

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO**

**Um diálogo entre a psicologia e a arte:  
As interferências e contribuições da arte na produção de subjetividade em  
contexto escolar**

**Aline da Silva Dias Maia**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI**

**UM DIÁLOGO ENTRE A PSICOLOGIA E A ARTE:  
AS INTERFERÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA  
PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR**

**ALINE DA SILVA DIAS MAIA**

*Sob a orientação da Professora*

**Dr<sup>a</sup>. Rosa Cristina Monteiro**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Psicologia**, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica, RJ

Novembro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M217d      Maia, Aline da Silva Dias, 1976-  
Um diálogo entre a psicologia e a arte: as interferências e contribuições da arte na produção de subjetividade em contexto escolar / Aline da Silva Dias Maia. - 2017.  
86 f.: il.

Orientadora: Rosa Cristina Monteiro.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PPGPSI, 2017.

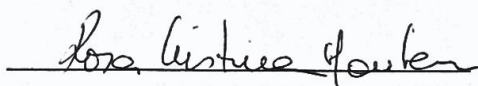
1. Subjetividade. 2. Arte. 3. Psicologia sócio histórica. I. Monteiro, Rosa Cristina, 1955-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PPGPSI III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ALINE DA SILVA DIAS MAIA**

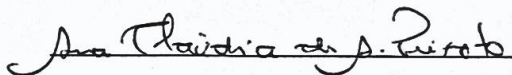
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Psicologia**, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/11/2017



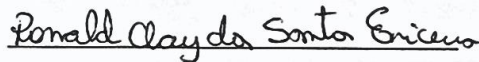
Prof.ª. Dra. Rosa Cristina Monteiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Prof.ª. Dr.ª. Ana Claudia de Azevedo Peixoto

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Ronald Clay dos Santos Ericeira

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Prof.ª. Dr.ª Kátia Flôres Pinheiro

UNESA – Universidade Estácio de Sá

Dedicatória

*Ao amado Marcelo Maia e meus três tesouros Marcellus, João Pedro e Laura.  
Pelo carinho, incentivo e compreensão.*

*Aos meus pais, João Francisco e Nilda.  
Por todo o amor e cuidado.*

## AGRADECIMENTOS

Ao ser mais criativo do universo, meu Pai. Aquele que era, que é e que há de vir, agradeço pela vida e pela herança chamada 'dom'.

Ao amado esposo Marcelo do Nascimento Maia por ser o meu maior incentivador, acreditando sempre que é possível realizar sonhos e me ajudando a torná-los reais.

Ao querido filho Marcellus Dias Maia por compartilhar ideias e me ensinar tanto.

Ao querido filho João Pedro Dias Maia por ser tão doce, gentil e compreensivo.

À querida filha Laura Dias Maia, por conseguir compreender desde tão tenra idade a importância dos estudos e a dedicação que é preciso manter.

À admirável professora Dr<sup>a</sup>. Rosa Cristina Monteiro, por sua lindíssima carreira e experiência, que ao ser compartilhada proporcionou-me segurança e leveza ao tratar da pesquisa. Por orientar a condução deste trabalho, tal como as demais atividades acadêmicas, com notável destreza e confiança.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia Peixoto e Dr<sup>a</sup> Kátia Flôres, pelas palavras de apoio e encorajamento. Através de vocês conheci a ciência chamada psicologia, e a paixão que vocês sempre demonstraram me contagiou.

Aos professores Dr<sup>a</sup> Lílian Borges e Dr. Ronald Clay, que na coordenação do programa de pós-graduação em psicologia da UFRRJ, sempre estiveram disponíveis a atender as demandas que precisei levar até vocês.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFRRJ, em especial à querida professora Dr<sup>a</sup> Valeria Marques, pelo respeito e comprometimento com a transmissão do conhecimento.

Aos colegas da turma do Mestrado Acadêmico 2015, em especial aos queridos: Adelizita Valéria, Ana Maria San Tiago, Carolina Fouraux, George Pinto, Geruza Valadares, Kelly Cristina, Lívia Machado, Maria Rita Sales, Nayara de Souza, Rafael Reis e Wallace Brito pelos momentos agradáveis que tivemos juntos e pela troca de experiências e conhecimentos compartilhados.

Aos amigos e irmãos, Ary Junior e Nilma Clay, pelas palavras de apoio e incentivo sempre demonstrando interesse e pacientemente ouvindo a respeito de minhas descobertas e desafios.

À professora Ana Cristina Corsino por abrir algumas portas.

À professora Helena, pela parceria junto à escola.

Ao professor Edson pela dedicação no ensino da língua estrangeira, pelas trocas e por todas as vezes que tão gentilmente atendeu às minhas demandas.

À querida Ana Caroline Maia de Souza, pelas contribuições impagáveis.

À família, especialmente aos meus pais João e Nilda, Priscila Dias, Vitor Bruno, Messias Fiel, Ana Paula Maia, David Lucas, Eliana Maia, Pedro Paulo Maia (*in memoriam*) pessoas especiais com as quais tive o prazer de compartilhar minhas alegrias conquistadas e que sem dúvida contribuíram para a realização deste trabalho.

Arte é o produto de organismos  
e por isso provavelmente nem mais nem  
menos complexa do que estes próprios organismos.

*Rudolf Arnheim*

## RESUMO

MAIA, Aline da Silva Dias. *Um diálogo entre a Psicologia e a arte: As interferências e contribuições da arte na produção de subjetividade em contexto escolar*. 2017. 107 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Este trabalho tem como temática principal a relevância da arte na produção de subjetividade e teve como objetivo investigar possíveis transformações subjetivas em um grupo de estudantes que cursavam o sexto ano em uma escola da rede pública do município de Nova Iguaçu. Na perspectiva teórica apresenta-se a arte como instrumento de mediação simbólica capaz de potencializar a percepção de mundo e ampliar o campo de consciência. A relação da psicologia com a arte foi fundamentada nas proposições e conceitos do psicólogo russo Lev S. Vygotsky, que busca compreender até que ponto a produção artística pode influenciar o indivíduo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando o sujeito como produto sócio-histórico-cultural. O método foi construído a partir da abordagem sócio-histórica que tem raízes no materialismo histórico e dialético a fim de compreender a relação que se estabelece entre sujeito-objeto. A pesquisa teve caráter qualitativo e apropriou-se da técnica de grupos operativos, de Pichon-Rivière, para construção e análise de dados. Foram realizados encontros semanais em que os participantes da pesquisa passaram por experiências de produção artística intercaladas com conversações, discussões e debates. As discussões ganharam desdobramentos para diversas áreas da vida social, destacando-se as temáticas da violência doméstica, depressão, suicídio, drogas, automutilação, conflitos familiares e conflitos na escola. A qualidade da produção artística e o nível de envolvimento dos participantes da pesquisa evidenciaram criações e ressignificações fundamentais na construção subjetiva do grupo. A horizontalidade, o diálogo e o respeito à autonomia dos jovens participantes parecem ter sido os fatores essenciais para que se construísse um véis emancipatório do sujeito enquanto produtor de sua própria realidade, abrindo caminhos para novas possibilidades a partir da capacidade criativa e reflexiva.

Palavras-chave: *Arte; Cultura; Produção de subjetividade; Psicologia sócio-histórica.*



## ABSTRACT

MAIA, Aline da Silva Dias *A dialogue between and psychology art: The interferences and contributions of art in the production of subjectivity in school context*. 2017.107 p. (Master's Thesis). Institute of Education, Graduate Program in Psychology, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/RJ.

The main theme for this work is the relevance of art in the production of subjectivity. The objective is to investigate possible subjective transformations in a group of students who attended a public school in their sixth grade in Nova Iguaçu. In the theoretical perspective, art is presented as an instrument of symbolic mediation capable to potentiate the perception of the world and to enlarge the field of conscience. The relationship between psychology and art was based on the propositions and concepts of the Russian psychologist Lev S. Vygotsky, who seeks to understand the extent to which artistic production can influence the individual in the development of higher psychological functions, considering the subject as a sociohistorical-cultural product. The method was built from the socio-historical approach that has roots in historical and dialectical materialism in order to understand the relation established between subject and object. The research had a qualitative character and appropriated the operative groups technique, from Pichon-Rivière, for data construction and analysis. Weekly meetings were held in which the participants of the research passed through artistic production experiences interleaved with conversations, discussions and debates. The discussions have been unfolding in several areas of social life, highlighting the themes of domestic violence, depression, suicide, drugs, self-mutilation, family conflicts and conflicts in school. The quality of the artistic production and the level of involvement of the research participants showed fundamental creations and resignifications in the subjective construction of the group. Horizontality, dialogue and respect for the autonomy of the young participants seem to have been the essential factors for building an emancipatory view of the subject as a producer of their own reality, opening the way to new possibilities based on creative and reflective capacity.

Keywords: Art; Culture; Production of subjectivity; Socio-historical psychology.

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

### INTRODUÇÃO: 12

### 1 Capítulo I: DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA 14

1.1 O método na abordagem sócio-histórica 16

1.2 Vygotsky e o teatro 18

1.3 Conceito de catarse 19

1.4 A arte como catarse por Vygotsky 19

1.5 Imaginação e sentimento no campo da arte 19

### 2 Capítulo II: MATERIAIS E MÉTODOS: QUESTÕES GERAIS DO MÉTODO E A PESQUISA QUALITATIVA 22

2.1 Subjetividade do pesquisador 22

### 3 Capítulo III: O CAMPO DA PESQUISA: IMAGENS DO MUNICÍPIO 25

3.1 Imagens da escola 26

3.2 Participantes: primeiras aproximações 27

3.3 Formação do grupo 29

3.4 Procedimento 30

### 4. Capítulo IV: O GRUPO OPERATIVO 33

4.1 A dinâmica da pesquisa 34

4.2 Primeiro encontro: Entrevista preliminar 34

4.3 Segundo encontro: O fanzine 37

4.4 Terceiro encontro: Discussão 46

4.5 Quarto encontro: Pintura 50

4.6 Quinto encontro: Criação artística 61

4.7 Sexto encontro: Discussão e Música 70

### 5. Capítulo V: DISCUSSÃO 77

5.1 As contradições e implicações quanto ao pesquisador/psicólogo no ambiente Escolar 77

5.2 A violência doméstica e seus reflexos na escola 79

5.3 Apontamentos acerca da produção de subjetividade 80

### CONCLUSÃO 83

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 84

## APRESENTAÇÃO

*“A arte existe porque a vida não basta”  
Ferreira Gullar*

Um grande poeta brasileiro resumiu em poucas palavras uma definição a respeito da existência da arte para nós, seres humanos. Sua afirmativa é esta: *“a arte existe porque a vida não basta”* (Gullar, 2015). Partindo do princípio de que a realidade é construída a partir das relações que estabelecemos com o mundo, é possível compreender a grandeza dessa frase que com aparente simplicidade ganha uma dimensão quase que inexplicável, porém, nem por isto, incompreendida. Sim, a arte existe porque a vida não basta! A criação é inesgotável, novas formas tornam-se possíveis e novas realidades são construídas através da arte, provocando emoções e sentimentos simplesmente por estarem ali, e não apenas complementando a vida, mas sim, tornando-se agora parte dela. A crítica de Gullar à ideia de que a arte revela a realidade se sustenta no paradoxo entre revelação e invenção, em sua concepção a arte cria, inventa a realidade. Cita a pintura *“A noite estrelada”* de Van Gogh, *“Aquela noite é uma noite a mais, que só existe ali”*, aquela noite passou a existir quando Van Gogh a pintou, assim como a música, a literatura e as tantas formas de expressão e produção artística. Anrheim (2011) diz que ao olharmos uma pintura de Rembrandt, nos aproximamos de um lugar único e especial, que nunca antes havia sido revelado a outras pessoas. Os sentimentos e sensações que emergem desse momento de fruição nos dá a chance, através da percepção, de apreender aquilo que o artista quis comunicar. Para nós, enquanto espectadores, aquele lugar passou a existir. Durante muito tempo alimentei muitas incertezas sobre a relação que vinha sendo construída entre mim e a arte; a emoção de realizar, de inventar, de trazer ao (meu) mundo algo que não existia até então, fervilhava no peito como um turbilhão de emoções, muitas vezes até antagônicas: realização, surpresa, felicidade, insegurança, medo, prazer. Tudo ao mesmo tempo. Tenho com este trabalho uma relação muito maior do que o cumprimento dos protocolos acadêmicos, embora estes sejam de extrema importância para mim, mas, posso afirmar que realizar essa pesquisa foi a consolidação da minha história com a arte, não extinguindo as incertezas e contradições, mas fazendo-me vê-las por um outro prisma.

A proposta de pôr a Psicologia e a Arte para dialogar é à priori uma realização particular que ponho à disposição daqueles leitores que assim como eu procuram compreender os fenômenos que se revelam a partir das relações que estabelecemos com a realidade, aquela que construímos.

## - INTRODUÇÃO -

Este trabalho se propôs a investigar a influência da arte na produção de subjetividade a partir da perspectiva de Vygotsky (1896-1934). A escolha desse autor decorre do fato de que ele apresenta em sua obra alguns artigos e capítulos de livros que apontam para a relação conceitual que queremos estabelecer, assim como também pelo fato dele desenvolver sua teoria em uma base epistemológica crítica, de transformação social, que também é a nossa.

Em “Psicologia da Arte”, Vygotsky se volta à compreensão dos sentimentos que são suscitados quando as pessoas entram em contato com obras artísticas, pela fruição ou pela produção. Ele nomeia tais sentimentos e percepções como “catarse”, que é a reação estética da obra de arte; e busca compreender os mecanismos deste fenômeno a fim de entender o processo pelo qual o sujeito passa quando em contato com a arte. Para Vygotsky compreender este fenômeno é essencial para conceber a ação transformadora da arte.

