que o autorretrato evoca sentimentos que são ocultados e que nunca foram ditos. O adolescente tentava demonstrar no grupo que estava sempre muito bem, retraía suas emoções e usava como disfarce as inúmeras brincadeiras com os/as demais participantes, a fim de esconder quem ele realmente era.

Entretanto, quando começa falar do seu autorretrato que foi uma projeção do jogador de futebol, ele fala dele mesmo, da sua história de vida, da sua dor de não ter contato com o pai, da rejeição sofrida, do pai preferir falar com a irmã. E consegue racionalizar essa situação ao afirmar, resolvendo narrativamente o conflito: “Meu padrasto é de boa, é legal, eu chamo ele de pai, pai não é quem faz, é quem cria, aquele lá, nem dá bola pra mim direito. E o meu padrasto cuida mais bem de mim do que ele.”.

Luíza ao mostrar seu autorretrato (**Figura 45**) para o grupo leu um poema: “Ame mesmo que sofra, mesmo que chore, mesmo que lute, para que no final possa dizer: sofri, chorei, lutei, mas amei.”. Então os meninos riram e falaram “Tá romântica hoje, heim.” (Luíza, 13 anos).

Figura 47. Autorretrato de Luíza



Fonte: Diário Artístico de Luíza, 13 anos.

No dia da entrevista (E.F.A.), ao falar do seu autorretrato e da frase “Um ser diferente, mas nunca transparente.” Inscrita no rodapé do desenho, ela disse:

“Não gosto muito de falar, professora, não sei falar... meu negócio é escrever e desenhar. Eu acho que todo mundo é diferente e muitos passam em cima da pessoa pensando que ela não é nada, faz pouco caso dela. Oh! Lasqueira...[coloca a mão na cabeça em sinal de desespero]. Ah, professora, eu não sei falar, muitas pessoas ficam se aparecendo, eu não preciso me aparecer para as pessoas, falá que eu sou transparente.”

Micaelly foi a única participante que expôs seu autorretrato (**Figura 46**) para o grupo, lentamente e em silêncio absoluto.

Figura 48. Autorretrato de Micaelly



Fonte: Diário Artístico de Micaelly, 12 anos.

“Nada a declarar” foi a mensagem implícita da adolescente, entretanto na E.F.A. ao falar do seu autorretrato inicia dizendo que: *“Já sofri Bullying. Os meninos ficavam me chamando de gorda, ninguém aqui na escola nunca me respeitou.”* (chorou muito). Ficou evidente porque ela não quis falar ao grupo, entretanto na entrevista ela desabou ao olhar seu autorretrato, porque nele ela mesma expressou toda sua dor desenhando um olho enorme e outro escondido pelo cabelo. Como afirma a autora Barroco (2007): “[...] a fantasia auxilia o próprio indivíduo a lidar internamente com seus sentimentos.”. (p. 49).

Os/as participantes ficaram admirados com o autorretrato de Emily Narryma (**Figura 49**) e aplaudiram quando ela terminou de ler. Aplausos não eram combinados entre o grupo, porém em algumas situações o grupo aplaudia. No autorretrato de Emily Narryma ela mostra toda sua vivacidade ao afirmar: *“Prefiro lágrimas por não ter vencido, do que lágrimas por não ter lutado.”*

A adolescente faltou na vivência da produção do autorretrato. Contudo, procurou as professoras Maria e Maria Luíza para saber se tinha alguma tarefa para o próximo encontro, e assim trouxe sua produção feita em casa.

Figura 49. Autorretrato de Emyle Narrima



Fonte: Diário Artístico de Emyle Narrima, 12 anos.

A adolescência segundo Elkonin (1987) é um período em que a comunicação e as relações estabelecidas com os companheiros são a atividade principal, ou seja, a atividade fundamental e preponderante. “[...] se estableció que en esta edad surge y se desarrolla una actividad especial, consistente en el establecimiento de relaciones personales íntimas entre los adolescentes.” (p. 120).

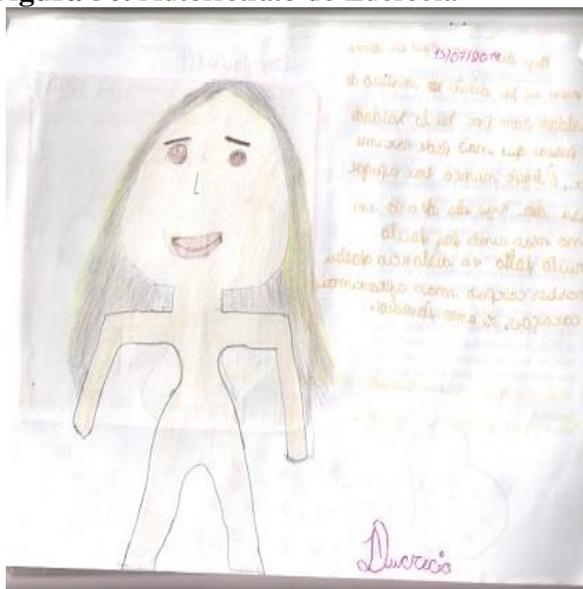
Os aplausos, a aceitação do grupo foi muito importante para os/as adolescentes, o estar junto em grupo desde a primeira vivência também, inclusive no primeiro ato em que a tarefa era procurarem o significado de seus nomes, o que poderia ser realizado em casa, eles/as decidiram fazer na escola mesmo, no período que ainda restava até o horário da saída. Observei que os/as adolescentes ficaram todos juntos realizando a pesquisa, eles/as estavam com a liberdade de fazerem outra atividade, mas como alguns tinham sugerido que iniciassem a pesquisa na Internet com o *laptop* UCA, permaneceram juntos até o final.

Apenas dois autorretratos foram produzidos de corpo inteiro. Um foi o da adolescente Lucrécia, que faltou na vivência em que cada participante apresentou seu autorretrato (**Figuras 48**) para o grupo. Ela só falou de seu autorretrato na entrevista final e afirmou muito feliz, sorridente: “*Fiquei linda, não sou muito fã do cabelo, mas do corpo eu gosto.*” (Lucrécia, 14 anos, E.F.A.). E em seguida passou a narrar sobre seu histórico de ter sido

esperada como um menino durante toda a gestação da mãe, a expectativa do pai de ter um homem e o quanto foi importante participar do grupo de pesquisa, da contribuição da professora Maria Luíza quando relatou sua história de também esperar um menino e nascer uma menina, e assim Lucrécia chega a conclusão de que ela não fora trocada na maternidade:

“Veio aquelas coisas assim, aquela reviravolta [revolta], mas, aí, depois que a professora Maria Luíza falou aquilo pra mim, então... e todo mundo fala que eu sou parecida com minha mãe, então eu sou filha dela sim, eu não fui trocada não. Então, foi maravilhoso, a gente aprendeu bastante coisa.” (Lucrécia, 14 anos, E.F.A.).

Figura 50. Autorretrato de Lucrécia



Fonte: Diário Artístico de Lucrécia, 14 anos.

Outro autorretrato de corpo inteiro foi o de Ana Vitória.

Figura 51. Autorretrato de Ana Vitória



Fonte: Diário Artístico de Ana Vitória, 13 anos.

Ao expor seu autorretrato para o grupo no dia e que ele foi produzido, afirmou como se estivesse se justificando:

“Eu não desenhei minha aparência não, meu autorretrato eu escrevi um poema e algumas frases. O poema: ‘Napoleão com sua espada conquistou uma nação e você com seu jeitinho conquistou meu coração’ [muitos risos dos/as participantes e Ohhhhhh...]. Então ela leu as seguintes frases: Se eu tivesse que resumir minha vida em momentos felizes, resumiria no dia em que te conheci. Abra seu coração para guardar tudo que te faça feliz. Se depois de tanta coisa sobrar mais um lugarzinho, me guarde nele também. Mas, a felicidade está em mim, pois nada tenho, por tudo lutei sem me arrepender de nada. Eu poderei dizer: tentei, somente a tentativa nos possibilita a conquista.” Os participantes gostaram muito e a aplaudiram.

No entanto ao falar sobre seu autorretrato na E.F.A. ela abre seu coração:

“A gente sofre bastante bullying, assim, pela cor, assim... Vixi, várias coisas eles me chamavam, a gente não tem culpa da cor que a gente nasceu, nosso pai ter aquela cor..., a gente sofre bastante, a gente que é morena assim.” (Ana Vitória, 13 anos, E.F.A.).

O mesmo autorretrato teve interpretações diferentes pela autora da obra de arte. Diante do grupo ela evita e omite o que realmente pensou sobre si mesma e disfarçou essa situação lendo poemas e frases de outras pessoas. Contudo, no momento da E.F.A. ela reavalia, reformula e narra sua história em relação ao preconceito por causa de sua cor negra, revela sua indignação por ser constantemente agredida verbalmente com xingamentos de colegas.

Enquanto no desenho de Lucrecia o corpo aparece nú, o de Ana Vitória aparece todo coberto por uma blusa e uma calça comprida, revelando apenas o rosto, o colo e parte dos braços, rosados. Chama atenção os longos cabelos negros, levemente ondulados que se destacam no desenho.

Sobre isso, Bruner (2002) assegura que o ser humano tem a capacidade de modificar o presente refletindo sobre o passado, bem como o passado à luz do presente. Assim também deslumbrar alternativas para outros modos de ser e agir, porque somos seres frutos de uma história e também autônomos. “E o si-mesmo usando suas capacidades para a reflexão e para projetar alternativas, evita, adota, ou reavalia e reformula o que a cultura tem a oferecer.” (p. 96). Estas atividades contribuiriam para que estes adolescentes exercitassem a reflexão, pensar sobre si mesmos, sobre as suas ações e as dos outros, sobre seus e sentimentos e reconstruir suas histórias, vislumbrando alternativas para o futuro.

Nas vivências artísticas tivemos a participação das professoras, entretanto, não tive acesso ao diário artístico das mesmas porque a escola estava em reforma no último encontro em que foi realizada a entrevista final. Infelizmente, depois elas não conseguiram encontrar os seus diários, desapareceram nesse processo de reforma.

No momento em que a professora Maria mostrou seu autorretrato para o grupo, percebemos que o mesmo tinha apenas um olho e dentro desse olho uma menina representando sua filha:

“Na verdade eu não sou boa em desenho, eu pego o lápis e não sei o que acontece e sempre é voltado para o olho, eu gosto de desenhar olho..., é o olhar. Então eu me autodefino com o poema que já fiz um tempo atrás: ‘Sou o descompasso desse tempo, sem ritmo, sem alento, nem tormento....’. Nasci em 1966, aconteceu a 8ª copa do mundo, nessa data foi roubada a taça Júlio [Rimet], então para premiar tiveram que fazer uma réplica. O Brasil na copa anterior tinha sido campeão, mas quem foi campeão nessa época foi a Inglaterra que venceu da Alemanha por 4x2.”. (Maria, 48 anos, professora de Língua Portuguesa).

Nas narrativas das professoras participantes, ao vivenciarem a cena do espelho no terceiro ato – vivência artística conhecendo a si mesmo (Apêndice IX), elas demonstraram o quanto a identidade delas se constrói nas relações estabelecidas com os outros, familiares que convivem ou que passaram por suas vidas:

“A gente fica imaginando o tempo todo, quem, quem nós vamos pensar, tem tanta gente importante na vida da gente, imaginei um monte de coisa boa com a minha filha, e me deparar com minha própria imagem, quem é o melhor, sempre desejando o melhor para o filho. Interessante porque realmente os meninos estão emocionados porque na verdade a intenção é essa, você se reencontrar, geralmente a gente quer isso mostrar quem somos, verificar quem somos de fato, porque a imagem que a gente tem a gente pensa... Quem será que vamos imaginar? No fundo nós nos vimos no espelho. Ainda bem que desejei um monte de coisas boas... Lembrando que quando a gente deseja o bem para outra pessoa a gente recebe de volta, os benefícios.”. (Professora Maria, Língua Portuguesa, 48 anos).

“Fiquei pensando assim quem? Minha filha? Minha avó? Então, eu optei pela minha avó, porque foi quem me criou, cuidou de mim, foi quem dedicou àquela vidinha dela de 92 anos (se emociona e se recompõe rapidamente) e dedicou toda pra mim e até hoje ela me trata como se eu fosse aquele bebezinho dela, que ela pegou e cuidou, aí quando eu chego ali e optei pela minha avozinha porque tudo que faço pela minha filha eu aprendi com minha avó, Foi ela que me ensinou, então, tento passar pra minha filha.”. (Professora Maria Luíza, História e Arte, 51 anos).

“Eu pensei na minha avó e quando eu cheguei e olhei para o espelho eu ri, porque a lembrança que eu tenho dela é saudade, mas assim é uma saudade, uma coisa bem feliz, bem alegre. Consegui rir, porque era isso que ela transmitia o tempo que vivi com ela, não morava com ela, não me lembro de tê-la visto emburrada, mal humorada, e todo mundo fala: ‘Bom, você se parece muito com sua avó’, quando eu cheguei no espelho eu vi, eu tive que rir, porque realmente é isso: ‘Nossa como você se parece com sua avó’, exemplo de vida, honestidade e de amor. Aquela avó de dar beijo na cabeça, dar cheiro na cabeça, abraço, de colocar no colo mesmo, tem cinco anos que ela faleceu e a lembrança que tenho dela não é uma coisa triste, é uma coisa feliz por muitas coisas que aprendi com ela.”. (Professora Vanessa, coordenadora do projeto UCA).

Nesta vivência do espelho o exercício foi de levá-los a pensarem em outra pessoa, porque temos muita dificuldade para pensar em nós mesmos, sempre pensamos no pai, na mãe, em alguém que já se foi, e como vamos construir nossa vida, uma família, termos uma

profissão se não pensarmos em nós mesmos, olhar para dentro de nós e pensar: Por que eu estou assim? Que pessoa eu sou? Como eu sou? Como posso me amar mais? Como posso cuidar mais de mim, me reencontrar, me conhecer?

Ciampa (1998) argumenta que uma identidade reflete outra identidade, não sendo possível estabelecer uma origem apenas, para cada uma delas, e sim, pode-se dizer que é estabelecida uma rede de representações, que refletem uma estrutura social ao mesmo tempo que reagem conservando-a ou transformando-a, nunca como indivíduo isolado, mas sempre como humanidade.

Dentro deste contexto, os autores Vieira e Henriques (2014) discorrem sobre o que a Psicologia Cultural, propõe com relação ao *self*:

Segundo este ponto de vista da Psicologia Cultural, o *self* é o resultado de um processo de construção de significado. O *self* não é um núcleo isolado de consciência contido em nossa cabeça, mas é construído interpessoalmente. Ele é definido em termos de significados tanto pessoal como coletivos, ambos em maior ou menor grau definidos pela cultura. Cada cultura possui uma representação do que significa personalidade, de modo que o significado do *self* é negociado entre o indivíduo e a cultura na qual ele está inserido. [...] o indivíduo constrói narrativas sobre si mesmo a partir de narrativas culturalmente dadas [...] nas quais ele assume o lugar de protagonista em um processo de autoconstrução. Essas narrativas possuem, portanto, uma função organizadora do *self*. A vida também imita a arte. (p. 164).

Assim, a arte foi fornecendo ferramentas para os adolescentes construírem e reformularem narrativas sobre si mesmos, organizando e ressignificando as relações constituintes de suas identidades. Quando cada participante olhou para o seu autorretrato ou para sua imagem refletida no espelho fez uma pausa no fluxo da vida, podendo refletir e se questionar: Como eu me vejo? E nesse processo de busca de significados, ele/a se deparou com seu *self* (si mesmo) e com os outros *selves* fundidos em si de tal modo que a singularidade de cada si mesmo se constrói na pluralidade, com os outros, na cultura, no contexto em que vive.

5.3.3 Expectativas de futuro e significados das vivências artísticas

No momento da entrevista final, em que os/as participantes puderam fazer uma reflexão a respeito de como foi fazer parte desse grupo e participar das vivências artísticas da pesquisa de mestrado “A Arte na construção da identidade: um estudo com adolescentes e professores do campo”; percebi que grande parte dos/as participantes apresentou expectativas, perspectivas com relação ao futuro, ou até mesmo nas mudanças de atitudes a partir das reflexões possibilitadas nas vivências artísticas.

Apresentarei os trechos das narrativas que expressam essas expectativas:

“[...] Eu sempre penso em escrever um livro de poema, e que quando eu fizer isso, eu vou expor meus sentimentos mais profundos que eu sinto, então eu acho que foi isso que o Nelson Mandela fez escrevendo aquela frase. Quando eu chegar nos 16, 18 anos eu quero fazer também a faculdade de literatura, a professora Maria ajuda muito, ela fala que eu tenho talento, isso ela fala desde o ano passado. Vem dois, três anos que eu venho escrevendo poemas, e cada vez que eu escrevo vem melhorando, antes era riminha, assim, de criança. Hoje eu vejo que agora as rimas são de adolescente, mais madura, espero cada vez mais ir melhorando esse aprendizado e essa pesquisa me ajudou muito a melhorar e a aperfeiçoar o dom que Deus me deu, que é o que eu tenho de mais precioso. Eu acho que foi muito bom, porque o grupo foi também uma compartilhamento de ideias, ideias novas que ajudam você a crescer. Foi também com relação à minha identidade, agora eu me vejo como uma pessoa mais madura, mais consciente do que é o certo ou errado, do que eu posso ou não fazer, a expressa... Hoje eu vejo, que antes eu não tinha tanta facilidade de falar né, eu era meio tímida, hoje eu vejo com isso, que eu tô mais aberta, tô mais alegre comigo mesmo, mais de bem. O bullying não sofro tanto, não tem nem mais isso, estou descobrindo portas novas, caminhos novos, amizades, muitas coisas novas, que sei que essas coisas podem me levar ou não para um mal ou bom caminho que eu vou ter que escolher. Foi como se fosse me preparando para o que eu tenho que me decidir na vida, foi ótimo participar disso. Chorando ou no espelho, eu vi o que eu tinha que fazer, eu tinha que tomar um rumo, o que eu tava fazendo talvez era o certo, talvez era o errado, e eu tinha que decidir o que eu queria ou não fazer, foi bem interessante participar.”. (Patrícia, 14 anos, E.F.A.).

Patrícia fez referência ao *bullying*, que no seu caso foi por ser magrinha: ela era ridicularizada pelos colegas, mas acaba dizendo que isso ficou no passado. Com relação ao futuro ela expressa o desejo de seguir a carreira na área de letras, tendo como referência a professora de língua portuguesa que a incentiva muito, melhorando sua autoestima. Esta escola e, especialmente esta professora, cumprem o papel que Bruner (2001) atribui para a escola.

A forma como a autoestima é sentida (ou como ela é expressa) varia, obviamente, de acordo com as atitudes da cultura do indivíduo. [...] o manejo da autoestima nunca é simples e nunca se acomoda, e seu estado é afetado de maneira contundente pela disponibilidade de apoios fornecidos de fora. [...] O ideal, obviamente, é que a escola tenha por objetivos propiciar um ambiente em que nosso desempenho acarrete menos conseqüências que ameacem nossa autoestima do que no “mundo real”, presumivelmente a fim de incentivar o aluno a “tentar coisas”. (p. 42).

A cultura é preponderante na construção da identidade, bem como na forma como o ser humano avalia seu próprio desempenho, sua autoestima. E a escola deveria criar uma cultura menos ameaçadora para a autoestima dos/as estudantes do que a cultura geral, tendo em vista que a autoestima segundo Bruner “nunca se acomoda” e pode ser modificada, transformada dependendo dos “apoios fornecidos de fora”.

Esse “apoio de fora” fornecido por meio da professora Maria à adolescente tem sido altamente benéfico, e ela tem avançado na arte de escrever poemas, tem possibilitado inúmeras conquistas em todas as áreas de sua vida, até mesmo de vislumbrar um futuro como

escritora, bem como cursar a faculdade de letras, dando continuidade a um sonho que foi fomentado pela escola.

Ao avaliar os encontros realizados com a pesquisa, Lucrécia também aponta possibilidades para o futuro:

“Eu gosto, eu amo o sítio, porque, sei lá... a gente é livre, quer fazer uma coisa, pode fazer, quer fazer outra, pode fazer qualquer trem. Lá na rua⁶⁵ se você coloca uma roupa: ‘olha que menina!’ tá pagando mico. É sempre assim, aqui não, aqui é maravilhoso... Eu queria ir pra EFA (Escola Família Agrícola de Ji-Paraná –Ensino Médio), mas, minha mãe falou que por enquanto ela quer a gente estudando aqui, e depois se eu quiser fazer faculdade, eles dão um jeito de me levar ou de alugar uma casa na rua pra mim e pra minha irmã ir fazer. Aí, eu até concordei com minha mãe, vou ver se eu faço o primeiro, segundo e terceiro, aqui, vou dedica: quando vim professor se dedicá, né; quando não vim, ficá aí zanzando que nem os outros. Mas aí, eu vou fazer uns curso lá na rua, pra quando eu for, eu já tá capacitada, não adianta eu ir agora pra rua, se eu não tenho nem como trabalhar ainda. Quando eu for, eu pego pelo menos um servicinho, pra não ficá dependendo de pai e mãe, é muito ruim. Com certeza, eu dou conta de fazer tudo, igual, eu trabalho um pouco meio período, o outro período estudo um pouco e vou pra faculdade a noite. É minha vontade, né, vamos vê se Deus abre as portas pra ser assim. Se Deus fala: ‘Você vai.’ Eu tô pronta. [...] Então foi maravilhoso, a gente aprendeu bastante coisa, igual, eu aprendi que tem gente ainda que tem coragem de lutar pelos jovens, porque muita gente abandonou total, não tem mais aquela vontade assim de falá ‘esse jovem tá no caminho errado, deixa ele aí’. Porque eu já escutei muita gente falá assim, tem muita gente que tem coragem de lutar bastante por quem tá sofrendo. Então eu achei muito bom.”.(Lucrécia, 14 anos, E.F.A.).

Em todos os momentos da pesquisa, Lucrécia expressa seu amor pela vida no campo e tem o desejo de ir para uma escola de ensino médio agrícola, o que implicaria uma mudança atual de residência, pois ela está no nono ano.

Entretanto, sua mãe quer que ela continue estudando na mesma escola em que está atualmente. Lucrécia não gostaria porque o ensino médio não é muito organizado, existem poucos professores. Até o nono ano oferecido na escola é de competência municipal, já o ensino médio é da competência estadual e alguns estudantes reclamaram que não é a mesma organização, que é bem diferente.

Suas aspirações para o futuro são relacionadas à vida profissional, trabalhar meio período e cursar o ensino superior.

Desta forma, de acordo com Vieira e Henriques (2014), a adolescente vai construindo sua narrativa sobre si mesmo a partir das narrativas que são postas culturalmente, e assim vai organizando o seu *self*, tanto da mente para cultura, quanto da cultura para a mente.

Identidade não é, portanto, algo que emerge na adolescência de maneira acabada, mas está sempre sendo construída e reconstruída. Ela pode ser entendida como uma narrativa aberta, nunca totalmente concluída, ou como uma antologia de histórias

⁶⁵ Termo utilizado por moradores/as do campo, ao referir-se à cidade, zona urbana.

mais ou menos integradas e coerentes acerca da vida de uma pessoa. O caráter distintivo dessas narrativas é sua tendência à unidade e à coerência. (p. 167).

E ao longo de sua vida essas narrativas vão sendo construídas e reconstruídas.

“Gostei muito. Ah, o que mais me chamou a atenção foi a do espelho, por causa que na hora a gente pensava em Deus, aí eu chego lá e Deus diz que é 100% homem e 100% Deus, porque somos a imagem e semelhança das outras pessoas, temos que ser como um espelho. Aí professora na hora... [pausa]. Eu sofria preconceito porque eu era pequenininho demais, aí assim, eu aprendi que a gente não deve ligar e também tem que as pessoas que sofrem abuso tem que ser denunciadas. Tamanho até que a gente cresce, mas tem vez que não. Essa aula foi muito legal, professora, te ajuda pensá na vida.” (Neymar, 13 anos, E.F.A.).

Essa foi a primeira vez que o adolescente expôs que sofria preconceito, nas vivências que abordaram a temática, ele não se pronunciou sobre esse tipo de preconceito relacionado à estatura. Sua religiosidade se manifestou quando se viu diante do espelho e quem apareceu foi Deus falando sobre a necessidade de respeitar o outro, porque esse outro é nosso semelhante, então “temos que ser como um espelho.” Isto impactou o adolescente, que tinha um comentário jocoso sobre o que seus colegas faziam ou diziam nos primeiros encontros.

Acerca disto, Vigotski (2001) corrobora:

[...] Estudos especiais mostram que só depois dos doze anos, ou seja, com o início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a desenvolver-se na criança os processos que levam à formação de conceitos e ao pensamento abstrato. Esses resultados contrariam a afirmação de alguns psicólogos que negam o surgimento de qualquer função intelectual na idade transitória e afirmam que toda criança de três anos domina todas as operações intelectuais de onde se forma o pensamento do adolescente. (p.155).

Por meio do pensamento por conceitos e pensamento abstrato o adolescente racionalizou essas questões.

Outra adolescente também admite que as vivências foram importantes para ela:

“Foi bom participar. Aiii professora, eu prefiro escrever. É, eu tô falando... Quando eu vou falar, falar eu não consigo, quando eu vou escrever, eu falo. Foi muito legal. Me ajudou a pensar mais antes de falar as coisas, ser mais calma, tipo assim né, em casa às vezes com meu irmão eu sou muito agressiva.” (Luíza, 13 anos, E.F.A.).

A colega Bia que estava no mesmo trio com ela na entrevista final, a interrompe afirmando: *“Pior que é memo, ela pega o cabo de vassoura, professora.”*. Então, Luíza se justifica:

“É que eu não gosto..., meu irmão fala um monte de coisa comigo, tipo, ele é mais velho, ele acha que tem mais autoridade, aí ele fica querendo mandá em mim e eu não gosto, aí eu fico muito braba, só que, tipo, as menina sabe... fora disso, eu só defendo ele. É só nós dois, e eu acho demais. Eu acho que todo mundo tem ciúme do irmão, todo mundo acha que o irmão tem mais coisa que a gente. Minha mãe vive falando, ela fica brava por causa do ciúme, ela fala: ‘Não existe, vocês são tudo igual.’ Então, eu quero fazer um livro de poemas.... (Luíza, 13 anos, E.F.A.).

Bia a interrompe novamente, dizendo: “*Aí, uma vez, aparece um livro lá da Luiza, aí eu falo: Eu fui amiga dessa escritora.*”.

Durante as vivências artísticas em grupo, Luíza quase não se manifestava, e até mesmo no início da E.F.A. ela tenta se esconder afirmando que prefere escrever e que ela fala escrevendo. No entanto, aos poucos ela foi se revelando, narrando situações bem pessoais, admitindo sua agressividade com seu irmão por ciúme e que a participação nas vivências propiciou mudanças de atitude no seu jeito de ser: “*Foi muito legal. Me ajudou a pensar mais antes de falar as coisas, ser mais calma...*”. A vida de Luíza é escrever. Ela transforma seus pensamentos, desejos, emoções, sonhos, medos em versos e poemas. Sua expectativa, seu desejo é ser escritora, escrever um livro de poemas. E ela tem o apoio dos/as colegas.

Para Vigotski (2009) a produção literária é uma das manifestações da atividade criadora na adolescência:

[...] a atividade da imaginação mais difundida nessa idade é a criação literária. Essa criação é estimulada pela ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira que, nessa época, constitui-se nele um mundo interno específico. No entanto esse lado subjetivo, na forma objetiva, tende a encarnar-se em versos, narrativas, nas manifestações criativas que o adolescente percebe da literatura dos adultos que o cerca. (p. 49).

A criação literária é bem intensa nesse grupo de participantes da pesquisa, devido a um extenso trabalho realizado pela professora Maria, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto nos projetos que a mesma coordena na escola, incentivado e provocando processos criativos por meio da arte da escrita.

Outros adolescentes avaliam o trabalho durante a pesquisa e sua expectativa é em relação ao aprendido nas vivências artísticas, como o caso de Roberto:

“*Minha mãe não sabia direito se ia deixar [ele participar dos encontros da pesquisa]. Aí, eu pedi pra ela e ela deixou eu fazer. Aí, depois, eu comecei gostar de fazer parte do grupo pra ajudar a senhora. Foi bom, ah!... [suspiro e pausa] pro resto da vida! O negócio lá do preconceito, dos escritores da liberdade, lá dos alunos*”. (Roberto, 12 anos, E.F.A.).

A expressão facial de Roberto ao afirmar sua expectativa: “*Foi bom, ah...! pro resto da vida*” foi tão reflexiva, ele suspirou fundo, fez pausa e disse essa frase olhando em seus olhos. Uma frase curta, porém tão profunda. Ele sintetiza com poucas palavras a importância que atribui à participação nas discussões e reflexões a partir das vivências artísticas, não só para este momento que ele está vivendo, nesta fase específica de sua existência que é a adolescência, mas sim “*pro resto da vida*”, especialmente por causa do preconceito de cor que ele sofria. Como afirma Bruner (2001) “A vida em uma cultura é, portanto, uma interação

entre as versões do mundo que as pessoas formam sob sua influência institucional e as suas versões que são produtos de suas histórias individuais.” (p. 25).

“Gostei bastante, pela senhora ter me chamado também. Eu nunca pensei, assim, porque eu não sei, assim.. As coisas que têm aqui na escola, quase ninguém me chama, não. Eu gostei bastante, melhorei também, me ajudou mais em tudo, me ajudou, porque eu tinha medo, bastante coisa assim, me ajudou. Hoje, me sinto menos preocupada com o futuro. Eu tinha medo de não ter o direito de eu viver... mais livre assim.” (Micaelly, 12 anos, E.F.A.).

Na E.F.A. Micaelly revelou seu sofrimento pelo *bullying* que sofria relacionado à obesidade. Uma adolescente muito tímida, observadora, falava só o necessário nas vivências artísticas, e novamente ela expressa o sentimento de rejeição ao argumentar: *“as coisas que têm aqui na escola quase ninguém me chama, não.”* E admitiu o medo que tinha até de viver, talvez por carregar a dor do *bullying* desde a infância, e que hoje sua perspectiva em relação ao futuro é de liberdade.

“Foi filé.. conhecer outras pessoas, conheci melhor, vi o outro lado delas, e aí no dia que a gente viu o filme lá da menina branca eu vi que o preconceito não levava a nada, mesmo sendo negro ou branco você pode ter a mesma oportunidade que o outro tem. E ah, pra mim, minha mãe falou que depois que eu comecei fazer isso [participar do projeto de pesquisa] eu fiquei mais calma, aí ela falou que eu tava menos agressiva, que eu tava melhor, por causa disso eu vou até ganhar um celular. Eu acho que é porque muitas vezes eu falava as coisas sem pensar, agora tudo que eu vou falar eu penso, eu penso e a gente... eu ficava refletindo sobre se o que eu tava fazendo era certo, se o jeito era certo. Tudo que tava aqui dentro, assim... [segura a garganta com as duas mãos]. Aí, agora, se a pessoa fala, eu já não sofro tanto, tipo, eu lembro, eu fico com saudade [refere-se à morte do pai], mas não fico como eu ficava. (Jhorrana, 12 anos, E.F.A.).

Desde o primeiro contato com Jhorrana no primeiro encontro, o luto, a dor de ter perdido o pai ainda na infância, com apenas quatro anos, era muito presente e intensa. Durante as vivências artísticas ela se permitiu viver essa dor ao máximo, chorava, falava, expressava para todos/as o que estava sentindo.

Passou a olhar o preconceito por uma nova perspectiva e ao longo do processo ela foi se tornando uma pessoa mais tranquila, ao ponto de sua mãe perceber essa mudança e decidir premiá-la com um celular. Podemos ver na fala dos adolescentes a corroboração da teoria proposta por Bruner:

A importância da narrativa para a coesão de uma cultura é tão grande, muito provavelmente, quanto o é na estruturação da vida de um indivíduo. [...] Parece evidente, então, que a habilidade da construção narrativa e da compreensão narrativa são cruciais para a construção de nossas vidas e para um “lugar” para nós no mundo possível que encontraremos. (BRUNER, 2001, p. 44).

A arte provocou a construção de novos significados na vida de Jhorrana e tantos outros adolescentes participantes da pesquisa. Pensamentos e sentimentos sufocados e pouco

compreendidos foram se organizando em narrativas ao participarem das vivências, de interagir com o grupo, se expressar por meio da arte do desenho, da poesia, das músicas. Puderam ir elaborando o luto e tornando a dor mais suportável com o apoio dos participantes ao narrar e ouvir as narrações uns dos outros.

Nesse processo de construção da identidade, a linguagem e as narrativas são fundamentais. E arte tem o papel de provocar essas narrativas, de instigar o ser humano a pensar quem ele é, de possibilitar a ressignificação de si mesmo, e de almejar expectativas de um futuro promissor. Como disse Vigotski: “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.” (VIGOTSKI, 1999, p. 320).

5.4 A ARTE NA ESCOLA

Nesta subseção será apresentado como tem sido desenvolvido o trabalho com a arte nesta escola. Utilizarei “arte” com letra minúscula pelo motivo de que não será tratada somente das aulas específicas da área de Arte, ou seja, do ensino da Arte, mas também das atividades pedagógicas desenvolvidas por professor/as que envolvem a arte nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, bem como no ensino da Arte; formação do/as professor/as participantes da pesquisa, como também Limites e possibilidades para o trabalho de arte na escola.

Os dados desta subseção foram obtidos na E.I.P.⁶⁶ realizada no primeiro momento que adentrei no universo escolar em maio e junho de 2014, na E.F.P. e E.F.A. realizadas no último encontro em dezembro de 2014.