Atualmente podemos pensar que a arte precisa romper as barreiras de sua aplicabilidade na psicologia, e ser vista não apenas como instrumento de intervenção psicoterapêutica ou na atuação de terapias grupais nos tratamentos dos transtornos mentais. É possível que haja para a arte uma função para além destas práticas, embora tenha sua importância nestes campos de atuação da psicologia. Será a partir deste pensamento e apoiado nos pressupostos de Vygotsky e demais autores que deixaram seu legado aos estudos relacionados à subjetividade humana, aos processos de emancipação e potencialização das atividades cognitivas, como Gilles Deleuze, Felix Guattari e Pichon-Rivière, é que trilharemos um caminho em busca das demais contribuições da arte na vida social e, em especial, na escola. A instituição educacional foi o lugar escolhido para o encaminhamento desta pesquisa por toda a complexidade que este espaço apresenta em suas relações, principalmente nas relações de poder que nelas são estabelecidas.

Estas instituições tendem em diversos aspectos alcançar a uniformização, a padronização do comportamento, afastando a capacidade do sujeito de pensar por si só, de certa forma reprimindo a autonomia e liberdade de expressão. Porém, a insistência inadequada à uniformidade pode ganhar desdobramentos inesperados, produzindo subjetividades que desencadeiam revolta e delinquência. Neste trabalho objetivamos apurar possíveis transformações subjetivas em um grupo de estudantes que cursavam o sexto ano do ensino fundamental, após serem envolvidos em diversas atividades artísticas. Optamos por uma escola da rede pública do município de Nova Iguaçu na baixada fluminense do Rio de Janeiro, pelo fato da carência de profissionais especializados e pela demanda que se apresenta dados os altos índices de violência e criminalidade entre jovens e adolescentes naquela região. Além disto, constatamos no curso da pesquisa uma grande carência na diversidade de atividades artísticas que são oferecidas aos alunos.

A ideia de que o homem se constitui a partir das relações sociais é indispensável para a compreensão da importância da arte para a psicologia. Vygotsky, em seu livro “Psicologia da arte” diz que “a arte é o social em nós”; através das manifestações artísticas também somos implicados no social. O autor afirma que mesmo onde houver apenas um homem e uma obra de arte, aí há uma relação social. Através das relações sociais, o homem afeta e é afetado. Essa afirmação pode ser transferida para a relação do homem com a arte, onde este movimento de afetar e ser afetado também pode ser observado. Ao produzir arte, uma pessoa é capaz de ter a sua percepção de mundo ampliada; por isso em seu livro “Psicologia da Arte” o autor sustenta a ideia de que a arte não apenas contagia o sujeito, mais do que simplesmente isso, ela causa alterações diversas no psiquismo, agindo sobre emoções, humor, provocando outras potencialidades no ser humano. Segundo Velho (1977) “a arte é um fenômeno social e como tal deve ser estudada.”

A interação do ser humano com a arte (e podemos pensar a arte como um produto do homem histórico e social e obviamente resultado das suas vivências), deve fornecer ao homem

um caminho abastecido de sentido e significado promovendo autonomia e contribuindo, desta forma, com o processo de subjetivação. Podemos entender que a construção da subjetividade se dá na medida em que são internalizadas as relações sociais que o sujeito estabelece com o que é externo a ele, “[...] num processo dialético entre o interno e o externo.” (AITA & FACCI, 2011, p. 43,44).

A reflexão sobre a produção de subjetividade apoiada nas produções artísticas nos direciona a algumas questões necessárias para a pesquisa. Como já vimos, Vygotsky (1999) afirma que a arte produz alterações diversas no psiquismo e surgem então alguns questionamentos. Seria esse um meio capaz de potencializar os processos de subjetivação necessários para a desconstrução dos processos de alienação? Diante da reflexão sobre a construção de uma individualidade mais livre, mais autônoma e emancipada, seria interessante estender o nosso pensamento sobre a forma como a arte, a partir do princípio da educação estética, contribuiria para a desconstrução dos processos de alienação nos quais a sociedade encontra-se aprisionada. Entende-se por alienação a condição de indivíduos que não se reconhecem como sujeitos de sua própria história. Atribuindo a outrem decisões e direcionamentos de conduta que deveriam ser conduzidos conscientemente pelo próprio sujeito.

Logo, podemos compreender que o processo de alienação tem por finalidade impedir que as pessoas tenham conhecimento de quem elas são em diversos aspectos, social, histórico e pessoal, podendo configurar a robotização humana, que torna o sujeito incapaz de construir um pensamento autônomo, de agir e produzir por si só. Embora há tanto tempo venha sendo discutido o assunto da alienação, talvez seja possível que a sociedade pós-moderna esteja sendo afetada como nunca antes na história, quando se trata de produção de subjetividade. O filósofo Felix Guattari (1930-1992) nos convida a refletir sobre as formas de produção de subjetividade por duas perspectivas (uma positiva e outra negativa), sendo assim, é interessante olhar os dois lados da moeda. O autor levantou a questão da “produção maquínica de subjetividade”, e em sua análise, a produção ‘maquínica’ está diretamente ligada à sociedade tecnológica, da transmissão de informação em massa e conseqüentemente a produção de ‘subjetividades’.

Concluindo, diante deste problema podemos supor que a desconstrução dos processos de alienação seria possível com a introdução de experiências artísticas ao processo de desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a arte desencadeia no mesmo uma atitude criativa frente ao mundo. Através destas experiências o sujeito seria capaz de emancipar-se dos sistemas dominadores nos quais está introduzido, inclusive nas instituições educacionais.

## - CAPÍTULO I -

### DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

*“A arte é o social em nós”  
Lev S. Vygotsky*

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) foi um notável psicólogo do início do século XX, nascido numa pequena cidade da Bielo-Rússia, filhos de judeus, proveniente de uma família abastarda teve acesso à uma excelente educação. Sua primeira formação acadêmica foi em direito, concomitantemente, aprofundou-se em outros estudos, na filosofia, neurologia, linguística, literatura; era “crítico de artes quando procurou a psicologia” (MOLON, 2015, p.11). Embora tenha transitado por diversos campos do conhecimento, Vygotsky teve como tema central de suas pesquisas “o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural” (REGO, 2014, p.16). Vygotsky morreu aos 37 anos de tuberculose, doença que o acompanhou por muitos anos, e embora sua vida tenha sido curta a sua obra foi intensa e de grande relevância, principalmente para o desenvolvimento de diversos estudos e pesquisas nas ciências sociais. Sua teoria consiste na ideia de que o indivíduo não nasce com aparato suficiente para ser humano, nem se tornam humanos apenas pelas pressões ambientais, mas essa formação depende de uma relação dialética entre homem, cultura e ambiente.

Vygotsky criticou as teorias que defendiam a ideia de que o desenvolvimento dependia apenas da maturação biológica. Para ele, na medida em que o homem transforma a natureza, ele também é transformado por ela, ou seja, “[...] ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 2014, p.41).

Sua abordagem tem raízes no materialismo dialético, que pode ser compreendido como “[...] as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história” (PIRES, 1997, p.83). O materialismo dialético, considera que tudo influencia o processo de formação dos indivíduos, que não apenas são capazes de modelar o ambiente, como também são modelados por ele. Trata-se da relação homem-objeto onde nenhum fenômeno pode ser explicado isoladamente, tudo se relaciona. A partir deste pensamento, podemos compreender que existe uma intensa relação do homem com seu ambiente, sociedade e cultura, e o seu desenvolvimento depende desse conjunto de fatores. Para Vygotsky, essa relação é fundamental para que o homem carregado com todo seu aparato biológico possa desenvolver todas as suas potencialidades, e desta forma, ser capaz de executar funções as quais ele chama de “superiores”. Sua abordagem, portanto, é chamada de abordagem sócio interacionista, sócio-histórica ou abordagem histórico-cultural.

Arantes (2003) nos mostra que Vygotsky postula quatro planos genéticos do desenvolvimento a fim de compreender o funcionamento psíquico, são eles: a filogênese, a ontogênese, a sócio gênese e a micro gênese. Em linhas gerais, a filogênese trata da história da espécie; a ontogênese, da história do ser da espécie, a sócio gênese, refere-se à cultura que é marca de cada grupo social; e a micro gênese, trata da história singular de cada indivíduo. Estes dois últimos planos genéticos são o caminho que Vygotsky encontra para fundamentar sua teoria que lança mão dos aspectos culturais e sociais como indispensáveis para o desenvolvimento psíquico.

Seu pensamento desdobra-se na ideia de que o funcionamento psicológico não está totalmente relacionado à hereditariedade, ou seja, o indivíduo não nasce com pleno funcionamento psicológico e nem mesmo o adquire apenas pelas pressões vindas do ambiente externo. Trata-se de uma construção que ocorre ao longo da vida na medida em que este sujeito se relaciona com o seu meio social, num processo de apropriação e internalização da cultura que foi construída e elaborada ao longo da história de seus antepassados, como nos mostra Rego (2014). Sendo assim, Vygotsky nos indica que esses conhecimentos construídos historicamente e culturalmente são os suportes necessários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais ele denomina como raciocínio lógico, capacidade de planejamento, pensamento abstrato entre outras funções. “Esse é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e está assentado, também, na relação com outros homens.” (AITA & FACCI, 2011, p.36).

Quanto às funções psicológicas superiores, Vygotsky (2003) aponta três princípios que servem como base para a condução da pesquisa em sua abordagem: 1) A análise de processos e não de objetos; 2) Explicação x descrição e, 3) O problema do “comportamento fossilizado”. No primeiro ponto, Vygotsky (2003) propõe a separação da análise do objeto da análise dos processos, e para ele o que importa para sua pesquisa é a análise dos processos, é ela que nos fornece a compreensão do desenvolvimento, seja do pensamento ou do comportamento, portanto é possível observar as transformações na medida em que os processos são analisados. O segundo ponto trata do princípio da explicação *versus* descrição, para ele apenas a descrição não é capaz de revelar as relações dinâmico-causais reais contidas nos fenômenos. “Procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas” (VYGOTSKY, 2003, p.84). E por último é erguido o problema do “comportamento fossilizado”. O comportamento fossilizado é aquele que se repete automaticamente, de forma mecânica, e seu desenvolvimento ocorre dentro de um processo histórico. Este tipo de comportamento pode trazer problemas para a análise psicológica. Vygotsky (2013) critica a maneira como muitos pesquisadores interpretam mal o conceito de uma psicologia historicamente fundamentada. Equivocadamente, relacionam o estudo histórico com o estudo de algum evento do passado, criando assim uma separação entre o estudo histórico com o estudo dos fenômenos que ocorrem no presente. Portanto, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VYGOTSKY, 2003, p.85,86)

Vygotsky constrói suas teorias alicerçado no pensamento marxista sobre o materialismo histórico e dialético, Pires (1997) define o método do materialismo histórico e dialético como o movimento do pensamento que é caracterizado pela materialidade histórica que se constrói a partir da vida social. Sendo assim, durante a história da humanidade algumas leis são descobertas a partir do movimento do pensamento e estas leis definem a forma organizativa dos homens. A partir daí surge a tentativa de compreender a relação homem-objeto e essa construção que se dá ao longo da história da humanidade. Portanto, é necessário compreender essa dinâmica não apenas num contexto histórico, mas também cultural, ou seja, o homem se relaciona com o ambiente, a natureza, com os outros homens, de uma forma dialética (contraditória) e processual a partir de uma construção histórica e cultural. Apoiado nestes princípios Vygotsky se propõe ao estudo das interações do homem com a natureza num processo evolutivo histórico, cultural e dialético para compreensão do pensamento e desenvolvimento humano. Portanto, “[...] é na atividade prática, nas interações estabelecidas entre os homens e a natureza que as funções psíquicas [...] nascem e se desenvolvem” (REGO, 2014, p.101)

Molon (2015) descreve a obra de Vygotsky como “revolucionária”, pois sua proposta foi o rompimento com a Psicologia tradicional de sua época, positivista, objetivista e

mecanicista, mas também criticou a psicologia subjetivista e idealista. Ele se preocupou em compreender as temáticas voltadas ao sujeito e à subjetividade dentro de um movimento, de um processo de construção. Para ele, Vygotsky totalmente sensibilizado com as questões políticas, sociais e educacionais, debruçou-se sobre a psicologia para compreender a constituição do sujeito em seu aspecto cultural, para isto, “[...]volta-se para questões psicológicas, pedagógicas, estéticas e semiológicas, filosoficamente orientado e com acentuado desejo poético e literário” (MOLON, 2015, p.18).

### 1.1 O método na Abordagem Sócio-Histórica

Antes de tratarmos da psicologia sócio-histórica e do seu método, faz-se necessário um breve retrospecto aos primeiros passos da psicologia. A psicologia surge como ciência no século XIX. Em meio a um período de grandes transformações sociais, buscava-se a construção do conhecimento com base na experiência, baseava-se naquilo que era observável, por isso assumiu uma postura pautada no positivismo. Bock, Gonçalves e Furtado (2015) destacam algumas características importantes que marcaram os primeiros passos da ciência moderna e da Psicologia, que apoiada no modelo científico buscava fundamentar-se nas observações do real para adquirir o conhecimento racional. E a descreve como racionalista, mecanicista, associacionista, atomista e determinista; e justifica sua afirmação da seguinte forma: que ao enfatizar a razão para revelar as leis naturais, é racionalista; por entender que existem leis que regulam o funcionamento do mundo, mecanicista; associacionista pelo fato de compreender que o conhecimento depende de uma série de associações que se dão a partir de ideias que se organizam na mente; atomista, por garantir que a organização das partes certamente resulta no todo e determinista, por compreender que as relações de causalidade são a explicação dos fenômenos, ou seja, os fenômenos “[...]são sempre causados e [...] essa relação de causa-efeito pode ser descoberta pela razão humana.” (Bock, Gonçalves & Furtado 2015, p.22).

Apoiado nos pressupostos da ciência moderna Wundt (1832-1920) cria o primeiro laboratório de Psicologia, e a institui em 1879 como ciência. Porém não consegue solucionar as dicotomias existentes entre o interno e o externo, subjetivo e o objetivo, entre o que era autônomo e o que era determinado. Na tentativa de solucionar este problema são criadas ‘duas psicologias’, uma Experimental e outra Social. Desta forma, seria possível estudar separadamente o que era natural do que era social, os processos externos e os processos internos, “[...] queremos apenas apontar que, já em seu nascimento, a Psicologia carregava as contradições do humano, sem que fossem percebidas enquanto tais e sem que pudesse pensar em uma ciência unificada.” (Bock, Gonçalves & Furtado 2015 p.22).

Surgem então diversas abordagens que irão lançar mão de uma das “*duas Psicologias*” como base teórica para suas proposições na tentativa de compreender o homem e a sua realidade. Porém, nenhuma delas chegou perto de solucionar este problema. Bock, Gonçalves & Furtado (2015) comparam a dicotomia social/natural a um pêndulo e sugere que esses aspectos não devem ser vistos isoladamente, pois se forem, os fenômenos psicológicos estarão sujeitos à análise por apenas uma perspectiva, impossibilitando a sua compreensão na íntegra, ou seja, sempre faltará o outro lado.

Esses aspectos não podem mais ser vistos como oposição um ao outro. Esses elementos são a contradição presente no fenômeno psicológico; enquanto não assumirmos esse movimento existente no interior do próprio fenômeno, não avançaremos na sua compreensão. (BOCK, GONÇALVES & FURTADO, 2015, p.23,24)

No início do século XX Vygotsky propõe a superação da dicotomia há muito instaurada, sua motivação se deu exatamente pelas deficiências metodológicas da época e sua proposta era a utilização do método do materialismo histórico e dialético.

A Psicologia sócio-histórica vem ao encontro da superação da dicotomia sujeito/objeto. Com suas raízes no materialismo dialético surge com um posicionamento crítico, proporcionando uma leitura do humano e levando em consideração os aspectos materiais,



sociais e históricos. Molon (2015) descreve Vygotsky como um revolucionário em seu tempo e destaca sua postura crítica ao direcionar um olhar diferente voltado à ciência psicológica. “Critidou tanto as psicologias subjetivistas idealistas quanto as psicologias objetivistas mecanicistas” (MOLON, 2015, p.18). É a partir da dialética, interno/externo, natural/social que é possível superar tais dicotomias. Bock, Gonçalves & Furtado (2015) reiteram que a abordagem sócio-histórica entende o homem como ativo, social e histórico. Neste sentido compreende que a sociedade é resultado de uma produção histórica que se dá através do trabalho, e a partir daí se produz a vida material que está sempre em contradição com as ideias, abrindo novas possibilidades para realidade material, criando um movimento dialético e contínuo.

O método do materialismo histórico consiste na compreensão do que é subjetivo sem desprezar a materialidade. A Psicologia sócio-histórica objetiva superar essa dicotomia sujeito/objeto a partir de uma postura crítica ao objetivismo, porém, sem privilegiar o subjetivismo. Nesta abordagem o sujeito possui papel fundamental, porém, em sua materialidade. Segundo Bock, Gonçalves & Furtado (2015) o sujeito do materialismo histórico e dialético ao mesmo tempo em que é racional, é sensível, intuitivo e criativo. E estas características se constituem a partir da ação deste sujeito na materialidade social e histórica.

Ao lançarmos mão do método do materialismo histórico e dialético a partir da abordagem sócio-histórica, estamos buscando a compreensão da relação entre o homem, seu meio e a sua história. A construção da subjetividade se dá em uma relação dialética entre o homem e o mundo. Portanto, nos interessam os fenômenos resultantes destes processos internos e externos que nos levam a pensar na constituição social do indivíduo. Molon (2015) ressalta que a obra de Vygotsky é essencial para a compreensão da constituição do sujeito e da subjetividade a partir de uma concepção de ‘processualidade’, e que os fenômenos psicológicos ganham um novo entendimento ao serem pensados a partir da perspectiva de Vygotsky.

Interessava à Psicologia sócio-histórica pensar a relação do homem com o mundo onde o processo dessa relação pudesse ser investigado. Bock, Gonçalves & Furtado (2015) afirmam que Vygotsky, em 1934 já sinalizava a necessidade de a psicologia valorizar a análise dos processos e não apenas do objeto, somente assim, ela teria condições necessárias para a construção de um método que desse conta da complexidade de seu objeto de estudo. E ainda, “[...] afirmava a necessidade de apreender os processos internos, e que, para isso, era preciso exteriorizá-los, era preciso observar o não observável, o lado escuro da lua.” (BOCK, GONÇALVES E FURTADO 2015, p.158)

Vygotsky atribuiu à linguagem o papel de instrumento de mediação social e em sua teoria é a linguagem que opera a função mais importante na dinâmica interno/externo. Sua teoria faz críticas ao pensamento de diversos teóricos quanto as leis que determinam o desenvolvimento da linguagem, uns que dissociam o pensamento da linguagem, outros que defendiam a ideia de que o discurso vai do individual para o social, ao contrário Vygotsky (2001) compreende que a linguagem se estrutura primeiro no social num processo de internalização dos conceitos e só então torna-se individual (pensamento socializado); portanto, a linguagem cumpre papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos. Através das mediações sociais (pela instrumentalização da linguagem) que é construída a subjetividade humana. A linguagem pode ser compreendida como produto social e construção individual, ao mesmo tempo em que ela pertence à uma sociedade, também pertence à um indivíduo que se constitui no tempo e espaço absorvendo a cultura que é construída histórica e socialmente. Se pensarmos a arte como um possível caminho para que a linguagem se construa, encontraremos o ponto chave para solucionar a questão da importância da arte na produção de subjetividade, e passamos a compreender a arte como produto social e ao mesmo tempo uma construção individual ao passo que o sujeito dela se apropria e atribui significados pessoais.

Interessa-nos compreender que é através dessas mediações entre interno e externo que a subjetividade é construída, pois é o meio pelo qual “[...] o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico”. (BOCK, GONÇALVES & FURTADO, 2015, p.158,159).

Bock, Gonçalves & Furtado (2015) apontam para o posicionamento do pesquisador e apresentam uma reflexão sobre as possibilidades de pesquisa na abordagem sócio-histórica. O primeiro ponto refere-se à necessidade de o pesquisador compreender a realidade histórica dos sujeitos de sua pesquisa lançando mão da teoria com o objetivo de não somente descrever a realidade, mas explicá-la dentro de um processo de análise e produção de conhecimento. Porém, distanciando-se da tendência de ver a teoria como um conjunto rígido buscando assimilar tudo o que se apresenta no campo empírico, embora sua aplicação na análise seja fundamental.

O segundo ponto refere-se à possibilidade de pesquisa na abordagem sócio-histórica. Podemos observar que nesta abordagem, o homem é resultado de diversas determinações que são de origens ambientais, sociais, culturais e históricas, dentro de um processo dialético. Portanto, quando falamos da pesquisa que utiliza a teoria sócio-histórica, precisamos compreender que o pesquisador é mais um fator determinante na construção subjetiva dos sujeitos da pesquisa e que não terá por objetivo isolar o fato e buscar seu estado “puro”, mas a sua tarefa com relação aos fatos é “[...] apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo aí as determinações que lhes são constitutivas, inclusive o próprio orientador/pesquisador” (BOCK, GONÇALVES & FURTADO, 2015, P.163).

## 1.2 Vygotsky e o Teatro

Para adentrarmos à concepção da arte para Vygotsky, iniciaremos pelo seu interesse voltado à arte literária, pela qual desde muito jovem demonstrou fascínio, e que ganhou desdobramentos nas artes visuais, de forma mais particular nas artes cênicas.

Barros, Camargo e Rosa (2011) discutem a colaboração de Vygotsky no campo das artes visuais, privilegiando o teatro. A motivação destes autores parte da crítica ao desuso das contribuições oriundas da experiência de Vygotsky com o teatro. Para eles, a academia brasileira pouco usufrui das ideias de Vygotsky no domínio das artes. As produções acadêmicas em torno de suas teorias são, em sua maioria, exploradas pela psicologia e principalmente pelos estudiosos que se voltam para a educação, porém, não aplicando ênfase na produção artística.

Alguns estudos vêm sendo desenvolvidos e têm contribuído para uma reflexão acerca da importância das artes cênicas como um agente de transformação do homem.

Diante dessa realidade, é válida a defesa de que a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida (Vygotsky, 2004<sup>a</sup>, p.340), por isso é fundamental a sua vivência como espectador e produtor de arte, para a sua construção como humano.

(BARROS, CAMARGO e ROSA, 2011)

Arnheim (2011) diz que embora as pessoas visitem frequentemente aos museus e sejam colecionadoras de livros de artes, ainda assim, não conseguem ter acesso à arte. Para este autor, é necessário que haja um despertar da capacidade de compreender através dos olhos, para ele, esta capacidade anda adormecida. Por isso, reforça que a “[...] melhor maneira é manusear lápis, pincéis, escalpelos e talvez câmaras.” (ARNHEIM, 2011). Podemos estender essa crítica às artes cênicas, quanto mais o sujeito se aproximar, não apenas como espectador, mas também como produtor, mais facilmente se resolve a questão da compreensão da arte enquanto instrumento potencializador do desenvolvimento.

Calvert (2014) propõe um diálogo entre arte e ciência, mais precisamente, teatro e neurociência, e afirma que “[...]o teatro emerge como um terreno de investigação que oferece à comunidade neurocientífica um saber, uma concepção do humano” (CALVERT, 2014, p.224). Neste sentido, alguns membros da comunidade científica no campo da neurociência já têm pesquisado e verificado a neuroplasticidade em indivíduos comprometidos cognitivamente a partir da prática artística do teatro e afirmam esta prática “como uma atividade potencialmente

neuroplástica, isto é, estruturalmente transformadora” (CALVERT, 2014, p. 235). Cabe ressaltar que esses estudos têm demonstrado que a arte cênica tem uma ação transformadora tanto no sujeito da encenação quanto no observador do ato cênico.

Para Vygotsky o fenômeno que ocorre a partir desta relação do sujeito com a arte, e que é capaz de causar transformações subjetivas é denominado “contradição emocional”. Sobre este conceito discutiremos posteriormente à compreensão do que é a catarse para este autor.

### **1.3 Conceito de Catarse**

Catarse é um termo grego que significa purificação e foi utilizado por Aristóteles para nomear o efeito que a tragédia produz no espectador. Segundo Laplanche e Pontalis (2001), Freud também utilizou o termo catarse, para nomear o método psicanalítico em sua teoria logo no seu começo, quando ainda utilizava a técnica de hipnose em seus pacientes. O “método catártico” de Freud designava um efeito terapêutico de uma “purgação”, ou seja, uma limpeza, uma purificação. A teoria freudiana utilizou o método catártico no tratamento da histeria, por afirmar que esta resultava de um desvio do afeto. Algo que não era elaborado na consciência era desviado para inervação corporal dando lugar ao sintoma (conversão). A catarse, portanto, era a liberação destes afetos pelas vias normais (ab-reação), ou seja, a descarga adequada dos afetos, promovendo a cura. Vygotsky dá ao termo catarse uma outra definição.

### **1.4 A Arte como Catarse por Vygotsky**

Lançando mão da teoria da Psicologia da Arte de Vygotsky, é possível compreender que o processo catártico, ou seja, a reação estética da obra de arte é capaz de suscitar transformações, não somente naqueles que imergem no processo criativo e produção artística como também naqueles que incorporam a arte por meio da fruição.

Em “Psicologia da arte”, Vygotsky (1999) se apropria do termo “catarse” para explicar o fenômeno mobilizador que a arte provoca em nós. Para ele, a reação estética desempenha papel fundamental nas transformações que ocorrem nos indivíduos quando elas entram em contato com a arte, seja pela produção ou apreciação. Essas transformações podem ser percebidas através de alterações qualitativas das emoções. Essas alterações são descritas como um curto-circuito, que acumula energia para ser utilizada em outros momentos. Os sentimentos e emoções advindos da contradição emocional promovem algumas transformações no indivíduo não apenas frente a obra de arte, mas também, frente a vida. Com base nestas afirmações foi que buscamos compreender de que maneira o comportamento poderia ser reelaborado por influência da arte, modificando o social. É possível que esta ideia aponte para uma direção de educação moral, ideia esta que se distancia da proposta de Vygotsky. Para ele esta é uma “sequela da obra de arte”, pois não considera razoável que a arte seja empregada na “educação moral”. Mas nem por isso abandona o interesse pela função transformadora da arte. O assunto ganha tanta importância para o autor, que o mesmo afirma que “arte deveria ser tratada como questão de Estado” (SCUHLLI, 2011 p.147) e que a catarse possui uma função “organizadora do comportamento”. A dinâmica da catarse para Vygotsky é capaz de transformar energia negativa em positiva. Trata-se de sentimentos controversos, polarizados, que só é possível vivenciar na arte, justificando, então, a nossa busca (na arte) por sentimentos que são evitados na vida real. (VIGOTSKI, 1999). Schuhli (2011), argumentando ainda sobre o potencial mobilizador da catarse, esclarece que “[...] a mobilização para ações posteriores, ou seja, o fato de a vivência artística deixar marcas no comportamento posterior corrobora a possibilidade de pensar a arte em sua influência para a formação da individualidade.” (p.138)

### **1.5 Imaginação e Sentimento no Campo da Arte**

A Psicologia da arte é teoricamente fundamentada sobre um tripé representado por três teorias principais sobre as quais se sustenta, a teoria da percepção, do sentimento e da

imaginação. Vygotsky (1999) discute a importância de cada uma dessas teorias e pontua as distinções existentes a partir da perspectiva psicanalítica de inconsciente e consciente. A partir de uma postura crítica, considerando as opiniões de diversos teóricos, Vygotsky (1999) afirma que a teoria da percepção está subordinada até certo ponto às outras duas, o que não torna este campo menos importante, uma vez que a percepção é o primeiro processo a ser vivenciado quando se trata da arte, e é um dos problemas mais importantes da psicologia da arte. Porém, a percepção opera com emoções estéticas elementares, e para que se caminhe em direção à solução deste problema é necessário resolver as outras duas questões, a do sentimento e a da imaginação. Para o autor estes dois campos são “os mais sombrios” e sobre eles se debruça.