5.4.1 A escolarização do/as professor/as e o envolvimento com a arte

Na Seção 4: “Atores, Cenários e Enredos”, foi anunciado um pouco da história de cada professor/a participante, sua formação, tempo de carreira e as atividades pedagógicas desenvolvidas. Um ponto importante que deve ser enfatizado é que nenhum desses profissionais tem formação específica para o ensino da Arte.

⁶⁶ Utilizarei E.I.P. para designar a Entrevista Inicial com Professores, E.F.P. para Entrevista Final com Professores e E.F.A. como já venho usando ao longo de texto para Entrevista Final com Adolescentes.

Uma das minhas preocupações desde o início deste trabalho é de que o mesmo não venha contribuir para a defesa da não formação específica para essa área tão importante do conhecimento. Durante o processo desta pesquisa pude compreender o quanto se faz necessário e urgente que se tenha o profissional habilitado na escola a fim de desenvolver com técnica, sensibilidade e estética um trabalho comprometido e qualificado nesta área de Arte.

Na Entrevista Inicial com Professores (E.I.P.) encaminhei a seguinte pergunta norteadora a fim de obter uma narrativa autobiográfica: “Como foi a sua trajetória profissional, seu processo de escolarização e como se deu o seu envolvimento com a arte nesse percurso?”.

Apresento inicialmente a narrativa da professora Maria Luíza, responsável pelo ensino da Arte da escola em cena:

“Sou piauiense, comecei ir à escola no Jardim com três anos em uma cidade do Piauí. Fiz lá até o primeiro aninho. Mudamos e fomos para outra cidade do Maranhão, onde fiz até a quarta série em uma escola do estado. Depois na quinta série, morava no Maranhão e atravessava o rio todo dia para estudar a quinta série em uma escola particular. Fiz a quinta série, depois mudamos para Teresina, onde concluí o ginásio fundamental, depois o ensino médio. Bombei duas vezes no vestibular, aí fiz faculdade de História e, em 1991, terminei a faculdade e comecei trabalhar em umas escolas lá. Em 1995 vim para Rondônia, pra Ji-Paraná, onde comecei a lecionar. Em 1998, passei no concurso aqui, fiquei em segundo lugar e estou até hoje. Só que no ginásio, voltando um tempo atrás, eu comecei fazer ginástica, apresentava em grupos, ganhamos medalhas de prata, duas medalhas de prata, individual e em grupo, equipes, aí parei, fui para o ensino médio, aí parei.”. (Professora Maria Luíza, ensino de Arte, 51 anos, E.I.P.).

Desde a infância a vida da professora Maria Luíza foi marcada por inúmeras mudanças de residências, e assim sua formação escolar foi sendo constituída em diversas cidades e estados, culminou com sua mudança para o estado de Rondônia por motivo profissional, onde conquistou sua aprovação no concurso público da rede municipal em 1998, enfatizado por ela, que foi em segundo lugar.

Seu envolvimento com arte se deu somente na adolescência com ginástica rítmica. A professora ressalta novamente as premiações e classificações que conquistou por meio da ginástica rítmica. Talvez, essas referências classificatórias sejam importantes para a mesma, pelo fato de ter tentado por duas vezes o vestibular como afirma: *“Bombei duas vezes no vestibular.”.*

Quanto ao ensino superior ela afirma:

“Eu caí por um acaso para professor, porque eu fiz [o vestibular] para um curso e fiquei para História. A minha escolha era Serviço Social, eu tive chance de fazer aqui em Rondônia, mas eu não fiz e hoje me arrependo porque não fiz. No meu curso [História] não teve nada de arte, não fiz nada de arte, minha especialização é em Língua portuguesa. Eu trabalhei um período

aqui no sexto ano, aqui na escola. Trabalhava Português e História. Aqui, por eu ser formada em História e não ter professor de Arte, eu fui cair de paraquedas para a disciplina de Arte, onde eu trabalho e faço o possível e impossível para desenvolver um trabalho com meus alunos. [...] Gosto também da arte, faço trabalhos manuais de arte. Faço tapetes, toalha de crochê, é isso aí. Não tem professor habilitado aqui em Ji-Paraná, se tiver são pouquíssimos habilitados, no município mesmo, não tem. Aí, para completar a carga horária você tem que pegar outras disciplinas como a arte, religião.” (Professora Maria Luíza, 51 anos, E.I.P.).

A Professora Maria Luíza é um retrato do que tem ocorrido não só nesta escola como também nas demais escolas do município, no estado de Rondônia e até mesmo no país. Não almejava ser professora, foi para a segunda opção cursando História, curso que não ofereceu nenhuma disciplina sobre Arte, nem mesmo História da Arte. O seu contato com arte é por meio do artesanato e de repente ela se vê como professora de Arte.

A metáfora “cair de paraquedas” é utilizada quando não se sabe ao certo para onde ir, o que fazer, que rumo tomar etc. É estar em algum lugar sem ter sequer planejado que estaria ali, e neste caso especificamente é estar professora do ensino de Arte sem ter nenhum conhecimento específico na área, sem qualquer habilitação para isso, muito menos afinidade com essa área, apenas para completar a carga horária mínima atribuída a cada professor em exercício.

O artigo 62 da LDB 9394/96, indica a necessidade de que o professor possua formação superior em curso de licenciatura, de graduação plena para atuar profissionalmente na educação básica, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade normal, somente para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Por falta de clareza no dispositivo legal, somada à falta de professores licenciados em arte para atender a demanda, a atuação do professor polivalente de artes – aquele que teria que dar conta de conteúdos referentes a diversas linguagens da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – continua sendo muito presente nos sistemas educacionais brasileiros, bem como a presença de profissionais graduados em outras áreas, tais como: História e Língua Portuguesa.

E para finalizar a E.I.P. a professora arremata:

“Estou aqui na escola há 7 anos. Tenho 19 anos [de profissão], faltam 6 anos para me aposentar. Eu gosto, no início não [...], porque caí de paraquedas no curso, mas hoje eu gosto de trabalhar aqui, é uma equipe boa, os colegas são maravilhosos, eu gosto dos meus alunos.” (Professora Maria Luíza, 51 anos, E.I.P.).

Nesta perspectiva Bruner (2002) argumenta que:

[...] O significado é tornado público e compartilhado. Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação. [...] Ou seja, nós vivemos publicamente através de

significados públicos de interpretação e negociação. A interpretação, por mais “espessa” que possa se tornar, deve ser publicamente acessível ou a cultura entrará em desordem e, com ela, seus membros individuais. (p. 23).

Sendo assim, a carreira profissional de Maria Luíza e o significado de professora de História e de Arte foi sendo adaptado, negociado e construído ao longo do tempo, e está rumo a sua aposentadoria.

Entra em cena João, professor de Matemática:

“A arte é muito ampla, desde criança me interessei um pouco por música, entrei numa escolinha de violão, a música é muito profunda, não me aprofundei muito, mas gosto de música e me envolvo um pouco com essa área. Gosto muito de desenho, quando adolescente havia um curso feito à distância, naquele tempo não tinha Internet (foi pelo Instituto Universal Brasileiro), entrei no curso de desenho, fiz uma mesa daquelas próprias inclinadas para desenho, mas também não me aprofundei. Não fui fazer um curso mais profundo e trabalhar nessa área específica. Acabei optando por educação e me formei em matemática em 1994. Eu peguei um contrato emergencial de dois anos com a prefeitura para trabalhar na zona rural, depois desse contrato emergencial eu trabalhei três anos em uma escola particular, saí e trabalhei mais dois anos emergencial de novo no estado e em 2000 fiz concurso na prefeitura, passei e estou até hoje. Naquele tempo, não era o ensino regular, a gente visitava várias escolas, e em 2007 eu vim para essa escola.” (Professor João, 42 anos, Matemática, E.I.P.).

A paixão pela arte acompanha o professor João desde a sua infância, ele não tem formação específica em arte, porém durante sua vida esteve sempre envolvido com as linguagens artísticas da música e do desenho. Mesmo sem um aprofundamento técnico, as noções básicas as quais teve acesso, delinearam seu percurso de vida profissional. O envolvimento do professor com a arte permite uma reflexão e análise da formação que teve acesso na Universidade Federal de Rondônia, campus Ji-Paraná no curso de Matemática:

“Só que o curso que fiz foi extremamente tradicional, me formei pela UNIR em Ji-Paraná e assim é muito cálculo, muito número. Porque a matemática tá em tudo, inclusive na arte, na música, na dança, no desenho, em tudo tem matemática, só que a gente não estudou assim, né, a gente fazia muito cálculo, aquela coisa bem direta, bem seca, fora do contexto. E assim, foi na prática que a gente começou.... Eu comecei a perceber que faltava algo e a gente começa a correr atrás e achar maneiras diferentes de trabalho daquilo que eu aprendi na faculdade. Hoje a gente usa muito a Internet. Nos próprios livros de matemática, a gente sente falta, tem muita coisa que vem no extra, no final do livro, é uma alternativa para trabalhar, eu sinto que não deveria ser assim. Por exemplo, a música, se você olhar o ensino brasileiro de Matemática hoje, você vai ver pouca gente explorando a música, aí você pega um vídeo da TV Escola, você vê alguma coisa nesse sentido, só que a gente não foi preparado pra isso, né.” (Professor João, 42 anos, Matemática, E.I.P.).

A formação do ensino superior de Matemática do professor João foi voltada para o cálculo, descontextualizada da matemática que está presente na vida. Entretanto o professor não se contentou com sua formação, principalmente quando foi para o campo de trabalho, e procurou alternativas para contextualizar a matemática, e nessa direção a arte entrou em cena.

Segundo Tardif (2002) o professor enquanto ser racional exerce a racionalidade de pensar sua prática, uma competência de criticar essa prática, revisá-la, exigindo assim uma prática constantemente reflexiva. Considerando que o saber não está no sujeito e sim nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar legitimar mediante uma argumentação, um pensamento, uma atitude, uma proposição, suas ideias e atos.

Quando o professor menciona a falta de utilização da música na matemática ou vice-versa, ele refere-se aos vídeos da TV Escola, o que evidencia, que o mesmo, não se limita apenas aos conteúdos expressos nos livros, ele vai além em seu planejamento, embora afirme que ao apreciar esse vídeos percebe que realmente a graduação deixou a desejar e não preparou o profissional para ir além do cálculo e dos números.

E assim, o professor encerra sua narrativa com muitas expectativas:

“E hoje, eu toco violão na igreja, eu até tenho algumas ideias para trazer para sala de aula, não pra ensinar os alunos tocarem violão, mas pra mostrar pra eles que tudo é matemática. O leigo não tem essa ideia de que pra tocar violão você tem toda uma matemática, que pra se criar música tem toda uma matemática por trás dela. É gratificante para o aluno quando ele começa aprender matemática fora do quadro, da lousa e tudo de uma maneira assim diferente, música todo mundo gosta então tenho algumas ideias pra trabalhar. A gente teria que crescer, eu tenho um pouquinho de conhecimento de música, de desenho, sou professor de matemática, mas a dança assim eu não tenho, mas sei que tem muita matemática na dança, a gente tem muitas limitações. Eu sei que daria pra trabalhar com muita coisa, e tem até nos vídeos da TV Escola, como o cinema foi criado, é matemática, são fotos sobrepostas, eu até trabalho com eles um pouco assim no dia a dia, o que é a imagem, são fotos sequenciais, numa velocidade que você não percebe a emenda, a gente passa alguma coisinha pra eles, do pouco que eu sei. Esses vídeos eu já passei pra eles, de como surgiu o cinema, tem muitos vídeos bons aí.” (Professor João, 42 anos, Matemática, E.I.P.).

Reconhece que tem limitações, entretanto, não se acomoda diante dessas limitações e obstáculos, mas, vislumbra os aspectos positivos de conhecer a música, o desenho e, sobretudo ser professor de Matemática.

Com muita empolgação e comprometimento o professor João finalizou seu discurso expondo que tem muitas perspectivas de trabalho ainda pela frente. Nessas expectativas, a arte está em cena, seja na linguagem da música, do desenho e da arte cinematográfica. Assim, Bruner (2001) defende que: “Melhorar a educação requer professores que entendam as melhorias vislumbradas e que se comprometam em relação às mesmas.” (p. 40).

Sua paixão pela música e violão e, sobretudo seu comprometimento com uma educação que amplia a visão de homem, o impulsiona a sonhar e ousar com um projeto futuro de levar o violão para sala de aula tendo como objetivo mostrar a matemática na música, no violão e já antecipa que será gratificante tanto para ele quanto para os/as estudantes.

E para encerrar este cenário de narrativas, trago mais algumas falas da professora Maria, de Língua Portuguesa:

“Eu estudei praticamente a minha vida toda aqui em Rondônia, desde a primeira série até a faculdade. Estudei em Colorado d’Oeste do primeiro ao ensino médio, depois fui pra Ji-Paraná e fiz faculdade de Letras. Eu creio que a arte em si, eu sempre gostei da arte e o movimento está sempre comigo, porque eu praticava esporte. E até depois que fiz a faculdade de Letras, eu ainda achei que faltava alguma coisa, porque quando a gente faz a faculdade você sai de lá, mas você não sai pronta pra trabalhar. Então, nas aulas de literatura é que eu fui pegando assim alguma coisa. Na faculdade de Letras eu tive realmente mais contato, toda a parte da literatura infanto-juvenil a gente trabalhou muito nesse sentido, teatro, poesia, ficou bem forte, então a faculdade de Letras deu esse suporte. Na infância, não vou dizer que não existiu, né, existiu, porque a gente desenhava muito o que a gente vivia. Eu lembro muito assim que a gente trabalhava muito com desenho, não tinha muito esse contato com a arte diferenciada, não conhecia. ‘Vamos fazer um desenho’. Eu lembro que a gente escrevia, porque eu sempre gostei de escrever algumas coisinhas, mas não era assim nada especial voltado mais para a arte. Quando o professor falava assim: ‘Hoje nós vamos desenhar’ era bom. A gente não teve esse trabalho assim, de: ‘Olha vocês tem que seguir mais ou menos essa linha, vamos trabalhar obras de arte, teatro.’, então eu ainda tive uma educação bem tradicional, na verdade, faz tempo... (risos). Hoje, se eu levo meus alunos ali e falo ‘Façam um desenho do que você está vendo’, então a gente também fazia muito isso, já é uma vivência. Desenhar o que a gente vivia, o que a gente conhecia. Quando eu fiz a faculdade de Educação Física, eu conheci um pouquinho mais sobre as outras artes, a dança, teatro, mas eu ainda lembro assim da questão da arte da faculdade de Letras”. (Professora Maria, 48 anos, Língua Portuguesa, E.I.P.).

A Professora Maria faz referência à sua escolarização na infância, no que diz respeito ao contato com a arte, e relembra o quanto era bom o dia que o professor avisava que teria desenho e como ela gostava de escrever, unindo o desenho à poesia. Não era uma concepção pedagógica baseada em um ensino comprometido com a Arte e suas linguagens artísticas, contudo, desperta boas lembranças e atualmente ela adapta essas vivências de levar o/a estudante a desenhar o que vive.

Sobre isso Vigotski (2009) confirma:

O desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever. (p. 66).

Sempre estive envolvida com o movimento, esporte, o que a levou a cursar Educação Física também. Não tem formação específica em arte, entretanto o curso de Letras, sobretudo na disciplina de Literatura trabalhou com linguagens artísticas do teatro e da música, o que possibilitou uma ampliação de conhecimentos nessa área.

“Na verdade quando nós falamos em movimento, eu lembro que já no ensino médio, nós fazíamos teatro. Inclusive um dos meninos hoje trabalha na Secretaria de Cultura lá em

Vilhena, e era ele quem organizava o grupo assim, mas, não era muito... 'Ah vamos fazer teatro' e a gente apresentava para o grupo, para a escola, e aí vinham os elogios né, mas nada muito era da escola, era organizado pelos alunos. Educação Física sempre foi o meu sonho de consumo, eu sempre pratiquei esporte desde bem jovem e eu tinha um professor de judô e ele foi na verdade a pessoa que mais orientava a gente pra estudar. Então, naquele período de judô, a gente fazia porque era tudo muito rígido, muita disciplina, muitos movimentos repetidos. O judô na verdade nem é considerado defesa pessoal e sim a arte do movimento, a arte da concentração e principalmente a questão da disciplina. Foi mais voltado pras lutas que eu me interessei e assim você percebe nas crianças que elas gostam do movimento. Se você deixa todo mundo sentado na sala, não sai nada e aí quando você coloca pra fazer isso, e fazer aquilo, tudo isso está envolvendo movimento. Recorte, eles gostam muito, fazer os próprios trabalhos e colocar na sala, tudo isso ajuda o aluno a se concentrar naquilo que ele está fazendo. E o curso de Educação Física envolve tudo isso. Às vezes o pessoal não percebe que o esporte ajuda muito, o que falta é como se trabalhar, como é que vou trabalhar o esporte. A disciplina dentro da atividade física, ela colabora de uma maneira muito grandiosa mesmo, acho que todo mundo tinha que fazer o curso de Educação Física pelo bem estar pessoal mesmo.” (Professora Maria, 48 anos, Língua Portuguesa, E.I.P.).

No ensino médio, o teatro entra na vida da professora Maria. Vale ressaltar que esse grupo não era organizado pela escola, não tinha acompanhamento de um professor de Arte ou de outra área, contudo a criação do grupo foi de iniciativa dos próprios estudantes, que contava com o auxílio e orientação de um rapaz do grupo, que organizava, ensaiava e se apresentavam na própria escola e para o próprio grupo.

Revela sua paixão pela Educação Física, algo que iniciou na infância ao praticar a arte do Judô e por ter cursado Educação Física também, a professora consegue compreender a necessidade que uma pessoa tem de se movimentar, principalmente de um/a estudante ficar o tempo todo sentado/a em uma cadeira. Enfatiza ainda o quanto a disciplina adquirida no Judô e na prática de uma atividade física, contribui para o bom desenvolvimento do ser humano e afirma: “[...] acho que todo mundo tinha que fazer o curso de Educação Física pelo bem estar pessoal mesmo.”

Quanto a sua trajetória como professora, ela explica:

“Não fiz nenhum curso..., aliás, nós tivemos alguns minicursos voltados para arte, inclusive a SEMED que ofereceu, mas, eu acho que ainda falta muito esse envolvimento da Secretaria de Educação de ver a disciplina de arte com mais seriedade. Ela é rica e a gente não tem muito respaldo de como trabalhar realmente, a gente trabalha porque a gente vai descobrindo. Eu comecei na educação, alfabetizando adultos, eu conhecia alguém que trabalhava na secretaria na época, até então eu trabalhava em uma academia, porque era a área que eu realmente queria trabalhar. Fiz a faculdade e imediatamente fiz concurso; naquela época tinha o projeto PROJAMS [Projeto Jiparanaense de Ensino Modular Seriado], a gente ficava rotativamente dois meses em cada escola. Depois trabalhei um maior tempo na [Escola Municipal] Tom Jobim⁶⁷, aí fiz concurso para o estado, passei, assumi, fiquei três meses e aí quando comecei trabalhar no estado, eu vi que o estado não oferecia muitos recursos. Então,

⁶⁷ Nome fictício

pra gente que está acostumada a trabalhar de uma maneira, já com mais recurso, mais tecnologia, menos sobrecarga, aí eu decidi pedir demissão do estado e voltar para o município. Pra mim não dá para trabalhar sem recursos, mesmo que você sofra um pouquinho mais com questão de ir e vir todos os dias, a distância, mas as compensações são outras. Foi quando eu vim pra cá. Eu saí da Tom Jobim, fui para [Escola Estadual] Vinícius de Moraes⁶⁸, voltei para o município e voltei pra cá onde estou até agora.” (Professora Maria, 48 anos, Língua Portuguesa, E.I.P.).

Ao discorrer sobre seu envolvimento com arte, o fato de não ter nenhum curso específico na área, enfatiza que participou de alguns minicursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação na área de arte, contudo ela analisa que a Secretaria poderia enxergar a área de Arte com mais comprometimento. E nesse sentido a professora de Arte também questionou o fato de não haver nenhum profissional habilitado em Arte na rede municipal de ensino, em nenhuma escola, o que compromete a qualidade e seriedade dessa área tão importante quanto às outras.

“Lá [na Escola Tom Jobim] eu trabalhava arte, eu trabalhava muito teatro, a biblioteca lá era bem mais ampla do que aqui. Quando cheguei nessa escola eu levei até um susto, porque não tinha livros, a escola não tinha nada, nada, nada de livros; se tivesse dez livros na prateleira era muito. Aí eu estava vindo da Tom Jobim para trabalhar, para conseguir fazer um trabalho com livros é necessário leitura. Teatro os meninos gostavam muito e eu fiquei meio preocupada, mas aí o diretor foi pedindo para os outros professores e foi melhorando o acervo, hoje nós já temos um pouquinho mais de condições de trabalhar sobre leitura, teatro, poema e essas coisas nós fomos adquirindo.” Professora Maria, 48 anos, Língua Portuguesa, E.I.P.

Na escola Tom Jobim, Maria era responsável também pelo ensino da Arte, e já experimentava unir Arte e Língua Portuguesa, por isso relata sobre a diferença de acervos das bibliotecas das duas escolas. Foi um choque chegar nesta escola e encontrar um acervo tão reduzido, não obstante, se empenhou juntamente com o diretor da escola e coletivamente a biblioteca foi sendo reestruturada, permitindo assim um trabalho com mais qualidade e diversidade.

Perguntei à professora como é o planejamento das aulas de Língua Portuguesa para trabalhar de forma interdisciplinar com a arte, se ela observa e tem acesso ao Programa de Ensino de Arte⁶⁹, os Parâmetros Curriculares na área de Arte:

⁶⁸ Nome fictício

⁶⁹ O Programa de Ensino é um documento que foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Ji-Paraná, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais com orientações para o planejamento do/a professor/a com as habilidades, competências e conteúdos em cada área específica do conhecimento. Como técnica da SEMED, participei da comissão de elaboração do documento especificamente na área de Arte, que é apresentado nas diversas linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O documento foi estudado com os Coordenadores Pedagógicos (Supervisores Escolares) e os mesmos são responsáveis pelo estudo junto aos professores nas reuniões de planejamento. Além de ter sido disponibilizada uma cópia impressa para cada escola, foi também disponibilizado por meio digital. Vale ressaltar que o documento é uma sugestão, e que a equipe pedagógica juntamente com os/as professores/as tem autonomia para planejamento do plano de curso.

“Não tive, talvez... quando eu vou para esse lado assim de fazer o planejamento de Língua Portuguesa pensando em arte, é porque vejo que os alunos se interessam, os meninos fazem com mais cuidado, [então] a gente procura trabalhar. Isso nós já fizemos até no estudo nos grupos, a questão da arte interdisciplinar, porque isso é possível. Então, vou trabalhar arte de que maneira? Eu lembro que uma vez nós fizemos uns trabalhos com os quadros da Tarsyla do Amaral, os meninos se envolveram muito até porque nós temos essa condição de trabalhar a tecnologia, a arte, língua portuguesa, uma interligada à outra, os meninos se interessaram muito, fizeram slides. Hoje, se perguntar sobre Tarsyla do Amaral aos alunos que estão saindo do ensino fundamental, eles sabem dizer alguma coisa sobre Tarsyla do Amaral, Pablo Picasso entre outros. Fizemos um trabalho interessante nessa linha, então dá pra envolver português e arte tranquilo.” (Professora Maria, 48 anos, Língua Portuguesa, E.I.P.).

A professora relembra que já houve essa perspectiva de interdisciplinaridade sistemática na escola, em que trabalharam as obras de grandes pintores/as, interligando a arte, língua portuguesa e a tecnologia; e os resultados foram satisfatórios. É importante lembrar que esta escola tem um diferencial com relação à tecnologia por ter sido contemplada com o *laptop* UCA, o que facilita e muito na pesquisa, apreciação e produção.

Há que se ressaltar aqui um aspecto que chama a atenção, é com relação ao acesso ao Programa de Ensino para a área de Arte, preparado por especialistas da área na SEMED de Ji-Paraná, a rede de ensino a que pertence a escola: tanto a professora do ensino de Arte, quanto a de Língua Portuguesa, demonstraram dúvidas quando perguntei sobre o acesso ao Programa de Ensino. Talvez esteja ocorrendo uma falha na comunicação, bem como no desenvolvimento de um trabalho efetivo da coordenação pedagógica junto à equipe de professores no momento do planejamento das aulas, pois o mesmo foi apresentado ao diretor e à coordenação pedagógica no ano anterior.

E assim, a professora Maria reflete sobre sua trajetória profissional:

“Às vezes, nós temos que parar e verificar onde estamos acertando e errando e quando a gente começa a verificar que o trabalho não está rendendo de jeito nenhum, a gente tem que mudar, né? Eu tenho feito isso, eu falo para os meninos que até mudar de escola se for preciso a gente tem que fazer. Ver que não se está encaixando direito nosso trabalho com o grupo aí fica meio complicado.” (Professora Maria, 48 anos, Língua Portuguesa, E.I.P.).

Seu determinismo e ousadia garantem um olhar sensível e reflexivo para sua prática docente. Está em constante avaliação de si mesma, o que revela um inconformismo diante de situações que porventura não venham ser produtivas em sua vida profissional. Ela é bem objetiva e decidida quando afirma: *“que até mudar de escola se for preciso a gente tem que fazer.”*

A realidade da escola em cena com relação à formação do/as participantes da pesquisa, é de profissionais que não tiveram formação específica na área de Arte, e de alguma forma atualmente estão desenvolvendo um trabalho nessa área, seja por opção ou não. Em se

tratando do professor da área de Matemática e da área de Língua Portuguesa, o que os levou nessa direção, foi o envolvimento que tiveram com as linguagens artísticas, na infância, adolescência ou no processo de formação docente.

No caso específico da professora do ensino da Arte, a mesma está atuando nessa área por uma questão de estrutura administrativa e política, em que não se investe na contratação de profissionais habilitados para essa área. Não foi sua opção: ela cursou História e não fez nenhuma disciplina ou curso relacionado à área de Arte, como ela mesma afirma: “*Aí, eu fui cair de paraquedas para a disciplina de arte, onde eu trabalho e faço o possível e impossível para desenvolver um trabalho com meus alunos.*”. (Professora Maria Luíza, 51 anos, Arte e História, E.I.P.).

Na próxima subseção, mostrarei como a arte está sendo desenvolvida por esses três profissionais participantes da pesquisa na escola.

5.4.2 Como a arte está inserida na escola em cena?

A arte nesta escola está inserida na disciplina específica do ensino da Arte, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como em projetos realizados coletivamente pela escola envolvendo todos/as profissionais. Nesta perspectiva o/as participantes pesquisados foram professora Maria Luíza do ensino de Arte, professora Maria de Língua Portuguesa, professor João de Matemática, e também os/as adolescentes.

Como foi abordada na subseção anterior, a situação da formação do/as professoras participantes da pesquisa, o fato da não formação específica na área de Arte, principalmente no que diz respeito à professora Maria Luíza, que é responsável atualmente pelo ensino da Arte na escola, é uma problemática enfrentada não só por esta escola, mas por diversos estabelecimentos do país, gerando a necessidade de cursos de formação complementar ou continuada, onde o professor não especializado em arte buscaria meios para trabalhar os conteúdos previstos nessas diversas linguagens do ensino da Arte.

Diante de tais circunstâncias, perguntei então à professora da área de Arte como é o seu trabalho, planejamento, se a mesma tem acesso e utiliza os PCNs e o Programa de Ensino de Arte (Anexo V) em seu planejamento das aulas:

“Eu trabalho desenho, textos, músicas, paródias, faço o possível, porque é uma vez por semana do sexto ao nono. É muito pouco e você não tem material para trabalhar disponível... Tem a Internet para pesquisar, [mas, eu] não tenho. Eu não sigo o programa de ensino, porque eu trabalho com o material que eu tenho. Eu sei que eles mereciam um professor de arte, para teatro, dança. Eles tinham que ter um professor de arte para trabalhar com eles,

para que dentro dessas aulas eles fizessem teatro, dança, para que eles colocassem toda a energia deles para fora, sabe? A Maria tem mais jeito, sabe? Faz pouco tempo que trabalho com arte, faz 4 anos. Eu sempre era professora de português, eu trabalhava Língua Portuguesa. Eles não me cobram, mas fico preocupada porque eu deixo muito a desejar. Se tivesse alguém para trabalhar teatro, dança com eles sairia alguma coisa, porque eles querem. Eles têm interesse. Se fosse um professor disponível só para arte, iria sair muita coisa boa.”. (Professora Maria Luíza, 51 anos, Arte e História, E.I.P.).

A carga horária para a área de Arte é mínima, somente uma aula por semana. Além do profissional da área de Arte ter que ser polivalente, o mesmo tem que dar conta de trabalhar as quatro linguagens em apenas uma aula por semana. Na narrativa da professora Maria Luíza não ficou compreensível se ela não tem acesso ou se a mesma tem acesso aos PCNs e Programas de Ensino e prefere utilizar o seu material: *“Eu não sigo o programa de ensino, porque eu trabalho com o material que eu tenho.”.*

Por outro lado há uma justificativa e até mesmo um grito de socorro quando a mesma afirma: *“[...] fico preocupada, porque eu deixo muito a desejar. Se tivesse alguém para trabalhar teatro, dança com eles sairia alguma coisa, porque eles querem. Eles têm interesse. Se fosse um professor disponível só para arte, iria sair muita coisa boa.”.* A professora admite que existe uma limitação para desenvolver com melhor qualidade o ensino da Arte, por conta da sua formação e da falta de professor habilitado na área.

Entretanto, em seu planejamento falta um aprofundamento teórico e o mesmo poderia ser enriquecido buscando o que se tem de disponível na própria escola: PCNs, Programa de Ensino de Arte. Reconhece ainda que os/as estudantes gostam muito de arte, têm interesse, almejam aprender mais e que deveriam ter um professor que trabalhasse especificamente as linguagens artísticas. Isto pode ser confirmado em algumas falas dos/as adolescentes na E.F.A. quando avaliaram as vivências artísticas desenvolvidas na pesquisa:

“Foi diferente, foi mais legal, porque nunca teve isso na escola. Aula de artes... nunca teve esse negócio na escola, esse negócio de artes. Achei legal. Eles passam um monte de coisa, igual o Mais Educação, tem aquele tipo de matemática..., aquilo nem é reforço, ele passa alguma coisa no quadro e pronto, tinha que ter alguma coisa diferente. Tinha que ter mais coisa de arte. Assim, nas aulas de arte, ela passa assim esse ano, e aí no outro ela passa a mesma coisa, assim, seguida, até no outro, até o nono ano. A gente fez uma coisa no outro ano, aí a gente fez a mesma nesse ano. No sexto, no sétimo, no oitavo ano e no nono. Aí a gente faz a mesma coisa. Ela vai e manda a gente fazer um desenho, aí manda pohná uns papelzinho e cola. Ela manda fazer um triângulo e desenha uns quadrado, sempre a mesma coisa. A gente gostaria de ter algo diferente.” (Balotelli, 13 anos, E.F.A.).

Há que salientar que na E.F.A. não foi feita nenhuma pergunta específica sobre o ensino da Arte na escola e sim uma pergunta norteadora a respeito de como foi participar das vivências artísticas no grupo de pesquisa. Alguns adolescentes, naturalmente, fizeram essa comparação das vivências artísticas com as aulas da área de Arte. Esse não era o foco da

entrevista, contudo esses dados emergiram e corroboram o que a professora do ensino da Arte declarou a respeito de sua falta de habilidade técnica para essa área e que os/as estudantes almejam conhecer mais sobre arte.

Pelo desabafo desse adolescente é perceptível o senso crítico que ele tem, de que há um ensino ineficiente na área de Arte, que deixa a desejar. Existe o desejo de um ensino da Arte com continuidade, que não seja repetitivo, com um planejamento eficiente, que contemple um conteúdo significativo. Eles aspiram ir além do que estudaram nos anos anteriores:

“Nas aulas de arte nós trabalhamos as cores primárias, secundárias e terciárias. A mesma coisa, tem vez que, tipo esse ano, teve isso e ano que vem é perigoso ter isso de novo. É pior que é, tem vez que ela passa um textão de arte pra gente copiar.”. (Roberto, 12 anos, E.F.A.).

O colega Diego interfere:

“Em séries diferentes, mas a mesma coisa. Só que aquele quadro ela enchia um, apagava e enchia o outro, na hora que acabasse você tinha que tá atrás dela. Eu só não gosto quando ela passa aquele quadrão de texto pra gente copiar, texto da história de um ratinho e um leão.”.(Diego, 12 anos, E.F.A.).

Segundo os PCNs (1998), antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, a arte estava incluída no currículo como Educação Artística, considerada então uma atividade educativa e não uma disciplina. O grande avanço do novo dispositivo legal foi à instituição do ensino da Arte como componente curricular obrigatório na educação básica como uma área de conhecimento, visando à formação artística e estética dos/as estudantes nas linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Sendo a música obrigatória após a Lei nº 11.769, de 2008. Entretanto a realidade de cumprimento do dispositivo legal ainda se encontra muito distante do que se propõe:

No ensino de Arte no Brasil observa-se um enorme descompasso entre as práticas e a produção teórica na área, incluindo a apropriação desse conhecimento por uma parcela significativa dos professores. Tal descompasso é fruto de dificuldades de acesso a essa produção, tanto pela pequena quantidade de livros editados e divulgados sobre o assunto como pela carência de cursos de formação contínua na área. Nota-se ainda a manutenção de clichês ou práticas ultrapassadas em relação aos conhecimentos já desenvolvidos na área. (BRASIL, 1998, p. 29).