Vygotsky (1999) direciona a estes dois assuntos a sua atenção, pois compreende que qualquer sistema psicológico que busque explicar a arte, depende da combinação entre estes dois problemas. O autor trata dessas teorias como problemas dados os limites que a psicologia de sua época, principalmente a psicologia objetiva, enfrentava diante destes conceitos, por não haver, até aquele momento, uma teoria pronta e acabada do sentimento e da imaginação.

Vygotsky (1999) problematiza a questão do sentimento frente ao problema da sensação. Para ele, o sentimento não possui clareza para o sujeito, já a sensação é facilmente captada pela mente. Diante de uma cena dramática ou assustadora, por exemplo, podemos chorar, ter os batimentos cardíacos acelerados, apneia, arrepios, enfim, experimentar diversas sensações que conseguimos perceber e memorizar com certa facilidade. Já o sentimento de prazer ou desprazer que experimentamos quando estamos diante de um quadro ou de uma cena, o autor afirma que “[...] não podemos, de maneira nenhuma, concentrar a atenção no sentimento.” (VYGOTSKY, 1999, p.250). Portanto diante da Psicologia empírica, o sentimento encontrava-se no campo inconsciente, pois não havia fixação do mesmo na consciência. Por outro lado, alguns psicólogos de sua época defendiam a ideia de que o sentimento sempre é consciente. O autor afirma que até mesmo Freud, que era um dos maiores defensores do inconsciente, compreendia que os sentimentos, os afetos e as sensações são experimentados pelo indivíduo e, portanto, conhecidos pela consciência. Sendo assim, o próprio Freud afasta toda e qualquer possibilidade de o sentimento ser inconsciente. Eis que se instala uma contradição e uma questão a ser resolvida pela psicologia objetiva: o sentimento é inconsciente ou consciente?

Na tentativa de resolver este problema, Vygotsky (1999) se propõe a investigar o sentimento sob a perspectiva da psicologia objetiva e busca atribuir propriedades objetivas ao sentimento enquanto processo nervoso.

Pautado nos estudos do professor Orchanski (VYGOTSKY, 1999), o autor oferece um esquema que representa o consumo de energia psíquica em nosso sistema nervoso e afirma que nossa energia psíquica pode ser consumida de três modos. O primeiro modo de consumo, refere-se à inervação motora, o segundo está relacionado à descarga interna, ou seja, está associada às representações e o terceiro, a transformação de energia psíquica viva em energia latente, ou seja, inconsciente.

A questão ainda não é respondida, pois de um lado acredita-se que existe um dispêndio de energia psíquica no processamento dos sentimentos, por outro, a ideia de que há uma economia de energia psíquica, ao ser transformada a energia viva em latente.

Essa transformação de energia viva em latente, que pressupõe a ideia de o sentimento ser inconsciente, não deixa de ser um consumo de energia, porém, trata-se de um consumo menor. Inicia-se então a discussão sobre a Lei do menor esforço, defendida nesta perspectiva, por Spencer e Avenarius (VYGOTSKY, 1999). É como se o gasto de energia psíquica investido na compreensão dos sentimentos fossem prejudicar nossa função intelectual, e com o objetivo de evitar prejuízos esse conteúdo é recalcado. Portanto, nesta perspectiva, o pensamento é direcionado para a memória e o sentimento ao esquecimento.

Em contrapartida Vygotsky (1999) afirma que Freud compara a lei do menor esforço àquela mulher, dona-de-casa, que vai a um mercado muito distante de sua casa com intenção

de economizar alguns centavos em suas compras. Ou seja, a energia empregada na caminhada é muito maior do que a economia obtida. O autor conclui que, no caso da psicologia da arte a lei do menor esforço, na perspectiva de Spencer e Avenarius, não se aplica. Ao contrário, há um grande dispêndio de energia no que se refere ao funcionamento psíquico que opera na arte, e conclui que quanto maior o investimento de energia, maior será a comoção causada pela arte.

Passemos agora ao problema da imaginação, que por sua vez, está intimamente ligado ao sentimento. Citando a tragédia shakespeariana “Otelo, o Mouro de Veneza”, é possível presumir que a imaginação abre as portas para o sentimento. Todo sentimento despertado na trama deve-se à fantasia. Caso contrário, se primeiro se estabelece o sentimento (medo, pavor, prazer, etc.) só então abre-se o caminho para a fantasia, possivelmente, estaremos tratando de um caso patológico. Podemos exemplificar comparando o homem normal ao homem que sofre de delírio persecutório. O homem normal, ao imaginar que alguém o persegue, sente medo; o homem sintomático, primeiro sente medo porque tem a convicção de que alguém o perseguirá.

Essa teoria nos avisa que experimentamos sentimentos reais com base em nossas fantasias. Se imaginamos que alguém nos persegue, mesmo que seja apenas uma suspeita infundada e irreal, o sentimento de pavor que experimentamos é completamente real. Portanto, o autor conclui que nossas fantasias são a expressão central da reação emocional. É exatamente este processo que é desencadeado na arte, a fantasia subjuga o sentimento.

Os exemplos acima nos falam sobre a vida real, são sentimentos e fantasias que nos levam à ação. Na arte, não acontece assim, experimentamos emoções extremamente intensas, mas que não nos direcionam a ação imediata, são emoções parciais. Estabelece-se então a distinção entre o sentimento artístico e o sentimento comum, e somente a partir dessa concepção pode se pensar emoções e sentimentos na arte.

Podemos pensar, então, que existe uma dualidade na reação emocional, e de alguma forma os processos que operam as emoções separam os sentimentos envolvidos na arte dos sentimentos comuns. Experimentamos tristezas e alegrias, podemos rir até chorar numa apresentação teatral, por exemplo. Sentimentos antagônicos são comuns quando se trata da arte. É exatamente a partir desta dualidade de sentimentos que Vygotsky levanta como uma questão central na psicologia da arte, a contradição. Para ele, este é o verdadeiro efeito da obra de arte, toda obra de arte provoca uma série de sentimentos contraditórios, opostos entre si que culminam inevitavelmente na contradição emocional, também nomeada por ele como “catarse”. (VYGOTSKY, 1999)

**- CAPÍTULO II -**  
**MATERIAIS E MÉTODOS: QUESTÕES GERAIS DO MÉTODO E**  
**A PESQUISA QUALITATIVA**

*A arte é uma flor nascida no caminho da nossa  
vida, e que se desenvolve para suavizá-la.*  
(Arthur Schopenhauer)

Como exposto anteriormente, lançamos mão de uma teoria crítica para desenvolver nossa pesquisa. O materialismo histórico e dialético surge como uma postura crítica ao modelo positivista, neste sentido, nossa pesquisa se direciona à compreensão dos fenômenos psicológicos dentro de uma estrutura dialética que nos conduzirá à interpretação dos fenômenos numa esfera material, histórica e social. Sendo assim, nossa pesquisa ganha um caráter qualitativo e se distancia da ideia de comprovação através de mecanismos estatísticos e generalizantes. Nossa intenção é compreender e explicar os fenômenos que resultam da interação social mediada pela produção artística dentro de uma realidade específica, neste sentido, a pesquisa qualitativa atende substancialmente aos anseios que nos circundam.

Chizzoti (2003), analisando e apontando as transformações no campo da ciência faz uma descrição da evolução histórica da pesquisa qualitativa. Ao longo dos anos a pesquisa qualitativa tem trazido um leque de possibilidades e opções metodológicas que vêm galgando espaço não apenas nas ciências sociais, mas também nas ciências de um modo geral. Neste tipo de pesquisa busca-se descrever dentro de um padrão científico os fenômenos oriundos das relações humanas e sociais tendo como precursor um olhar atento e sensível a estes fenômenos e os sentidos que a eles são atribuídos pelas pessoas. Em geral as pesquisas de caráter qualitativo ocorrem fora de ambientes manipulados e artificiais, pois o que se busca é a essência do fenômeno na sua forma mais original. Chizzoti (2003) discute o fato de que a pesquisa qualitativa, embora exija demasiada dedicação do pesquisador, recebe equivocadamente o título de pesquisa “*soft*”, dando a entender que se trata de um trabalho leve e isento de esforço. Ao contrário do que se possa pensar, a pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma postura ética e sobremodo sensível aos acontecimentos durante a sua atuação no campo de pesquisa, e ainda competência científica, perspicácia e zelo ao traduzir e interpretar os dados latentes do seu objeto de pesquisa.

### **2.1 Subjetividade do Pesquisador**

A partir deste ponto discorreremos sobre um assunto que merece nossa atenção enquanto pesquisadores, trata-se do encaminhamento da pesquisa de campo e de seus desdobramentos. O sucesso desse tipo de pesquisa dependerá em grande parte da postura que o pesquisador adotará no seu percurso investigativo. Porém, é preciso tomar certo cuidado ao falarmos de postura, pois essa palavra pode nos levar à falsa ideia de enrijecimento, ou até mesmo, do afastamento a todo custo do nosso objeto, o que pode comprometer a pesquisa. O contrário também pode ser considerado um fator de risco, o envolvimento emocional muito acentuado pode configurar um problema. Becker (2007), se preocupa com essa questão e principalmente com a forma como a pesquisa é conduzida em campo, e se propõe a auxiliar aos pesquisadores das ciências sociais, buscando revelar caminhos que possam minimizar os problemas que se apresentam no decorrer da pesquisa, tais como, análise dos dados, escolha da amostra, o lugar onde a pesquisa será encaminhada, e principalmente o ponto que queremos destacar: a subjetividade do pesquisador.

É preciso direcionar nossa atenção enquanto pesquisadores à uma questão importante, aquela que trata das diferenças culturais. Não raramente, iremos nos surpreender com alguma situação não comum para nós enquanto sujeitos. O pesquisador não é neutro, no campo somos tão ‘sujeitos’ quanto o ‘outro’. Principalmente, quando lançamos mão da abordagem qualitativa, mais próximos ficamos do nosso objeto e estamos a todo tempo nos relacionando com ele.

Isso nos chama a atenção e nos leva a refletir sobre a necessidade de compreendermos a diversidade cultural e entendê-la como um ponto importante logo que pretendermos iniciar uma pesquisa. Faz-se necessário um minucioso levantamento em busca das informações de um determinado grupo e cultura, porém, antes mesmo desse levantamento, é interessante pensarmos sobre nós mesmos enquanto pesquisadores. E continuar pensando sobre nós mesmos durante toda a pesquisa, nos proporcionando estar em constante movimento reflexivo. É interessante que antes de iniciarmos nossa pesquisa, façamos um inventário pessoal. “Começar com um entendimento de si mesmo, portanto, é crucialmente importante.” (ANGROSINO, p.46, 2009).

Becker (2007) em seu livro “Segredos e Truques da Pesquisa” expõe as experiências provenientes de sua vida na academia e principalmente como pesquisador. Ele explica que os “truques” derivam da própria experiência e os define como “[...] um estratagema simples que nos ajuda a resolver um problema” (BECKER, p.19, 2007). Em outras palavras, os truques são caminhos que nos levam a resolver os nossos problemas de pensamento, “os tipos de pensamento que os cientistas sociais enxergam em geral como “teóricos” (BECKER, p.19, 2007).

Os truques da pesquisa são, em linhas gerais, meios que podemos encontrar de enxergar nosso problema ‘ao contrário’ e desta forma provocar novas e diferentes formas de pensamento. Não é uma tarefa simples, embora a palavra ‘truque’ nos direcione a concluir que o caminho será facilitado ao lançarmos mão dele como recurso para a pesquisa, não é bem por aí. Ao contrário do que se pensa, os truques nos levam a deixar a zona de conforto e confrontarmos a nós mesmos, nossas ideias e crenças. Fatalmente em alguns momentos, vamos nos deparar com questões nas quais estamos tão implicados, que dificilmente conseguiremos ‘enxergar’ de outra maneira. É exatamente nesse momento que devemos lançar mão do truque e ‘salvar’ nossa pesquisa de nós mesmos. E não apenas de nós mesmos, mas também de todo o referencial teórico sobre o qual nos debruçamos. Ao tratarmos de um assunto, recorreremos à uma vasta bibliografia na tentativa de explorar o assunto em questão a partir da visão do “outro”, de alguém que conhece o assunto, pesquisas que já foram realizadas, e somos seduzidos a concordar sem questionar. Becker (2007) nos alerta quanto ao perigo dessa prática:

Todos os assuntos que estudamos já foram estudados por muitas pessoas com muitas ideias próprias; além disso são os domínios das pessoas que realmente habitam esses mundos, que têm ideias próprias sobre o que está em jogo neles e sobre o que significam os objetos e eventos que neles têm lugar. Esses especialistas por profissão ou pelo grupo a que pertencem têm em geral um monopólio de ideias sobre “seu” assunto que não é examinado nem questionado. (BECKER, p. 24 e 25, 2007)

Cabe ao pesquisador buscar desenvolver uma postura holística no mundo, questionar o que não foi questionado, examinar a partir de um olhar crítico no sentido de criar novos problemas e novas possibilidades de pesquisa.

Alguns cuidados, porém, precisamos tomar ao iniciarmos uma pesquisa. Nós trazemos conosco imagens pré-estabelecidas do mundo social em que vivemos, nossas experiências pessoais e todas as construções simbólicas que acumulamos ao longo de nossa vida. Becker (2007) nomeia este processo de “representações”.

Um bom começo, quando nos propomos a estudar um assunto dentro de um grupo social, é buscarmos o máximo de informações possíveis a respeito deste grupo, suas características e todas as informações básicas para desconstruirmos nossas “representações” e construirmos “novas representações” menos estereotipadas. O pesquisador, assim como

qualquer pessoa, cria suas imagens e representações e “na ausência de conhecimento real, nossas representações assumem o controle.” (BECKER, 2007, p.34).

Esse tipo de representações a que nos referimos, são representações substantivas, provenientes do cotidiano, derivadas da experiência, e a única maneira de melhorá-las é interagindo com o assunto e o campo que pretendemos explorar.

Nossa pesquisa tem como grupo de interesse estudantes adolescentes de uma escola da rede pública e nossa discussão baseia-se na desconstrução de processos de alienação e produção de subjetividade, e a arte é o viés pelo qual estaremos construindo nossa reflexão. Portanto, faz-se necessário um aprofundamento neste grupo, buscando identificar seus interesses, modo de vida, condição social, e demais informações que permeiam a vida dessas pessoas a fim de tomar consciência do ambiente em que estão inseridas. Com relação à arte tenho uma afinidade proveniente da minha experiência desde a infância, dos meus estudos posteriores, porém, a escola pública e alunos que dela fazem parte não constituem os conteúdos de minhas vivências.

Vejo no mínimo dois problemas, dos quais terei que dar conta para prosseguir com minha pesquisa. O primeiro refere-se ao contato estabelecido com a arte desde “sempre”, tenho em minha mente lembranças e representações simbólicas do que a arte significa e o que ela me proporcionou na construção da minha própria subjetividade. A princípio pode não parecer um problema, uma vez que tenho um envolvimento íntimo e conheço o assunto, ou pelo menos, penso conhecer. Por outro lado, estar tão conectada com a arte pode cristalizar minhas ideias caso o grupo não responda às premissas da pesquisa. Não se trata apenas do conhecimento adquirido, mas, muito mais de uma ligação afetiva com a arte. Portanto, uma generosa dose de cientificidade terá que ser aplicada neste processo. Becker (2007) afirma que antes de mais nada, somos cientistas *sociais*, e isso exige de nós muito mais do que as representações da vida cotidiana, isso nos insere numa “[...] esfera mais abstrata das representações cujas origens Blumer atribuiu às nossas vidas profissionais e aos grupos em que elas nos inserem. Essas representações são “científicas” (BECKER, 2007, p.37). O segundo problema, revela-se nas “representações” que possuo com relação ao grupo que pretendo estudar, quanto a isso, encontro suporte em Becker para solucioná-lo. Essa solução se dá a partir do convite a pensar sobre o que vamos estudar antes que a pesquisa seja aplicada e também sobre o modo como construímos nossas imagens sobre esse campo do mundo social que a partir de agora será explorado por nós. Essas imagens, certamente ganharão uma nova configuração a partir do momento em que nos aproximarmos do que estamos estudando.



**- CAPÍTULO III -**  
**O CAMPO DA PESQUISA**  
**IMAGENS DO MUNICÍPIO<sup>1</sup>**

O município de Nova Iguaçu possui uma história de altos e baixos em sua economia desde o século XIX. Entre o auge de sua produção agrícola e o total abandono enquanto o estado se desenvolvia, Nova Iguaçu, que outrora denominava-se Maxambomba, buscava deixar sua condição de vila para tornar-se um município. No final do século XIX, em 1891, a vila é elevada à categoria de cidade pelo Decreto nº 263 e somente em 1916, pela lei estadual nº 1331, a sede do município passou a denominar-se Nova Iguaçu.

A cidade ganhou um aumento populacional a partir da inauguração da Rodovia Presidente Dutra em 1952, e assumiu novas funções, entre elas a de cidade dormitório e de corredor de acesso à capital.

Atualmente, com uma população de 796.257 habitantes, segundo o censo de 2010, Nova Iguaçu é marcada por sua história de violência e pobreza. Porém, essa história vem ganhando novas configurações. Sendo o maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial, Nova Iguaçu tem atraído consumidores de seu entorno e com isso despertado interesse de novos investidores. O que, por um lado, tem gerado um crescimento em sua economia, por outro, aumentado os níveis de desigualdade social e violência. Este é um recorte histórico e econômico e tem sua importância uma vez que:

[...] a existência real dos homens é profundamente marcada pelos aspectos econômicos, até porque esta dimensão econômica, devidamente entendida, constitui mesmo uma referência condicionante para as outras dimensões da vida humana, uma vez que ela se liga à própria sobrevivência da vida material. (SEVERINO, 2000, p.65)

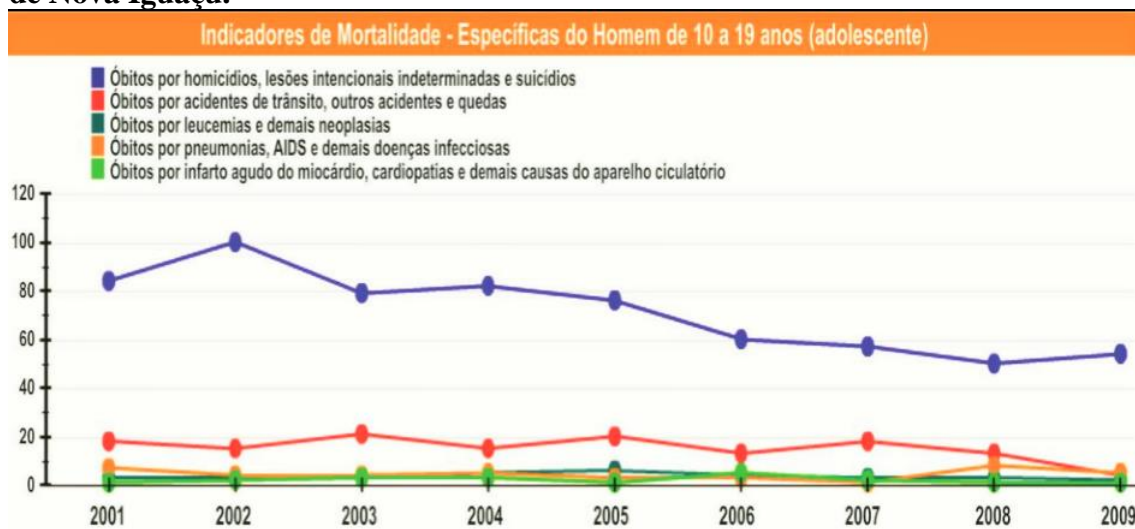
Mas o que realmente nos interessa são os aspectos relacionados aos processos sociais especificamente vivenciados nos espaços educacionais e escolares. Segundo dados do IBGE (2010) Nova Iguaçu possui, atualmente, 388 escolas que oferecem o nível fundamental e estão matriculadas neste nível escolar 113.902 crianças. E é neste cenário que se constrói sobre um lugar que tem passado ao longo de sua história por transformações econômicas e sociais que pretendemos encaminhar nossa pesquisa.

Dentre as transformações sociais queremos destacar a relação entre violência e as causas de morte entre os adolescentes. Segundo Leal (2012), os indicadores de mortalidade no município de Nova Iguaçu entre os anos de 2001 a 2009 apontaram que óbitos por homicídios, lesões intencionais indeterminadas e suicídio são a principal causa de morte entre adolescentes tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino entre 10 e 19 anos. O estudo aponta uma considerável perda da população jovem, que no auge de seu processo de formação social, intelectual, cultural, educacional têm suas vidas arrebatadas pela violência crescente na cidade. Leal (2012) utiliza os gráficos de indicadores de mortalidade para demonstrar a triste realidade da população jovem e adolescente do Município de Nova Iguaçu (gráfico 1). Embora o gráfico demonstre uma queda significativa entre os anos de 2002 e 2008 e uma discreta elevação no ano de 2009, o que nos chama atenção é que mesmo assim as mortes por homicídios, lesões intencionais indeterminadas e suicídios ainda continuam sendo a maior causa de morte entre os adolescentes do sexo masculino.

---

<sup>1</sup> As informações sobre a história do município de Nova Iguaçu e dados estatísticos foram encontradas no site do IBGE, referente ao último censo realizado no ano de 2010.

**Gráfico 1 – Indicadores de Mortalidade de adolescentes do sexo masculino do município de Nova Iguaçu.**



Fonte: LEAL, 2012, p. 117.

### 3.1 Imagens da Escola

A escolha por uma escola da rede municipal decorreu da fragilidade dessas instituições no que se refere à projetos ligados às artes e pela carência de profissionais psicólogos atuando nestas escolas. Com relação à escola escolhida para o encaminhamento da pesquisa, já existia um conhecimento prévio destas carências e necessidades, o que reforçou nosso direcionamento em investir nossa pesquisa neste espaço. Em minha primeira visita à escola tive boas impressões, principalmente ao perceber o comprometimento da diretora e de sua adjunta na formação social dos alunos, no desempenho do papel de mediadores entre a família e a escola entre outros aspectos. Pude notar que não existe apenas um programa pedagógico a ser cumprido, mais que isso, existe um sentimento coletivo de suporte e apoio aos alunos e pais. Minha chegada na escola foi bem aceita e logo de início produziu expectativas no que diz respeito às contribuições que poderiam derivar da pesquisa e conseqüentemente trazer benefícios à escola e aos alunos. Em uma das conversas, recebi um convite para participar da formatura das duas turmas do 5º ano que haviam passado por um curso de ‘prevenção ao uso de drogas’ aplicado pelo Programa Educacional de Resistência às drogas e Violência da Polícia Militar (PROERD). No mesmo dia, com a ajuda de uma engenheira florestal, as crianças plantaram três árvores selando um compromisso com o meio ambiente e sua preservação. Os pais participaram ativamente da solenidade e as crianças demonstraram envolvimento com o que estava acontecendo. Porém, a escola enfrenta alguns problemas que logo se revelaram, um deles é a falta de segurança. A escola conta com um vigia que cuida dos portões da escola, e o lugar, segundo relato da diretora, apresenta periculosidade. Os alunos da tarde precisam ser dispensados mais cedo por conta da onda de violência nas redondezas. Outro problema estrutural é a carência de professores, o que tem ocorrido em diversas escolas do município.

Posteriormente, pude perceber que os problemas poderiam ser maiores do que os apresentados na primeira visita. Os alunos ficam ociosos pela falta de professores, e demonstram insatisfação com a escola. Visitando as dependências da escola pude perceber sinais de arrombamento e invasões. Fui informada pela diretora e por alguns alunos que invasores entravam na escola à noite para usar drogas e praticar roubos.

### 3.2 Participantes: Primeiras Aproximações

A princípio foram realizados três encontros com três grupos distintos, um grupo do sexto ano, um do sétimo e outro do oitavo ano. Podemos nomeá-los de encontros exploratórios, pois tiveram como objetivo o reconhecimento do campo como um todo, além de promover a interação com os sujeitos da pesquisa. O primeiro encontro aconteceu no pátio da escola. Propus ao grupo que sentássemos em círculo no chão, quando me apresentei sem nenhuma dificuldade os alunos também se apresentaram e foram em sua maioria bem participativos na conversa, nos três encontros foi adotada a mesma conduta. A escolha do lugar (pátio da escola) e da forma como nos posicionamos foi pensada com o intuito de estarmos fora de uma configuração que nos colocasse numa condição hierárquica, meu objetivo era estabelecer com os participantes da pesquisa uma relação mais próxima possível, de maneira que eles se sentissem confortáveis para falar qualquer coisa que estivessem pensando, ou o que lhes viesse à mente sem a preocupação de serem julgados ou até mesmo punidos por isso. Alguns temas interessantes foram abordados, os alunos desse primeiro grupo tinham entre 13 e 15 anos. Primeiramente me apresentei como psicóloga e os informei sobre minha pesquisa, disse que estava ali para investigar que tipo de transformações podemos perceber em nós quando entramos em contato com a arte. Alguns demonstraram entusiasmo e gostaram da ideia do fazer artístico. Na medida em que foram se apresentando, alguns deles também disseram o que gostavam de fazer e o que pretendiam ser no futuro. Muitos deles disseram que gostavam de artes em geral, e quanto ao futuro, alguns deles falaram sobre a expectativa de uma carreira profissional como cozinheiro, artista plástico, carreira militar, etc. Uma fala interessante de um dos meninos quando questionei sobre a escolha da carreira militar foi a seguinte:

JORGE: - A honra de... usar uma farda militar...é... protegendo o Brasil, e... essas paradas assim.

EU: - Então...essa coisa de proteger... gente, acho que o Jorge tocou num assunto legal... o que é proteção pra vocês?

CARLOS: - Bom, eu acho que vem de casa, né? Que...na rua a gente nunca tá seguro...tá sempre exposto a tudo, né? Então eu acho que proteção assim é coisa de pai e mãe, de uma pessoa que gosta muito de você...

EU: - Então? Proteção então...todo mundo concorda com o Carlos que é algo que vem de casa? Todo mundo se sente protegido em casa, aqui? (Todos fazem gestos afirmativos, alguns respondem “sim”) Sim? E aqui na escola?