Embora as mudanças na concepção do ensino da Arte estejam concretizadas legalmente, no cotidiano das escolas, e, sobretudo desta escola, essa transformação ainda não chegou e a realidade é bem diferente, a começar pela concepção do que é ensinar arte.

De acordo com a autora Almeida (2003):

Nenhuma proposta pedagógica é, em si, adequada a toda e qualquer situação de ensino e aprendizagem. Para poder ser colocada em prática, ela necessita ser apropriada pelo professor, ser reconstruída, precisa fazer sentido para ele e para os alunos. Propostas aplicadas mecanicamente, como se fossem receitas – mera reprodução do que propõem -, estão fadadas ao fracasso. (p.33).

O descontentamento dos/as estudantes em relação ao ensino da Arte é evidente, a leitura que fazem do que está sendo proposto é de que mesmo que não saibam o que de fato seria um ensino da Arte, com as vivências fizeram comparações e chegaram à convicção de que não é o que estão tendo e querem algo diferente, para além da reprodução.

A arte também está inserida nessa escola em outras áreas do conhecimento como Matemática e Língua Portuguesa de forma transversalizada, em que o professor João e a professora Maria, por gostarem de arte e terem afinidade com algumas linguagens artísticas, lançam mão da arte como um recurso metodológico em suas aulas e projetos.

Segue a narrativa da E.I.P. do professor João:

“No começo do ano eu tive esse flash: Poxa, eu poderia trazer um pouco de arte pra matemática, música, enfim..., Como eu falei, a gente não tá preparado, não tem algo pronto, não tem cursos que a gente possa fazer, então, eu comecei correr atrás. Ainda tá muito fragmentado, eu tô colhendo ideias, juntando, então, de repente para os próximos anos, vai ficar melhor. Tô tentando fazer algumas coisas pra esse ano, e uma delas é a do quadro mesmo, questão do artista. Muitas vezes, a pessoa leiga olha para o quadro e pensa que a pessoa tem apenas habilidade pra desenhar, ela não consegue ver a matemática em um desenho, em uma moldura e ele tem muita matemática. E num quadro do Leonardo da Vinci, que eu vi na Internet de uma maneira que eu nunca tinha visto e hoje quando eu olho para um desenho eu sei que eu vejo coisas que a maioria das pessoas não vêem, os alunos não vêem. E as técnicas que ele usou? Tem uma técnica para o desenho chamada ponto de fuga - a nossa visão enxerga o mundo assim: as linhas elas concorrem para o mesmo ponto que é o ponto de fuga. Imagine uma estrada reta, as linhas que formam a lateral dessa estrada são paralelas, mas a gente não vê assim, parece que elas vão se encontrar lá na frente.., no desenho o artista usa essa técnica, ele cria um ponto de fuga e ele faz as linhas concorrerem para aquele ponto, isso é matemática e os alunos mesmo quando vêem isso eles ficam encantados e até a gente mesmo fica empolgado.” (Professor João, 42 anos, E.I.P.).

O professor João é graduado em matemática e não tem formação específica em arte, entretanto sua paixão pela arte, cinema, fotografia, o impulsiona a buscar alternativas interessantes e desafiadoras para trabalhar conteúdos da área de Matemática. Esta entrevista foi em junho de 2014, ano em que ele teve a brilhante ideia de unir a arte e matemática em um casamento perfeito. Os trabalhos dos/as estudantes apresentados na subseção “5.2.2 Produções artísticas na III Feira Literária” sobre a exposição de desenhos em perspectiva são resultados desta ideia colocada em prática.

Ele narra que encontrou na Internet informações sobre a análise no domínio da linguagem matemática de uma obra de Leonardo da Vinci, o que lhe permitiu fazer uma leitura diferente da obra de arte baseado na técnica do ponto de fuga, reconhecendo como é empolgante olhar para algo de outra perspectiva.

“O floco de neve, mesmo, eu trabalhei com uma turma e eu não sabia que era assim... Há toda uma matemática no floco de neve, ele tem uma estrutura hexagonal e isso é fixo, não muda, ele cria 6 pontos e forma desenhos que tem toda uma simetria, desenhos diferentes uns

dos outros, seria como uma digital não tem uma igual a outra, e desenhos simétricos. E, aí fui procurar na Internet e achei que você pode pegar uma folha de papel, dobrar essa folha, fazer um triângulo, você tem moldes ali e quando você abre tem uma estrutura que se assemelha a um floco de neve e foi bacana, trabalhei com o oitavo ano, a maioria dos alunos se interessam em fazer, você até percebe que alguns alunos têm uma vocação, né, eles conseguem fazer coisas que outros não conseguem fazer. Essa parte da simetria, mesmo, eu coloquei como desafio: eu dei um molde pra eles fazerem alguns e dei alguns prontos pra eles tentarem descobrir esse molde né, então você tem que ter um conhecimento de simetria pra perceber como fazer esse molde, teve alunos que conseguiram fazer de uma forma que eu fiquei... Eu não consegui fazer, eu tentei fazer não consegui, eu fiquei assim surpreso.”. (Professor João, 42 anos, E.I.P.).

Neste sentido Bruner (2001) por meio do preceito da perspectiva aborda que a educação, sobretudo a escola, tem que fomentar a flexibilidade, correr riscos, porque quando ela não o faz, reduz a capacidade interpretativa e com isso impede a cultura, os seres humanos de adaptar-se à mudança e no mundo contemporâneo mudança é essencial, é a norma.

“A simetria, você pega no livro de matemática e tem ali uma explicação, você traça um eixo e de um lado e do outro tem que ser exatamente igual, distância, enfim a gente explica para o aluno e ele entende e tudo, mas é um negócio que não se apropria. E ali foi bacana ver eles se interessarem em fazer, teve desenhos bem interessantes. Teve alunos que a gente pegou esse desenho numa cartolina e passamos o spray né, pra aparecer esse desenho na folha e guardamos para expor num momento aí futuro, e teve aluno que já pintou a camiseta dele sem eu ver, eu não autorizei, ele achou tão bacana que foi lá escondido e pintou o desenho na camisa, realmente ficou bacana.”. (Professor João, 42 anos, E.I.P.).

Alguns conceitos matemáticos como o professor afirmou: *“a gente explica para o aluno e ele entende e tudo, mas é um negócio que não se apropria”*, são conceitos difíceis de serem assimilados. O professor queria uma mudança nesse cenário, almejava que os/as estudantes se apropriassem de fato e de verdade da simetria, não apenas para saber e sim compreender e aplicar.

Neste contexto a arte do desenho permitiu essa apropriação da simetria de forma prazerosa, com entusiasmo, vivenciando esses elementos matemáticos e ao mesmo tempo a atividade criadora.

“O caleidociclo: alguém postou recentemente na Internet, no dia dos namorados.. Você coloca fotos e ele forma ali, tipo pirâmides, né, juntinhas uma das outra, e quando você vai mexendo essas fotos vão aparecendo fotos que estão escondidas, elas estão separadinhas e elas montam e você vê uma foto. E eu não conhecia, alguém me mostrou, pesquisei na Internet, peguei o molde e fui trabalhar com eles, com todo o conhecimento matemático, eu não trabalhei, só mostrei e eles ficaram muito curiosos querendo aprender como faz, onde que é o site na Internet, onde você coloca a foto e ele monta pra você. A gente trabalha muitas ideias matemáticas de uma maneira interessante que o aluno aprende e aprende com motivação.”. (Professor João, 42 anos, E.I.P.).

O que impulsiona o professor nessa constante busca é o desafio de trabalhar a matemática *“de uma maneira interessante que o aluno aprende e aprende com motivação.”*

Mesmo sem conhecer o caleidociclo, o floco de neve de papel e outros, ele se coloca como um aprendiz, como aluno diante de algo novo, artisticamente falando, e o seu processo criativo, ou seja, sua atividade criadora é potencializada e assim propõe para os/as estudantes o desafio de transformarem os conhecimentos matemáticos em arte. A Internet tem se mostrado uma ferramenta rica na busca de informação para aprender novas maneiras de associar a arte com o ensino de matemática, como relata o professor.

Essa iniciativa do professor João, foi transformada em projetos que foram desenvolvidos ao longo do ano de 2014 e em novembro foram expostos para a comunidade em geral, o que causou grande admiração e empolgação, pois como já foi abordado na subseção 5.2.2 Produções artísticas na III Feira Literária, foi oferecida uma oficina de Flocos de neve de papel, em que os/as presentes tiveram a oportunidade de “colocar a mão na massa”.

No último encontro na E.F.P. em dezembro, o professor avaliou o seu trabalho desse ano:

“O projeto de perspectiva forçada, eu fiz no power point o material e fui apresentando pra eles [...] pra despertar a curiosidade e depois partimos pra campo. Pedi pra eles tentarem elaborar ideias e exige bastante dificuldade deles, porque já envolve um pouco de interpretação. A foto, pra ela funcionar, tem que interpretar o papel e aí eu percebi que eles tinham muita dificuldade, eles não se soltam, são poucos que tem essa desenvoltura, nesse sentido, senti bastante dificuldade neles. Porque, na verdade, eu pego duas pessoas em pontos diferentes e, na foto, eu faço elas ficarem juntas no mesmo ponto, cria essa ilusão. Então, ele tem que interpretar essas duas imagens, encaixar, aí eu senti bastante dificuldade deles, meio duro, não conseguiam se soltar. Eles gostaram do resultado.”. (Professor João, 42 anos, E.F.P.).

Quando o professor se refere à dificuldade dos/as estudantes na interpretação de cenas é pelo fato de que na perspectiva forçada requer certa dose de encenação para que a fotografia atinja seu objetivo final. A exposição das fotos de perspectiva forçada chamou atenção dos/as presentes na III Feira Literária. Foram experimentados diversos cenários e situações dentro da própria escola: sala de aula, no pátio, na quadra, utilizando objetos diversos da escola.

“Os Flocos de neve, aquilo foi uma descoberta pra mim eu não sabia que havia toda essa matemática num floco de neve, muita coisa que dá pra tirar dali. Peguei alguns moldes na internet e passei pra eles, alguns acabaram criando, eles viram que você faz um corte qualquer e aí é uma surpresa, vamos ver o que vai virar. O projeto Desenhos em perspectiva foi passando a ideia pra eles de que um artista tem toda uma base matemática pra pintar um quadro né. E aí eu mostrei pra eles algumas técnicas, eu falei: Vocês não precisam saber desenhar. Muitos alunos tocaram nessa tecla: ‘Mas, eu não sei desenhar professor’. Mas, você não precisa saber desenhar, se você pega a técnica você consegue fazer alguma coisa. Eu passei algumas ideias, é porque não tem como separar a matemática da arte, não tem. Você trabalha ali ângulos, figuras geométricas, é a matemática de forma lúdica. Foram todos

os alunos que participaram, a gente viu vídeos, com pessoas desenhando, usando essas técnicas e depois a gente foi pra prática pra gente fazer. Eu trabalhei no sétimo ano e no sexto ano.”. (Professor João, 42 anos, E.F.P.).

Dentro deste contexto, Bruner (2001) articula que:

Para que a pedagogia delegue poderes aos seres humanos para que estes possam ir além de suas predisposições “inatas”, ela deve transmitir o “conjunto de ferramentas” que a cultura desenvolveu para fazê-las. É comum que qualquer estudante de matemática no meio do curso de uma universidade moderna pode fazer mais matemática do que, digamos, Leibniz, que “inventou” o cálculo – que repousamos sobre os ombros dos gigantes que nos precederam. Obviamente nem todos se beneficiaram da mesma forma da instrução com as ferramentas da cultura. Porém, dificilmente, poder-se-ia concluir que deveríamos instruir apenas aqueles que possuam um talento mais conspícuo para se beneficiar dessa instrução. (p. 27).

Para incitar a atividade criadora dos/as adolescentes, o professor proporcionou o “conjunto de ferramentas”, mostrou as técnicas, vídeos com pessoas desenhando, fizeram um mergulho no mundo da arte do desenho e da matemática: “[...] *é porque não tem como separar a matemática da arte, não tem. Você trabalha ali ângulos, figuras geométricas, é a matemática de forma lúdica.*”. Mesmo admitindo que alguns possuem “um talento mais conspícuo” ou proeminente, como diz Bruner, estimulou mesmo aqueles/as que não se sentiam capazes de desenhar, fazendo-os participar, o que obviamente provocou também um sentimento de realização e aumento da autoestima.

E assim o professor João finalizou concluindo que:

“Na verdade foi uma experiência. Eu trabalhava bem superficial e dessa vez eu pesquisei bastante, foi um ano de mais descobertas pra mim mesmo, eu não sabia que dava pra trabalhar... Material que eu mesmo fui elaborando, não tinha nada pronto, não era algo já encaixado pra sala de aula. Então, eu tive que fazer esse trabalho: como é que eu posso trabalhar isso aqui? E é gratificante, porque assim, sai daquela aula tradicional, normal, quatro paredes, sempre com o mesmo material, então você trabalha muito com o lúdico né, com brincadeira e descoberta. De repente a criança cria algo assim..., que parece tão difícil de fazer e ela acaba aprendendo os meios pra fazer e vê que não é tão difícil, foi gratificante.”. (Professor João, 42 anos, E.F.P.).

Para melhor compreensão, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), corroboram que:

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (p. 44).

O trabalho do professor João, envolveu além de interesse, vontade, determinação, um compromisso e planejamento intenso em cada etapa dos projetos desenvolvidos. Seu processo

criativo foi potencializado nessa trajetória de elaboração e aplicação das tarefas propostas. A partir da arte, do lúdico, da brincadeira, os conceitos matemáticos foram sendo apropriados, bem como outras potencialidades sendo desenvolvidas.

Na área de Língua Portuguesa, a professora Maria, graduada em Letras e Educação Física, também recorre à arte para desenvolver os conteúdos em suas aulas e projetos:

“A arte está envolvida no contexto do indivíduo na verdade, desde a moda que ele observa e usa, até no rabisco do caderno, no rabisco do muro, a arte está na vida das pessoas em todos os momentos: na música, nos meios de comunicação, no jeito de andar, no jeito de sorrir, é isso. Com as crianças eu procuro passar aquilo que eu vivenciei, a questão da observação, dos movimentos, eu gosto de trabalhar teatro, eu gostaria de ter mais tempo assim para fazer isso, trabalhar com turmas menores, isso eu acho que falta bastante. A questão da arte em si, eu acho que está no olhar, aqui na escola a gente percebe que as crianças se envolvem mais, quando elas vão falar alguma coisa que elas conhecem, todos nós falamos melhor o que nós conhecemos. Você leva elas para passear, verificar, observar o que está em volta delas, elas conseguem falar com mais facilidade. Tive uma experiência assim com os alunos que hoje estão no nono, era uma turma menor, a gente trabalhava com quinze a dezoito alunos. A gente fazia muito isso aqui, saía, ia pra fora ali, mas isso é um processo demorado, porque nem todo mundo vê arte como importante, quando a gente fica muito presa em sala de aula a gente acaba perdendo muito isso.” (Professora Maria, 48 anos, Língua Portuguesa, E.I.P.).

A valorização da arte do olhar está presente na proposta de trabalho da professora de Língua Portuguesa que defende a necessidade de se conhecer algo, observar, para poder falar, ou seja, criar poemas e versos. Esse olhar sensível que a professora defende e aplica em suas aulas, começa pelo lugar onde o indivíduo está, onde mora, onde vive, o que está no entorno, falar de situações significativas e reais para esse/a estudante.

Segundo Vigotski (1999) “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida.” (p. 329). A arte possibilita ao homem fazer uma leitura de si mesmo, do seu entorno, sua comunidade, do outro com o qual se relaciona e assim vai se constituindo ser humano, num processo que vai do biológico ao cultural.

“Eu acho que música é essencial para acalmar... O que a gente pode fazer com a música que eles estão ouvindo e a música eles deveriam ouvir? Teve uma época que eu trabalhei a disciplina de arte nessa escola, aí nós verificamos a questão da decadência da música brasileira. Então, eu trouxe um slide que até nem fui eu quem criei, eu encontrei na Internet e achei riquíssimo, aquelas músicas que falavam de amor, e que, de repente... como as mulheres eram tratadas na música e hoje como elas são tratadas em algumas músicas, em alguns funks e até eles assim ficaram surpresos: ‘Como mudou mesmo’. E algumas músicas eles nem gostavam de ouvir pelo tanto de palavrões que tinham e tem ainda. Então, o aluno tem que entender que tipo de música vai trazer algum benefício para ele, algum aprendizado, isso a gente pode trabalhar em história né, pode tá trabalhando os cantores que foram exilados, aí traz as músicas, verificam as letras, fazem análise, o período em que foram

lançadas e se essas músicas são ouvidas ainda hoje, quem gosta desse tipo de música. E geralmente eles trazem algumas informações: 'Ah meu pai ouvia, minha avó ouvia'. E assim a gente traz a questão da música.' (Professora Maria, 48 anos, Língua Portuguesa, E.I.P.).

A preocupação da professora em ampliar o gosto musical dos/as estudantes está presente em seu planejamento. Inclusive, quando apreciamos músicas de Toquinho, Vinícius de Moraes e Tom Jobim nas vivências artísticas, os/as adolescentes confirmaram esse trabalho desenvolvido pela professora, reconhecendo essas músicas e cantando. A reflexão, análise e contextualização das letras dessas músicas, permitem que o/a adolescente desenvolva uma escuta e olhar sensíveis, ampliando sua visão de mundo e sociedade.

Dentro desta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1998) na parte específica de música, confirmam que:

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano. (p. 80).

E essa dimensão sensível do olhar, do poético, do discurso também é desenvolvida no projeto Rádio Escola, do qual a professora Maria participa:

“Quando a gente trabalha música na Rádio Escola (hoje estamos um pouquinho perdidos na questão de gravação porque antes nós tínhamos um coordenador que cuidava dessa parte), o professor tem que fazer esse roteiro na sala de aula com os alunos. Na medida do possível, eu trabalho com os meninos o roteiro pra que eles gravem posteriormente. Eles escolhem o assunto determinado e dentro daquele assunto a gente seleciona músicas que têm a ver com o assunto que eles escolheram. Eles gravam em um momento diferenciado, temos até uns programinhas gravados no blog da escola. Esse ano nós não gravamos ainda, porque estávamos sem computador e outras coisas aí da questão da coordenação. Quando a gente estava fazendo os roteiros, a gente trabalhava por grupos, todos os alunos participavam cada dia um grupo ficava para gravar. Eles escolhiam assuntos diversos, desde a questão linguística, até as lutas UFC (que eu não sabia muita coisa). 'Ah, mas quero falar sobre esse assunto professora'. 'Mas eu não sei nada sobre isso. Então tá, vamos pesquisar sobre isso'. Então eles pesquisaram e saíram coisas interessantes e até eu descobri coisas que eu não conhecia sobre as lutas. Mas, a música, qualquer tipo de música que a gente se propor a trabalhar e fizer uma análise boa é bem vinda. E aí na música pode-se trabalhar toda questão gramatical, interpretações de texto, a questão de ortografia, podem verificar, por exemplo, trabalhar Asa Branca e a diferença da linguagem que a pessoa usou, então entra a questão linguística.' (Professora Maria, 48 anos, Língua Portuguesa, E.I.P.).

O projeto Rádio Escola estava com dificuldades de funcionamento devido à falta da profissional que coordenava o projeto, entretanto em julho a coordenadora professora Vanessa retornou para a escola, a fim de organizar novamente o funcionamento da mesma. Como a professora colocou, os roteiros eram planejados em grupo, com a participação efetiva dos/as

estudantes, aproveitando o interesse desses/as estudantes na abordagem dos assuntos. E nesse processo estudantes e professora eram aprendizes.

De acordo com este assunto Bruner (2001) defende que:

A escola é uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma, então devemos reavaliar constantemente o que a escola faz para a concepção que o aluno jovem tem de seus próprios poderes (seu sentido de agência) e de suas chances percebidas de ser capaz de lidar com o mundo na escola e após a mesma (sua autoestima). (p. 43).

Nesse sentido, a escola tem o papel fundamental de proporcionar um ambiente que potencialize a autoestima, incentivando o aluno a tentar, a ousar e a ser criativo. A “comunidade de aprendizes” que Bruner (2001) propõe em que ocorre uma cooperação mútua entre os alunos e entre estes e o/a professor/a, no processo de ensino e aprendizagem, contribui para que tanto a *agência* quanto a *autoestima* se desenvolvam.

Tanto nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, professora Maria e professor João, desenvolvem essa “comunidade de aprendizes”, sem medo de admitir que não sabem sobre certos assuntos e juntos, professor/a e estudantes pesquisam, buscam alternativas, e assim dois aspectos fundamentais na construção do *self* (identidade/noção de si mesmo) (BRUNER, 2001) são desenvolvidos que é a *agência*: “sensação que um indivíduo tem de poder iniciar e realizar atividades por conta própria” (p. 41) e a *avaliação*: “Não apenas experimentamos o *self* como agente, mas também avaliamos nossa eficácia em realizar o que almejamos ou o que fomos solicitados a fazer” (p. 42). A esta combinação de eficácia de ser agência com autoavaliação do desempenho, Bruner (2001) define como autoestima. Tanto o professor João como a professora Maria têm se empenhado no ensino de forma que a autoestima dos estudantes é potencializada.

Também chama a atenção, a preocupação de ambos com o desenvolvimento da capacidade de interpretação dos/as estudantes, que Bruner considera uma das principais funções da escola. A Psicologia Cultural que ele propôs tem como postulado o importante papel da interpretação no funcionamento psicológico e sua aplicação à educação tem um princípio básico: o preceito da perspectiva. Segundo este preceito, a produção de significado de qualquer fato, proposição ou encontro é relativo à perspectiva ou quadro de referência a partir do qual é construído. “Entender bem o que algo ‘significa’ exige certa consciência dos significados alternativos que podem ser atribuídos à questão que está sendo examinada, não importando se se concorda com ela ou não.” (BRUNER, 2001, p. 24). Ele ressalta o “lado interpretativo, de produção de significado do pensamento humano” e “do poder de uma cultura de se adaptar à mudança, e no mundo contemporâneo, a mudança é a norma.” (p. 25).

Promover interpretações de significados que realcem diferentes perspectivas revelam “[...] histórias idiossincráticas, mas também as formas canônicas da cultura de construir realidades.” (p. 24). Desenvolver habilidades interpretativas, sob diferentes pontos de vista ou perspectivas, auxilia crianças e jovens, bem como os professores, a construir histórias sobre si mesmo, sobre as instituições em que se formam (família, escola, igreja, por exemplo) ou atuam, vislumbrando possibilidades de mudanças e de atuação.

Ao associar este preceito com o preceito narrativo, Bruner lembra que os psicanalistas agora reconhecem que a personalidade implica a narrativa, que a “neurose” é um reflexo de uma história insuficiente, incompleta ou imprópria que um indivíduo tem de si. E completa:

Lembre-se de que quando Peter Pan pede a Wendy para voltar para a Terra do Nunca com ele, ele dá como seus motivos o fato de que ela poderia ensinar os Meninos Perdidos de lá a contar histórias. Se eles soubessem contá-las, eles poderiam crescer. (BRUNER, 2001, p. 44).

Esta metáfora ilustra bem o quanto saber falar de si autobiograficamente, ir reelaborando estas autobiografias para atribuir novos significados a si, aos outros com quem convive, aos comportamentos e atitudes, aos sentimentos, contribuem para encontrar um lugar para si num mundo culturalmente instituído e que necessita de constante interpretação, ou seja, permite-nos “crescer”.

5.4.3 Desafios, limites e possibilidades

Diante do cenário de como a arte está sendo desenvolvida na escola, apresentarei alguns desafios e possibilidades que foram levantadas no decorrer da pesquisa, nas narrativas do/as professor/as, vivências artísticas, entrevistas com os/as adolescentes, bem como propostas dos documentos oficiais sobre o ensino da Arte.

Um ponto específico que não pode ser desconsiderado é a valorização do ensino da Arte, no mesmo patamar das outras áreas de conhecimento. E para que isso se efetive o primeiro passo é a abertura de concursos públicos específicos para a contratação do professor com habilitação em Arte, assim como é realizado nas demais áreas. Esta foi uma das reivindicações das professoras:

“Porque não tem professor habilitado aqui em Ji-Paraná, se tiver são pouquíssimos habilitados, no município mesmo não tem, aí para completar a carga horária você tem que pegar outras disciplinas como a arte, religião.” (Professora Maria Luíza, ensino da Arte, E.I.P.).

“Eles tinham que ter um profissional, pra trabalhar essa disciplina, melhoraria até os meninos mais rebeldes, sabe.”. (Professora Maria Luíza, ensino da Arte, E.F.P.).

“Então, a arte... nós vivemos a arte, na verdade, a gente às vezes dá pouca importância. A gente não, o sistema na verdade, pouca importância a essa disciplina, porque você respira arte, você vive arte no andar, no falar, na música, tudo é arte.” (Professora Maria, Língua Portuguesa, E.F.P.).

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Arte ocupa um lugar na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade; resultado dos movimentos de Arte-Educação que geraram concepções e novas metodologias para o ensino e aprendizagem de Arte nas escolas.

Como seria encarado pelos gestores públicos, equipe de profissionais da educação, pela comunidade de pais/responsáveis, um profissional habilitado em Geografia ou História sendo responsável pelo ensino da Matemática do/a seu/sua filho/a? E se forem responsáveis pelo ensino da Arte? Por que a área de Arte pode ser tão desconsiderada, desvalorizada e entregue para qualquer profissional, independente de sua área de formação?

São questões imprescindíveis para se refletir como ponto de partida para se pensar políticas públicas que realmente impulsionem a efetivação do que se está previsto nos dispositivos legais com relação ao ensino da Arte, um área com linguagens tão específicas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro, que requerem uma formação também específica.

Uma queixa fortemente levantada entre o/as professor/as participantes da pesquisa foi com relação às condições de trabalho do profissional da educação, e o quanto isso afeta no desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade.

“Então, eu percebo assim, que a gente tem que correr atrás, criar coisas que não existem, é selecionar uma coisa ou outra ali, juntar pra tentar trabalhar com o aluno, eu sinto assim que é muito mais interessante pro aluno trabalhar dessa maneira, só que a gente tem esse trabalho, de correr atrás, enfim, falta esse tempo pra gente também, não se cria esse tempo pra gente planejar correr atrás. A forma como a gente trabalha em função de nota..., eu acho assim que a carga horária deveria ser mais reduzida, a gente percebe que em alguns lugares acontece isso, as pessoas priorizam muito o estudo, incentivam você a fazer um mestrado, doutorado, pra gente fazer isso hoje em dia, a gente não tem recompensa financeira, a gente muitas vezes tem que brigar com um grande número pra conseguir isso. A gente tem família, a gente é casado, tem filhos e tudo, é muito complicado a gente ter esse tempo pra pesquisa, pra crescimento, eu acho que é difícil.” (Professor João, Matemática. E.I.P.).

“Isso exige bastante tempo, o ano passado eu trabalhei com o projeto xadrez, eu queria dar sequência e esse ano eu acabei deixando de lado o xadrez. Mas, quero retomar o ano que vem, porque realmente passei muito tempo pesquisando, tentando organizar, né, pra poder trabalhar, dá trabalho, mas compensa. Esse ano agora tá mais fácil e continuar pesquisando porque tem muita coisa que dá pra ser explorada ainda. A gente tem que ter o tempo de planejamento, senão....” (Professor João, Matemática. E.F.P.).

Os trechos são das narrativas do início da pesquisa e depois do final da pesquisa e o problema da falta de tempo de planejamento continua sendo uma queixa. Para realizar um

trabalho diferenciado com qualidade é necessário esse tempo para pesquisa, elaboração. E o professor João durante o ano, se empenhou e buscou outros recursos para melhorar suas aulas, entretanto ele reconhece que isso demanda dedicação e um tempo que não existe, porque a carga horária da área de Matemática é exaustiva, no contraturno tem reforço, ficando um tempo mínimo para o planejamento. Então, o professor acaba tendo que utilizar o tempo que seria livre, para estar com a família para esse planejamento.

E quando o professor se refere à pesquisa, ele vai mais além, e fala da dificuldade que o professor enfrenta para fazer um mestrado ou doutorado, mesmo estando previsto em lei a licença para cursar mestrado, ele tem que “*brigar com um grande número pra conseguir isso.*”. E após toda essa luta pela efetivação do direito do servidor, não existe recompensa financeira.

“Tem muitas coisas boas e muitas coisas que a gente assim gostaria que fosse diferente, infelizmente, no Brasil, a educação não tem a importância que a educação deveria ter, né, tem algumas coisas assim que chateiam a gente, às vezes. O governo muitas vezes trabalha em função de mascarar resultados, mostrar resultados que não condizem com a realidade e a gente sofre essa pressão pra nota, então isso chateia muito a gente. A gente trabalha em uma época assim que eu acho que é diferente de alguns anos atrás, famílias bastante desestruturadas, eu acho que os alunos são vítimas, crianças assim são mal amadas, a gente tem muito trabalho com indisciplina e isso às vezes cansa a gente. Mas, por outro lado é muito gratificante, porque eu gosto de lidar com pessoas. A questão financeira chateia muito a gente, realmente a gente não vê essa valorização, a gente ouve piadas a respeito disso e as limitações que a gente tem, então, tem prós e tem contra. Eu não me arrependo de ter me tornado professor, né, mas, infelizmente, tem muita coisa que às vezes faz a gente pensar em fazer algo diferente. Eu até brigo para estar aqui, a gente acostuma com as pessoas, gosto, não sei até quanto vou ficar aqui, mas eu tô satisfeito.”. (Professor João, Matemática. E.I.P.).

O professor desabafa e questiona a situação que o país enfrenta no que diz respeito a esta busca obsessiva por resultados, uma competição acirrada almejando a melhor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para Freitas (2007) a bandeira liberal da *igualdade do acesso* é admitida e exaltada, entretanto, como é baseada na meritocracia, nos resultados individuais, não consegue lidar com *igualdade de resultados* sem competição. Os resultados dependem do esforço de cada indivíduo, e esse resultado deve vir em retribuição ao acesso permitido à escola. E assim, a equidade liberal fica vagando entre o acesso e o combate aos índices de reprovação, responsabilizando a escola e expondo à sociedade seus resultados em nome da melhoria da qualidade de ensino.

Dentro desta perspectiva:

Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e

outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. Se isso é verdadeiro, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola. Isso implica continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola. (FREITAS, 2007, p. 971).

Tais concepções políticas partem do princípio de responsabilização da escola pelos fracassos da sociedade, para que assumam papéis que não são de sua alçada, como por exemplo, incumbir-se de tomar o lugar da família, e o verdadeiro papel da escola, torna-se secundário, o conhecimento e o saber saem do foco central.

Enquanto as questões sociais e econômicas não forem consideradas em conjunto com políticas de equidade para avaliação do desempenho escolar, a escola estará dançando a música da manutenção da extratificação de classes, da desigualdade, mascarando resultados em nome do acesso e permanência, contudo o compromisso com um ensino de qualidade que ofereça aos estudantes o conhecimento necessário para uma formação completa enquanto ser humano e cidadão não se efetiva.

E os profissionais da educação nesse cenário vão sendo sucumbidos por essa polifonia, de vozes dissonantes; são responsabilizados por tantas questões, atribuídos de tantas funções, que os impedem de refletir sobre sua ação docente e de buscar alternativas para sua prática. Além de terem sua identidade profissional marcada pela desvalorização e descaso social.

A professora Maria de Língua Portuguesa, também tem suas reivindicações com relação às condições de trabalho:

“17 anos de serviço já é um bom tempo, às vezes eu fico um pouco cansada, porque a disciplina de Língua Portuguesa exige muito, é uma disciplina bem pesada e às vezes eu acho que ainda falta muito porque eu vejo que a gente precisa fazer um trabalho melhor, mas aí vêm os entraves normais, as salas superlotadas, uma sala de 37 alunos (mesmo aqui na zona rural nós temos salas superlotadas) o professor de português tem que corrigir texto, é praticamente impossível. Vai acompanhar um grupo, grupo de 10 alunos, você faz um trabalho maravilhoso. Ainda falta isso um envolvimento do sistema em geral. Mas, enquanto eu estiver dando conta eu estarei por aqui e quando não estiver, vou abrir caminhos para outros que podem vir aqui e melhorar.”. (Professora Maria, Língua Portuguesa, E.F.P.).

A disciplina de Língua Portuguesa também tem uma carga horária exaustiva, o que compromete o tempo de planejamento. A quantidade de estudantes em sala é outro impasse que implica no rendimento e qualidade das aulas, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos/as estudantes.

As vivências artísticas realizadas no percurso desse trabalho exigiram um planejamento que duravam horas e até dias. Houve todo um trabalho de pesquisa em livros,

Internet, baixar arquivos, audição e apreciação das obras musicais, vídeos, filmes, salvá-los em formato apropriado. O número de participantes era reduzido. Além de exigir habilidade de manusear as ferramentas tecnológicas disponíveis para tais recursos e os conhecimentos específicos da área de Arte e dos dispositivos legais.

Quando a professora se refere à quantidade de estudantes em sala: *“Vai acompanhar um grupo, grupo de 10 alunos, você faz um trabalho maravilhoso, ainda falta isso um envolvimento do sistema em geral.”*, é exatamente o diferencial que existe em trabalhar com grupos menores, com uma proposta de trabalho organizada, fundamentada teoricamente.