TODOS: (todos falam ao mesmo tempo) Nossa!!! (risos) Meio difícil, hein? O quê??? (Certo alvoroço)

A partir deste momento todos falavam ao mesmo tempo e cada um queria contar a sua experiência. Entre as narrativas surgiram muitas queixas como: roubos de celulares, cadernos, material escolar, bicicleta. E afirmaram que às vezes são pessoas de fora que entram na escola e que basta ter a camiseta ou dizer que é responsável de aluno que conseguem entrar. Sentem-se inseguros no espaço escolar, não apenas pelos roubos como também pela violência que existe entre os próprios alunos, que no discurso deles foi nomeado como ‘*bullying*’ e ‘preconceito’.

A fala dos alunos me remeteu aos primeiros encontros que tive com a diretora da escola, que também mencionou o fator insegurança. A escola conta com um vigia, que segundo ela permanece na escola durante os dias úteis, nos finais de semana, geralmente, a escola é invadida por usuários de drogas. É possível ver em suas dependências o resultado dessas invasões. Muitas portas quebradas, ventiladores que foram arrancados, bicas, louças, enfim, tudo que pudesse gerar algum retorno financeiro era roubado por essas pessoas que invadiam a escola.

Após uma pausa, alguns deles falaram sobre a necessidade de ter um psicólogo, e eu perguntei o porquê dessa necessidade, e surgiram algumas falas sobre ‘problemas’. Problemas familiares, depressão, agressividade, suicídio, homicídio, *bullying*, foram alguns dos temas

abordados. Dois alunos afirmaram usar medicamentos de tarja preta, e uma das meninas relatou ter tido depressão por um ano e meio, nesse tempo ela só ficava trancada no quarto e se cortava.

Um dos meninos falou sobre a violência no bairro aonde mora, contou que mataram o primo de uma menina que estuda em sua turma. Passemos à descrição do trecho desse momento da conversa:

EU: E como é que tá lá a situação lá do bairro aonde vocês moram?

LÍVIA: O meu tá... perigoso.

JULIA: O meu os miliciano tomam conta! Até que parou negócio de bandidinho roubar...lá na minha rua esse ano morreram três pessoas.

EU: Morreram três?

JULIA: aham...agora há pouco tempo morreram dois garoto... e...e... morreu no começo do ano um garoto aí de Nova Era.

EU: E você conhecia?

JULIA: Quê? Conhecia só o primo da Elen e o Leozinho, o outro não.

CARLOS: Mas por que que ele foi morto?

JULIA: Por que estava roubando.

EU: E como é que você se sente, assim...

JULIA: Ahh... pra mim tem que morrer porque é bandido!

CARLOS: Eita Julia!!!

LÍVIA: Aiii....Julia, não deseja a morte dos outro assim não!

JULIA: É porque é mermo! Ficar com pena não adianta...fica pior!

JORGE: Ô tia, a prima desse menino que morreu é dessa sala aqui.

EU: É? Mas ela tá aqui? Não?

JORGE: Não...

CARLOS: Só que pra chegar a esse ponto, na escola aprontava pra caramba, era uma criança insuportável, que implica com todo mundo, que quer bater em geral...

JULIA: Às vezes não é não... às vezes sofre *bullying*...esses bagulho assim.... quer matar, quer roubar...Eu tenho um colega que ele é assim...e... tinha problema na escola, cara...ele era muito feio, cara.... muito feio, gordinho, geral zuava ele, aí tipo, ele ficou assim todo doidão lá... aí pegou... e se matou!

EU: Ele se matou?

CARLOS: Aiii eu tenho medo de fazer isso...dói pra caraca!!! Não quero não...

JULIA: Se matou! E... primeiro ele matou a família e depois ele se matou.

EU: De onde era esse menino? Ele era da onde? Daqui da escola?

JULIA: Não... .... lá de onde eu morava... lá de palmital...

EU: E qual era a idade dele?

JULIA: dezessete anos.

EU: hum... e o que vocês acham disso?

LÍVIA: Maluquice!!!

JORGE: Distúrbio mental...

JULIA: Eu chorei pra caraca... fiquei cheia de pena dele... eu mandava os outro parar de zuar ele e não paravam... aí ele falou que ia se matar, só que a gente nunca acreditava, né? Só que a gente não achava que ele ia fazer... até que...teve um dia que a avó dele ligou lá e falou que tinha matado a mãe dele e os irmãos dele...

CARLOS: Aqui também é cheio assim ... ah... tô com depressão, aí vão lá... e... ah... frescura, palhaçada, aí quando vai ver né? Já foi.

A partir daí o assunto foi sobre a depressão, alguns relataram ter tido depressão. Falaram sobre a vontade de estarem sozinhos e isolados sem contato com a família e o mundo. Um dos alunos disse ficar sem comer vários dias por conta dos conflitos familiares, e por encontrar nesse comportamento uma forma de autopunição. Outro disse ter ficado três semanas sem

comer, sem que tivesse uma motivação para isso, simplesmente não queria comer, não sentia fome.

Nos três encontros utilizei a entrevista não-estruturada<sup>2</sup> com pouquíssimas interferências, meu objetivo foi conhecer as demandas do grupo e apresentar a eles os objetivos da minha pesquisa.

### **3.3 Formação do Grupo**

Muitos alunos da escola demonstraram interesse em participar da pesquisa, incluindo aqueles que não participaram das primeiras entrevistas. Percebi que para a maioria deles estar comigo significava não estar em sala de aula. O portão do pátio permanece fechado com um cadeado, pois frequentemente os alunos fogem da sala de aula e ficam no pátio da escola, quando não conseguem sair pelos portões principais que dão acesso à rua. A diretora tem demonstrado preocupação e em alguns momentos parece contar comigo para dar conta deste “problema”.

Durante o período de visitas, algumas queixas com relação ao corpo docente foram explicitadas, tais como, falta de professores, atrasos, saídas antes do horário, turmas dispensadas sem um motivo relevante, etc. Depois de alguns dias frequentando a escola, percebi que este já não era um problema, antes, muitos alunos ociosos no pátio, agora, a maior parte deles em sala de aula. Fui informada pela inspetoria que todos os professores estavam presentes e em sala de aula. Ao refletir sobre essa mudança repentina, levantei algumas hipóteses. Tudo isso ocorreu logo após uma reunião de conselho de classe, onde estavam presentes os professores, coordenação e diretoria. Suponho que nesta reunião possa ter sido mencionado o fato da presença de uma psicóloga na escola, e talvez, este fato possa ter gerado um novo padrão de comportamento no corpo docente. Embora este fato tenha sido importante e benéfico para a escola, para mim, enquanto pesquisadora, provocou um certo desconforto, pois os professores tornaram-se resistentes em liberar os alunos para as atividades concernentes à pesquisa que se encontra numa categoria extracurricular. Por outro lado, ficava cada vez mais claro o interesse da escola em direcionar ao grupo da pesquisa os alunos ‘problemáticos’, e em todo tempo me apontavam aqueles que ‘precisavam’ de um acompanhamento psicológico. Mesmo tendo realizado entrevistas preliminares com três grupos distintos, e por prever que enfrentaria algumas resistências quanto à participação destes na pesquisa, decidi abrir mão de um dos grupos e permanecer com apenas dois, um do sexto e outro do sétimo ano.

Diante deste relato, concluo que não é tão simples e fácil a entrada de um psicólogo na escola, principalmente com a função de pesquisador, mas todas as coisas que aconteceram me levaram a algumas reflexões importantes. Embora tenhamos algum conhecimento adquirido na graduação sobre a psicologia escolar, estar na escola nos coloca diante de uma realidade que grita, e grita muito alto. Velho (1977) em seu texto sobre ‘Mundos artísticos e tipos sociais’, faz uma comparação interessante sobre o resultado de uma obra de arte, e compreende como a junção de uma série de esforços provenientes de diversos tipos de pessoas. Portanto, não apenas aquele que cria e executa uma obra de arte é o único autor do trabalho; o interessante é que ele aponta os diversos tipos sociais que, sem eles, jamais seria possível àquele artista alcançar seu objetivo. Esse processo ele denomina “convenções partilhadas”. Não é diferente na escola, o trabalho ali produzido não é mérito ou responsabilidade de um só, mas de todos. Assim como um mundo artístico é “[...] constituído do conjunto de pessoas e organizações que produzem os acontecimentos e objetos definidos por esse mesmo mundo como arte.” (VELHO, 1977, p.9) o

---

<sup>2</sup> Segundo Manzini (1991) a entrevista não-estruturada oferece ao entrevistador mais liberdade na formulação das perguntas bem como uma maior flexibilidade na intervenção da fala do entrevistado. Nesta modalidade, as perguntas funcionam como estímulo para que o entrevistado fale de suas experiências livremente. É indicada quando o entrevistador tem interesse em compreender de que maneira o entrevistado vê e interpreta o mundo.

mundo da escola bem como os diversos outros mundos são constituídos a partir dessa mesma dinâmica. Velho (1977) define como mundo “[...] a totalidade de pessoas e organizações cuja ação é necessária à produção do tipo de acontecimento e objetos caracteristicamente produzidos por aquele mundo” (VELHO, 1977, p.9). Logo, o mundo da escola é também constituído por um conjunto de pessoas produtoras de acontecimentos e resultados objetivos que o define como o mundo da escola. Portanto, esse movimento por vezes dialético, outras não, é que constituirá a escola como escola. Sendo assim, o fim, dependerá das relações e da forma como cada um conduzirá o seu trabalho, e se haverá o reconhecimento deste trabalho como sendo ‘nosso’, pois o resultado, ou seja, aquele mundo, depende de cada um e pertence a todos. Esse movimento quase que orquestrado, compartilhado por diversas pessoas afim de um resultado comum, precisa ser mantido para que o mundo da escola não perca o seu sentido de ser o mundo da escola.

### 3.4 Procedimento

Durante um período fiz algumas visitas à escola, estas visitas foram anteriores a qualquer contato com os alunos. Elas me dariam uma visão geral do campo, e uma compreensão parcial da dinâmica daquela escola. Entendi que essa aproximação gradual seria interessante para a pesquisa, principalmente para mim, enquanto pesquisadora, era fundamental conhecer o campo e o que ele tinha a oferecer à nossa pesquisa. Na primeira visita exploratória tive um breve encontro com a diretora adjunta onde falamos sucintamente sobre a pesquisa, tratamos de algumas formalidades, como a documentação necessária a fim de obtenção da autorização junto à Secretaria de Educação do Município de Nova Iguaçu para o início da pesquisa, bem como assinaturas em documentos que seriam submetidos à análise do Comitê de Ética<sup>3</sup> para a pesquisa. Conversamos rapidamente sobre a escola, os alunos e as dificuldades que estão enfrentando. Havia pouco tempo que a diretora e sua adjunta tinham assumido a direção da escola e ainda estavam em período de adaptação e buscando estabelecer suas identidades naquele espaço. A escola atende alunos do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental. Os alunos do primeiro segmento estudam no período da tarde e os do segundo segmento no período da manhã.

Em outra visita, portando a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu, documentação exigida para minha atuação junto à escola, fui recebida pela Diretora, que me mostrou parte das dependências da escola (Imagem 1) e ofereceu-me um espaço nos fundos da escola (Imagem 2). Tratava-se de uma pequena casa que estava abandonada. A casa era ocupada pelo caseiro da escola quando esta possuía um. Conversamos por um bom tempo sobre a violência que vem crescendo nas proximidades da escola, principalmente após a construção da Via Light<sup>4</sup>, o que possibilitou o acesso de vândalos à escola através do muro dos fundos.

---

<sup>3</sup> A pesquisa obteve autorização e foi realizada de acordo com as exigências do Comitê de Ética da UFRRJ.

<sup>4</sup> A Via Light foi inaugurada em 1998 com o objetivo de ser uma alternativa à Rodovia Presidente Dutra (BR 116), integrando os municípios de Nova Iguaçu, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti e Rio de Janeiro, mas devido à falta de conexão com as principais rodovias da região, hoje, ela é subutilizada. Disponível em <http://prefeitura.rio/web/guest/exibeconteudo?id=4677118>

**Imagem 1 – Foto do pátio interno da escola**



Fonte: Elaborada pela autora.

**Imagem 2 – Foto da parte externa nos fundos da escola**



Fonte: Elaborada pela autora.

Essas visitas exploratórias foram interessantes para que eu pudesse pensar nas estratégias de ação e principalmente de que forma eu, como pesquisadora, deveria me colocar naquele espaço. Após as visitas exploratórias iniciamos as primeiras aproximações<sup>5</sup> com os alunos. Os encontros foram realizados com as turmas do sexto, sétimo e oitavo ano. As temáticas abordadas foram semelhantes nos três grupos. No segundo e no terceiro grupo, os alunos eram mais velhos, demonstraram-se mais agressivos física e verbalmente uns com os outros, falaram muito sobre traficantes, sexo e alguns deles levantavam-se para bater e chutar outros componentes do grupo. Foi mais difícil captar através das gravações as falas durante estes dois últimos encontros dadas as circunstâncias. Mas quase ao final do encontro com o segundo grupo um dos meninos perguntou-me se poderia cantar uma música:

- Tia, música é arte, né?

<sup>5</sup> Abordamos a temática primeiras aproximações mais detalhadamente no capítulo 3.4.

- Sim.
- E *funk*? A senhora acha que é arte também?
- Sim, por que não seria?
- É por que eu queria cantar um *funk*, mas tem muito “palavrão”
- Tudo bem, você pode cantar!
- Posso mermo?! Mas tem “palavrão” hein?

A partir deste momento ele começou a cantar, e a turma com ele. Foi um dos momentos de maior interação deste grupo, inclusive com gestos e coreografias.

Embora tenha sido disponibilizada uma sala para realizar estes encontros, optei por fazê-los no pátio da escola (Imagem 3). Convidei os alunos para que se sentassem em círculo no chão do pátio. Optei por essa configuração circular para que pudéssemos olhar uns para os outros enquanto nos conhecíamos. Se estivéssemos em uma sala de aula os alunos poderiam criar uma imagem de hierarquização, relacionando a minha figura à figura de um professor e assim prejudicar o vínculo que eu pretendia estabelecer com o grupo. Meu objetivo com o grupo era que eles tivessem total liberdade de expressão, como aconteceu durante o ‘*funk*’.

**Imagem 3 – Encontro com os alunos no pátio externo.**



Fonte: Elaborada pela autora.



## - CAPÍTULO IV -

### O GRUPO OPERATIVO

*“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.”*

*Lev S. Vygotsky*

Com base nos estudos do psiquiatra Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), tomamos como instrumento para a construção dos dados de nossa pesquisa a técnica dos Grupos Operativos. Criada em 1958, a técnica teve como ponto de partida a “Experiência do Rosário”, onde o seu criador planejou e dirigiu a experiência no Instituto Argentino de Estudos Sociais (IADES). Tal experiência contou com a participação de estudantes e profissionais de diversas áreas, bem como artistas, esportistas, etc., transformando-se, desta forma, numa experiência de caráter interdisciplinar. Fundador da teoria e técnica dos Grupos operativos, Pichon-Rivière trouxe importantes contribuições à psicologia social no domínio dos trabalhos com grupos. Atualmente, a técnica de Grupos Operativos oferece à Psicologia Social um valioso suporte para a compreensão dos processos grupais e ainda pode ser utilizada como importante ferramenta de intervenção promovendo aprendizagem, desenvolvimento de novas atitudes, solução de problemas e transformação.

De acordo com os estudos voltados à dinâmica grupal desenvolvidos por Pichon-Rivière (2005) embora a técnica de grupos operativos tenha se estruturado na “Experiência do Rosário”, onde a interdisciplinaridade em grupos restritos foi um dos principais pilares de sustentação, outros conceitos e ideias surgem, como por exemplo, tarefa, aprendizagem, o esclarecimento, a investigação operativa, ambiguidade, decisão, a vocação, dentre outros.

Encontramos na técnica dos Grupos operativos suporte necessário para a construção de dados, visto que este método, assim como o nosso, apoia-se no conceito de dialética. Não pretendemos neste momento explorar a definição de tal conceito histórica e/ou filosoficamente, porém queremos destacar que a partir de uma concepção moderna, a dialética seria a maneira de pensarmos as contradições da realidade, ou seja, compreender que o real está num processo de constante transformação e é em sua essência, contraditório. Sendo assim, consideremos que as contradições que operam a partir da dinâmica grupal onde situações reais são vivenciadas em torno de uma ou mais tarefas, tenderão a produzir permanentes transformações.

Os grupos operativos podem ser entendidos como grupos de discussão e tarefa com o objetivo de promover mecanismos auto reguladores para o grupo. Essas tarefas e discussões são postas por um coordenador e sua função deve garantir que a comunicação permaneça ativa.

A ideia baseia-se na criação de novos esquemas referenciais, e um dos objetivos do coordenador é impulsionar a criação desses novos esquemas, impedindo desta forma, que o grupo entre ou caia num círculo vicioso, voltando às mesmas questões. “No grupo operativo, o esclarecimento, a comunicação, a aprendizagem e a resolução de tarefas coincidem com a cura, criando-se assim um novo esquema referencial” (Pichon-Rivière, 2005, p.137)

Deixemos claro que, mesmo lançando mão de uma metodologia que possui dentre outras a função terapêutica, e ainda que à prática metodológica tenha sido aliada a pesquisa interventiva, que buscou estimular os participantes a uma reflexão crítica sobre a sua realidade e a ampliação da consciência, o nosso trabalho não delineou a ação terapêutica.

Em nossa pesquisa lançamos mão do termo construção de dados para nos referir ao conteúdo manifesto em cada uma das tarefas executadas pelos grupos durante os encontros. Embora três grupos tenham participado dos encontros exploratórios que aconteceram durante as primeiras visitas à escola, a pesquisa foi encaminhada com apenas dois desses grupos. Um

grupo formado pelos alunos do sexto ano e o outro grupo formado pelos alunos do sétimo ano. Optamos pela descrição e análises dos processos que se desdobraram apenas com os alunos do sexto ano em virtude do risco que correríamos tentando dar conta de todo o conteúdo. Como não se tratava de um estudo comparativo, nos sentimos a vontade para isto, deixando para análise posterior o material construído com o outro grupo.

#### 4.1 A Dinâmica da Pesquisa

O grupo da pesquisa foi observado e todos os diálogos foram registrados através de um gravador de voz. Após os encontros foram realizados os registros que virão a seguir na descrição dos mesmos.

A teoria de Vygotsky valoriza a relação social e a entende como essencial para o desenvolvimento do ser humano, por isso “Quando isolado, privado do contato com outros seres, entregue apenas as suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza, o homem é fraco e insuficiente” (REGO, 2014, p.58).

Por isto, embora nosso objeto de estudo tenha sido a implicação da produção artística na produção de subjetividade, buscamos construir algumas reflexões a partir das dinâmicas estabelecidas no coletivo, a partir das relações sociais. Pois entendemos que “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”. (REGO,2014, p.58)

O grupo foi direcionado à algumas atividades que possibilitaram uma imersão no fazer artístico através da criação, da releitura e da fruição. Com base nestas definições, partiremos para a descrição das tarefas que foram realizadas pelo grupo operativo e que nos possibilitou a construção dos dados para a nossa pesquisa.

#### 4.2 Primeiro Encontro: Entrevista Preliminar

Num primeiro momento, sugeri que os alunos se sentassem em círculo num pequeno gramado no pátio, disse meu nome e que estava ali para realizar uma pesquisa com eles. Fiz algumas considerações sobre as gravações, expliquei sobre a necessidade delas para a pesquisa e comprometi-me sobre a não divulgação do áudio, resguardando o conteúdo gravado bem como suas identidades<sup>6</sup>, todos concordaram.

A turma do sexto ano era composta por alunos que tinham idades entre 12 e 15 anos. E em sua maioria, os alunos apresentavam-se muito inquietos e agressivos, batiam-se e chutavam-se a maior parte do tempo. Logo no início, Ana se referiu ao encontro que tivemos na semana anterior:

(Tratava-se dos encontros exploratório que realizei junto aos alunos do sexto, sétimo e oitavo ano para falar sobre a pesquisa, a fim de convidá-los a participar)

ANA: - Nem precisava a gente vir naquele dia, a gente só veio mesmo pra bagunçar!

ÉRIKA: Ah.... A verdade vem à tona!

EU: - Ah... é? É legal você falar isso, eu acho que aqui é um lugar da gente falar aquilo que realmente a gente pensa... eu quero ouvir vocês e saber o que vocês pensam, pra mim é interessante isso. (...) Eu quero que vocês façam assim como a Ana disse: - “Eu vim aqui só pra bagunçar”, mas (...) o que é bagunçar pra vocês?

MIGUEL: - Fazer bagunça mesmo...

---

<sup>6</sup> Todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios, a fim de resguardar as identidades dos alunos que participaram do grupo operativo.

ANA: - Correr pelo pátio...

CAROL: Se esconder no banheiro...

EU: Vocês gostam de “bagunçar”?

RAQUEL: - Adoramos....

EU: - O que mais vocês gostam de fazer?

ANA: - Se esconder no banheiro, e a professora nem acha a gente...

EU: - E o que vocês fazem lá?

CAROL: - Ih... fica escondida falando da vida dos outros, falando que tá passando mal, falando da Cíntia, se a Cíntia aparecer, a gente tem que se esconder ou falar que tá no banheiro...

ANA - No telefone,

EU: Vamos lá... vamos começar então... acho que a gente já até começou, vamos então falar os nossos nomes? Eu já falei o meu nome e eu já falei quem eu sou e o que eu estou fazendo aqui. Agora eu quero saber o nome de vocês, quem vocês são e o que vocês estão fazendo aqui.

ÉRIKA: - Eu não sei o que tô fazendo aqui não, só sei que eu tô aqui... (Risos)

Depois que Érika se apresentou, começou uma certa confusão entre eles, alguns alunos que estavam no pátio começaram a se aproximar do grupo, percebi que era no momento em que a inspetora os chamava para ocuparem as salas de aula. Eles perguntaram se poderiam participar e se iria demorar. Respondi que, aqueles que eram do sexto ano poderiam ficar, mas que não iríamos demorar muito e eles replicaram:

“- Ah... tia, tem que demorar! ” “A senhora pode ficar até a hora que a senhora quiser” ...

Era perceptível o movimento que eles realizavam para evitar a entrada em sala aula. Esse foi um dado que observei a cada dia que fui à escola, era sempre muito difícil o trabalho da inspetora de colocá-los dentro das salas de aula, alguns deles se escondiam e ameaçavam pular o muro e fugirem da escola. Esse era um movimento que se repetia diariamente, segundo a inspetora, que por sua vez mantinha uma postura rígida e estava sempre gritando e ameaçando para que os alunos a obedecessem.

Retomamos as apresentações assim que o grupo se acalmou. Cada um disse o seu nome, idade e respondeu à pergunta “O que estou fazendo aqui?” e o que gostavam de fazer:

ANA: Sou Ana, tenho 13, tô bagunçando...

ÉRIKA: Sou Érika, tenho 11 anos, tô matando aula...gosto de mexer no telefone.

BRUNA: Bruna, 12, gosto de dormir.

TIAGO: Tiago, 12,

EU: O que você está fazendo aqui?

TIAGO: A pesquisa, (risos) Gosto de jogar GTA.

Mais uma vez os alunos se agitaram muito, falavam ao mesmo tempo e era difícil a compreensão. Um dos alunos gritou:

“- Gente é a aula de psicologia!!! Vocês estão atrapalhando!!!”

Todo o tempo eles se referiam a mim como professora e ao nosso encontro como aula. Supus que por estarmos num espaço escolar, elaborar uma compreensão de que a escola é um lugar onde é possível ter algumas atividades que não se configurem, ou que não sejam necessariamente aulas, ou que estejam com um profissional que não seja um professor, torna-se uma tarefa complexa. Na minha percepção o modelo pedagógico tradicional e autocrático está sobremodo internalizado por aqueles que participavam do grupo. Mesmo assim, procurei estabelecer com eles uma relação mais horizontal e menos vertical ou hierarquizada.

ANDRÉ: Andre S. C. F., 13 anos, que que eu tô fazendo aqui? Tô fugindo da aula de português (risos)

ANA: - A maioria veio... (risos)

EU: - Gente, a maioria aqui está fugindo da aula de português?

ANDRÉ: “Tia, eu quero psicologia na minha vida!!!” (risos)

RAQUEL: “Meu nome é Raquel, eu tenho quatorze anos, eu preciso de psicologia na minha vida porque eu tenho muito “problema de cabeça”.

CAROL: - Gente, ela é “doida”!!!

Todos falavam ao mesmo tempo, alguns repetiam a fala do André e da Raquel, dizendo que também precisavam de psicologia na vida deles.

EU: Carol, o que você está fazendo aqui?

CAROL: Perturbando, né?

EU: E o que você gosta de fazer Carol?

Alguém no grupo disse que ela gostava de fazer sexo, o grupo se agitou, esclareci que eles poderiam falar sobre qualquer assunto naturalmente, e pedi à Carol que continuasse.

CAROL: - Gosto de beijar na boca, eu gosto de comer, eu gosto de dormir...

Carol provoca reações intensas no grupo, ela gosta de falar alto, se expressar verbal e gestualmente. Bate nos meninos e é muito provocada por eles. Depois que ela falou o grupo novamente se dispersou. Depois de algum tempo, retomamos as apresentações.

EU: - Qual o seu nome?

PAULO: - Paulo. Quer que eu fale a verdade mesmo? Tô fugindo da aula de português. Gosto de jogar vídeo game, “rackear” jogos e mexer na internet.

Aqueles que quiseram se apresentaram, disseram seus nomes e o que gostavam de fazer, muitos relataram gostar de ficar na internet e nos jogos virtuais. Em sua maioria, encontraram no grupo a possibilidade de se livrarem da aula de português. Alguns demonstraram preocupação com o que estavam falando quando lembravam que estavam sendo gravados, outros não. Chegavam até perto do aparelho para falar o que queriam, como: “*Tô fugindo da aula*” ou “*Eu gosto de sexo*”.

\*\*\*

Uma aluna me chamou a atenção, ela se chama Sara e era aluna do sexto ano, na semana anterior ficou nos observando de longe, fiz algumas tentativas de aproximá-la ao grupo, porém sem sucesso. Neste encontro, Sara se aproximou um pouco mais, ficou sentada em um banquinho a poucos metros de nós. Os colegas, às vezes, referiam-se a ela, chamavam-na, mas Sara permaneceu de longe, apenas nos observava e às vezes chamava uma colega que estava no grupo, falava alguma coisa ao seu ouvido e ria.

No geral, o grupo apresentou um comportamento muito próprio da idade e da própria realidade social da qual fazem parte. Entre brincadeiras que são comuns na faixa etária dos adolescentes, frequentemente alguns deles apresentavam comportamento agressivo, sempre justificados como uma brincadeira. Como tratava-se de um encontro “quebra-gelo” não foi direcionado um tema específico, aqueles que desejassem poderiam falar seus nomes e o que estavam fazendo ali, e o que gostavam de fazer. Muitos deles explicitaram que estavam ali para se livrarem da aula de português, o que nos leva a pensar sobre quais motivos geraram essa fuga. Quando questionados, alegaram que as aulas são ‘chatas’, a professora é ‘chata’, briga o tempo todo, e que eles não podiam fazer nada. É claro que não podemos desconsiderar as

dificuldades que um professor enfrenta ao lidar com uma turma de adolescentes, porém, novos métodos de ensino deveriam ser considerados, ponderados e até, quem sabe, adotados. As escolas, em geral, sustentam um modelo pedagógico completamente desinteressante, nada motivacionais e tampouco envolventes. Os alunos precisam se sentir parte da aula, mas não como aquele elemento que vai ‘atrapalhar’ o seu bom andamento, é necessária a criação de meios que envolvam este aluno no conteúdo aplicado. Professores e educadores, precisam criar pontes, e não as derrubar.