“Falta um bom tempo e talvez eu mude de disciplina, talvez eu deixe de trabalhar com Língua Portuguesa, porque não sei se minha voz vai aguentar. O dia que trabalho o dia todo fico praticamente sem voz, por isso, que a gente pede tanto para melhorar a questão da quantidade de alunos na sala de aula. Porque o professor de Língua Portuguesa ele não aguenta. Língua Portuguesa e Matemática, ele fala muito, o tempo todo, você vai corrigir um texto tem que falar, vai explicar outro tipo de conteúdo tem que falar, às vezes tem que alterar a voz ou diminuir, e eu tenho percebido que minha voz, tem dia que praticamente em uma sala com mais de 30 alunos, eles não conseguem me ouvir. Então, chega um momento que você tem que... , questão de saúde. Eu gosto de trabalhar Língua Portuguesa, porque a gente aprende, português é a base.” (Professora Maria, Língua Portuguesa, E.I.P.).

Souza (2006) fala deste problema que afeta grande número de professores no país:

Consideramos que os professores demonstram com várias de suas análises e críticas, ou com o adoecimento e o sofrimento, muitas das contradições presentes nas políticas públicas, sem que consigam de fato canalizar estas críticas para ações coletivas de enfrentamento de dificuldades. (p. 240)

São tantas indagações, descontentamentos e sofrimentos, entretanto ficam ecoando no vazio, vozes sem direção, pela falta de uma organização coletiva com uma pauta de reivindicações que considerem as reais necessidades do dia a dia da escola, as histórias de experiência profissional daqueles que estão à frente desse projeto político que é a educação. O movimento sindicalista pode ser uma perspectiva nesse caminho de comunicação.

“Ontem eu estava corrigindo os cadernos de artes e tinha um caderno lá, perfeito. No próximo ano eu quero fazer uma relação do material na hora da matrícula. Já quero tudo, entregar a lista já para o pai, prontinha já pra comprar.”. (Professora Maria Luíza, ensino da Arte, E.F.P.).

Eis aqui a questão da precarização de materiais. A professora do ensino da Arte reclama da falta de um caderno de desenho, algo que parece tão básico. Novamente trago para o debate a importância do trabalho coletivo, a necessidade de interlocução entre a equipe docente da escola, profissionais, comunidade de pais/responsáveis e equipe gestora, no sentido de estabelecer diálogos que reflitam e promovam novas direções no funcionamento escolar.

A escola está localizada no campo, e esse é um ponto que deve ser considerado, porque os/as estudantes têm suas especificidades próprias do contexto do campo:

“A maioria deles acorda 4h, 5h da manhã. Nós temos alunos do ano passado que falavam: ‘Professora eu acordo 2h da manhã.’ Mas, 2h da manhã pra fazer o quê? ‘Porque eu tenho que tirar o leite e antes das 7h da manhã tenho que estar no ponto.’ Antes da 7h da manhã, porque mesmo a aula começando 8h tem aluno que viaja 30 km. A lida com os animais, eles aprendem muito, se você for perguntar alguma coisa relacionado a futebol e a vacinas, então qualquer um deles vai te dar uma aula sobre a questão vacina, sobre os animais, sobre como e quando fazer, quem participa, as pessoas da família que contribuem em tudo que acontece. Falar das coisas deles é a melhor coisa que tem. Então, quando você pede pra ele: ‘Nós vamos falar sobre o quê?’. Ai, tem gente que começa observar, então eu falo pra eles ‘Nós temos que observar as coisas que acontecem. Você levanta cedo, você vê o sol nascendo, você vê o lago, você vê o riacho, você vê o gado passando pelo caminho’, então eles começam observar e começam escrever. Questão de poemas falando da terra, o florescer do Ipê, então são coisas que você mesmo vai direcionando pra que eles observem.”. (Professora Maria, Língua Portuguesa, E.I.P.).

Segundo Bruner (2001) a instituição escolar:

[...] Fornece habilidade, formas de pensar, sentir e falar que posteriormente podem ser negociadas em troca de “distinções” nos “mercados” institucionalizados de uma sociedade. Neste sentido mais profundo, portanto, a educação jamais é neutra, jamais está destituída de conseqüências sociais e econômicas. Não importa quanto se diga o contrário, a educação é sempre política, neste sentido mais amplo. (p. 33).

Esses/as estudantes antes de irem para escola efetuam diversos afazeres que são inerentes à vida do campo e um deles é de tirar leite do gado. O fato de acordar cedo diariamente vai gerando um desgaste físico e emocional, algo que precisa ser gerenciado por professor e estudante, inclusive no sentido de minimizar a quantidade de tarefas escolares a serem executadas em casa, bem como a conscientização da importância do sono, de ir para a cama mais cedo etc.

Não tem como a escola desconsiderar essa especificidade do/a estudante do campo, que faz parte da sua identidade. No período que estive na escola, pude observar não só nas vivências artísticas como também nos projetos e em algumas aulas de Língua Portuguesa que acompanhei, o quanto o envolvimento com a natureza, com os animais se faz presente nas produções artísticas e poéticas. O tipo de trabalho é em regime familiar, todos/as na família tem seus afazeres definidos.

“Você vê o caderninho deles, praticamente 95% deles fizeram, deu certo, fizeram com carinho, teve uns que pegou o caderno assim de fora a fora, virou um livro. A Patrícia mesmo: antes ela tinha dificuldade de colocar as palavras, mas a gente vê que ela foi crescendo. ‘Mas eu vou falar sobre o quê?’. E eu falei que a gente pode escrever sobre qualquer coisa, o orvalho, o cupim. Você sabe que alguns têm um caminho, tem que incentivar. Falei que Patrícia quer fazer letras, quer fazer poemas e fala do desejo de ser poeta. Pena que já vão embora esse ano [9º ano], ano que vem é o ensino médio, se tiver foco mesmo, continuam.”. (Professora Maria, Língua Portuguesa, E.F.P.).

A professora Maria, tem aprendido o quanto é importante valorizar e considerar o contexto histórico e cultural dos/as estudantes: *“Falar das coisas deles é a melhor coisa que tem.”* E esse caminho tem surtido efeitos benéficos. O Caderno do Poeta é um projeto que revela o quanto está dando certo desenvolver esse olhar sensível para as coisas que cercam esses/as estudantes, o entorno, suas histórias de vida, e principalmente como tem se constituído a identidade deles/as nesse contexto do campo.

“Eles escrevem muito, essa é a vantagem de trabalhar poemas, eu falo pra eles: Eu li o que vocês estão falando, o que você está falando não é um personagem, você tem que colocar pra fora aquilo que você sente, poema serve pra isso. Toda vez que a gente lê um poema, ou ouve uma música, parece que foi feito pra gente, porque a pessoa fala da emoção e muitas vezes isso vem a calhar com o que a pessoa tá passando no momento. A gente percebe a criatividade deles, e às vezes a gente nem imagina, né? Lógico que eu sempre trabalhei poemas e desenhos com eles pra ilustrar, eles sempre gostam, mas, assim, surgiu coisas diferentes, coisas novas, né, e isso foi um aprendizado.”. (Professora Maria, Língua Portuguesa, E.F.P.).

Nesse momento da narrativa a professora estava se referindo às produções das vivências artísticas e dos diários artísticos, e o quanto os/as adolescentes foram criativos ao colocarem suas emoções, sentimentos, revoltas etc. Elementos novos e diferentes surgiram.

As vivências artísticas de certa forma ampliaram o olhar da professora Maria a respeito das possibilidades de desenvolver os processos criativos ao expor emoções, sentimentos, para além da linguagem escrita, e o quanto o desenho, as imagens despertam e contam histórias de vidas, revelando assim a autoconsciência da existência do indivíduo no mundo. Eis uma possibilidade para os próximos anos.

E a professora segue fazendo interlocuções entre o trabalho que ela tem desenvolvido com os temas que emergiram nas vivências:

“Tudo isso a gente passa a repensar, também né, porque, às vezes, a gente trabalha os temas, o ideal seria trabalhar em grupos menores né isso funciona também melhor. Você trabalha com grupo e tem tempo pra conversar e isso também surte muito mais efeito, numa turma de 30 e poucos, tem sempre aqueles que tão brincando e continuam brincando. A gente, nesse meio tempo que eu trabalhei o caderninho do poeta, nós trabalhamos vários temas: a questão do respeito com os avós, a questão da família, eles falam muito, só que parece que pra eles é tudo muito vago, não tem tanta importância. E isso a gente traz pra debate e discute qual realmente a importância, quando é que realmente a gente vai sentir falta dessas pessoas na vida da gente. Parece que a gente tem isso já, de quando coloca no papel já é um olhar diferente, eles desenharam também, aos pouquinhos a gente vai atingindo um ou outro.”. (Professora Maria, Língua Portuguesa, E.F.P.).

A professora chama a atenção para o tema do luto, da dor da perda, algo que já tem emergido no Caderno do Poeta, entretanto, veio à tona com muita intensidade nas vivências

do espelho e da viagem musical. São temas bem debatidos em sala de aula, em projetos, porém ainda é bem recorrente, e arte provocou que esses sentimentos fossem manifestados com tamanha proporção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) afirmam que:

Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade. (p. 20).

A metodologia de recorrer à arte como recurso nos grupos por meio das vivências artísticas, foi um aprendizado, tanto para mim enquanto pesquisadora, quanto para as professoras. O fato de trabalhar com um grupo reduzido de estudantes, buscar temas diversificados para serem abordados de acordo com as necessidades que forem emergindo no grupo, pode ser uma possibilidade para trabalhos futuros (a ser realizado no contraturno escolar, como foi nesta pesquisa, na formação continuada de professores etc.) e que pode contribuir para a construção da identidade/noção de si mesmo dos/as estudantes, bem como para a capacitação de professores que trabalham com artes.

“Quando falo do meu professor do passado, ele acompanha ainda minha vida, ele já tem mais de 70 anos, mas sempre verifica, liga pra saber se está tudo bem. Eu procuro fazer o mesmo com meus alunos, onde eles estão. Temos aluno que está na Espanha, tem alunos jogando futebol fora, tem alunos fazendo faculdade. Tenho uma aluna que cismou que seria professora de Língua Portuguesa, eu falei: ‘E a segunda opção?’. E ela respondeu: ‘Não, eu só quero ser professora de Língua Portuguesa.’ E quando ela fez o ENEM, ela foi excelente, daria pra escolher inclusive medicina se ela quisesse, mas ela quis fazer letras e ela está terminando faculdade de letras em Manaus. Bom, eu não sei se eu influenciei mas, ela fala que sim. É muito bom acompanhar e ver que eles estão se dando bem por aí né, assim são juvenzinhos ainda, mas estão bem direcionados.”. (Professora Maria, Língua Portuguesa, E.I.P.).

O comprometimento com os/as estudantes da escola, não está somente dentro do espaço escolar, no caso da professora de Língua Portuguesa, ele ultrapassa os muros da escola. E ela atribui isso ao fato dela ter tido um professor em sua vida que a acompanha até esse momento, e assim ela segue, fazendo o mesmo com os/as estudantes que passam em sua vida. Ela tem uma referência e também está sendo referência. Algumas adolescentes que participaram da pesquisa disseram que querem cursar Letras e outras já estão fazendo, influenciadas por esta professora.

Ao avaliar a participação nas Vivências artísticas, as professoras disseram:

“Então, pra mim foi interessante, assim, porque, eu me senti aluna junto com eles ali, eles perguntando, eles querendo saber o que a gente tava fazendo, e é uma maneira da gente ficar mais próximo deles, ver o que eles estão pensando, ver o que a gente pode trabalhar, o que dá certo, o que que não dá muito certo, então essas coisas foram bem interessantes. Engraçado que o Diego, ele ficava toda hora olhando e perguntando: ‘O que a senhora está

fazendo? Ei professora, a Senhora já escolheu suas músicas?’. Eles passam a levar mais a sério, quando vê que o professor também está fazendo, então, isso foi bem interessante. A gente agradece a sua paciência e a gente aprendeu bastante também. Eu pelo menos usei algumas coisas que a gente trabalhou, usei pra trabalhar com os meninos e pretendo assim usar e sempre que você tiver ideias novas pode trazer que para mim será bem vinda. Com certeza seu trabalho ficará muito bom. E eles querem ver seu trabalho.”. (Professora Maria, Língua Portuguesa, E.F.P.).

“Eu aprendi bastante e vou usar no próximo ano. Próximo ano, vou usar algumas ideias suas.”. (Professora Maria Luíza, ensino da Arte, E.F.P.).

Nesse sentido, Bruner (1976) afirma que: “[...] Qualquer matéria pode ser ensinada a qualquer criança de alguma forma honesta, [para isso] um currículo deverá, conseqüentemente, ser constituído em torno dos grandes temas, princípios e valores.” (p. 48). As vivências artísticas nos revelaram exatamente isso, que qualquer assunto pode ser abordado, desde que haja um planejamento organizado, com objetivos definidos, conteúdos interessantes que provoquem a discussão e reflexão.

Os temas emergiram e por meio da arte eles foram abordados, provocados, discutidos, aprofundados de forma intensa, com o sabor que a arte proporciona, o sabor da leveza, do prazer, da brincadeira, contudo com compromisso. Bruner ainda discorre:

Talvez o fato mais universal sobre a experiência humana seja o fenômeno do *Self*, e nós sabemos que a educação é crucial para sua formação. A educação deveria ser realizada tendo-se este fato em mente. Nós conhecemos o *Self* a partir de nossa própria experiência interna, e nós reconhecemos os outros como *Selves*. (BRUNER, 2001, p. 40).

E assim, ao longo das vivências, aspectos fundamentais da identidade/noção de si mesmo, foram sendo trabalhados em cada participante, bem como na relação com os outros.

“Eu aprendi muita coisa. Às vezes, a gente fala alguma coisa, discrimina as pessoas, eu aprendi bastante coisa, gostei. A gente escreve e desenha tudo que a gente sente. Eu gostei mais dessa aula de arte, é mais legal, na outra, assim, a gente desenha alguma coisa, pinta alguma coisa, mas tipo, não sente nada né, não sente o que a gente tá desenhando.”. (Emily Narryma, 12 anos, E.F.A.).

Quando a adolescente compara as aulas de arte com as vivências artísticas, ela percebe que o seu sentimento estava junto com o fazer artístico, com a produção. Na adolescência, a necessidade de compreender o que se está vivenciando é essencial, além de fazer algo que seja significativo, que provoque seus processos criativos, bem como as funções psicológicas superiores: atenção, memória, percepção, vontade, pensamento, raciocínio lógico. “No processo de desenvolvimento de todas estas funções formam um sistema hierárquico

complexo onde a função principal é a partir do desenvolvimento do pensamento, a função da formação de conceitos.”⁷⁰ (VIGOTSKI, 1996, p. 119).

Para Vigotski (2009) a atividade criadora não está desvinculada da imaginação, dos sentimentos, afetos, realidade que vive, entretanto tudo isso faz parte da atividade criadora do adolescente, período em que imaginação e fantasia passam por transformações, em que os interesses infantis vão se modificando e os interesses permanentes se aprimoram, e assim a imaginação busca um novo equilíbrio.

“A gente pensa assim, no pai, na mãe eu pensei no meu pai verdadeiro, ainda mais com aquela música de fechar o olho, pra imaginar, foi bastante legal, você se olhar ali no espelho, você se olhar e de repente você vai se olhar e você vê outra pessoa no espelho. Foi bastante legal, assim, a gente ter uma professora que ajudou a gente pesquisar nome, ter um nome artístico, várias brincadeiras divertidas, ter um diário artístico. A gente aprendeu bastante, a menina bonita do laço de fita. É legal ter uma professora legal, boa, bacana, ajudando a gente, assim, desenvolver mais, né”. (Ana Vitória, 13 anos, E.F.A.).

Nesta mesma dimensão, Vigotski (1998), argumenta que:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. [...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüência resultam, então as zonas de desenvolvimento proximal. (p.118).

A adolescente se refere às vivências artísticas como algo que foi *bacana* e que auxiliou no seu desenvolvimento pessoal. Ana Vitória, em sua experiência escolar tem sido vítima do preconceito racial, e expressou essa situação com muito descontentamento e sofrimento na E.F.A. Contudo, participar da pesquisa foi essencial nessa compreensão de si mesmo, ao entrar em contato com a arte “Menina bonita do laço de fita”, se identificou com a personagem, o que potencializou sua autoestima e possibilitou uma ressignificação de si mesma.

“Porque teve aquela vez que a gente parou, né, e a gente não tava ficando mais a tarde e eu fiquei muito triste. Aí, nesse dia eu acordei e lembrei que ia ter aula a tarde aí eu fiquei feliz. (Micaelly, 12 anos, E.F.A.).

A adolescente mostrou um desenho com flores e sol e disse que o produziu em um dia que acordou e lembrou que a tarde ficaria na escola para a aula (vivências artísticas). Micaelly encontrou nas vivências um motivo para se animar. Ela também em sua trajetória escolar desde a infância sofreu *bullying* devido ao seu peso e relatou toda sua história na E.F.A. em

⁷⁰ Tradução nossa

meio a muito choro e sofrimento. Mas, lembrar das vivências, dos encontros, foi algo que lhe trouxe alegria, também.

Nesta concepção, Barroco (2007) corrobora que:

A Arte, desse modo, ao permitir que os indivíduos “saltem” de uma época para outra ou de uma situação para outra fornece elementos para compor um repertório mais amplo de alternativas para se comportarem, assim como lhes aumenta a chance de se verem também datados, com historicidade. [...] a Arte oportuniza, aos indivíduos de uma época, o reconhecimento de valores positivos e negativos, que implicam sua própria humanidade. (p. 199).

Dentro desta perspectiva de apontar os desafios e possibilidades, abordarei de forma sucinta as propostas que estão sendo discutidas no país, no que diz respeito ao ensino da Arte, que estão previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (BRASIL, 1997; 1998). No (Anexo V) segue o Programa de ensino da área de Arte, que foi elaborado pela Secretaria Municipal de Ensino, considerando as linguagens artísticas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro de acordo com os PCNs.

A Secretaria desenvolveu grupos de estudos em cada área do conhecimento com os coordenadores pedagógicos, para que posteriormente eles estudassem com a equipe de professores. Em alguns casos, esses documentos nem chegam ao conhecimento da equipe de professores/as, e no caso específico da área de Arte, por ser uma área com linguagens tão específicas e ao mesmo tempo tão amplas, mas, que contam com tão pouco tempo e prestígio nas escolas, provavelmente, os coordenadores pedagógicos enfrentam dificuldades em promover tais estudos, por falta de conhecimento técnico em cada linguagem.

O encaminhamento pedagógico artístico tem como premissa básica os três eixos norteadores para o ensino da Arte: a integração do fazer artístico (produção), a apreciação de produções artísticas (fruição) e sua contextualização histórica (reflexão). Os conteúdos gerais da área de Arte propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão descritos separadamente a fim de garantir a profundidade das linguagens artísticas nos projetos educacionais; entretanto fica para o/a professor/a o papel de fazer a interseção entre elas.

Segundo os PCNs, em cada uma das linguagens é fundamental contemplar: a arte como expressão e comunicação dos indivíduos; elementos básicos das formas artísticas, técnicas, materiais e procedimentos de criação; produtores de arte, suas vidas, épocas e produtos; diversidade das formas de arte na cultura regional, nacional e internacional; arte na sociedade, considerando os produtores, suas produções e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

Nas Artes Visuais a proposta é de não apenas considerar as formas tradicionais (pintura, desenho, escultura, gravura, arquitetura etc.) como também incluir os avanços

tecnológicos (fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador).

Entende-se o estudante na escola como um produtor de cultura em formação. A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais. Não se pode imaginar uma escola que mantenha propostas educativas em que o universo cultural do aluno fique fora da sala de aula. A escola também deve ter propostas de orientação para jovens que ampliem seu repertório estético e os ajudem a posicionar-se criticamente sobre questões da vida artística e social do cidadão. (PCNs – Arte, 1998, p.64).

A Dança faz parte das culturas humanas, privilegiada pelos povos ao longo da história da humanidade, como um bem cultural. Assim, no âmbito escolar, a linguagem da Dança é encarregada de não assumir o caráter da reprodução, que é mecânico, repetitivo e alienante, mas, sim de instrumentalizar a construção do conhecimento por meio da dança, contribuindo para a formação social e cultural do ser humano. Segundo os PCNs – Arte (BRASIL, 1998):

Os conteúdos específicos da Dança, portanto, podem ser agrupados em três aspectos principais que serão elencados e/ou privilegiados de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto sociopolítico e cultural em que se encontram: dançar, apreciar e dançar e as dimensões sociopolíticas e culturais da dança. (p.74).

Quanto ao Teatro, o ato de dramatizar desempenha um papel essencial no desenvolvimento do ser humano, permitindo o conhecimento de diferentes culturas, em momentos históricos diversos, em que o modo de produção de arte é coletivo. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998): “O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização.” (p. 88).

A linguagem da Música tem passado por inúmeras mudanças e com o avanço da tecnologia, as referências musicais das sociedades vão sendo modificadas pela facilidade de uma escuta diversa de toda produção mundial por meio da mídia, cds, vídeos, televisão, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, rádio, Internet etc. E no contexto escolar essas mudanças não podem ser ignoradas e o/a estudante precisa encontrar um espaço de escuta sensível, reflexão e produção:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (BRASIL, 1997, p.83).

No Ato 5 – Vivência artística: A música na construção da identidade (Apêndice XV) fizemos uma roda de conversa com as seguintes questões: “Quem gosta de cantar? Alguém toca algum instrumento? Quem gosta de ouvir música? Em que momentos gostam de ouvir, cantar ou tocar? Que músicas são lembradas do período de infância na escola?”.

Seguem algumas respostas:

“Cantar até que eu gosto. Ouço música no rádio.”. (Luíza, 13 anos).

“Eu canto às vezes quando vou tomar banho, eu gosto de sertanejo.”. (Micaelly, 12 anos).

“Gosto de tudo quanto é música, funk, sertaneja, tudo quanto é tipo, sendo boa, menos rock, porque é chato demais, dá dor de ouvido. Eu canto embaixo do chuveiro, de vez em quando. Lembro que cantava Meu lanchinho, Pintinho amarelinho”. (Neymar, 13 anos).

“Eu gosto de todo tipo de música, só que essas que é de raiz, meio rimando, eu não gosto muito não. Eu canto na estrada, no busão, no banheiro, em casa. Eu tenho um pen drive que eu peço pra minha amiga baixar, cd. Da época da escola eu só lembro do parquinho.” (Patrícia, 14 anos).

“Eu não canto nada e nem toco, só toco boiada [risos]. Tem vez que eu ouço música no computador, no celular, no rádio. Eu morava em São Paulo e lá tinha cantigas de roda e aqui também.” (Bia, 12 anos).

“Lembro da música ‘Meu boneco de lata bateu a cabeça no chão, levou mais de uma hora pra fazer operação e desamassa aqui pra ficar bom.’. Eu gosto de tocar, toco órgão, teclado e um pouco de piano. Eu toco na igreja e em casa. Eu ouço só hino lá em casa no som.” (Emily Narryma, 12 anos).

“De cantar eu gosto, minha música predileta é Força Estranha de Munhoz e Mariano. Gosto muito de sertanejo e eu canto embaixo do chuveiro.”. (Jhorrana, 12 anos).

Nos Diários artísticos, como já foi abordado nas subseções anteriores, os/as adolescentes escreveram muitas músicas, citaram frases de música. Poucas lembranças se têm de músicas que foram trabalhadas na escola, o que significa que o gosto musical foi sendo construído por outros meios comunicação. Para o/a adolescente a música está presente em todas as situações, principalmente como meio de fruição, e a escola precisa se mobilizar para contribuir para que esse conhecimento musical seja desenvolvido e aprimorado.

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. (BRASIL, 1998, p.19).

Diante dessas propostas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte em suas linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com tantas especificidades, retomo o questionamento da professora do ensino da Arte: “[...] fico preocupada porque eu deixo muito a desejar. Se tivesse alguém para trabalhar teatro, dança

com eles sairia alguma coisa, porque eles querem. Eles têm interesse. Se fosse um professor disponível só para arte, iria sair muita coisa boa.” (Professora Maria Luíza, E.I.P.).

Como um professor sem habilitação específica para o ensino da Arte consegue contemplar um área tão ampla com linguagens tão diversas? Até mesmo o profissional com habilitação em Arte, para dar conta de tantas especificidades tem que ter um comprometimento com a pesquisa e estudo constantes, quem dirá um professor que não tem afinidade alguma com as linguagens artísticas?

E para finalizar esta subseção, seguem as palavras finais do professor João na E.F.P. Ele não participou das vivências artísticas, mas foi participante desta pesquisa, como professor que envolve a arte em sua área de conhecimento que é a Matemática, ele aponta perspectivas para o próximo ano:

“A gente se emociona com um bom filme, com uma foto, uma imagem às vezes mexe com a gente, fotos de criança, fotos de animais, os animais eu sinto que mexe com o emocional da gente, então se a gente consegue trazer isso pra sala de aula. Eles reclamam tanto que não gostam de matemática, que é chata e na maioria das vezes com razão. Tem professores aí estressados, cansados, que não se esforçam pra preparar uma aula, então quando se traz uma música, traz essas coisas pra sala de aula, é gratificante pra todo mundo, pra quem dá aula, pra quem tá assistindo a aula. Esse ano eu tive essa idéia, coincidiu que você tá vindo pra cá, mas eu quero nos próximos anos tá melhorando. Aqui na escola, a gente tem o [Programa] Mais Educação e por ser na área rural a gente tem algumas limitações para conseguir pessoas pra trabalhar. Eu e algumas pessoas estávamos pegando no pé do diretor pra trazer algumas coisas nessa área de música, artes marciais, algo diferente, né, para os alunos do sítio mesmo, terem o contato com a música, com instrumentos musicais porque na cidade é mais acessível e seria bem mais interessante e a gente tá brigando pra criar esse espaço.” (Professor João, Matemática. E.F.P.).

Mesmo diante de tantas limitações e dificuldades que foram apontadas pelo professor, ele encontra forças para continuar sua caminhada e busca apoio com colegas para que no próximo ano, políticas e programas sejam repensados, à luz da coletividade, com o intuito de ampliar o acesso dos/as estudantes moradores do campo às mesmas oportunidades que os/as estudantes da área urbana possuem no que diz respeito às linguagens artísticas.

O professor revela que sua paixão pela arte, está em tudo que o cerca. É uma pessoa que aprecia a arte cinematográfica, fotografia e admite que se emociona com as imagens. E essa paixão o impulsiona a querer transformar a matemática em algo agradável, que potencialize processos criativos, bem como as funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) dos/as estudantes, tão essenciais para o estudo de qualquer área do conhecimento.

Deste modo, a autora Barroco (2007) argumenta que:

[...] o sentido educativo da Arte ultrapassa a esfera estética. Ou ainda, ao vivenciar a emoção estética, o sujeito também está sendo trabalhado em sua zona de desenvolvimento proximal, posto que a Arte leva os indivíduos a se depararem com formas de abordagens e expressões que soam diferenciadas daquelas empregadas corriqueiramente, nas situações mais imediatas. Ela permite que se experienciem intensidade e gama de emoções que, ao serem voltadas à prática cotidiana, podem se apresentar de modo mais elaborado, mediatizado. A Arte vai mais além em seu caráter educativo porque, ao proporcionar esse tipo de experiência, também pode provocar a associação entre a emoção e a racionalidade; interferindo, por isso, no aspecto formativo dos indivíduos. [...] Por outro lado, com a Arte tomada por essa perspectiva, desvelam-se os sentimentos que expressam a autoconsciência do mundo, no qual o artista e o fruidor se inserem e esses sentimentos não são adquiríveis somente pela formalidade da linguagem escrita, conceitual, descritiva. Por meio de figuras representadas, ela associa à emoção a racionalidade, a história dos homens, simbolizada ou objetivada. Nesse sentido, é possível afirmar que os indivíduos que aprendem a fruir a arte são educados por outras dimensões. (p. 198).

A autora destaca que a arte vai além do sentido estético, ela auxilia no desenvolvimento de outras linguagens, ao provocar os processos criativos as funções superiores são acionadas, as emoções, sentimentos e afetos. Nessa junção de emoção e racionalidade a identidade/noção de si mesmo do indivíduo vai sendo construída, reconstruída e ressignificada, bem como sua visão de mundo vai se ampliando.

Uma das possibilidades que vislumbro diante dos desafios impostos ao trabalho com a arte nesta escola, é o planejamento interdisciplinar, não apenas do/as professor/as que participaram dessa pesquisa, mas de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e isso irá mobilizar e potencializar novos processos criativos nos/as professores/as e nos/as estudantes.

Concordo com Bruner (2001) quando afirma:

Certamente, um dos principais preceitos educacionais de uma psicologia cultural é que a escola jamais pode ser considerada como culturalmente “independente”. O que ela ensina, que modos de pensamento e que “registros de fala” ela realmente cultiva em seus alunos são fatos que não podem ser isolados da forma como a escola encontra-se situada na vida e na cultura de seus alunos, pois o currículo de uma escola não trata apenas de “matérias”. A principal disciplina da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola. (p. 35).

O autor chama a atenção para o fato de que a escola não é uma cultura “independente” e que todo o conhecimento cultivado nos/as estudantes, deve estar conectado com o contexto de vida deles, lugar onde moram, classe social, situação econômica, porque o currículo não se trata apenas das matérias fragmentadas, e sim a própria escola é a principal disciplina, pelo fato da escola ser um retrato da cultura.

POSLÚDIO - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na arte não existe limites e nem barreiras porque nossas emoções são infinitas e ilimitadas
Suzana Rocha

Musicalmente falando “Poslúdio”⁷¹ é uma peça musical geralmente tocada por órgão ou piano no encerramento de uma cerimônia religiosa para acompanhar a saída do coro da congregação, ou seja, é uma composição para finalizar uma obra musical. O termo aqui será empregado para as vozes finais desta pesquisa, isto é, as considerações finais. Não tenho a pretensão de cantar em uníssono, por isso destaco: “vozes finais”, convidando o/a leitor/a para juntar-se nesse grande coro, a fim de que a partir deste trabalho novas vozes se ecoem!!!

Assim, o ciclo da minha própria atividade criadora se iniciou, e esta pesquisa partiu do problema prático de meu contexto de trabalho, consolidado com evidências na revisão de teses e dissertações dos últimos anos no Brasil a respeito do tema de meu interesse, em que não encontrei trabalhos que relacionassem a arte, bem como o ensino da Arte e a construção da identidade/noção de si mesmo de adolescentes em processo de escolarização.

Desta forma, por meio das leituras do arcabouço teórico, questionamentos nos seminários de pesquisa, discussões com os/as colegas, encontros com a orientadora, minha visão se descortinou, gradativamente foi se ampliando, e ao elaborar e delinear a inserção no universo escolar assumi a decisão de trabalhar com as vivências artísticas em grupo, justamente por entender que a identidade/noção de si mesmo se constrói nas relações com os outros.

E este texto que ora vos apresento é a materialização da minha atividade criadora, após passar por todo esse processo criativo de elaboração e reelaboração do projeto de pesquisa, constantes leituras e escritas, da entrada no campo, da construção dos dados, bem como da análise, juntamente com minhas angústias, emoções e afetos, a pesquisa se torna real, materializada, nesta imagem, como uma obra de arte, ou seja, neste texto de dissertação que ora compartilho, e espero que tenha sido uma fruição agradável e potencializadora.

Ao longo desta pesquisa busquei a compreensão de qual o papel da arte na construção da identidade/noção de si mesmo do/a adolescente em processo de escolarização; como a arte pode ser inserida em uma escola de Ensino Fundamental 6º ao 9º ano contribuindo para o desenvolvimento de processos criativos dos/as adolescentes, bem como identificar, descrever e analisar atividades pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as que envolvem arte em

⁷¹ Maiores informações in: ISAACS, Alan e MARTIN, Elizabeth (orgs.). **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985, p.298.

suas disciplinas e que contribuem para o desenvolvimento de processos criativos nos/as adolescentes dessa escola.

Nesse sentido, o estudo não poderia se limitar a um mero retrato do cotidiano escolar e, sim, desvelar sua pluralidade de dimensões, apontando suas contradições e potencializando sua vivacidade, até porque a escola é um espaço situado no cenário cultural em que as transformações sociais podem acontecer nas mediações sociais das práticas pedagógicas, buscando a formação integral do indivíduo em suas dimensões físicas, sensoriais, afetivas, cognitivas, dentro desse contexto histórico-cultural e social.

Sendo assim, esse exercício exigiu uma visão ampliada e aprofundada do espaço escolar como um espaço social, em pleno movimento, repleto de valores e significados, em que o indivíduo, na convivência com os demais, incorpora costumes, normas, discriminações, juízo prévios em relação a ele mesmo e ao outro. Lugar onde essas relações são permeadas pelos jogos de poder e dominação que categoriza e hierarquiza: pobre e rico, mulher e homem, negro e branco, índio e branco, caipira e urbano, estudante e professor etc., sustentando a cadeia de privilégios de alguns e a opressão de outros, e conseqüentemente abortando desejos e sonhos, contribuindo assim para a propagação de desigualdades.

O referencial teórico da Psicologia Cultural proposta por Jerome Bruner, a partir dos pressupostos teóricos básicos da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski embasaram esse estudo na compreensão do processo de construção da identidade/noção de si mesmo, bem como dos processos criativos do/a adolescente em processo de escolarização e quanto ao ensino da Arte no sentido de fomentar esses processos criativos no/a adolescente.

Dentro desta perspectiva, a identidade/noção de si-mesmo (*self*) se constrói nas relações vivenciadas ao longo da existência humana, com os outros si-mesmos (*selves*) desde a gestação mediante as expectativas dos genitores em relação ao novo ser que está sendo gerado, no nascimento, na infância, na adolescência e assim por todo o percurso da vida dentro da cultura em que este indivíduo está inserido.

E nesta mesma direção, a concepção de adolescência aqui adotada, é de uma adolescência situada dentro de uma cultura, ou seja, que se constrói nas relações estabelecidas no processo cultural, histórico e social de uma sociedade. Para Vigotski (1996, 2009) é um período de transição em que surge o pensamento abstrato, a formação de conceitos, ascensão da imaginação, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A questão biológica é considerada, entretanto não é o foco, nem preponderante e determinante para explicar e naturalizar esse período, somente como uma fase de transição da infância para a vida adulta, enxergando o/a adolescente como alguém problemático/a, como

se fosse um período nocivo e aversivo no desenvolvimento humano, totalmente descontextualizado do cenário cultural, econômico, social, histórico, uma concepção muito comum na sociedade ocidental, que foi também disseminada pela Psicologia.

Sendo a adolescência um período em que a fantasia, uma das manifestações da atividade criadora está em potente ascensão e a imaginação está relacionada ao pensamento por conceitos (pensamento abstrato), possibilitando que os interesses infantis sejam modificados, isso é fundamental para o desenvolvimento dos processos criativos do/a adolescente, ampliando assim a compreensão de si mesmo e do mundo.

Entretanto esses processos criativos do/a adolescente não são desenvolvidos do nada, ou simplesmente porque está no período da adolescência eles por si só irão se desenvolver. O acesso restrito à arte limita a capacidade do ser humano de leitura de mundo. É por isso que a escola, neste contexto, tem o papel crucial e indispensável na vida do/a adolescente, de aprimorar suas experiências, provocar e potencializar seus processos criativos, por meio dos mediadores sociais, seja professores/as, psicólogos/as, estudantes etc.

Diante disso, busquei avançar na discussão do papel da arte com suas linguagens artísticas e especificidades na construção dessa noção de si mesmo, ou seja, de uma identidade que é construída em um processo contínuo nas relações estabelecidas no dia a dia, sobretudo na escola. Para Bruner (2002), o si-mesmo conta a sua história de vida, ao mesmo tempo em que conta a dos outros com quem ele se relaciona com os quais compartilha experiências, vivências dentro de uma mesma realidade cultural.

Neste contexto, as vivências artísticas em grupo surgiram como perspectiva de trabalhar com a arte enquanto mediadora, um recurso metodológico para construção dos dados de pesquisa, possibilitando a experiência de vivenciar num coletivo dentro de uma instituição a externalização do processo de construção deste *self* contador de histórias e reconhecer que a identidade/noção de si mesmo é construída narrativamente nas relações com os outros mediante diferentes linguagens, incluindo as artísticas.

As vivências artísticas em grupo se revelaram como uma metodologia muito rica na perspectiva da arte, enquanto ferramenta mediadora, para trabalhar temas relacionados à identidade, que estão presentes no cotidiano escolar e que muitas vezes a escola tem dificuldade em lidar, ficando assim silenciados. E assim, a arte em suas diversas linguagens, possibilitou ao/a adolescente a vivência, num coletivo, do processo de construção de narrativas sobre sua vida com o desenvolvimento do seu *self* contador de histórias ou de seu pensamento narrativo, provocando reflexões e ressignificação da identidade.

Um dos adolescentes conseguiu expressar isto durante a entrevista final realizada com duplas de adolescentes: *“Tipo, eu e Diego, nós estuda junto, ai ninguém na minha sala gostava do Diego e não gosta até hoje, mas eu acho que quem participou dos encontros aqui, agora sabem porquê..., acho que vai entender um pouco da vida dele.”*. (Roberto, 12 anos, E.F.A.).

Em cada encontro que as vivências artísticas eram realizadas, parecia que um mundo novo se descortinava e novos elementos emergiam carregados de muito significado para cada participante. A arte provocou narrativas que estavam silenciadas para que viessem à tona; fatos e sentimentos que desde a infância incomodavam esses/as adolescentes tornaram-se conscientes, refletidos e ajudaram cada um a ressignificar relacionamentos e a noção que tinham de si mesmo e dos outros.

Diante dessa experiência em grupo, a arte foi se revelando como uma ferramenta, como mediadora, nas provocações, discussões e reflexões de como o/a adolescente se vê, o que ele/a sabe sobre si mesmo e permitiu constatar que é possível trabalhar temas que estão latentes no dia a dia do contexto escolar, gerando muitos problemas de comportamento, de relacionamento, de baixo desempenho acadêmico, de autoestima baixa e agressividade. Os quais são fundamentais para a construção da identidade do/a adolescente e que nem sempre a escola está preparada para abordá-los.

Com a interpretação dos vários signos contidos nas produções artísticas, as vivências artísticas contribuíram para a apropriação de instrumentos psicológicos importantes para lidar com emoções, sentimentos, pensamentos, refletindo-se no desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Dentro das temáticas que foram surgindo a cada novo encontro, posso enumerar as que mais despontaram no grupo de adolescentes dessa escola do campo e que a arte permitiu acessá-las:

– Quem sou eu? Como eu me vejo? Como eu posso me ver? (expectativas). A arte provocou a reflexão de como se deu a chegada do/a adolescente no mundo, como foi a escolha do seu nome, documentos que o identificam, ausência do pai no registro de nascimento e no percurso da vida, questões básicas da identidade de uma pessoa e que muitas vezes ela não pára a fim de refleti-las. A experiência do autorretrato foi muito intensa para o grupo de adolescentes, permitiu repensar a própria existência, seu *self*, evocou emoções que estavam há muito tempo silenciadas e que nunca tinham sido narradas seja por palavras, poemas ou pelos traços dos desenhos. *“Cada traço, cada expressão que desenhemos é a*

libertação dos nossos medos e desejos.” (Patrícia, 14 anos, trecho do poema Autorretrato que ela criou após produzir o seu autorretrato).

– Gênero e Sexualidade: expectativas dos pais em relação ao sexo do bebê, exames de ultrassonografia com erro no diagnóstico do sexo do bebê, ter sido ou não planejado/a, tabu ao falar da sexualidade, músicas que fazem parte do repertório desses/as adolescentes numa visão machista em que a mulher é constantemente inferiorizada. No momento em que os/as adolescentes refletiram essas questões do passado que foram acionadas e provocadas pela arte, ao narrarem e refletirem sobre a letra das músicas e as mensagens implícitas que elas transmitiam (sua ideologia), foi possível a ressignificação desse passado no momento presente do relato com vislumbre de alternativas possíveis.

– Preconceito e *bullying* em atitudes, palavras, gestos e olhares. Preconceito relacionado à cor da pele (racismo), *bullying* com relação ao peso: (magreza e obesidade); ser do campo/identidade do campo (estereótipo do caipira); crenças religiosas. Essas situações acontecem dentro do contexto escolar cotidianamente, vão se arrastando por muitos anos e acabam afetando negativamente a identidade desses/as adolescentes. A arte permitiu que essas narrativas silenciadas emergissem ora de forma descontraída, ora em meio ao choro e à dor. A escola necessita desenvolver uma escuta sensível para ouvir essas vozes que são constantemente abafadas, para que aconteça a desconstrução do racismo e do preconceito, não permitindo que essas desigualdades se propaguem e a arte se revela como uma ferramenta poderosa neste processo, em que a maioria de professores e gestores não sabem como tratar.

– A dor da perda: o luto enfrentado pelos/as adolescentes. Muitas dores vieram à tona em algumas vivências artísticas: a perda do pai, da avó, do avô, da bisavó, de um tio querido, de um primo. Ao compartilhar as experiências de perda, os/as adolescentes se identificaram com os outros que também experimentavam essa mesma dor e, assim, o rompimento do silêncio por meio da arte foi estabelecendo o diálogo e acolhimento do outro em sua dor. A arte pode apontar caminhos para se falar de vida, bem como de morte dentro do universo escolar.

– Manifestações artísticas dos/das adolescentes: no decorrer das vivências artísticas, os/as adolescentes produziram seus autorretratos, tivemos a oportunidade de montar um repertório com a música predileta de cada participante, o que foi essencial para trabalhar a contextualização das letras das músicas e a arte literária esteve sempre presente, pelo fato da escola ter um trabalho contínuo na área de Língua Portuguesa. A apreciação da arte cinematográfica oportunizou aos/as adolescentes a imersão no enredo dos filmes e a

identificação com algum dos/as personagens, o que possibilitou um aumento da autoestima, bem como a ressignificação de suas identidades, por meio das reflexões instigadas.

– Diário Artístico: foi uma experiência fantástica, porque possibilitou que os/as adolescentes expressassem com liberdade seus sentimentos, emoções, angústias, no período da pesquisa. E na entrevista final em que cada adolescente pode me falar um pouco de como foi participar da pesquisa e mostrar suas produções no Diário artístico, foi algo impactante o quanto as imagens, desenhos, frases, poemas, suscitaram narrativas de situações de suas vidas que estavam ocultadas, silenciadas e que segundo eles/as, depois que puderam expressar sobre essas situações, se sentiram muito melhores e houve mudanças em suas atitudes percebidas até pelos familiares, o que conseqüentemente influenciou na construção de suas identidades.

A metodologia de trabalhar com a arte, mediante as vivências artísticas em grupo, foi uma experiência inspiradora, profícua, pois os temas foram emergindo e eles foram sendo explorados com provocações, discussões, reflexões e aprofundados de forma intensa, com o sabor que a arte proporciona, o sabor da leveza, do prazer, da brincadeira, contudo com compromisso. A arte possibilitou ao/a adolescente repensar e construir narrativas sobre sua vida, sua existência, seu *self*, como vieram ao mundo, suas contradições, suas perdas, amor e ódio relacionado ao abandono do pai, ciúmes dos irmãos, preconceitos etc., oportunizando a reflexão e ressignificação de sua identidade/noção de si mesmo.

Nessas vivências artísticas, a arte em suas diversas linguagens: música, poesia, cinema, artes visuais, desenho, além do seu efeito de experiência estética de fruição, despertou, provocou e suscitou nesses/as adolescentes emoções e sentimentos contrastantes, e ao viverem essa experiência de catarse possibilitou por meio do pensamento em conceitos e abstrações, uma ampliação do conhecimento de si mesmo, da sua identidade, do outro e do mundo.

A escola deveria ter essa função social na vida do/a estudante, de oportunizar vivências diferenciadas para ampliar o estoque de ferramentas simbólicas, a fim que os processos criativos sejam desenvolvidos com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que nos caracterizam como humanos, diferenciando-nos dos outros animais.

Estimular uma escuta sensível, ou seja, desenvolver a fruição, desfrutar da diversidade de músicas, obras de arte, teatro, dança que fazem parte do patrimônio da humanidade e são poderosos instrumentos interpretativos, ao lado do desenvolvimento dos conceitos científicos (pensamento paradigmático) que mobilizam o indivíduo a transcender as restrições da mente humana e da linguagem para aumentar a compreensão de si mesmo e da realidade, assumindo seu lugar no mundo como agentes mais conscientes e capazes de transformar (a si mesmo e a

esta “Realidade”) diante dos mundos possíveis disponibilizados pela cultura na qual está inserido.

No que diz respeito aos projetos desenvolvidos pela escola e por professores/as que envolvem arte em suas disciplinas, podemos afirmar que a escola em cena tem procurado desenvolver os processos criativos dos/as estudantes e um dos projetos que merece destaque nesse sentido é a Feira Literária, que à luz das ideias de Bruner (2001) poderia ser chamada de “obra coletiva”, por ser um momento em que professores/as, estudantes, equipe gestora, profissionais da escola, pais e responsáveis se unem com o objetivo de externalizar para a comunidade em geral o que a escola tem produzido.

A Feira Literária é um exemplo da força que a coletividade proporciona. É um projeto que envolve todas as áreas do conhecimento, as quais são mobilizadas durante o ano inteiro e no final do ano as “obras coletivas” são expostas. No ano de 2014, acompanhei os projetos e participei da terceira edição da Feira Literária. Pude perceber o quanto essa feira é importante na vida dos/as estudantes e falando especificamente dos/as adolescentes, em suas produções eles/as procuram expressar seu jeito de ser, como é a vida no campo, ou seja, a identidade do povo do campo, bem como suas lutas, suas angústias, temores e sonhos. Várias habilidades são desenvolvidas no decorrer das atividades que culminam com a Feira.

Dentre os projetos expostos na III Feira Literária no ano de 2014, destaco os projetos desenvolvidos com os/as adolescentes pela professora de Língua Portuguesa e pelo professor de Matemática que envolvem arte em suas aulas: “Caderno do Poeta”, “Cordel da gente, oxente”, “Memórias de nossa gente”, “Produção de textos e vídeos com a música da copa”, “Aconteceu, virou crônica!”, “Desenhos em perspectiva”, “Flocos de Neve”, “Ilusão de óptica no computador”, “Fotografia com perspectiva forçada” e “Caleidociclo”. Em todos esses projetos propostos, a atividade criadora, os processos criativos dos/as adolescentes foram despertados, potencializados e desenvolvidos. E a feira tem se tornado um marco importante na trajetória da escola, bem como na vida dos/as estudantes, fazendo parte da construção de suas identidades, bem como da identidade da escola.

Um ponto que merece ser destacado é com relação ao ensino da Arte, que é ministrado por uma professora graduada em História, que não teve nenhuma disciplina de arte em sua graduação: *“Aqui, por eu ser formada em História e não ter professor de Arte eu fui cair de paraquedas para a disciplina de Arte, onde eu trabalho e faço o possível e impossível para desenvolver um trabalho com meus alunos.”* (Professora Maria Luíza, Ensino da Arte).

O desabafo da professora revela o descaso com que a área de Arte tem sido tratada no país. Existem dispositivos legais que garantem a obrigatoriedade do ensino da Arte, da

música, bem como do profissional habilitado para atuar profissionalmente na educação básica, sobretudo do 6º ao 9º ano. Entretanto, essa realidade não chegou nesta escola, nem nas demais escolas da rede municipal de Ji-Paraná e, infelizmente, não chegou à maioria das escolas da rede pública do estado de Rondônia e até do país. Eis uma possibilidade de pesquisa que carece de aprofundamentos maiores, e que não foi contemplada nesse estudo, pois esse não era o objetivo.

O ensino da Arte no currículo escolar tem uma função tão importante quanto a dos outros conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, pois apresenta especificidades em cada linguagem: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, expressões vivas da diversidade cultural da humanidade; visando a formação estética, crítica e social do indivíduo. Como um profissional não habilitado conseguirá contemplar todas essas linguagens com tantas especificidades da área de Arte? Ressalto a urgência de políticas públicas que efetivem o que está previsto nos dispositivos legais referentes ao ensino da Arte, assumindo um compromisso ético e político com essa área tão importante do conhecimento humano.

Dentro desta perspectiva a escola se apresenta como um espaço vivo e pulsante para a inclusão da arte, constituindo-se como recurso para promover a experiência estética, de fruição, fazer artístico, reflexão e contextualização das produções artísticas produzidas pela humanidade. A arte proporciona ao indivíduo, sua redescoberta como ser humano, conhecimento de suas potencialidades, suas vulnerabilidades que são construídas dependendo da classe social, cor, raça, enfim no contexto social em que se vive.

Um dos eixos norteadores da discussão do ensino da Arte, diz respeito à compreensão de que o processo de criação, seja em qualquer uma das linguagens artísticas, não é um privilégio de artistas e sim, uma necessidade pertinente à condição de ser humano, de se conhecer, de produzir, comunicar ideias. A criação consiste em fazer algo novo, e todo ser humano pode criar em maior ou menor grau, dependendo do acesso que tiver às ferramentas, técnicas e conhecimentos disponíveis na cultura e das oportunidades de vivenciar seus processos criativos, por esse motivo, esses processos precisam ser trabalhados, potencializados e ressignificados em contextos sociais e educacionais, não só no que diz respeito à criação de obras artísticas, mas, também para apreender e compreender o mundo, criar novos pensamentos e possibilidades de leitura das relações sociais.

Nesta direção, o ensino da Arte tem que superar o “grito da alma” (BARBOSA, 2003) e se movimentar no sentido de fomentar processos criativos emergentes da necessidade, que têm uma demanda histórica, cultural, determinada pela classe social. Processos que são gerados dolorosamente, mas que transcendem a dor na alegria de contemplar sua criação e se

apropriar do que já foi vivido, construído e conquistado pela humanidade. Como afirma Ostrower (1987): “O homem cria não apenas porque quer, porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. (p. 10).

A “arte como técnica social do sentimento” como bem afirmou Vigotski (1999) em *Psicologia da Arte*, cumpre essa função fundamental e essencial do ser humano que é a necessidade de criação. Nos processos de criação artística, o ser humano é capaz de criar, recriar, significar e ressignificar sua realidade de vida e seus contextos, porque a arte nos revela para o mundo. Para o homem se fazer gênero humano ele precisa reproduzir a vida, e isso é parte da atividade criadora, pois quanto mais contato se tem com a arte, quanto mais os processos criativos são provocados e desenvolvidos, mais mediações se têm para compreender, viver e modificar esse mundo.

É fundamental uma pauta política que priorize condições culturais para que o/a estudante desenvolva suas funções psicológicas superiores, bem como seus processos criativos e assim vai se apropriando do que já foi criado, e vai se humanizando. A escola é um espaço propício para o desenvolvimento humano, local em que as transformações sociais são refletidas nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. E arte nessa dimensão possibilita fazer interlocuções com outras áreas do conhecimento: científico, religioso, senso comum, filosófico, pragmático.

Uma pedagogia e psicologia que não se concentram no “defeito” que o indivíduo apresenta e sim no que ele tem de bom, em um exercício de vivência e percepção do cotidiano escolar, onde a discriminação e preconceitos se manifestam em atitudes, palavras, gestos e silêncios, onde as histórias de vidas podem ser ressignificadas e novas interpretações e reinterpretações de si mesmo, do outro e do mundo sejam possíveis, se fazem necessárias nesse tempo de intensas mudanças.

Foi possível constatar que a arte no contexto escolar permite ao/a adolescente a ampliação da compreensão de si mesmo e da realidade em que vive, bem como aos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, possibilidades de uma prática pedagógica que atue na reconstrução de si mesmo enquanto profissional e do outro, neste caso o/a estudante nesse espaço dinâmico e dialético que é a escola.

Acredito que esse recorte, ao realizar essa pesquisa em uma escola do campo em um município do estado de Rondônia, permitiu apresentar possibilidades e desafios no que diz respeito ao papel da arte na construção da identidade do adolescente em processo de

escolarização e apontar questões para novas pesquisas nessa área tão pouco estudada dentro do campo da psicologia.

Reconhecer a arte como técnica social do sentimento traduz a proposta de Vigotski de formação do novo homem, de um homem que se constrói coletivamente, que expressa artisticamente o conjunto das representações da cultura em que vive, suas crenças, valores, situação econômica, classe social, religiosidade, enfim, a realidade que vive cotidianamente.

A semente da coletividade é uma das grandes possibilidades que vislumbro diante dos desafios e limitações impostos ao trabalho com arte na escola, digo semente porque ela já existe, contudo pode ser potencializada para que cresça e frutifique. É no envolvimento com o outro, nos encontros, no respeito ao outro nas diferenças, nas relações estabelecidas que me reconheço como ser humano, ser humano que é capaz de criar, e ressignificar sua história, sua identidade/noção de si mesmo, permitindo sua humanização e a arte nesse processo é um recurso fantástico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das Artes: Construindo caminhos**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 11 – 38.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998.

ASBAHR, Flávia Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 33(2), 414-427. (2013). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932013000200012&lng=en&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2014.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL, 2013. **Perfil do município de Ji-Paraná**. Disponível em:< http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil_print/ji-parana_ro>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BALMANT, Flavia Diniz Roldão. **Vivências em atividades artístico-expressivas e a construção da identidade**: Um estudo com jovens e adultos-idosos. 2004. 242 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, 3(7), 170-182. (1989). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&tlng=pt. Acesso em: 08 out. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **História da Arte-educação**: A experiência de Brasília, I Simpósio Internacional de História da Arte-educação. São Paulo: Max Limonad. 1986

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez. 2003.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; Pereira, Maria Elizabeth. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia Educacional e Arte** - uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima; Superti, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 22-31. (2014). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>. Acesso em 08 out. 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima; Tuleski, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, (24), 15-33. (2007). Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752007000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, **15(2)**, 323-332. (2011). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200014&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572011000200014. Acesso em: 09 out. 2014.

BOAL, Augusto. **Jogos e exercícios do teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. II, n. 1, p. 63-76, jan./jun. (2007). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>. Acesso em: 07 out. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. "A 'Juventude' é apenas uma palavra", in idem, **Questões de sociologia**, Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 112-121. 1983.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Célia. (orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 209 – 222.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Saúde. Resolução 466 de 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

BRUNER, Jerome Seymour. **Atos de Significação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **O processo da educação**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

_____. Life as a narrative. **Social research**. vol.71, n.3, p. 691-710, [1987] 2004. Disponível em: http://findarticles.com/p/articles/mi_m2267/is_3_71/ai_n6364150. Acesso em: 03 maio 2014.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, no. 37, p.45-57, 2008.

CARRARA, Sérgio. Educação, Diferença, Diversidade e Igualdade. In: BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; Pereira, Maria Elizabeth. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p. 13 – 183.

CARVALHO, Raquel Alves. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. 2011. 153 f. Tese doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, SP. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_144256_raquelcarvalho_tese.pdf. Acesso em: 14 nov. 2013.

CASSORLA Roosevelt Moisés Smeke. Reflexões sobre a psicanálise e a morte. In: KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CASTELO BRANCO, Maria Teresa. **Identidade e educação dos jovens sem-terra**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/.../identidadeeducacaojovenssemterra.doc>. Acesso em: 14 nov.2013.

CENSO IBGE 2010. **IBGE Cidades: Ji-Paraná/ População**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=110012#>. Acesso em: 13 de nov. 2013.

CIAMPA, Antonio Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia Taiana Maurer. e CODO, Wanderley. (orgs) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasilense, 1989.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA. **Resolução 466/2012**. Disponível em: conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

COSTA, Maria Freire; MARTINES, Elizabeth Antonia Leonel Moraes. **Memórias amazônicas e a identidade autobiográfica da Menina-do-rio**. In: Anais do VI Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: literatura e estudos culturais nas Amazônias. V Colóquio Internacional: As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan Amazônia. Rio Branco, 2012. v.1. p. 1 - 10.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 2006.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. Pp. 125-14).

FAGUNDES, Lea Cruz; LOPES, Daniel Queiroz; VALENTINI, Carla Beatris. Pesquisa e avaliação de práticas inovadoras para a inclusão da escola na cultura digital. In: SAMPAIO, Fábio Ferrentini; ELIA, Marcos Fonseca (Orgs.). **Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas**. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012. p. 145 - 156.

FIORIM, José Luiz. **Elementos de análise do discurso** São Paulo: Contexto, 1997.

FIVUSH, Robyn. **Memory and narrative, self and voice**. Disponível em: <<http://narrative-matters.com/speakers.html>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.193-214.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRUMAN, Marcelo. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 199-211, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n45/14.pdf. Acesso em: 13 out. 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Objetiva/Moderna, 2009.

ISAACS, Alan; MARTIN, Elizabeth. (orgs.). **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

KAHHALE, Edna Maria Peters. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia Socio-Histórica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 179 -191

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

KOVÁCS, Maria Júlia. Morte, separação, perdas e o processo de luto. In: KOVÁCS, M.J. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

KOVÁCS, Maria Júlia. Morte no processo do desenvolvimento humano. A criança e o adolescente diante da morte. In: KOVÁCS, M.J. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

LEAL, Zaira Fátima Rezende Gonzalez. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/pt-br.php>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LEME, Maria Isabel Silva. A construção do si mesmo cultural. In: SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. (Org.). **Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LIMA, Vanessa Rodrigues ; KOVÁCS, Maria Júlia. Morte na família: um estudo exploratório acerca da comunicação à criança. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília/CFP, ano 31, vol. 2., 2011. p. 390 – 405. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200014

LOPES, Alice Cassimiro. e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAHEIRIE, Katia. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. *Interações*, 7(13), 31-44. (2002). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141329072002000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 09 out. 2014.

MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andrea Vieira; DA ROS, Silvia Zanatta. TITON, Andréia Piana. WERNER, Francyne Wolf; URNAU, Lílian Caroline; CABRA, Marcelo Grimm. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF, 19(1), 145-154. (2007). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010480232007000100011&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0104-80232007000100011. Acesso em: 08 out. 2014.

MATTOS, Andrea Machado Almeida. **Narrativas, Identidades e ação política na pós-modernidade**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a15.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

Mead, Margaret. **Adolescência y cultura en Samoa**. Buenos Aires: Paidós. 1951.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NARDIN, Heliana Ometto; FERRARO, Mara Rosângela. Artes visuais na contemporaneidade marcando presença na escola. In: Ferreira, S. (Org.). (Ed) **O ensino das artes: construindo caminhos**. (Coleção Ágere). (p 181-222). Campinas, SP: Papyrus. 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas / SP: Pontes, 1999.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Lingua(gem)**. 2005. Disponível em: <http://www.cpelein.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer: estudos sobre adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

OZELLA, Sérgio. (org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Lucélia Elizabeth. **A arte de falar da morte para crianças**. Aparecida-SP: Editora Ideias & Letras, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais / Paraná**. Curitiba. 2006. (Cadernos Temáticos).

PEREIRA, Maria Elisabete; RHODEN, Fabíola; BRANDT, Maria Elisa; ARAÚJO, Leila; OHANA, Graça; BARRETO, Andreia; KACOWICZ, Roberta. (ORGs). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.

PÉREZ GOMEZ, Ângelo Ignácio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Ângelo Ignácio (Eds) **Compreender e Transformar o Ensino**. (p. 13-26). (4 ed.). Porto Alegre: Artmed. 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSENBERG, Rachel Léa. Envelhecimento e morte. In: KOVÁCS, M.J. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

SILVEIRA, Greice; RODRIGUES, Monica Neves. **Identidade e Autorretrato**. In: Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP, 2012. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/Greice_Silveira.pdf. Acesso em: 26 jun. 2014.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/05.pdf>. Acesso em: 25 ago.2014

STENZEL, Lúcia Marques. Obesidade: o peso da exclusão. EDIPUCRS. 2002. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=KWC50drsXVUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 26 mar.2015.

TARDIF, Maurice. O professor enquanto "ator racional". Que racionalidade, que saber, que juízo? In: **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

TREVISOL, Maria Teresa; DRESCH, Daniela. Escola e bullying: a compreensão dos educadores. **Revista Múltiplas Leituras**, Vol. 4, No 2 (2011). Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/2842/2905> Acesso em: 25 mar. 2015.

URT, Sônia Cunha. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: URT, Sônia da Cunha; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. (Orgs.) **Identidade, Formação e Processos Educativos**. Campo Grande: Life Editora, 2012, p. 21 – 33.

VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES Margarida Rangel. A Construção Narrativa da Identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 27(1), 163-170. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v27n1/18.pdf>. Acesso em: 28 ago.2014.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes [1925], 1999.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática. 2009.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid-Espanha: Akal, [1930], 2003.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones S. A., 1996.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1934], 2001.

_____. **A formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, Andrea Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, 16(1), 135-145. (2004). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822004000100011&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-71822004000100011. Acesso em: 07 out. 2014.

ZANELLA, Andrea Vieira; REIS, Alice Casanova; CAMARGO, Denise; MAHEIRIE, Kátia; FRANÇA, Kelly Bedin; DA ROS, Silvia Zanatta. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000200011. Acesso em 07 out. 2014.

REFERÊNCIAS DA PRIMEIRA SEÇÃO – PRIMEIROS ACORDES
(DISSERTAÇÕES E TESES)

ALMEIDA, Magdalena Maria. **Brincadeira e arte: patrimônio, formação cultural e samba de coco em Pernambuco**. 2011. 215f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno**. 2006. 178f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

BALMANT, Flávia Diniz Roldão. **Vivências em atividades artístico-expressivas e a construção da identidade: um estudo com jovens e adultos-idosos**. 2004, 238f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e da Adolescência, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2004.

BENEVIDE, Vandelize. **Educação formal e criatividade humana: um estudo voltado à arte na primeira série do ensino fundamental I em uma escola londrinense**. 2008. 151f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

BOONE, Sinara Maria. **A produção teatral escolar como expressão dos valores culturais na adolescência: um estudo de caso**. 2006, 144f. Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2006

BOSCO, Maria Cristina. **O ensino da arte contemporânea**. 2011, 119f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

CANTERAS. Gislaine Trazzi. **Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática**. 2009. 78f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2009.

CARVALHO. Raquel Alves. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. 2011. 153f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2011.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. **O que os alunos das classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência**. 2006. 234f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

COELHO, Talitha Priscila Cabral. **Estudo da criatividade no contexto do trabalho à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2012. 143f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

COSTA. José Márcio da Silva. **As contribuições da formação em teatro para a construção da identidade de professores: um estudo de caso na rede municipal de educação de**

Guarulhos. 2008. 90f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

CRIVARI, Ana Maria da Silva Bittar. **Histórias de professores de artes visuais: um rememorar de práticas pedagógicas e um olhar para a formação docente.** 2010. 172f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2010.

FARIA, Adejemauro de Brito. **A sexualidade no discurso de adolescentes: um estudo numa escola pública de Porto Velho/RO.** 2012. 126f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2012.

FERREIRA, Maíra Soares. **A rima na escola, o verso na história: um estudo sobre a criação poética e a afirmação étnico-social em jovens de uma escola pública de São Paulo.** 2010. 171f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

FILHO, Aldo Victório Filho. **A arte na/da educação: a invenção cotidiana da escola.** 2005. 212f. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

FRANÇA, Sandra Luciene França. **Resgate das memórias lúdicas de educadores do ensino fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR.** 2007. 136f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

FREDERICHI, Keila Renata de Brito Frederichi. **Aspectos subjetivos de adolescentes do sexo feminino que vivem em um abrigo de Rondônia.** 2013. 118f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2013.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **A avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades.** 2010. 139f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

GUIMARÃES, Pablo de Vargas Guimarães. **Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir-música na educação.** 2013. 133f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

LEAL, Zaira de Fatima de Rezende Gonzalez. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural.** 2010. 371. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

LIMA JUNIOR, Wilson Rodrigues. **História das políticas e da gestão para o ensino de arte no estado de Rondônia.** 2013. 135f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2013.

MELO, Carlo Alessandro Galdino Cruz. **História da arte- linguagem & poética: um olhar voltado ao ensino médio.** 2009. 78f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

MENEZES, Marina Pereira de Menezes. 2007. **A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática e ensino de artes**. Dissertação de Mestrado. 120f. Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

NASCIMENTO, Eder Fernando. **Dança: os (des) saberes docentes dos professores de arte/dança de escolas estaduais do Paraná**. 2013. 180f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Curitiba. 2013.

NEVES, Silvia Regina Fernandes. **A presença de atividades músico-educativas em escolas de ensino fundamental, em Porto Velho**. 2012. 191f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2012.

OLIVEIRA, Elisangela Sobreira. **Escolarização de adolescentes em conflito com a lei: um estudo em Rondônia**. 2010. 129f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2010.

OLIVEIRA, Flávio Augusto Ferreira. **O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização**. 2012. 222f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari**. 2007. 184f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2007.

PEREIRA, Llitisia Moreno. **Educação musical na escola pública: um olhar sobre o projeto “Música para todos” em Porto Velho/RO**. 2011. 135f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2011.

PETRONI, Ana Paula. **Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores**. 2013. 275f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas. 2013.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. 2008. 110f. **A arte e a brincadeira e suas interfaces com a dramatização em psicologia comunitária: um estudo de processos de mediação simbólica** Dissertação de Mestrado em. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2008.

PIRES, Carolina Teixeira. **O essencial no ser e na poesia dos sentidos e dos significados: reflexos sobre a arte e educação em contextos destinados à primeira infância**. 2011. 313f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

REIS, Fernanda Bordalo de Araujo. **Histórias de adolescentes: sentidos construídos sobre a escola**. 2011. 157f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2011.

SANTOS, Sonia Regina. **Tia, a senhora é negra porque quer: narrativas que abordam memória e identidades**. 2011. 131f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

SARTORO, Edimar Roberto de Lima. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às Trajetórias escolares “acidentadas”**. 2011. 159f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2011.

SILVA, Camila Pompeu. **A arte como expressão da liberdade: o corpo e as expressões artísticas no pensamento de Paulo Freire**. 2009. 112f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Curitiba. 2009.

URNAU, Lílian Caroline Urnau. **Juventude e arte: os sentidos da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais**. 2008. 148f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

XAVIER, Cristine Roberta Piassetta. **A prática da educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Curitiba**. 2009. 157f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Curitiba. 2009.

ZANATTA, Zenilda Alves. **A arte como meio de educação**. 2007. 129f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Oeste Paulista, Presidente Prudente. 2007.

APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Meu nome é Suzana Rocha de Souza Azevedo, sou aluna do Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Estou solicitando sua autorização para que a Escola X da Rede Municipal de Ji-Paraná (RO), área rural, ao se dispor voluntariamente, participe de nossa pesquisa sobre “*A Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização*” e também a colaboração necessária de Vossa Senhoria para a realização dessa pesquisa.

A pesquisa se dará na escola X da área rural, que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e terá como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a observação participante com registro em caderno de campo, gravações em áudio e/ou vídeo, dinâmicas de grupo e análise documental.

Para tanto, basta autorizar abaixo, para que possamos ir até a escola, nos apresentarmos e solicitarmos a participação autônoma da mesma.

Asseguramos que a pesquisa será desenvolvida respeitando-se os procedimentos éticos recomendado para as pesquisas com seres humanos, garantindo-se o sigilo sobre a identidade dos participantes e das instituições.

Os resultados desta pesquisa serão utilizados para fins científicos, ou seja, apresentações e publicações e para aumentar os conhecimentos sobre o a Arte na construção da identidade de adolescentes em processo de escolarização. Comprometemo-nos ao final da pesquisa retornar às instituições e apresentar um relatório com os resultados do trabalho.

Queremos deixar claro que, em qualquer momento, tal autorização pode ser interrompida, mesmo que sem explicações prévias.

Agradecemos desde já a confiança e colaboração.
Atenciosamente,

Suzana Rocha de Souza Azevedo
suzanamusica@gmail.com

Eu _____, Secretária Municipal de Educação, estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela mestranda Suzana Rocha de Souza Azevedo e dos procedimento de coleta de dados, e não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, autorizo a pesquisadora a entrar em contato com a escola e os alunos para participarem voluntariamente da pesquisa. Estando claro que posso retirar a qualquer momento meu consentimento.

Ji- Paraná (RO), _____ de _____ 2014.

Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR

Sr. Diretor

Meu nome é Suzana Rocha de Souza Azevedo, sou aluna do Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Estou solicitando sua autorização para que os estudantes, professores que envolvem Arte no ensino e aprendizagem e equipe gestora da Escola X da Rede Municipal de Ji-Paraná (RO), área rural que se disponham voluntariamente, participem de nossa pesquisa sobre “*A Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização*”.

A pesquisa se dará nessa escola por oferecer os anos finais do Ensino Fundamental e terá como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a observação participante com registro em caderno de campo, gravações em áudio e/ou vídeo, dinâmicas de grupo e análise documental.

Para tanto, basta autorizar abaixo, para que possamos nos dirigir aos professores, equipe gestora e estudantes a fim de solicitar a participação autônoma deles.

Asseguramos que a investigação será desenvolvida respeitando-se os procedimentos éticos recomendado para as pesquisas com seres humanos, garantindo-se o sigilo sobre a identidade dos participantes e das instituições.

Os resultados desta pesquisa serão utilizados para fins científicos, ou seja, apresentações e publicações e para aumentar os conhecimentos sobre a Arte na construção da identidade de adolescentes em processo de escolarização. Comprometemo-nos ao final da pesquisa retornar à instituição e apresentar um relatório com os resultados do trabalho.

Queremos deixar claro que, em qualquer momento, tal autorização pode ser interrompida, mesmo que sem explicações prévias.

Agradecemos desde já a confiança e colaboração.

Atenciosamente,

Suzana Rocha de Souza Azevedo
suzanamusica@gmail.com

Eu _____, Diretor (a) da Escola

estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida por Suzana Rocha de Souza Azevedo, do procedimento de coleta de dados, e não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, autorizo a pesquisadora a entrar em contato com os alunos, professores e equipe gestora da escolar para participarem voluntariamente da pesquisa. Estando claro que posso retirar a qualquer momento meu consentimento.

Ji-Paraná (RO), _____ de _____ de 2014.

Diretor(a) da Escola X

APÊNDICE III - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para profissionais da Escola X da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná, área rural).

Título da pesquisa: *“A Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização.”*

Pesquisadora Responsável: Suzana Rocha de Souza Azevedo, (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.)

Telefone: 8105.3957 e 8419.4426

Vossa senhoria está sendo convidado/ a participar, como voluntário/a, desta pesquisa que tem como finalidade compreender o papel da Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento o/a Sr/a pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, como também solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou outro aspecto da pesquisa.

A sua colaboração neste estudo consistirá em participar de entrevistas individuais gravadas em áudio e vídeo, dinâmicas de grupo e não trará riscos de qualquer natureza. O/A Senhor/a não terá gastos com a participação e também não receberá nenhuma remuneração.

Ao participar deste estudo o/a senhor/a não terá nenhum benefício direto, entretanto esperamos que esta pesquisa traga informações para compreendemos melhor o papel da Arte na construção da identidade de adolescentes em processo de escolarização. Informamos ainda que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e asseguramos sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, pois as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento da identidade dos/as participantes.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento livre, de modo que permita sua participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente, informado/a pela pesquisadora, quanto aos propósitos da pesquisa: - *“A Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização”* e as metodologias a serem utilizadas, concordando em participar do presente estudo. Estou ciente de que o meu nome será preservado, meus dados serão mantidos em caráter confidencial e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e autorizo a divulgação dos dados obtidos para fins acadêmicos e científicos.

Ji-Paraná, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do/a participante

_____.

Assinatura da pesquisadora:

_____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para os pais ou responsáveis dos alunos envolvidos na pesquisa).

Meu nome é Suzana Rocha de Souza Azevedo, sou aluna do Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Estou solicitando sua autorização para que seu/sua filho/a participe da pesquisa “A Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização”.

A pesquisa se dará nessa escola por oferecer os anos finais do Ensino Fundamental e terá como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a observação participante com registro em caderno de campo, gravações em áudio e/ou vídeo, dinâmicas de grupo e análise documental.

Não haverá gastos e nenhuma remuneração pela participação de seu/sua filho/a no presente estudo, bem como não trará riscos de qualquer natureza. Informamos ainda que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Os resultados desta pesquisa serão utilizados para fins científicos, ou seja, apresentações e publicações e para aumentar os conhecimentos sobre o papel da Arte na construção da identidade de adolescentes em processo de escolarização.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e asseguramos sigilo sobre a participação de seu/sua filho/a. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, pois as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento da identidade dos/as participantes.

A participação de seu/sua filho/filha não é obrigatória e a qualquer momento o/a Sr/a pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, como também solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou outro aspecto da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento livre, de modo que permita a participação de seu/sua filho/a nesta pesquisa.

Pesquisadora Responsável: Suzana Rocha de Souza Azevedo, (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.)

Telefone: 8105.3957 e 8419.4426

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido(a), declaro que concordo autorizar meu/minha filho(a) a participar voluntariamente da pesquisa "A Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização" e para tanto não ter recebido nenhuma forma de pressão.

Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ji-Paraná, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do/a participante

_____.

Assinatura da pesquisadora:

_____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para o/a estudante)

Título da pesquisa: “A Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização”

Pesquisadora Responsável: Suzana Rocha de Souza Azevedo, (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.)

Telefone: 8105.3957 e 8419.4426

Você está sendo convidado/a, a participar de uma pesquisa que tem como objetivo compreender o papel da *A Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização*”.

A pesquisa propõe que você participe de entrevistas intensivas gravadas em áudio e/ou vídeo, dinâmicas de grupo, eventos de Arte. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode retirar sua autorização sem qualquer prejuízo.

Sua colaboração não traz riscos de qualquer natureza e você não terá gasto algum e também não receberá nenhuma remuneração. Entretanto esperamos que este estudo possibilite uma melhor compreensão do papel da A Arte na construção da identidade de adolescentes em processo de escolarização”. Informamos ainda que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e asseguramos sigilo absoluto sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, pois as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento da identidade dos/as participantes. Após estes esclarecimentos, solicito sua assinatura como forma de consentimento livre a fim de autorizar sua participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente, informado/a pela pesquisadora, quanto aos propósitos da pesquisa “A Arte na construção da identidade do adolescente em processo de escolarização”, e as metodologias a serem utilizadas, concordando em participar no presente estudo. Estou ciente que meu nome será preservado e meus dados se manterão em caráter confidencial e que posso retirar minha autorização a qualquer momento, sem prejuízo algum. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e aceito participar da pesquisa autorizando a divulgação dos dados obtidos.

Ji-Paraná, _____ de _____ de 2014.

Nome do/a estudante: _____.

Assinatura do/a estudante: _____.

Assinatura da pesquisadora: _____.

APÊNDICE IV - NARRATIVA PROFESSORA MARIA

Nível Fundamental

Narrativa Professora Maria	Eufóricas	Disfóricas
<p>Conte-me sobre sua trajetória profissional? <i>Eu estudei praticamente a minha vida toda aqui em Rondônia, desde a primeira série até a faculdade. Estudei em Colorado d'Oeste do primeiro ao ensino médio, depois fui pra Jipa e fiz faculdade de Letras. Eu creio que a arte em si, eu sempre gostei da arte e o movimento está sempre comigo porque eu praticava esporte e até depois que fiz a faculdade de letras eu ainda achei que faltava alguma coisa, porque quando a gente faz a faculdade você sai de lá, mas você não sai pronta pra trabalhar. Então nas aulas de literatura é que eu fui pegando assim alguma coisa relacionada à disciplina da língua portuguesa mesmo, trabalhar arte, teatro, música, ta bem voltado pra língua portuguesa, tem que saber como trabalhar isso, então a faculdade de letras deu esse suporte. Com as crianças eu procuro passar aquilo que eu vivenciei: a questão da observação, dos movimentos, eu gosto de trabalhar teatro, eu gostaria de ter mais tempo assim para fazer isso, trabalhar com turmas menores, isso eu acho que falta bastante. A questão da arte em si, eu acho que está no olhar, aqui na escola a gente percebe que as crianças se envolvem mais quando elas vão falar alguma coisa que elas conhecem, todos nós falamos melhor o que nós conhecemos. Você leva elas para passear, verificar, observar o que está em volta delas, elas conseguem falar com mais facilidade. Tive uma experiência assim com os alunos que hoje estão no nono, era uma turma menor, a gente trabalhava com 15, 18 alunos, a gente fazia muito isso aqui, saía, ia pra fora ali, não sei se você vai ter oportunidade de conhecer os trabalhos de uma aluninha Carol, ela escreveu assim tudo que ela encontrava pelo caminho, desde o cupim até a raiz, as árvores, as formigas, mas isso é um processo demorado, porque nem todo mundo vê arte como importante, quando a gente fica muito presa em sala de aula a gente acaba perdendo muito isso.</i></p>	<p>Formação educacional</p> <p>Valorização da educação em RO</p> <p>Gosto pela arte</p> <p>Esportiva/movimento</p> <p>Preparação p/ ensino de arte no curso de letras (literatura)</p> <p>Gosto pela arte</p> <p>Valorização do movimento</p> <p>Observadora</p> <p>Detalhista</p> <p>Concepção de arte/importância do olhar e observação</p> <p>Olhar sensível</p> <p>Eficácia</p> <p>Gosto pela prática docente</p> <p>Interdisciplinaridade para o desenvolvimento da fala/ L.P.</p> <p>Valorização do conhecimento prévio do aluno</p> <p>Valorização do movimento</p>	<p>Formação insuficiente/letras</p> <p>Condições de trabalho/turmas com muitos alunos em sala</p> <p>Desvalorização do ensino da arte</p> <p>Fragmentação do conhecimento</p>

<p>Na sua infância você teve acesso à arte, seja dança, música, teatro ? <i>Lembro muito assim que a gente trabalhava muito com desenho, não tinha muito esse contato com a arte diferenciada, não conhecia. “Vamos fazer um desenho”, eu lembro que a gente escrevia, porque eu sempre gostei de escrever algumas coisinhas, mas não era assim nada especial voltado mais para a arte. Quando o professor falava assim: “Hoje nós vamos desenhar” era bom, a gente não teve esse trabalho assim, de “Olha vocês tem que seguir mais ou menos essa linha, vamos trabalhar obras de arte, teatro...”, então eu ainda tive uma educação beemm tradicional na verdade (movimento com cabeça e boca negativos). Faz tempo...(risos)</i></p>	<p>Gosto pela escrita</p>	<p>Ensino de arte reprodutivista</p> <p>Educação tradicional</p> <p>Envelhecimento</p>
<p>E fora da escola teve algum envolvimento com a arte? <i>Na verdade, quando nós falamos em movimento, eu lembro que já no ensino médio, nós fazíamos teatro, inclusive um menino, hoje trabalha na Secretaria de Cultura lá em Vilhena, e era ele quem organizava o grupo assim, mas não era muito, “ah vamos fazer teatro” e a gente apresentava para o grupo, para a escola, e aí vinham os elogios né, mas nada muito era da escola, e era organizado pelos alunos. Na faculdade eu tive mais contato com isso, faculdade de letras eu tive realmente mais contato, toda a parte da literatura infanto-juvenil a gente trabalhou muito nesse sentido, teatro, poesia, ficou bem forte na faculdade. Na infância era mais, não vou dizer que não existiu, né... Existiu, porque a gente desenhava muito o que a gente vivia. Hoje se eu levo meus alunos ali e falo “Façam um desenho do que você está vendo” então a gente também fazia muito isso, já é uma vivência. Desenhar o que a gente vivia, o que a gente conhecia.</i></p>	<p>Experiência com teatro/iniciativa dos alunos</p> <p>Valorização da experiência com teatro/colega em Vilhena</p> <p>Profissionalismo</p> <p>Satisfação</p> <p>Autoestima</p> <p>Formação superior/presença de arte (literatura infanto-juvenil) no currículo de Letras</p> <p>Lembrança de experiência escolar com arte/desenho</p> <p>Valorização da experiência vivida</p>	<p>Ausência de arte/teatro no currículo do ensino médio</p>
<p>E você já fez algum curso específico na área de arte? Na faculdade você teve esse contato, mas fora você já fez? <i>Quando eu fiz a faculdade de educação física, eu conheci um pouquinho mais sobre as outras artes: a dança, teatro... Mas eu ainda lembro assim da questão da arte da faculdade de</i></p>	<p>Outra formação superior/Ed. Física (dança e teatro)</p> <p>Estudiosa</p> <p>Aplicada</p>	<p>Desvalorização da SEMED com a disciplina de Arte</p>

<p><i>letras. Não fiz nenhum curso, aliás, nós tivemos alguns minicursos voltados para arte, inclusive a SEMED que ofereceu. Mas eu acho que ainda falta muito esse envolvimento da secretaria de educação, de ver a disciplina de arte com mais seriedade, ela é rica e a gente não tem muito respaldo de como trabalhar realmente, a gente trabalha porque a gente vai descobrindo.</i></p>	<p>Formação complementar (minicursos oferecidos pela SEMED)</p> <p>Valorização da disciplina de Arte pela professora</p> <p>Saber docente pela prática</p>	
<p>Quando você faz o planejamento (porque você trabalha português com arte de uma forma interdisciplinar) você já olhou ou teve acesso ao programa de Ensino de Arte? <i>Não tive, talvez... quando eu vou para esse lado assim de fazer o planejamento de Língua Portuguesa pensando em arte, é porque vejo que os alunos se interessam, os meninos fazem com mais cuidado,[então] a gente procura trabalhar.</i></p>	<p>Planejamento interdisciplinar é por iniciativa própria devido à formação e sensibilidade</p> <p>Interesse dos alunos e maior empenho nas atividades disciplinares quando envolve arte</p>	<p>Não acessou o programa de Ensino de Arte ao fazer o planejamento</p>
<p>Então é mais intuitivamente? E os PCN de Arte? <i>Isso nós já fizemos até no estudo nos grupos, a questão da arte interdisciplinar, porque isso é possível. Então vou trabalhar arte de que maneira? Eu lembro que uma vez nós fizemos uns trabalhos com os quadros da Tarsyla do Amaral, os meninos se envolveram muito até porque nós temos essa condição de trabalhar a tecnologia, a arte, língua portuguesa, uma interligada à outra, os meninos se interessaram muito, fizeram slides. Hoje se perguntar sobre Tarsyla do Amaral aos alunos que estão saindo do ensino fundamental, eles sabem dizer alguma coisa sobre Tarsyla do Amaral, Pablo Picasso entre outros, fizemos um trabalho interessante nessa linha, então dá pra envolver português e arte tranquilo.</i></p>	<p>Estudo em grupo dos PCN</p> <p>Planejamento e prática interdisciplinar envolvendo Tecnologia, Arte e Língua Portuguesa</p> <p>Produção de apresentações dos alunos (slides) envolvendo pintores nacionais e internacionais</p>	
<p>Como você se tornou professora dessa escola, como foi, quando? Você disse que fez a faculdade de letras aqui mesmo... Logo após o término você fez o concurso? <i>Eu comecei na educação, alfabetizando adultos, eu conhecia alguém que trabalhava na secretaria na época, até então, eu trabalhava em uma academia, porque era a área que eu realmente queria trabalhar. Fiz a faculdade e</i></p>	<p>Ingresso na carreira docente</p> <p>Aprovação no concurso</p> <p>Sucesso</p> <p>Melhores condições de trabalho rede</p>	<p>Condições de trabalho na rede estadual</p>

<p><i>imediatamente fiz concurso, naquela época tinha o projeto PROJAMS, a gente ficava rotativamente dois meses em cada escola. Depois trabalhei um maior tempo na Edson Lopes, aí fiz concurso para o estado, passei, assumi, fiquei três meses e aí quando comecei trabalhar no estado, eu vi que o estado não oferecia muitos recursos. Então pra gente que está acostumada a trabalhar de uma maneira já, com mais recurso, mais tecnologia, menos sobrecarga... Aí eu decidi pedir demissão do estado e voltar para o município. Foi quando eu vim pra cá, pra Irineu Dresch. Eu saí da Edson Lopes, fui para o Marechal Rondon, voltei para o município e voltei pra cá onde estou até agora.</i></p>	<p>municipal</p> <p>Determinada</p> <p>Ousada</p>	
<p>Na escola Edson Lopes você já trabalhava artes?</p> <p><i>Lá na outra escola eu trabalhava arte, eu trabalhava muito teatro, a biblioteca lá era bem mais ampla do que aqui. Quando cheguei nessa escola eu levei até um susto porque não tinha livros, a escola não tinha nada, nada, nada de livros se tivesse dez livros na prateleira era muito. Ai eu estava vindo da Edson Lopes para trabalhar, para conseguir fazer um trabalho com livros é necessário leitura, teatro os meninos gostavam muito e eu fiquei meio preocupada... Mas aí o diretor foi pedindo para os outros professores e foi melhorando o acervo hoje nós já temos um pouquinho mais de condições de trabalhar sobre leitura, teatro, poema e essas coisas nós fomos adquirindo.</i></p>	<p>Experiência com o Ensino de Arte</p> <p>Melhora no acervo da biblioteca</p> <p>Dedicação</p>	<p>Biblioteca com acervo reduzido</p>
<p>Você sempre trabalhou em escolas do campo?</p> <p><i>O pouco tempo que eu trabalhei na cidade a maioria as turmas era ensino médio e foi pouquíssimo tempo, pra mim não dá para trabalhar sem recursos, mesmo que você sofra um pouquinho mais com questão de ir e vir todos os dias, a distância, mas as compensações são outras. eu estava falando que as vezes nós temos que parar e verificar onde estamos acertando e errando e quando a gente começa a verificar que o trabalho não está rendendo de jeito nenhum a gente tem que mudar né, eu tenho feito isso, eu falo para os meninos que até mudar de escola se for preciso a gente tem que fazer, ver que não se está</i></p>	<p>Experiência com educação no campo</p> <p>Determinada</p> <p>Reflexiva</p> <p>Aberta a mudanças</p>	

<p><i>encaixando direito nosso trabalho com o grupo aí fica meio complicado.</i></p>		
<p>O que te levou a fazer o curso de Educação Física mais voltado para as outras artes? <i>Educação Física sempre foi o meu sonho de consumo eu sempre pratiquei esporte desde bem jovem e eu tinha um professor de judô e ele foi na verdade a pessoa que mais orientava a gente pra estudar. Então naquele período de judô, a gente fazia porque era tudo muito rígido, muita disciplina, muitos movimentos repetidos. O judô na verdade nem é considerado defesa pessoal e sim a arte do movimento, a arte da concentração e principalmente a questão da disciplina. Foi mais voltado pra as lutas que eu me interessei e assim você percebe nas crianças que elas gostam do movimento. Se você deixa todo mundo sentado na sala não sai nada e aí quando você coloca pra fazer isso, e fazer aquilo, tudo isso está envolvendo movimento. Recorte, eles gostam muito, fazer os próprios trabalhos e colocar na sala, tudo isso ajuda o aluno a se concentrar naquilo que ele está fazendo. E o curso de Educação Física envolve tudo isso, às vezes o pessoal não percebe que o esporte ajuda muito, o que falta é como se trabalhar, como é que vou trabalhar o esporte. A disciplina dentro da atividade física, ela colabora de uma maneira muito grandiosa mesmo, acho que todo mundo tinha que fazer o curso de Educação Física pelo bem estar pessoal mesmo.</i></p>	<p>Sonho profissional Esportista Praticante de Judô Referência /Professor de Judô Rigidez Disciplinada Olhar sensível para o esporte</p>	<p>Falta de informação das pessoas a respeito dos benefícios do esporte</p>
<p>Eu percebi que você sempre trabalha música, tem esse projeto da música oficial da copa, como é essa paixão pela música? <i>Eu acho que música é essencial. É para acalmar. O que a gente pode fazer com a música que eles estão ouvindo e a música eles deveriam ouvir. Teve uma época que eu trabalhei a disciplina de arte nessa escola, aí nós verificamos a questão da decadência da música brasileira, então eu trouxe um slide que até nem fui eu quem criei, eu encontrei na internet e achei riquíssimo, aquelas música que falavam de amor, e que de repente como as mulheres eram tratadas na música e hoje como elas são tratadas em algumas músicas em alguns funks e até eles assim ficaram surpresos “ como mudou mesmo”. E algumas música eles</i></p>	<p>Paixão musical Inconformismo com a música que os alunos ouvem Busca recursos na internet para a docência Conhecimento da história da música brasileira Interdisciplinaridade Prática docente</p>	<p>Gosto musical dos alunos Falta profissional para trabalhar com rádio escola</p>

<p><i>nem gostavam de ouvir pelo tanto de palavras que tinha e tem ainda. Então a música, o que nós temos que fazer com a questão da música: o aluno tem que entender que tipo de música vai trazer algum benefício para ele, algum aprendizado pra ele. Isso a gente pode trabalhar em história né, pode tá trabalhando os cantores que foram exilados, aí traz as músicas, verificam as letras, fazem análise, o período em que foram lançadas e hoje se essas músicas são ouvidas ainda hoje... Quem gosta desse tipo de música e geralmente eles trazem algumas informações “Ah meu pai ouvia, minha avó ouvia” e assim vai... A gente traz a questão da música quando a gente trabalha música, a questão da rádio escola. Hoje, estamos um pouquinho perdidos na questão de gravação porque antes nós tínhamos um coordenador que cuidava dessa parte. A pessoa ficava lá pra ajudar na gravação, até porque o professor, ele tem que fazer esse roteiro na sala de aula, mas tem que ter uma pessoa auxiliando e nós não temos. Mas na medida do possível eu trabalho com os meninos o roteiro pra que eles gravem posteriormente. Eles escolhem o assunto determinado e dentro daquele assunto a gente seleciona músicas que tem a ver com o assunto que eles escolheram.</i></p>	<p>ampliada com relação ao ensino de arte/música (apreciação, reflexão)</p> <p>Gosto musical pela música popular brasileira (MPB)</p> <p>Trabalho com rádio escola</p> <p>Roteiro da rádio escola conforme assunto escolhido pelos alunos</p>	
<p>Como funciona a rádio escola? É no momento do intervalo?</p> <p><i>Eles gravam em um momento diferenciado, é um pouquinho longo para gravar e é no intervalo. Temos 15 minutos, então no máximo a duração do programa tem que ser de 15 minutos. Temos até uns programinhas gravados no blog da escola, foram gravados há algum tempo atrás, esse ano nós não gravamos ainda, porque estávamos sem computador e outras coisas aí da questão da coordenação. Mas a música, qualquer tipo de música que a gente se propor a trabalhar e fizer uma análise boa é bem vinda. E aí, na música pode-se trabalhar toda questão gramatical, interpretações de texto, a questão de ortografia, podem verificar, por exemplo: pode trabalhar Asa Branca e a diferença da linguagem que a pessoa usou, então entra a questão linguística.</i></p>	<p>Interdisciplinaridade Música e Língua Portuguesa</p> <p>Planejamento para trabalhar rádio escola</p> <p>Música para trabalhar linguística</p>	<p>Falta de funcionamento da rádio escola</p> <p>Rádio escola requer tempo</p>
<p>São vários alunos que gravam?</p>	<p>Envolvimento na</p>	<p>Falta de</p>

<p><i>Quando a gente estava fazendo os roteiros, porque na verdade não está acontecendo no momento, a gente trabalhava por grupos. Todos os alunos participavam cada dia um grupo ficava para gravar. Eles escolhiam assuntos diversos, desde a questão linguística, até as lutas dos UFCs que eu não sabia muita coisa, “Ah, mas quero falar sobre assunto professora”, mas eu não sei nada sobre isso, mas então tá, vamos pesquisar sobre isso. Então, eles pesquisaram e saíram coisas interessantes e até eu descobri coisas que eu não conhecia sobre as lutas.</i></p>	<p>rádio escola</p> <p>Assuntos escolhidos pelos alunos</p> <p>Descoberta</p>	<p>profissional para trabalhar rádio escola</p>
<p>Como é trabalhar em uma escola do campo, essa identidade dos alunos, porque você trabalhou na área urbana?</p> <p><i>Hoje nós podemos falar aqui, que temos crianças com as mesmas condições da cidade. Nós temos menores que são acompanhados pela justiça, menores infratores, temos muitas crianças criadas pelos avós, pelos tios, então não existe essa diferença da cidade e campo, hoje não existe mais. Pode-se dizer ainda que a disciplina, até pouco tempo era melhor, mas está diminuindo também. A questão da disciplina e do respeito também, isso ainda temos na área rural, nós temos crianças com as mesmas características da cidade.</i></p>	<p>Condições semelhantes às crianças da área urbana: acesso à escola com qualidade</p> <p>Disciplina</p> <p>Respeito</p>	<p>Menores infratores</p> <p>Aumento da violência</p> <p>Crianças criadas por avós e tios</p>
<p>O que eu percebi no seu trabalho com “as Marias” que eles trazem as coisas próprias do seu cotidiano.</p> <p><i>Então isso tem que ser explorado né e produção de texto não tem coisa melhor, porque quando o aluno fala daquilo que ele conhece com certeza vai se expor.</i></p>	<p>Cotidiano dos alunos</p>	
<p>Eles falam do horário que acordam para tirar o leite.</p> <p><i>A maioria deles acorda 4h 5h da manhã, nós temos alunos do ano passado que falavam: “professora eu acordo 2h da manhã...” Mas 2h da manhã pra fazer o que? “Porque eu tenho que tirar o leite e antes da 7h da manhã tenho que estar no ponto.” Antes da 7h da manhã, porque mesmo a aula começando 8h tem aluno que viaja 30 km. Então quando você pede pra ele, nós vamos falar sobre o quê. Aí tem gente que começa observar, então eu falo pra eles que nós temos que observar as coisas que acontecem. Você levanta cedo, você vê o sol nascendo, você vê o</i></p>	<p>Enfatiza experiências do cotidiano do/a estudante</p> <p>Produções de Língua Portuguesa falando do cotidiano no campo</p> <p>Conhecimento sobre o trabalho do campo</p> <p>Meninas que trabalham no campo</p> <p>Enaltece a identidade</p>	<p>Sono interrompido para trabalhar</p> <p>Estudantes que trabalham</p> <p>Percurso da casa até o ponto e do ponto à escola</p>

<p><i>lago, o riacho, o gado passando pelo caminho... Então eles começam observar e começam escrever. Questão de poemas falando da terra, o florescer do Ipê, então são coisas que você mesmo vai direcionando pra que eles observem.</i></p> <p><i>A lida né com os animais, eles aprendem muito, se você for perguntar alguma coisa relacionado a futebol e a vacinas, então qualquer um deles vai te dar uma aula sobre a questão vacina, sobre os animais, sobre como é quando fazer, quem participa, as pessoas da família que contribuem em tudo que acontece, falar das coisas deles é a melhor coisa que tem. Nós temos alunas que campeam o gado como um peão mesmo, levantam cedo, tiram o leite, isso é normal na área rural.</i></p>	do campo dos/as estudantes	
<p>O diretor comentou sobre uma estudante que saiu do nono ano daqui da escola e foi para o ensino médio na área urbana e lá encontrou um pouco de dificuldade com os estudantes que a chamavam de “bocó da roça, caipira” e acabou saindo dessa escola. Você já viu alguma situação assim?</p> <p><i>Olha na verdade é uma questão até difícil de acontecer, porque nós temos alunos hoje fazendo medicina, temos alunos que puderam escolher engenharia ambiental na UNIR, engenharia na ULBRA. Todos são alunos bolsistas que estão se dando muito bem, e no caso dessa aluna em especial, ela sempre teve muita dificuldade, eu até sei de quem ele está falando porque ele comentou também. Mas se a gente for levar para a questão prática sobre o que ela sabe na prática da lida com o gado por exemplo é excelente, é ela quem faz tudo no sítio deles. Mexer com a parte prática da lida do gado, da fazenda, do tirar leite, da fazenda, isso acabou deixando ela um pouquinho rústica.</i></p> <p><i>É um caso isolado mesmo, temos alunos aí que eu até fiz um grupo para acompanhá-los, quando falo do meu professor do passado, ele acompanha ainda minha vida, ele já tem mais de 70 anos, mas sempre verifica, liga pra saber se está tudo bem. Eu procuro fazer o mesmo com meus alunos, onde eles estão, temos alunos que está na Espanha, tem alunos jogando futebol fora, tem alunos fazendo faculdade. Tenho uma aluna que cismou que</i></p>	<p>Defensora dos/as estudantes</p> <p>Enaltece os/as estudantes que saíram da escola</p> <p>Professora referência/modelo</p> <p>Preocupação com o futuro dos/as estudantes</p> <p>Realização profissional</p>	Contradição

<p><i>seria professora de língua portuguesa eu falei “E a segunda opção?” e ela respondeu: “Não, eu só quero ser professora de língua portuguesa.” E quando ela fez o ENEM, ela foi excelente, daria pra escolher inclusive medicina se ela quisesse, mas ela quis fazer letras e ela está terminando faculdade de letras em Manaus... Bom eu não sei se eu influenciei mas ela fala que sim. É muito bom acompanhar e ver que eles estão se dando bem por aí né assim são jovenzinhos ainda, mas estão bem direcionados.</i></p>		
<p>E pra você o que significa ser professora aqui nessa escola? <i>Ser professor hoje é nada mais, nada menos que uma missão. A gente se propõe a fazer algo, a gente tem que fazer da melhor maneira possível. Às vezes eu até comento com o pessoal, com os alunos principalmente que enquanto eu estiver na educação eu vou fazer o melhor possível para que vocês cresçam como pessoa. Não é só aprender aquela parte burocrática que a lei exige, mas principalmente como cidadão. Ser professor hoje está cada vez mais difícil, então a pessoa que fala: “Eu quero ser professor”, ele tem que ter consciência do que ele está fazendo, porque não tem coisa pior do que fazer aquilo que ele não gosta. Eu gosto da educação, então já é meio caminho andado, quando a gente gosta do que faz, faz da melhor maneira possível e eu tenho tentado.</i></p>	<p>Docência como missão/prazer</p> <p>Compromisso social</p> <p>Vai além do currículo</p>	
<p>Tem quantos anos que está na educação? <i>17 anos e já é um bom tempo. Às vezes eu fico um pouco cansada porque a disciplina de língua portuguesa exige muito. É uma disciplina bem pesada e às vezes eu acho que ainda falta muito, porque eu vejo que a gente precisa fazer um trabalho melhor. Mas aí vêm os entraves normais, as salas superlotadas, uma sala de 37 alunos. Mesmo aqui na zona rural nós temos salas superlotadas. O professor de português corrigir texto é praticamente impossível, vai acompanhar um grupo de 10 alunos, você faz um trabalho maravilhoso, ainda falta isso um envolvimento do sistema em geral. Mas enquanto eu estiver dando conta, eu estarei por aqui e quando não estiver abrir caminhos para outros que podem vir aqui e melhorar.</i></p>	<p>Experiência profissional</p>	<p>Cansada</p> <p>Disciplina pesada</p> <p>Pouco tempo</p> <p>Salas superlotadas/Falta acompanhamento individual</p>

<p>E como você vê a Arte para esses adolescentes? <i>A arte está envolvida no contexto do indivíduo na verdade, desde a moda que ele observa e usa, até no rabisco do caderno, no rabisco do muro. A arte está na vida das pessoas em todos os momentos, na música, nos meios de comunicação, no jeito de andar, no jeito de sorrir, é isso.</i></p>	<p>Arte é essencial Olhar sensível</p>	
<p>Tem alguma coisa a mais que você gostaria de dizer? Falta um bom tempo para sua aposentadoria, são 25 anos de profissão, e você tem 17 anos de carreira. <i>Falta um bom tempo e talvez eu mude de disciplina, talvez eu deixe de trabalhar com Língua Portuguesa, porque não sei se minha voz vai aguentar. O dia que trabalho o dia todo, fico praticamente sem voz, por isso que a gente pede tanto para melhorar a questão da quantidade de alunos na sala de aula. Porque o professor de língua portuguesa ele não aguenta. Língua portuguesa e Matemática ele fala muito, o tempo todo, você vai corrigir um texto tem que falar, vai explicar outro tipo de conteúdo tem que falar. Às vezes tem que alterar a voz ou diminuir, e eu tenho percebido que minha voz tem dia que praticamente em uma sala com mais de 30 alunos, eles não conseguem me ouvir. Então chega um momento que você tem que... Questão de saúde. Eu gosto de trabalhar Língua Portuguesa, porque a gente aprende. Português é a base.</i></p>	<p>Aprende enquanto ensina</p>	<p>Mudança de disciplina/cansada Problema de saúde/voz Salas superlotadas</p>

Oposição semântica fundamental

Compromisso (empenho, sensibilidade) Vs Descompromisso (omissão, insensibilidade)

Nível Narrativo

No nível narrativo, o percurso gerativo de sentido do texto se compõe do ponto de vista do sujeito enunciator/destinador, e esse sujeito lança mão de mecanismos de manipulação para atrair e convencer o destinatário. Na narrativa da professora Maria o mecanismo de manipulação que ela utilizou foi o da sedução.

A professora Maria tem 48 anos e está há 17 anos no exercício da docência. Sua formação acadêmica desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior foi no estado de

Rondônia. O envolvimento com a arte sempre esteve presente em sua vida, bem como com o movimento por meio dos esportes.

A busca pelo conhecimento e o desejo de conhecer coisas novas, foi o impulso para cursar Letras e Educação Física.

APÊNDICE V – ROTEIRO DO PRIMEIRO ATO

VIVÊNCIA ARTÍSTICA DOS NOMES – IDENTIDADE/NOCÃO DE SI MESMO (24/06/2014)

- Apresentação dos objetivos da pesquisa:
 - Explicar que é uma pesquisa de campo para conclusão do Mestrado em Psicologia da Unir – MAPSI;
 - Compreender o papel da arte na construção da identidade de adolescentes e professores de uma escola do campo;
 - Falar da importância dos TCLE que os pais receberam e devolveram assinados e que eles também irão receber e devolver uma via assinada;
 - Respeitar os colegas, participar das atividades e guardar sigilo do que for discutido e vivenciado nos encontros;
 - Explicar que a participação no grupo é livre, e que pode haver desistência.

- Batizado Mineiro – Augusto Boal

Em círculo, cada pessoa, em sequência dá dois passos a frente, diz seu nome, diz uma palavra que comece com a primeira letra do seu nome e que corresponda a uma característica pessoal, fazendo um movimento rítmico. Os demais participantes repetem: nome, palavra e movimento rítmico.

- O que nos identifica?

Conversar sobre a certidão de nascimento, cédula de identidade, documentos que identificam uma pessoa com: nome, data de nascimento, local, filiação, foto, assinatura etc.

- Quem sou eu?
 - Apreciação do vídeo com imagens e música: “Gente tem sobrenome” de Toquinho (Antonio Pecci Filho).
 - Cantar todos juntos a música.
 - Discussão da letra, personagens que aparecem na letra da música (Didi, Dedé, Mussum, Zacarias, Maguila, Xuxa, Caetano Veloso, Tom Jobim, Vinícius de Moraes etc), mostrar imagens do compositor e seus amigos da época: Toquinho, Vinícius de Moraes e Tom Jobim, mostrar outros vídeos com o compositor: Aquarela, Garota de Ipanema (Toquinho na juventude e atualmente).
 - Falar do Prenome e Sobrenome (CIAMPA, 1989) – prenome: nosso primeiro nome nos diferencia dos nossos familiares enquanto o último (sobrenome) nos iguala a eles.

- Vídeo com o Poema: “O nome da gente” de Pedro Bandeira.

Leitura do poema.

- Quem escolheu o seu nome? O que você sabe sobre o seu nome? Qual o significado do seu nome?

Em círculo cada adolescente e professores contam a história do seu nome.

- Roda de conversa

Você gosta do seu nome? Se fosse para escolher outro nome, que nome você escolheria?

Falar sobre o nome fictício que constará na pesquisa, e deixar livre para que cada participante escolha o seu nome fictício que poderá ser outro nome, nome de personagem, Super Herói etc.

- Entrega de um caderno de desenho que será o “Diário Artístico”

- Explicar o objetivo do caderno do diário.

- Cada participante colocará suas memórias, seus sonhos, suas vivências e sentimentos artisticamente, em forma de poesia, música, pinturas, filmes, fotografias, imagens, enfim a criação será livre e espontânea.

- Entrega da letra da música e poema trabalhado no encontro para colarem no caderno.

- Para o próximo encontro:

- Pesquisar sobre o significado do nome na internet

- Pesquisar sobre a origem do nome junto aos pais ou responsáveis.

- Falar sobre o recesso de 15 dias e conversar sobre a data do próximo encontro que será dia 15/07/2014, e os eventos que acontecerão na cidade e no país.

- Na primeira página cada participante colocará o nome e o nome fictício, na segunda página colar a fotocópia da certidão de nascimento, na terceira página colar a letra da música e da poesia, na quarta página colocar o resultado da pesquisa do significado do nome e sobre a origem do nome, a partir da quinta página colocar por meio da arte suas emoções e sentimentos durante essas duas semanas. (desenho, poesia, fotografia, imagens de revistas, filmes, música, pintura etc.).

ENCERRAMENTO: MÚSICA “A PAZ” – THELMA CHAN.

Obs: Os participantes sugeriram utilizar o UCA – computador do aluno para realizarem a pesquisa sobre o significado dos nomes e pesquisa junto aos pais e responsáveis.

**APÊNDICE VI – TABELA COM AS RESPOSTAS DOS/AS PARTICIPANTES
SOBRE O SEU NOME**

Respostas dos/as participantes sobre o seu nome		
Nome artístico	Quem escolheu o seu nome?/O que você sabe sobre o seu nome?	Qual o significado do seu nome?
Baloteli	<i>“Quem escolheu esse nome foi meu pai que na família tem um monte de Baloteli, eu sei que é de origem espanhol ou alemão e italiano também.”</i>	<i>“Significa guerreiro e corajoso.”</i>
Bia	<i>“Acho que foi meu pai quem escolheu, X vem da minha mãe e Ribeiro do meu pai. A minha mãe fez três ultra som e os três saiu menino e no chá de bebê de lá saiu mamadeira azul, banheira azul, roupa azul, tudo azul, aí quando nasceu, nasceu eu. Aí o nome ia ser Leandro. Eu não gosto muito do meu nome. Sei lá se eu mudaria, acho que sim, acho que não, sei lá, eu acho bonito Bia.</i>	<i>“Eu não sei a origem do meu nome não.”</i>
Davi Luiz	<i>“Meu nome veio do meu primo que falou um monte de nome para minha mãe e ela escolheu Davi Luiz, meu sobrenome não sei, só sei que meu primeiro nome foi meu primo. Eu escolheria Henrique, alguma coisa assim mais ou menos. Eu também nasci por acaso. Já meu irmão foi planejado, ele tem três anos.</i>	<i>“Não sei o significado”</i>
Diego	<i>“Meu nome foi meu pai que escolheu, vem de um papel que o astro de cinema Nicolas Cage fez. X vem da minha mãe e Y do meu pai. A professora de inglês falou de onde meu nome vinha, mas eu já esqueci.”</i>	
Emily Narryma	<i>“Meu nome era pra ser Emile Nayara. Minha avó queria Emile e minha bisavó queria Nayara, aí minha mãe não queria, aí o sobrenome X vem da minha mãe e Y do meu pai. Se fosse pra escolher outro nome seria Emile Nayara, porque eu acho bonito.”</i>	<i>“Não sei o significado do meu nome.”</i>
Jhorrana	<i>“A única coisa que sei falar do meu nome é que foi minha irmã que escolheu, minha mãe gostou, meu pai também. Eu não escolheria outro nome, estou satisfeita com o meu.”</i>	<i>“Não sei o significado.”</i>
Lucrécia	<i>“X é da minha mãe e Y do meu pai e quem escolheu meu nome foi minha mãe, eu não queria ter esse nome, eu acho esse nome horrível primeiramente, aí eu sei que eles</i>	<i>“Dizem esse tempos atrás eu fui procurar num livrinho que fala de significado de nome e tava lá (risos) então, deve ser</i>

	<p><i>iam colocar o meu nome de Clarice, minha avó queria porque queria só que minha mãe no último momento falou bem assim que 'Não, você já escolheu da minha outra filha de Alice, não vai ser Clarice não.'</i> E aí colocou esse nome horrível. Eu odeio esse nome, sabe assim não bate comigo sei lá. Eu não queria esse nome. Se eu fosse escolher seria Cristina ou Clarice que nem minha avó. Se um diz Deus ajudar e eu tiver uma filha vai ser ou Clarice ou Cristina. Eu queria Alice, eu acho esse nome muito bonito, só que Alice vai ser da minha prima lá, então deixa ela pra lá (faz gestos com as mãos empurrando a prima). Ah, uma coisa que eu sei do dia que eu nasci, que era para eu ser homem, a minha mãe pegou e foi sem roupa para o hospital, porque ela só tava passando um malzinho, não era nem a hora de nascer. Aí, ela chegou no hospital, e eu nasci, meu pai ficou todo triste porque eu vim muié, era pra ser homem e o nome era Patrick. Não eles tem um gosto também, misericórdia. Minha irmã era pra ser cega, mas ela nasceu com um olho perfeito, azul, só que lá na ultrassom era cega.”</p>	<p><i>o significado, sei lá tava escrito assim.”</i></p>
Luíza	<p><i>“Não sei por que escolheram esse nome, não sei nada sobre eu”</i></p>	<p><i>“Não sei.”</i></p>
Micaela	<p><i>“X vem da minha mãe e Y do meu pai. Quem escolheu meu nome foi minha avó.”</i></p>	<p><i>“Não sei o significado.”</i></p>
Neymar	<p><i>“Meu primeiro nome de origem inglesa, o sobrenome de origem indígena Eu vim por acaso. Minha mãe, primeiro teve minha irmã, ela falou que queria um casal, só que antes da minha irmã ela teve um filho que morreu, então ela teve eu depois, eu vim de intruso, mas ela gostou porque ficou com um casal.”</i></p>	<p><i>“Não sei não o significado do meu nome.”</i></p>
Patrícia	<p><i>“Meu nome quem escolheu foi minha mãe, eu não fui assim um plano deles realmente, eu não fui planejada, minha mãe me teve muito nova e meu pai era mais velho, se eu fosse meu menino meu nome ia ser Wellington, e meu nome artístico vai ser Patrícia.”</i></p>	
Pedro	<p><i>“Não sei por que foi escolhido meu nome, a minha mãe queria Pedro Lucas.”</i></p>	<p><i>“Não sei o significado do meu nome.”</i></p>
Rafael	<p><i>“A mãe queria colocar Junior, mas pra colocar Junior tinha que colocar José, aí o pai não quis.”</i></p>	<p><i>“Não sei o que significa meu nome.”</i></p>

Roberta	<p><i>“X vem da minha mãe e Y do meu pai. Meu nome quem colocou foi meu pai, só que eu não sei por que, sei que minha tia ajudou ele escolher o nome, ele não sabia, então eles procuraram na Bíblia. Meu nome quem colocou foi meu pai, só que eu não sei porque, sei que minha tia ajudou ele escolher o nome, ele não sabia, então eles procuraram na Bíblia, mas eu não gosto, eu acho muito sem graça, sem sal e sem açúcar, se eu pudesse mudar meu nome seria Roberta.”</i></p>	<p><i>“Eu não sei o significado.”</i></p>
Roberto	<p><i>“Foi meu pai que estava assistindo um filme uma vez, e tinha um personagem com esse nome, então ele disse que quando tivesse um filho iria colocar esse nome. Minha mãe nem sabia falar meu nome. O sobrenome Yvem do meu pai e X da minha mãe. Eu não troco meu nome não. Se fosse pra escolher outro não tenho nenhum na cabeça, porque não é muito falado.”</i></p>	<p><i>“Não sei o significado.”</i></p>
Silvana	<p><i>“A minha tia tinha uma amiga e gostava muito dela que foi embora, então ela ficou insistindo para que minha mãe colocasse o nome da amiga dela. O sobrenome X veio da minha mãe, porque meu pai não quis registrar né. Eu gosto do nome, mas se fosse pra mudar eu colocaria Silvana (um colega interrompe dizendo: ‘que nome sem doce’) e ela rebate: “Mas eu gosto! Eu acho tipo assim, pra mim mesmo, acho um nome elegante, da minha forma”.</i></p>	<p><i>“Não sei o significado do meu nome.”</i></p>
Tiago	<p><i>“Eu não sei quem escolheu meu nome, nome feio desse poderia ter colocado um nome melhor.”</i></p>	<p><i>“Não sei não o significado.”</i></p>
Professora Maria Luíza	<p><i>“Quem escolheu meu nome foi minha avó que fez uma promessa. Minha avó materna foi quem me criou. Eu mudaria para Maria Luíza.”</i></p>	<p><i>“Eu não sei o significado do meu nome.”</i></p>
Professora Maria	<p><i>“Interessante que eu não tenho o sobrenome da minha mãe “X”, só os meninos lá em casa, que tem. Foi minha madrinha quem escolheu. Fico imaginando que os pais da gente, antigamente há 48 anos atrás, eles não se preocupavam muito com o nome, qualquer pessoa “ah, o que você acha desse nome”, aí a madrinha escolheu tá bom. No meu caso foi isso, a madrinha que deu o nome.”</i></p>	<p><i>“O significado nada mais é do que ...”</i></p>

Obs: O nome fictício, que logo foi sendo chamado por eles de nome artístico, foi escolhido nessa rodada de conversa e no segundo encontro.

APÊNDICE VII – ROTEIRO DO SEGUNDO ATO

VIVÊNCIA ARTÍSTICA AUTORRETRATO – IDENTIDADE/NOÇÃO DE SI MESMO (15/07/2014)

- Boas Vindas
- Música: Cirandeiro - composição: Edu Lobo e Capinan
Conversar sobre a origem das cirandas.
Falar os versos e cantar.
Cantar e dançar os passos da ciranda em quaternário marcando o tempo forte com o pé direito.
- Retrospectiva do encontro anterior: 24/06/2014.
Diário Artístico: Página de abertura, nome e nome fictício, letra da música e poema, minhas emoções nesses 15 dias.
- Vídeo Projeto Autorretrato (Grandes pintores que se retrataram nas telas)
Falar sobre a artista plástica mexicana Frida Kahlo que se pintou diversas vezes e era envolvida em questões sociais.
- Relato da pesquisa sobre o significado do nome e origem do nome junto aos pais ou responsáveis. Você descobriu algo sobre seu nome e seu nascimento que não sabia?
- Vídeo: Identidade e autorretrato (Pessoas comuns que se retrataram).
- Vídeo : Autorretrato (jovem se desenhando)
Conversar sobre a origem do gênero artístico “autorretrato” desde a antiguidade até a contemporaneidade.
- Produção – Fazer artístico:
Construir um autorretrato com materiais diversos.
Como eu me vejo?
Como os outros me vêem?
Como vejo minha própria história?
O que nos identifica fisicamente? Cor da pele, tipo de cabelo, expressões faciais, estatura etc.
- Para o próximo encontro:
Pesquisar sobre os acontecimentos na família, na cidade, no país e no mundo no ano do seu nascimento. (utilizar o UCA como ferramenta de pesquisa)
Quem era o prefeito? O governador do estado? O presidente da república?

ENCERRAMENTO: MÚSICA “A PAZ”– THELMA CHAN.

**APÊNDICE VIII – TABELA COM O RESULTADO DA PESQUISA ORIGEM DOS
NOMES JUNTOS AOS PAIS**

Resultado da pesquisa sobre a origem dos nomes e concepção junto aos pais

Nome artístico	Pesquisa junto aos pais sobre sua origem e Diário Artístico
Baloteli	<i>“Quem escolheu meu nome foi meu pai, porque o avô dele e o bisavô também têm o meu nome, meu nome artístico será Balotelli.”</i>
Bia	Não pode ficar no contraturno
Davi Luiz	<i>“Eu encontrei, mas o significado do meu nome é muito feio, porque veio do calcanhar de Aquiles, eu procurei, mas não encontrei significado, eu não fui planejado e meu nome artístico vai ser Davi Luiz.”</i>
Diego	<i>“Não encontrei o significado do meu nome, meu nome artístico será Diego mesmo.”</i>
Emily Narryma	Faltou
Jhorrana	<i>“Não encontrei o significado do meu nome, se eu fosse menino ia ser José Ricardo, meu nome artístico será Jorrana.”</i> <i>“Eu escrevi várias músicas que eu ouvi e essa aqui toda vez que eu ouço eu choro, porque eu acho ela muito bonita, o nome é Uma saudade do Munhoz e Mariano. A música fala que a pessoa poderia ser tudo na vida da outra mas tudo que ela é, é saudade.”</i>
Lucrecia	<i>“Meu nome artístico será Lucrecia” (risos geral dos demais e um adolescente comentou: “Cada nome pior que o outro”) continuou dizendo: “Tive conversando com minha mãe e descobri que eu não era pra nascer, ela não queria ter outro filho, ela tomava remédio e no dia que ela foi lá por que tava passando muita dor na barriga e enjoô, aí ela já desconfiou, aí ela foi ver e já tava grávida deu, aí veio eu né, ela tem dois filhos e eu sou a última, ainda era pra ser um menino e quando foi ver era eu.”</i> <i>O significado do meu nome é: Deus acrescenta e enche de graça. Coloquei aqui no diário uma foto de quando eu era pequena porque dizia minha mãe que essa é a foto que ela mais gostava porque se tirasse a chupeta da minha boca eu chorava muito. Coloquei uma frase que minha mãe falou esses dias pra trás “Pode existir ex tudo, mas nunca vai existir ex pai e ex mãe, existe ex namorado, ex amigo, mas ex pai e ex mãe porque nunca a gente pode brigar com o pai e com a mãe.” A música que coloquei foi “Só pra te fazer lembrar” do Lucas Lucco, esse refrão: “Mas sempre haverá uma data, palavra, um olhar, um filminho uma música, pra te fazer lembrar, um perfume, um abraço, um sorriso, só pra atrapalhar. Só pra te fazer lembrar de mim...”</i>
Luíza	<i>“Meu nome artístico será Luísa, o significado do meu nome é Cheia de Juventude e quem escolheu meu nome foi minha mãe.”</i>
Micaela	Não pode ficar no contraturno

Neymar	<i>“Meu nome artístico morram de inveja vai ser Neymar.” Mostrou o diário artístico com desenhos e escrito Hexa, e fala “Era hexa.”</i>
Patrícia	<i>“Meu nome quem escolheu foi minha mãe, eu não fui assimmm um plano deles realmente, eu não fui planejada, minha mãe me teve muito nova e meu pai era mais velho, se eu fosse meu menino meu nome ia ser Wellington, e meu nome artístico vai ser Patrícia.”</i>
Pedro	<i>“Meu nome quem escolheu foi meu pai, meu nome fictício será Pedro.”</i>
Rafael	Faltou
Roberta	<i>“O significado é estrela e eu não gostei, minha mãe soube que era uma menina, mas meu pai queria um menino, mas quem colocou meu nome foi meu pai que tirou da bíblia.”</i>
Roberto	Faltou
Silvana	<i>“O significado que encontrei foi maneira de escolher Maria, e meu nome artístico vai ser Silvana.” Mostrou a pesquisa com o significado do seu nome, os desenhos, uma foto de quando era criança com o seguinte poema: “Eu estava no jardim, e o céu escureceu e no meio das lindas rosas, você apareceu.”</i>
Tiago	Faltou
Professora Maria	<i>“Nome fictício Maria.” “Eu tirei essa foto de um celular. Peguei a lua na mão e trouxe ela pra vocês, aproveitem hoje que ela está linda, e escrevi “A lua que te dei” – Ivete Sangalo. “vocês podem aproveitar o celular para tirar foto, de repente estão tristes lá aproveitem e fotografem” A professora leu a letra da música.</i>
Professora Maria Luíza	<i>“Meu nome é de origem hebraica, da cidade onde Jesus nasceu, é um nome feminino porque tanto é um nome de pessoa como de lugar, da cidade onde Jesus nasceu. Meu nome fictício Maria Luíza.”</i>

Obs: Realizamos o encontro com onze adolescentes e as professoras de Língua Portuguesa e Artes. Apenas oito alunos trouxeram o Diário Artístico, os adolescentes Baloteli, Diego e Roberta esqueceram em casa.

APÊNDICE IX – ROTEIRO DO TERCEIRO ATO

VIVÊNCIA ARTÍSTICA – CONHECENDO A SI MESMO (22/07/2014)

- Boas Vindas
- Retrospectiva do encontro anterior: 15/07/2014.

Diário Artístico:

1. Escrever um poema sobre seu autorretrato
2. Sentimentos da semana em arte.
3. Pesquisar sobre os acontecimentos na família, na cidade, no país e no mundo no ano do seu nascimento. (utilizar o UCA como ferramenta de pesquisa)
Quem era o prefeito? O governador do estado? O presidente da república?

VIVÊNCIA DO ESPELHO:

Descrição: O coordenador motiva o grupo: "Cada um pense em alguém que lhe seja de grande significado. Uma pessoa muito importante para você, a quem gostaria de dedicar a maior atenção em todos os momentos, alguém que você ama de verdade... com quem estabeleceu íntima comunhão... que merece todo seu cuidado, com quem está sintonizado permanentemente... Entre em contato com esta pessoa, com os motivos que a tornam tão amada por você, que fazem dela o grande sentido da sua vida..." Deve ser criado um ambiente que propicie momentos individuais de reflexão, inclusive com o auxílio de alguma música de meditação. Após estes momentos de reflexão, o coordenador deve continuar: "... Agora vocês vão encontrar-se aqui, frente a frente com esta pessoa que é o grande significado de sua vida". Em seguida, o coordenador orienta para que os integrantes se dirijam ao local onde está a caixa (um por vez). Todos devem olhar o conteúdo e voltar silenciosamente para seu lugar, continuando a reflexão sem se comunicar com os demais. Finalmente é aberto o debate para que todos partilhem seus sentimentos, suas reflexões e conclusões sobre esta pessoa tão especial. É importante debater sobre os objetivos da dinâmica. –

VÍDEO: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

REFLETIR: O que é ser bonito? Como uma pessoa deve ser para ser bonita? Na medida em que os adolescentes forem colocando suas opiniões ir enfatizando a importância da diferença de cada um. Destacar para o grupo que o importante é ser diferente, indagando:

Com que membro da família nos parecemos? Já pensaram se todos nós fôssemos iguais? Você já tentou se colocar na pele da outra pessoa? Já tentou se imaginar ser a outra pessoa?

- CURTA METRAGEM: VISTA A MINHA PELE

Ficha técnica do filme:

Caráter: vídeo ficcional-educativo

Vídeo curta-metragem

Duração: 15 minutos

Roteiro: Joel Zito Araújo & Dandara

Direção: Joel Zito Araújo

Produção Executiva: Lilian Solá Santiago Direção de Produção: Daniel Solá Santiago

Produção: Casa de Criação

Patrocínio: CEERT Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=11949>

Sinopse:

VISTA A MINHA PELE é uma divertida paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala-de-aula. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa-de-estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade. Maria quer ser Miss Festa Junina da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a predominância da supremacia racial negra (a mídia só apresenta modelos negros como sinônimos de beleza), a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria muito pobre. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos. Vencer ou não o Concurso não é o principal foco do vídeo, mas sim a disposição de Maria em enfrentar essa situação. Ao final ela descobre que, quanto mais confia em si mesma, mais possibilidades ela tinha de convencer outros de sua chance de vencer.

- NELSON MANDELA: 18/07 DIA INTERNACIONAL DE NELSON MANDELA

Escrever no diário artístico essa frase e procurar uma gravura em revista e colar no diário artístico representando essa frase: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião...para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”

PRÓXIMO ENCONTRO: 09/09/14

- 1) Durante o mês de agosto, montar uma pasta com suas músicas prediletas, pode ser no celular, no UCA, computador ou em qualquer lugar que escolherem.
- 2) Escrever no “*Diário Artístico*” a lista das suas músicas prediletas e escrever a letra de pelo menos 1 música e trazer em MP3 essa música para montarmos uma trilha sonora do nosso grupo com “*Nossas músicas prediletas*”.
- 3) Pesquisar com os pais/responsáveis quais eram seus grupos musicais prediletos na adolescência e se eles se lembram de alguma música em especial.
- 4) Continuar registrando no “*Diário Artístico*” seus sentimentos, emoções, medos, dúvidas em forma de arte: música, poesia, fotografia, imagens, enfim do jeito que vocês desejarem. Ao final da nossa pesquisa vamos escanear o diário de cada adolescente com seu nome “*Artístico*”.

ENCERRAMENTO: MÚSICA “A PAZ” – THELMA CHAN.

**APÊNDICE X – TABELA COM O RESULTADO DA PESQUISA CONTEXTO
HISTÓRICO DO ANO DE NASCIMENTO**

Resultado da pesquisa sobre o contexto histórico do ano de nascimento

Nome artístico	Pesquisa junto aos pais sobre acontecimentos no ano de nascimento
Baloteli	Mostrou seu autorretrato com o desenho do rosto em que um dos olhos era um coração bem grande. Mostrou outros desenhos que estão inacabados, um deles é uma página do facebook, outro desenho com um texto e todos os alunos empolgados pediram para ele ler, então ele disse: <i>“Ah ferrou! Enquanto muitos estão dormindo, os segundos, os minutos, as horas, a data e etc estão passando e você nem está vendo. Um olhar vale mais do que mil palavras.”</i> Compartilhou as colagens de imagens que ele colocou da copa, mesmo ele nascendo em 2001 o Brasil já tinha a expectativa de ser pentacampeão. A professora Maria Luíza lembrou que em 2001 houve o ataque às torres gêmeas nos EUA.
Bia	Quando ela mostrou o desenho (risos em geral) então ela se intimidou e não disse nada, só falou <i>“Oh gente!”</i> .
Davi Luiz	<i>“Eu só sei que eu nasci em 2002, o Brasil foi campeão mundial, perguntei para meu pai, mas ele não sabia de nada, minha mãe também não sabia de nada.”</i> Mostrou seu autorretrato e um desenho que fez da taça da copa do mundo.
Diego	<i>“Meu autorretrato horrível, eu não escrevi nada. Eu escrevi aqui..</i> (e na hora que começou ler, os outros começaram a rir, então ele parou de ler e disse que não iria ler, só leu o que escreveu do ano em que nasceu) <i>“Eu escrevi o que aconteceu no ano em que eu nasci, Quando eu nasci o Brasil foi campeão e é só o que eu sei, foi o que lembrei com a minha mãe, nós lembramos”</i> E reforçou que não iria ler o que escreveu sobre ele mesmo, porque os <i>“muleques”</i> ficavam rindo dele, o adolescente Neymar disse: <i>“Vai tirar um zero”</i> . Então eu intervi como pesquisadora e disse: <i>“Ele não quer ler porque os “muleques” vão tirar sarro dele, isso pode acontecer aqui gente? Então Neymar diz ironicamente: “Não, isso é uma criminalidade.”</i>
Emily Narryma	Faltou no encontro anterior porque estava doente. Mostrou o autorretrato com a seguinte frase: <i>“Prefiro lágrimas por não ter vencido do que lágrimas por não ter lutado.”</i> Os participantes gostaram e ficaram admirados.
Jorrana	Mostrou o autorretrato e leu uma frase do Willian Shakespeare: <i>“Aprendi que são os pequenos acontecimentos diários que tornam a vida espetacular.”</i> E ela acrescentou: <i>“Um almoço em família”</i> Enquanto lia um poema, o adolescente Neymar falou: <i>“Shakespeare na área.”</i>
Lucrécia	Faltou
Luíza	Mostrou seu autorretrato e leu um poema: <i>“Ame mesmo que sofra,</i>

	<i>mesmo que chore, mesmo que lute, para que no final possa dizer: sofri, chorei, lutei, mas amei” Então os meninos riram e falaram “Tá romântica hoje heim.”</i>
Micaela	Faltou no encontro anterior porque foi ao dentista, mas ela desenhou o seu autorretrato. Mostrou para o grupo lentamente e em silêncio absoluto. (Um rosto bem expressivo mostrando apenas um olho enorme e o outro tampado pelo cabelo).
Neymar	<i>“Eu fiz meu autorretrato, mas não trouxe o caderno”, o aluno Tiago disse: “Tirou uns oito.”</i>
Patrícia	Mostrou o autorretrato e fez um poema bem detalhado sobre seu autorretrato, ao final todos/as aplaudiram. E sobre o ano do seu nascimento escreveu: <i>“Em 2000 era previsto por muitos que a humanidade iria acabar, pois era o fim de um milênio e achavam que era o fim de tudo. No final viram que estavam errados, um ciclo se fechou, mas outro se iniciou, a prova disso são as vidas que nasceram, que hoje soa o futuro e a esperança do mundo.”</i>
Pedro	Faltou
Rafael	Faltou
Roberta	Desligou-se da pesquisa, segundo a adolescente foi a pedido da madrasta que não queria que a mesma permanecesse na escola no contraturno.
Roberto	Faltou no encontro anterior. Não fez seu autorretrato.
Silvana	<i>“Eu não desenhei minha aparência não, meu autorretrato eu escrevi um poema e algumas frases. Ai o Poema: Napoleão com sua espada conquistou uma nação e você com seu jeitinho conquistou meu coração”</i> (muitos risos e Ohhhhhhhh) e leu as seguintes frases: <i>“Se eu tivesse que resumir minha vida em momentos felizes, resumiria no dia em que te conheci. Abra seu coração para guardar tudo que te faça feliz se depois de tanta coisa sobrar mais um lugarzinho, me guarde nele também. Mas a felicidade está em mim, pois nada tenho, por tudo lutei sem me arrepender de nada eu poderei dizer: tentei, somente a tentativa nos possibilita a conquista.”</i> Os participantes gostaram muito e aplaudiram.
Tiago	Faltou no encontro anterior, portanto não fez o autorretrato . Ele disse: <i>“Nasci em 1998, e eu não tenho nada pra contar”</i> , Lembramos em grupo que nesse ano nasceu a filha da Xuxa, teve copa do mundo e o Brasil perdeu da França na final.
Professora Maria	Mostrou o seu autorretrato com apenas um olho e dentro desse olho uma menina representando sua filha. <i>“Na verdade eu não sou boa em desenho, eu pego o lápis e não sei o que acontece e sempre é voltado para o olho, eu gosto de desenhar olho, é o olhar, então eu me autodefino com o poema que já fiz um tempo atrás “Sou o descompasso desse tempo, sem ritmo, sem alento, nem tormento.... Nasci em 1976, aconteceu a 8ª copa do mundo, nessa data foi roubada a taça Júlio então para premiar tiveram que fazer uma réplica, o Brasil na copa anterior tinha sido campeão, mas quem foi campeão nessa época foi a Inglaterra que venceu da Alemanha</i>

	<i>por 4x2.”</i>
Professora Maria Luíza	<i>“Meu autorretrato será surpresa.”</i>
Professora Vanessa	<i>“O meu nome na verdade seria Vanessa, minha mãe pediu para meu pai me registrar no cartório e não sei porque ele não registrou Vanessa e registrou Silvana, aí ela não sabia, muito tempo depois ele disse que colocou porque achava o nome bonito.” O adolescente Neymar interrompe e diz: “Que traição!” E a professora responde: “Exatamente!” Meu nome significa “Da selva”, e aí detalhe, por esse motivo, quando eu era criança ninguém me chamava de Silvana, era “Bem” meu apelido, “Benzinho”, eu era a caçula da família, aí meus irmãos falavam: “Nosso neném, nosso benzinho”, e começaram a chamar de Benzinho, eu acho que a opção de me chamarem assim foi pelo fato de minha mãe não ter aceito e aprovado o nome Silvana, mas meu pai sempre me chamava de Silvana. Ela não sabia desse nome, foi surpresa pra ela. O aluno Diego pergunta: “Mas ela gostou?” No momento, ela não gostou, hoje pelo fato de eu ter aceitado o meu nome, eu gosto de Silvana, ela acabou aceitando e todo mundo também porque eu não queria que me chamassem pelo apelido, e sim de Silvana, Bem, Benzinho não. Agora é tranquilo.”</i>

APÊNDICE XI – TABELA: COMPARTILHANDO A VIVÊNCIA DO ESPELHO

Compartilhando a vivência do espelho

Nome artístico	Falas dos participantes após a vivência do espelho
Baloteli	<i>“Eu pensei no meu criador.” E eu pergunto “Quem é o seu criador?” Ele diz: “Deus. Foi diferente!”</i>
Bia	<i>“Eu pensei no meu tio, ele foi tudo na minha vida, mas ele faleceu.” (pausa) e choro.</i>
Davi Luiz	<i>“Foi muito bom”</i>
Diego	Não conseguia nem levantar a cabeça pois chorava muito
Emily Narryma	<i>“Eu lembrei da minha bisavó (pausa, choro), e ela era como a avó da professora Vanessa, bem alegre. Eu pensei na minha bisavó mas quando fui para o espelho, pensei que ia ser uma foto de Jesus.”</i>
Jhorrana	<i>“Eu perdi meu pai com quatro anos... (pausa, choro) queria ter vivido mais com ele.”</i>
Lucrécia	
Luíza	Chora muito, coloca as mãos no rosto e não diz nada, só balança a cabeça sinalizando que não quer falar nada.
Micaela	Não disse nada, apenas balançou a cabeça com o sinal de não duas vezes.
Neymar	<i>“Eu pensei em Deus e em uma pessoa aí (risos), mas não vou falar não. Também quando cheguei ali eu ri, porque eu achei que não ia ter nada, aí tem o espelho.”</i>
Patrícia	<i>“Eu pensei no meu avô que morreu eu tinha oito anos, e realmente ele seguiu um caminho bem mais feliz, e que eu lembrei do momento que estava eu e meus primos na escada e minha mãe tava explicando pra gente, porque nós tava chorando e que a gente não precisava chorar porque ele tinha ido para o céu”. “Lembrei também quando meu primo morreu, e da minha tia porque eu nunca tinha visto ninguém chorando tanto como naquele dia, tem vezes que eu choro a noite lembrando assim, e hoje que eu escrevo muito bem, é uma maneira de expressar o que eu chorei, eu vi outras pessoas chorando e quando eu me olhei no espelho eu imaginei: Sou uma pessoa melhor e vou tentar melhorar, é isso.”</i>
Pedro	Faltou
Rafael	Faltou
Roberto	Não consegue nem levantar a cabeça que estava abaixada no joelho, chora muito.
Silvana	<i>“Pensei em muitas coisas...”, mas não quis falar.</i>
Tiago	<i>“Pra mim foi bom”</i>
Professora Maria	<i>“A gente fica imaginando o tempo todo, quem, quem nós vamos pensar, tem tanta gente importante na vida da gente, imaginei um monte de coisa boa com a minha filha e me deparar com minha própria imagem, quem é o melhor, sempre desejando o melhor para o filho. Interessante porque realmente os meninos estão emocionados porque na verdade a intenção é essa, você se reencontrar, geralmente a gente quer isso mostrar quem somos,</i>

	<i>verificar quem somos de fato, porque a imagem que a gente tem a gente pensa...Quem será que vamos imaginar? No fundo nós nos vimos no espelho, ainda bem que desejei um monte de coisas boas... Lembrando que quando a gente deseja o bem para outra pessoa a gente recebe de volta, os benefícios.”</i>
Professora Maria Luíza	<i>“Fiquei pensando assim quem? Minha filha? Minha avó? Então eu optei pela minha avó, porque foi quem me criou, cuidou de mim, foi quem dedicou àquela vidinha dela de 92 anos (se emociona e se recompõe rapidamente) e dedicou toda pra mim e até hoje ela me trata como se eu fosse aquele bebezinho dela, que ela pegou e cuidou, aí quando eu chego ali e optei pela minha avozinha porque tudo que faço pela minha filha eu aprendi com minha avó, Foi ela que me ensinou então tento passar pra minha filha.”</i>
Professora Vanessa	<i>“Eu pensei na minha avó e quando eu cheguei e olhei para o espelho eu ri, porque a lembrança que eu tenho dela é saudade, mas assim é uma saudade, uma coisa bem feliz, bem alegre. Consegui rir, porque era isso que ela transmitia, o tempo que vivi com ela, não morava com ela, não me lembro de tê-la visto emburrada, mal humorada, e todo mundo fala: “Bom, você se parece muito com sua avó”, quando eu cheguei no espelho eu vi, eu tive que rir, porque realmente é isso: “Nossa como você se parece com sua avó”, exemplo de vida, honestidade e de amor. Aquela avó de dar beijo na cabeça, dar cheiro na cabeça, abraço, de colocar no colo mesmo, tem cinco anos que ela faleceu e a lembrança que tenho dela não é uma coisa triste é uma coisa feliz por muitas coisas que aprendi com ela.”</i>

APÊNDICE XII – ROTEIRO DO QUARTO ATO

CONTEXTO SÓCIOECONÔMICO E AS DESIGUALDES SOCIAIS - SESSÃO DE CINEMA – FILME ESCRITORES DA LIBERDADE – 09/09/2014.

Retrospectiva do encontro anterior 22/07/2014:

- Vivência do espelho
- Vídeo: Menina bonita do laço de fita
- Curta metragem: Vista a minha pele

Tarefas do mês agosto:

- 1) Durante o mês de agosto, montar uma pasta com suas músicas prediletas, pode ser no celular, no UCA, computador ou em qualquer lugar que escolherem.
- 2) Escrever no “*Diário Artístico*” a lista das suas músicas prediletas e escrever a letra de pelo menos 1 música e trazer em MP3 essa música para montarmos uma trilha sonora do nosso grupo com “*Nossas músicas prediletas*”.
- 3) Pesquisar com os pais/responsáveis quais eram seus grupos musicais prediletos na adolescência e se eles se lembram de alguma música em especial.
- 4) Continuar registrando no “*Diário Artístico*” seus sentimentos, emoções, medos, dúvidas em forma de arte: música, poesia, fotografia, imagens, enfim do jeito que vocês desejarem. Ao final da nossa pesquisa vamos escanear o diário de cada adolescente com seu nome “*Artístico*”.

APRECIÇÃO DO FILME: ESCRITORES DA LIBERDADE

Título no Brasil	Escritores da Liberdade
Título Original	Freedom Writers
Ano de Lançamento	2007
Gênero	Drama
País de Origem	Alemanha / EUA
Duração	123 minutos
Direção	Richard LaGravenese
Estúdio/Distrib.	Paramount Pictures
Idade Indicativa	Livre

CONVERSA SOBRE OS ELEMENTOS BÁSICOS DO CINEMA:

- Cena, sequência, ato, personagem, diálogo, roteiro, gênero, duração, direção, trilha sonora etc.

- Falar sobre a ideia do filme: Escritores da Liberdade

Além de ser um filme extremamente envolvente e que leva a uma reflexão sobre desigualdades nas classes sociais, racismo, desestrutura familiar, intolerância ao que é diferente, a funcionalidade de políticas públicas, exclusão social, entre outros, em termos de prevenção à violência o filme faz pensar sobre a escola como fator de proteção e como meio de implementar política de prevenção à violência, seja para pessoas que sofrem ou que fazem uso da violência.

- Escolha dos atores adolescentes: testes com mais de 2000 adolescentes.

- Professora Atriz não teve contato com a professora na realidade para não imitá-la.

- Os personagens do jantar são os sobreviventes reais do Holocausto.

Falar um pouco sobre o Holocausto.

Falar sobre o Diário de Anne Frank e da Sra que a abrigou.

Tarefa:

Escrever uma frase, poema, desenho ou colagem que represente a ideia do filme para você.

ENCERRAMENTO: MÚSICA “A PAZ” – THELMA CHAN.

APÊNDICE XIII – ROTEIRO DO QUINTO ATO

VIVÊNCIA ARTÍSTICA: A MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE/SI MESMO DO ADOLESCENTE

BOAS VINDAS: Explicar que esse é o penúltimo encontro e que no próximo todos deverão trazer os Diários Artísticos e que em grupos vamos conversar sobre os diários e fazer uma avaliação dos encontros.

Retrospectiva do encontro anterior 09-09-2014

APRECIÇÃO DO FILME: ESCRITORES DA LIBERDADE

Título no Brasil	Escritores da Liberdade
Título Original	Freedom Writers
Ano de Lançamento	2007
Gênero	Drama
País de Origem	Alemanha / EUA
Duração	123 minutos
Direção	Richard LaGravenese
Estúdio/Distrib.	Paramount Pictures
Idade Indicativa	Livre

TAREFA:

Escrever uma frase, poema, desenho ou colagem no diário artístico que represente a ideia do filme para você.

Compartilhar com o grupo essa tarefa.

MEMORIAL MUSICAL (roda de conversa)

Quem gosta de cantar? Alguém toca algum instrumento? Quem gosta de ouvir música? Em que momentos gosta de ouvir, cantar ou tocar?

MOSTRA DE VÍDEOS COM AS MÚSICAS PREDILETAS DO GRUPO:

MÚSICA	INTÉRPRETE	ADOLESCENTE
ABRIGADO EM JESUS	HINO CCB	LARISSA/NARRYMA
ADORE A ELE	ELAINE DE JESUS	MIRIAM/ANA VITÓRIA
BEBEU, FUDEU	ALEX E EVANDRO JOÃO NETO E FREDERICO	GABRIELLY/MICAELA
DUAS METADES	JORGE E MATEUS	LORRAN/DIEGO
FORÇA ESTRANHA	MUNHOZ E MARIANO	ANDRESSA/JORRANA
GLAD YOU CAME	THE WANTED	KEWER/NEYMAR
NINGUÉM VAI SONHAR	ISRAEL NOVAIS	JOSIANE/LUCRÉCIA
SOY REBELDE	RBD	CAROLAINE/PATRÍCIA

CONVERSA SOBRE AS MÚSICAS APÓS A APRECIÇÃO DE CADA VÍDEO.

Observar letras e elementos musicais.

VIVÊNCIA VIAGEM MUSICAL

Ao som de uma música instrumental os alunos deitam-se livremente no chão.

Pedir para respirar lentamente... Sentir o ar e as batidas do coração.

Lembrar da infância e das pessoas que foram especiais nessa época de criança.

Lembrar do primeiro dia de aula, da professora, os colegas de turma, da hora do recreio, das brincadeiras, das músicas cantadas, dos momentos legais na escola...

Lembrar do primeiro desenho, da primeira apresentação artística, da primeira dança, do primeiro teatro, da primeira música cantada.

Respirar bem fundo e ir saindo da sala em direção a uma mata, sentir o cheiro das plantas, da terra, das árvores, ouvir os pássaros, o barulho das folhas caindo ao chão.

No meio dessa mata tem uma fonte de água que jorra com muita tranquilidade, abaixar lentamente, lavar o rosto, beber dessa fonte de água cristalina, molhar os pés.

Levante-se e vai seguindo o caminho da fonte, passando por um corredor estreito que ao terminar essa fonte deságua em um grande rio com uma margem grande de areia.

Você caminha lentamente descalço pela areia, sentindo seus pés e nesse caminho de repente avistamos alguém vindo de longe, alguém que de repente não víamos há muito tempo, encontramos essa pessoa, ela nos abraça carinhosamente, sentamos e conversamos até o sol se por...

Retornamos pelo mesmo caminho, já está quase anoitecendo, passamos pelo trilho da fonte, pela floresta e chegamos novamente para essa sala de olhos fechados, respirando bem lentamente e nos levantamos e nos sentamos no chão mesmo.

Fazer um desenho que represente o que você vivenciou.

Sentados no chão relatar o que encontramos na:

Infância, Escola (quais atividades artísticas), quem encontrou no caminho e qual a sensação.

A noção de si mesmo/identidade é construída nas relações que vivenciamos ao longo de nossa vida, desde o nascimento, com os outros si-mesmos.

ENCERRAMENTO: MÚSICA “A PAZ” – THELMA CHAN.

APÊNDICE XIV – TABELA: RODA DE CONVERSA – MEMORIAL MUSICAL

Roda de conversa - Memorial musical

Nome artístico	Falas dos adolescentes respondendo as questões sobre suas memórias musicais
Baloteli	Faltou
Bia	<i>“Eu não canto nada e nem toco, só toco boiada (risos). Tem vez que eu ouço música no computador, no celular, no rádio. Eu morava em São Paulo e lá tinha cantigas de roda e aqui também.”</i> O adolescente Neymar interrompeu perguntando <i>“Você morou em São Paulo? Humm é nerd.”</i>
Diego	<i>“Gosto de todas as músicas, principalmente as antigas.”</i>
Emily Narryma	<i>“Lembro da música Meu boneco de lata bateu a cabeça no chão, levou mais de uma hora pra fazer operação e desamassa aqui pra ficar bom.”</i> Eu gosto de tocar, toco órgão, teclado e um pouco de piano. Eu toco na igreja e em casa. Eu ouço só hino lá em casa no som.”
Jhorrana	<i>“De cantar eu gosto, minha música predileta é Força Estranha de Munhoz e Mariano. Gosto muito de sertanejo e eu canto embaixo do chuveiro.”</i>
Lucrécia	Faltou
Luíza	<i>“Canta até que eu gosto. Ouço música no rádio.”</i>
Micaela	<i>“Eu canto às vezes quando vou tomar banho, eu gosto de sertanejo.”</i>
Neymar	<i>“Gosto de tudo quanto é música, funk, sertaneja, tudo quanto é tipo, sendo boa, menos rock, porque é chato demais, dá dor de ouvido. Eu canto embaixo do chuveiro, de vez em quando. Lembro que cantava Meu lanchinho, Pintinho amarelinho”</i>
Patrícia	<i>“Eu gosto de todo tipo de música, só que essas que é de raiz meio rimando eu não gosto muito não. Eu canto na estrada, no busão, no banheiro, em casa. Eu tenho um pen drive que eu peço pra minha amiga baixar, cd. Da época da escola eu só lembro do parquinho.”</i>
Roberto	<i>“Não gosto de cantar não professora, só gosto de ouvir. Eu coloco no pen drive. Lembro da escola do Pintinho amarelinho.”</i>
Silvana	Faltou
Professora Maria	<i>“Estava ouvindo eles aqui e procuro trabalhar músicas com eles, mas aí é difícil a questão de cantar, porque eu gosto de música popular brasileira e eles gostam de sertanejo. Como o Diego estava falando das músicas antigas, músicas de raiz, então se vocês prestarem atenção tem muitas músicas que os avós, os pais de vocês ouviram e vocês também estão ouvindo como “menino da porteira”, porque são clássicos e essas músicas permanecem aí. Todo mundo sabe cantar mas aí quando a gente vai trabalhar com eles. Eu particularmente gosto muito da música Casa no campo/Elis Regina “Que eu possa guardar meus amigos no peito, meus discos e livros e nada mais” e Tocando em frente do Almir Sater, e todos começaram a cantar. É uma música belíssima, podem continuar cantando esse tipo de música. Hoje se vocês</i>

	<i>forem pensar em músicas, deixa eu lembrar de uma bem ruim, como “Segura o Tchan”, é um tipo de música, que a gente ouviu, o povo dançou, cantou, mas acabou, ninguém mais ouviu falar, porque não tem letra boa, nem música, não tem informação. Casa no campo tem, Menino da porteira tem, Tocando em Frente que acabamos de cantar. Falando em cantigas de roda, a maioria foram criadas lá no passado, quando os escravos cantavam para as crianças dos Senhores. A intenção era fazer com que a criança ficasse quietinha e dormisse. As crianças ficam com um olhão assim porque as letras se a gente for prestar atenção: Boi boi boi, boi da cara preta pega essa criança que tem medo de careta, dependendo do tom que cantava o menino dormia era de medo, era pra assustar mesmo.”</i>
Professora Maria Luíza	Não estava presente nesse momento
Professora Vanessa	Atestado médico

Obs: Os participantes adolescentes Balotelli, Lucrécia e Silvana não compareceram na escola desde a semana passada. Os encontros são realizados nas terças-feiras. Talvez o motivo seja o fato da escola estar em reforma, muitos alunos estão faltando.

**APÊNDICE XV – TABELA: COMPARTILHANDO A VIAGEM MUSICAL E O
DESENHO**

Roda de conversa – Compartilhando a viagem musical e o desenho

Nome artístico	Falas dos adolescentes e professores sobre a vivência musical
Baloteli	Faltou
Bia	<i>“Eu encontrei meu tio-avô e meu avô que faleceu, minha mãe e um monte de pessoas. Esse riacho me lembrou uma represa que minha avó levava a gente lá em Sorocaba – São Paulo.”</i>
Diego	<i>“Eu lembrei de uma pessoa que foi muito importante para minha mãe que era meu bisavô, ele era italiano e quando ele morreu eu ainda não era nem nascido. Minha mãe tinha uns doze, treze anos. Eu queria ter conhecido ele, porque ela fala muito bem dele.”</i>
Emily Narryma	<i>“Eu lembrei da minha bisavó, de quando nós ia na casa dela e ela levava a gente, eu e meus primos pra tomar banho numa cachoeira que tinha lá embaixo na casa dela.”</i>
Jhorrana	<i>“Eu consegui sair da sala e na hora que você pediu pra lembrar de uma pessoa especial na hora eu lembrei do meu pai. E a lembrança que eu tenho da minha infância, é dele sentado do lado de fora de casa e eu pedindo para minha mãe pegar um pedaço de bolo pra ele comer. Essa é a única coisa dele. Ficou eu e ele ali de frente para o rio, vendo o por do sol. Ele apareceu todo de branco no corredor me dando tchau. Eu voltei pensando como ele ia ficar, onde ele tá. Tô com muita saudade.”</i> (choro)
Lucrécia	Faltou
Luíza	<i>“Eu fiz o caminho sozinha”</i> mostra o desenho bem colorido e no meio do caminho uma menina triste.
Micaela	<i>“Eu lembrei da minha vó e da minha tia que morreu quando eu era bem novinha. Eu tinha apenas uma ano e meio eu não cheguei a conhecer ela direito. Depois a gente conversou e ela foi embora, do nada assim ela sumiu. Tô sentindo saudade dela.”</i> (choro)
Neymar	<i>“Eu encontrei uma pessoa muito importante para mim, dentre tantas importantes, um amigo que foi embora para Manaus, era um dos meus melhores amigos.”</i>
Patrícia	<i>“Eu desenhei os dois lados. No caminho quem me acompanhou foi uma pessoa que chegou há pouco tempo, e me ensinou a fazer muitas coisas, outra coisa que eu não conhecia, a diversão além do limite, me ensinou ser a pessoa alegre que sou hoje. Eu cheguei lá e encontrei meu avô, eu sei que ele abriu os braços e saiu pra abraçar ele e quando eu abri os olhos eu tava chorando, e ele havia sumido. Essa foi a parte boa. A parte ruim é que eu lembrei assim de quando eu nasci, um mês, eu peguei bronquite, não podia pegar resfriado, nem bebe nada gelado, não podia fazer nada. Ai eu ia brincar, tipo assim, eu lembro de uma vez que meus primos foram lá em casa, brincando, correndo, sempre vivia a base de remédio, aí eu passei mal, ficava no hospital, muitas vezes minha família, meu pai.”</i> A adolescente leu um poema que ela escreveu junto com o desenho <i>“Quando você chora”</i> .

Roberto	<i>“Eu me coloquei no lugar da minha mãe professora, porque ela não conheceu o pai dela. Foi como se ela tivesse se encontrado com ele nesse lugar aqui, mas ela não conseguia ver ele.”</i>
Silvana	Faltou
Professora Maria	<i>“Na minha infância eu vivi uma experiência muito boa, em contato com a natureza, em Mato Grosso do Sul, não sei se alguém conhece. Os riachos de lá tem águas cristalinas e então eu desenhei essa lembrança desse riacho estreito com muitas pedras, águas cristalinas. E eu lembrei de duas amigas que não me lembro o nome chamávamos de Neném nova e neném velha, e passávamos pelo pasto pra gente ir pro riacho e as árvores grandes que o pessoal tirava pra fazer o mate. Então eu coloquei mais ou menos aqui, como a gente passava pelo pasto, tinha um gado que corria muito atrás da gente, quase todo dia a gente levava uma carreira do gado. A gente corria e ficava embaixo de uma moita enorme que já tinha uma entrada, e a gente ficava esperando até o gado ir embora, é uma lembrança muito boa, e eu não consigo esquecer esse riacho. Fui até lá esse ano, mas não consegui encontrar esse riacho. São só lembranças boas.”</i>
Professora Maria Luíza	Não estava presente nesse momento
Professora Vanessa	Atestado médico

ANEXO I - MÚSICA: GENTE TEM SOBRENOME

Compositor: Toquinho (Antonio Pecci Filho)

Todas as coisas têm nome
 Casa, janela e jardim
 Coisas não têm sobrenome
 Mas a gente sim

Todas as flores têm nome
 Rosa, camélia e jasmim
 Flores não têm sobrenome
 Mas a gente sim

O Chico é Buarque, Caetano é Veloso
 O Ari foi Barroso também
 E tem os que são Jorge, tem o Jorge Amado
 Tem outro que é o Jorge Ben

Quem tem apelido, Dedé, Zacarias
 Mussum e a Fafá de Belém
 Tem sempre um nome e depois do nome
 Tem sobrenome também

Todo brinquedo tem nome
 Bola, boneca e patins
 Brinquedos não têm sobrenome
 Mas a gente sim

Coisas gostosas têm nome
 Bolo, mingau e pudim
 Doces não têm sobrenome
 Mas a gente sim

Renato é Aragão, o que faz confusão
 Carlitos é o Charles Chaplin
 E tem o Vinícius, que era de Moraes
 E o Tom Brasileiro é Jobim

Quem tem apelido, Zico, Maguila
 Xuxa, Pelé e He-man
 Tem sempre um nome e depois do nome
 Tem sobrenome também

ANEXO II - POEMA: O NOME DA GENTE – PEDRO BANDEIRA

Eu não gosto do meu nome
Não fui eu quem escolheu.
Eu não sei por que se metem
Com um nome que é só meu.

O nenê que vai nascer
Vai chamar como o padrinho
Vai chamar como o vovô
Mas ninguém vai perguntar
O que pensa o coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu
Que o meu nome fosse aquele
Isso só seria justo
Se eu escolhesse o nome dele.

Quando eu tiver um filho
Não vou por nome nenhum
Quando ele for bem grande
Ele que procure um.

ANEXO III – MÚSICA: “A PAZ” – THELMA CHAN

A Paz do mundo começa no meu coração,

No seu coração a paz.

A paz do mundo começa num abraço,

Dá um abraço pela paz.

Abraça, abraça, abraça, abraça, abraça e canta.

ANEXO IV – MÚSICA: CIRANDEIRO

Composição: Edu Lobo e José Carlos Capinan

Cirandeiro, cirandeiro ó

A pedra do teu anel brilha mais do que o sol

Mandei fazer uma casa de farinha bem maneirinha que o vento possa levar

Oi passa o sol oi passa a chuva, oi passa o vento

Só não passa o movimento do cirandeiro a rodar.

ANEXO V – PROGRAMA DE ENSINO – ÁREA DE ARTE



PREFEITURA DE JI-PARANÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Arte – 6º ao 9º Ano

Competências – Habilidades - Conteúdos

Eixos temáticos:

- Artes Visuais
- Diversidade Cultural (Leis 10.639/2003 e 11.654/2008).

Competências gerais a serem desenvolvidas:

- Desenvolver o senso estético, na produção individual e em grupo nas modalidades de Arte;
- Apreciar, desfrutar e valorizar, progressivamente bens artísticos de diferentes povos e culturas produzidas ao longo da história;
- Refletir e discutir diferentes textos contendo informações sobre artistas e suas produções.

Habilidades gerais e conteúdos a serem desenvolvidos:

- Identificar e Conhecer os elementos básicos da linguagem visual: ponto linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento e equilíbrio em suas articulações nas imagens produzidas e apreciadas;
- Produzir desenhos, pinturas, gravuras, colagens, esculturas, vídeos, histórias em quadrinhos a partir do seu próprio repertório e do contato com formas diversas de expressão artística;
- Pesquisar e experimentar diferentes materiais e técnicas artísticas diversas: pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tinta, argila, carimbos, grafismo identificando cores primárias e secundárias e desenvolvendo a percepção em relação aos elementos básicos de linguagem (forma, cor, textura, linha, etc.);
- Apreciar e conviver com produções visuais e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional): desenhos, esculturas, construções, fotografias, colagens, pinturas, ilustrações, vídeo e cinema;
- Reconhecer a diversidade cultural da Arte Afro-Brasileira e Indígena presentes nas diversas épocas;
- Ler e discutir textos simples contendo informações sobre artistas e suas produções;
- Valorizar a cultura local: artistas (fontes vivas), museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas, etc.

Arte – 6º ao 9º Ano

Eixos temáticos:

- Dança
- Diversidade Cultural (Leis 10.639/2003 e 11.654/2008).

Competências gerais a serem desenvolvidas:

- Desenvolver o senso estético, na produção individual e em grupo nas modalidades de Arte;

- Apreciar, desfrutar e valorizar, progressivamente bens artísticos de diferentes povos e culturas produzidas ao longo da história;
- Refletir e discutir diferentes textos contendo informações sobre artistas e suas produções.

Habilidades gerais e conteúdos a serem desenvolvidos:

- Experimentar e pesquisar as diversas formas de se locomover explorando o espaço (caminhos, direção e planos);
- Movimentar-se considerando as mudanças de velocidade, tempo, ritmo e o desenho do corpo no espaço;
- Selecionar e organizar movimentos para a criação de pequenas coreografias;
- Comunicar-se com os outros por meio de gestos e dos movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo);
- Identificar e reconhecer a dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas, considerando as criações regionais, nacionais e internacionais;
- Reconhecer a diversidade cultural da Arte Afro-brasileira e Indígena na dança;
- Pesquisar gestos e movimentos observados em danças, imitando, recriando, improvisando e registrando;
- Pesquisar e visitar as fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade: livros, vídeos, filmes, grupos de dança, espetáculos.

Arte – 6º ao 9º Ano

Eixos temáticos:

- Música
- Diversidade Cultural (Leis 10.639/2003 e 11.654/2008).

Competências gerais a serem desenvolvidas:

- Desenvolver o senso estético, na produção individual e em grupo nas modalidades de Arte;
- Apreciar, desfrutar e valorizar, progressivamente bens artísticos de diferentes povos e culturas produzidas ao longo da história;
- Refletir e discutir diferentes textos contendo informações sobre artistas e suas produções.

Habilidades gerais e conteúdos a serem desenvolvidos:

- Vivenciar e perceber a diversidade de movimentos e suas articulações com os elementos de linguagem musical;
- Conhecer as qualidades do som: (altura, intensidade, duração e timbre) através de materiais sonoros, corpo, voz, brincadeiras cantadas, jogos, danças e atividades diversas de movimento;
- Identificar o ritmo e seus elementos (pulsação, acento, andamento, velocidade da pulsação) em diferentes estilos musicais, reproduzir através do corpo, voz e materiais sonoros (bandinha rítmica);
- Interpretar músicas já existentes (cantigas de roda, parlendas, acalantos e cirandas), vivenciando um processo de expressão individual e coletivo, valorizando e registrando a cultura popular;
- Apreciar e refletir sobre músicas e obras de diferentes épocas e culturas, discutindo a intencionalidade de compositores e intérpretes e observando a diversidade da cultura Afro-brasileira e indígena;
- Pesquisar e apreciar produções locais, músicos (fontes vivas), grupos corais, bandas, orquestra da localidade e outras fontes (partituras, discos, vídeos, cds, vídeos), discutindo as características expressivas da linguagem musical (estilo, sonoridade, dinâmica, forma,

<p>motivos, texturas, etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de karaokês, shows, mostras musicais, através da voz e de instrumento em grupo e individualmente; • Pesquisar e registrar biografias, épocas e produções.
<p>Arte – 6º ao 9º Ano</p>
<p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teatro - Diversidade Cultural (Leis 10.639/2003 e 11.654/2008).
<p>Competências gerais a serem desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o senso estético, na produção individual e em grupo nas modalidades de Arte; • Apreciar, desfrutar e valorizar, progressivamente bens artísticos de diferentes povos e culturas produzidas ao longo da história; • Refletir e discutir diferentes textos contendo informações sobre artistas e suas produções;
<p>Habilidades gerais e conteúdos a serem desenvolvidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentar-se com maior agilidade, equilíbrio e coordenação. (Jogos de atenção, observação e improvisação); • Criar, articulando a expressão corporal, plástica e sonora; • Improvisar, explorando o corpo e outros materiais de comunicação teatral: temas, textos, objetos, imagens, máscaras, bonecos, imagens, sons; • Reconhecer e utilizar os elementos de linguagem dramática (espaço cênico, personagem, ação dramática) em elaborações de cena e nos trabalhos de grupos; • Pesquisar, elaborar e utilizar as máscaras de bonecos nas diversas manifestações do teatro; • Observar, apreciar e analisar manifestações de teatro, nas diferentes culturas e épocas, reconhecendo a diversidade Afro-Brasileira e Indígena; • Conhecer grupos de teatro locais, espetáculos, atores, reconhecendo a importância das artes dramáticas na sociedade, registrando informações obtidas; • Pesquisar e elaborar cenário, figurino, maquiagem, objetos de cena, iluminação e som.



PREFEITURA DE JI-PARANÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Arte– 6º ao 9º Ano

Competências – Habilidades - Conteúdos

Eixos temáticos:

- Artes Visuais
- Diversidade Cultural (Leis 10.639/2003 e 11.654/2008).

Competências gerais a serem desenvolvidas:

- Desenvolver o senso estético, na produção individual e em grupo nas modalidades de Arte;
- Apreciar, desfrutar e valorizar, progressivamente bens artísticos de diferentes povos e culturas produzidas ao longo da história;
- Refletir e discutir diferentes textos contendo informações sobre artistas e suas produções.

Habilidades gerais e conteúdos a serem desenvolvidos:

- Construir, expressar e comunicar-se em artes plásticas e visuais articulando a percepção, imaginação, memória, sensibilidade e a reflexão, observando o próprio percurso de criação, técnicas de arte e suas conexões com o de outros. (Materiais e técnicas diversas: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, design, artes gráficas, meios eletrônicos e etc.);
- Identificar a presença dos elementos básicos da linguagem visual: (ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio), em suas produções, na dos colegas e nas diferentes culturas e épocas;
- Apreciar e analisar produções visuais sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas: regional, nacional e internacional. (desenhos, esculturas, instalações, fotografias, vídeos, televisão, cinema, colagens, pinturas, ilustrações, gravura, histórias em quadrinhos, design, telas de computador, artes gráficas, etc.);
- Compreender a Arte como um fato histórico contextualizado nas diversas épocas, respeitando a diversidade cultural: (História e Cultura da Arte Afro-Brasileira e Indígena a partir das obras, biografias, textos e outras formas de registro);
- Valorizar a cultura local: artistas (fontes vivas), artesãos, feiras, exposições, museus, mostras, galerias, ateliês, oficinas, etc.

Arte – 6º ao 9º Ano

Eixos temáticos:

- Dança
- Diversidade Cultural (Leis 10.639/2003 e 11.654/2008).

Competências gerais a serem desenvolvidas:

- Desenvolver o senso estético, na produção individual e em grupo nas modalidades de Arte;
- Apreciar, desfrutar e valorizar, progressivamente bens artísticos de diferentes povos e culturas produzidas ao longo da história;
- Refletir e discutir diferentes textos contendo informações sobre artistas e suas produções.

Habilidades gerais e conteúdos a serem desenvolvidos:

- Aperfeiçoar habilidades corporais e dinâmicas de movimento, refletindo sobre o papel do corpo na dança. (Dança como expressão);
- Selecionar e organizar movimento, imitando, recriando, improvisando, nos diferentes estilos de dança. (Composição coreográfica);
- Pesquisar e contextualizar, registrar a produção em dança como manifestação autêntica de determinada cultura regional, nacional e internacional;
- Conhecer e valorizar a cultura local: dança em suas diferentes manifestações, na comunidade e cotidiano dos alunos, grupos de dança, espetáculos, coreógrafos, dançarinos, etc.;
- Compreender a dança e suas diversas manifestações artísticas e regionais, que contribuem para a história da dança nacional, observando a diversidade cultural Afro-Brasileira e Indígena;
- Desenvolver movimentos corporais para atividades de aquecimento e relaxamento do corpo.

Arte – 6º ao 9º Ano

Eixos temáticos:

- Música
- Diversidade Cultural (Leis 10.639/2003 e 11.654/2008).

Competências gerais a serem desenvolvidas:

- Desenvolver o senso estético, na produção individual e em grupo nas modalidades de Arte;
- Apreciar, desfrutar e valorizar, progressivamente bens artísticos de diferentes povos e culturas produzidas ao longo da história;
- Refletir e discutir diferentes textos contendo informações sobre artistas e suas produções.

Habilidades gerais e conteúdos a serem desenvolvidos:

- Perceber e utilizar os elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, altura, etc.), em processos pessoais e em grupo de apreciação, improvisação, composição e interpretação;
- Explorar os sons vocais e instrumentais, ruídos produzidos por materiais diversos, utilizados de modo individual e coletivo em criações e interpretações. (Audição de sons de diversas procedências);
- Interpretar músicas conhecidas, individualmente ou em grupo, participando em festivais, shows, karaokê, etc.;
- Construir instrumentos para utilização e experimentação de seus timbres em acompanhamentos, arranjos, improvisações a partir de diversos meios e materiais de sucata;
- Apreciar, perceber, identificar, comparar músicas e experiências musicais diversas quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, dinâmica etc.;
- Discutir e refletir sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural, a globalização, as veiculadas pela mídia e sua influência nas preferências musicais e no contexto sócio-cultural;
- Criar letras, parlendas, raps observando os elementos de linguagem musical;
- Discutir analisar e refletir a origem e os diversos estilos da música nacional em diferentes regiões e épocas. (História da música brasileira);

- Valorizar a cultura local: pesquisar e registrar junto a músicos (fonte vivas), grupos musicais, corais, orquestras, compreendendo sua importância na sociedade e na vida do indivíduo.

Arte – 6º ao 9º Ano

Eixos temáticos:

- Teatro
- Diversidade Cultural (Leis 10.639/2003 e 11.654/2008).

Competências gerais a serem desenvolvidas:

- Desenvolver o senso estético, na produção individual e em grupo nas modalidades de Arte;
- Apreciar, desfrutar e valorizar, progressivamente bens artísticos de diferentes povos e culturas produzidas ao longo da história;
- Refletir e discutir diferentes textos contendo informações sobre artistas e suas produções.

Habilidades gerais e conteúdos a serem desenvolvidos:

- Experimentar, pesquisar e criar empregando os elementos da linguagem teatral figurinos, adereços, cenografia, iluminação, máscaras, maquiagem, música e outros;
- Construir roteiros teatrais: enredo / história, conflito dramático, personagens / diálogo, local e ação dramática definidos;
- Experimentar e adaptar roteiros de: história, notícias, contos, fatos históricos, mitos, narrativas populares de diferentes épocas. (Adaptação de roteiros/cenas);
- Pesquisar, criar e experimentar meios de divulgação de espetáculo: cartazes, faixas, filipetas, programas e outros;
- Participar e desenvolver a atenção, observação e improvisação. (Jogos de atenção);
- Movimentar-se com maior agilidade, equilíbrio e coordenação. (Expressão Cultural);
- Compreender a história do teatro nacional em suas dimensões artística, estética histórica, social e antropológica: História do teatro (dramaturgias, estilos, encenadores, cenógrafos);
- Pesquisar e registrar fontes de informação relativas ao teatro: livros, revistas, vídeos, filmes, fotografia, etc.;
- Observar, apreciar e analisar diversas manifestações de teatro considerando as produções e concepções estéticas regionais, nacionais e internacionais;
- Reconhecer a diversidade cultural (crenças, hábitos, narrativas) presentes nas diversas épocas: (História e Cultura da Arte Afro-Brasileira e Indígena), a partir das obras, biografias e outras formas de registro;
- Compreender e distinguir as diferentes formas de construção de narrativas e estilos: tragédias, drama, comédia, farsa, melodrama, circo, teatro épico;
- Valorizar a cultura local: pesquisar e conviver com atores (fontes vivas), diretores, grupos de teatros, espetáculos, etc.