### 4.3 Segundo Encontro: O Fanzine

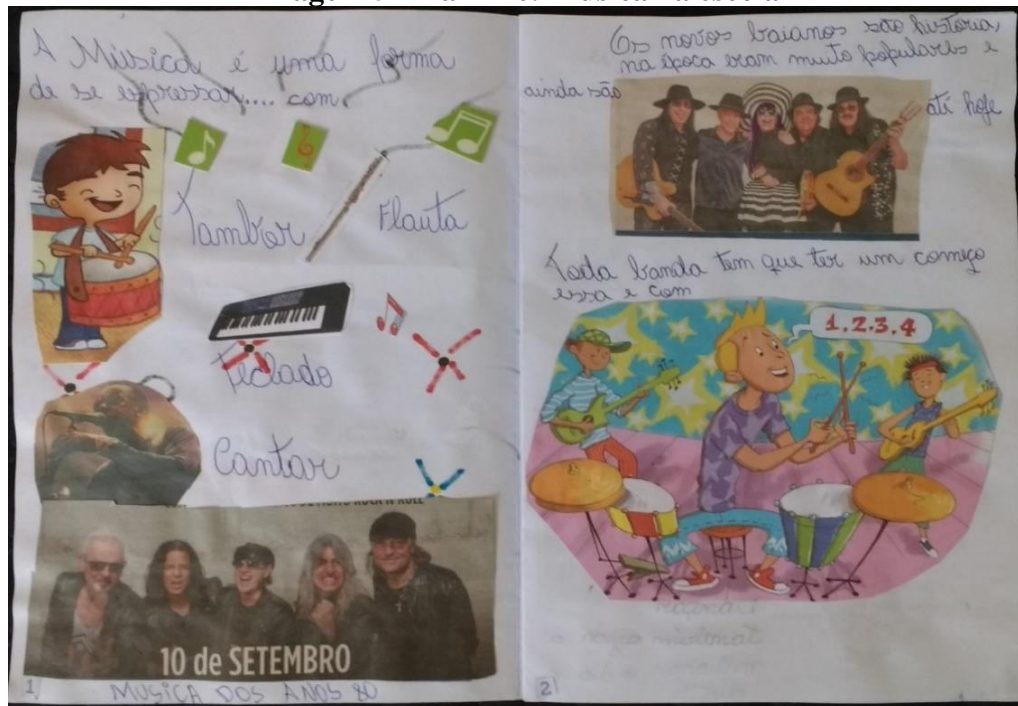
Nos reunimos na biblioteca para a confecção do *fanzine*. Os participantes não faziam ideia do que era um *fanzine*. Esclareci para o grupo que o *fanzine* era uma revista de fãs. O nome *fanzine* tem sua origem na expressão “*Fanatic Magazine*”, trata-se de uma revistinha confeccionada por fãs a partir de recortes de revistas e jornais, desenhos e frases. Logo que são confeccionadas, as revistas são trocadas com outros ‘*fanzineiros*’. Os assuntos são os mais diversos, e a estética da revista varia entre colagens e desenhos. O grupo demonstrou interesse pela tarefa, mas na escolha do tema encontraram dificuldades, principalmente os meninos. Sugeri que eles fizessem em subgrupos e que se sentissem livres para a escolha do tema. Alguns optaram em realizar a tarefa individualmente. Durante a execução do *fanzine*, eles disseram que não costumavam frequentar a biblioteca.

**Imagem 4 – Fanzine: Música na escola**



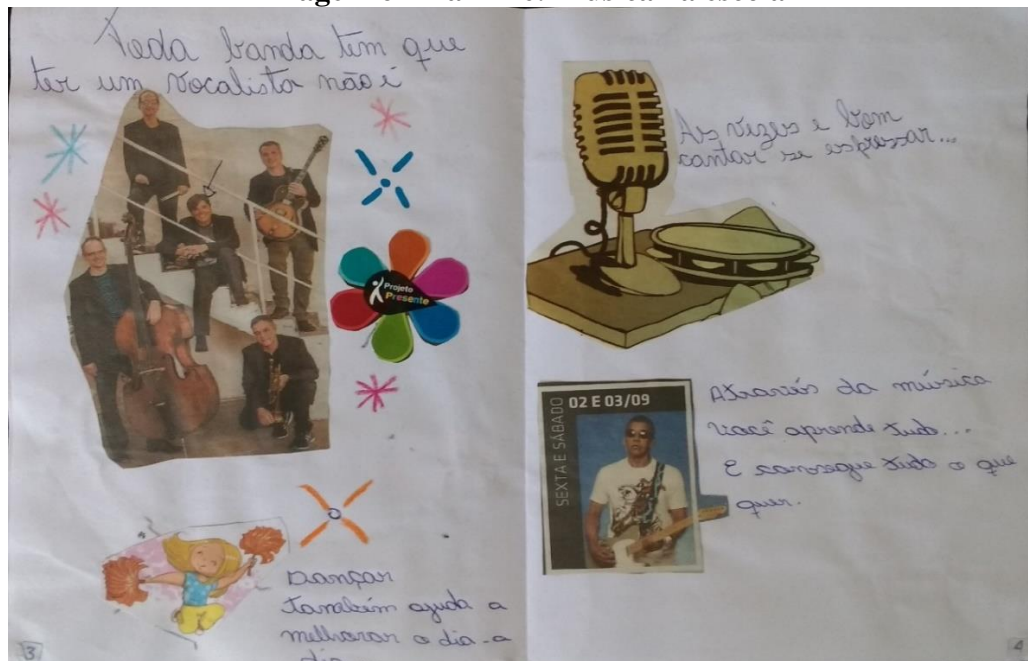
Fonte: elaborada pela autora.

Imagem 5 – Fanzine: Música na escola



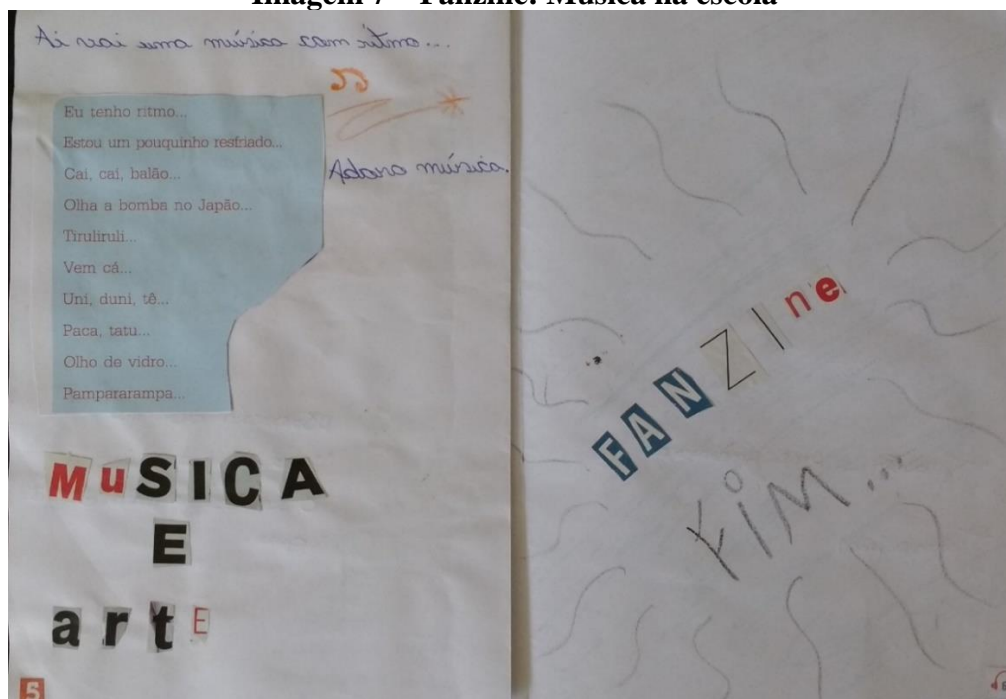
Fonte: elaborada pela autora.

Imagem 6 – Fanzine: Música na escola



Fonte: elaborada pela autora.

### Imagem 7 – Fanzine: Música na escola



Fonte: elaborada pela autora.

#### Priscila e Vanessa escolheram o tema “Música na escola”

Priscila e Vanessa fizeram a escolha do tema a partir de um interesse em comum: a música. As duas gostam de música e durante a confecção do *fanzine* disseram que a música é uma forma de se expressar. Ao serem questionadas sobre a música na escola e de que maneira poderia ser atribuída ou incorporada a este espaço, disseram que sentem falta, pois música traz alegria. “A gente gosta de cantar na hora do recreio”, afirmaram.

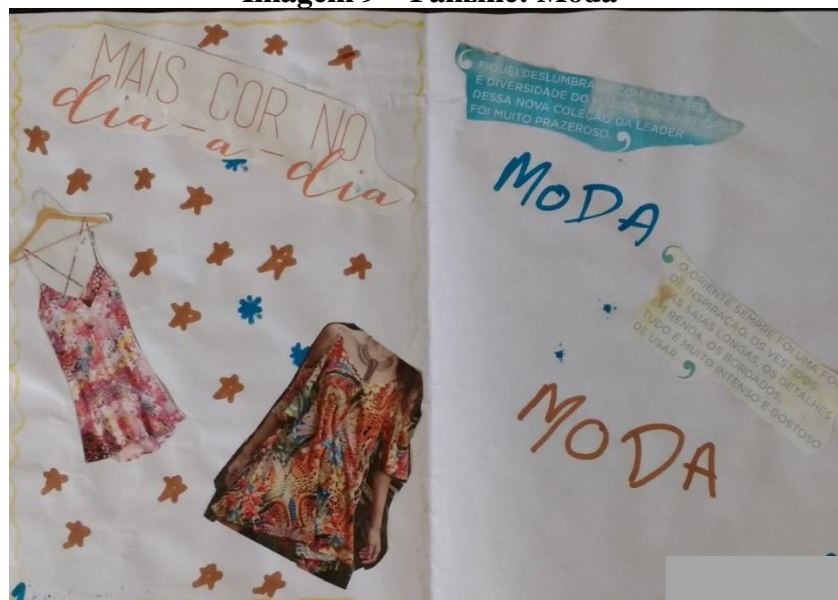
Analisando o conteúdo do *fanzine* de Priscila e Vanessa, observamos que elas atribuem à música alguns significados e valores que são, sem dúvida, importantíssimos para potencializar o seu desenvolvimento enquanto sujeito. Elas dizem: “A música é uma forma de se expressar”. É interessante o caminho que elas encontram para alcançar essa modalidade que em um primeiro momento é tão difícil para o adolescente: ‘se expressar’. Algumas vezes eles não sabem como responder a uma pergunta ou como colocar a sua opinião, mas elas encontraram na música esse meio. Outro ponto que destacamos é a ideia que elas constroem de que “através da música você aprende tudo, consegue tudo o que quer”. Notemos que elas atribuem à música algo que está ligado à cognição, portanto, o ato de aprender se torna mais agradável através da música. Maheirie (2003) afirma que por meio da música nossos saberes tornam-se mais complexos e os nossos pensamentos são melhores definidos, o que nos torna mais precisos e nos capacita, além de trazermos através da imaginação objetos que se encontram ausentes, a também criá-los em nossa mente.

**Imagem 8 – Fanzine: Moda**



Fonte: elaborada pela autora.

**Imagem 9 – Fanzine: Moda**

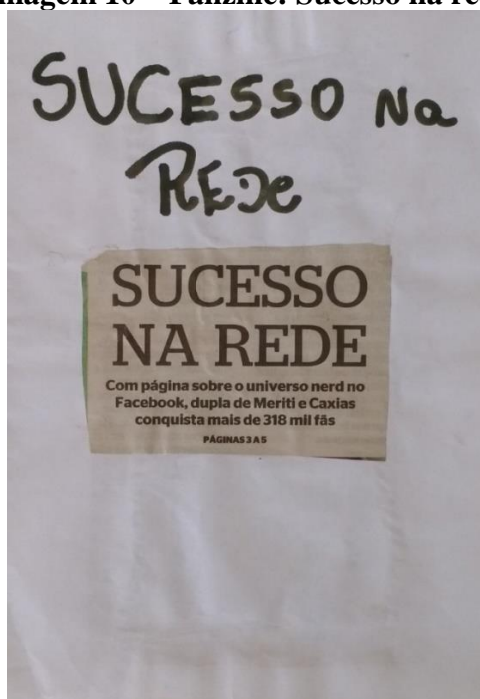


Fonte: elaborada pela autora.

Bruna optou por confeccionar o seu *fanzine* sozinha. Escolheu o tema “Moda”, e durante a execução do seu trabalho se manteve focada. Quando questionada a respeito do seu tema Bruna disse gostar de tudo que está relacionado à moda: roupas, bolsas, sapatos.



Imagem 10 – Fanzine: Sucesso na rede



Fonte: elaborada pela autora.

Imagem 11- Fanzine: Sucesso na rede



Fonte: elaborada pela autora.

Bia e Carol optaram pelo tema “Sucesso na rede”

Enquanto o grupo trabalhava na elaboração da tarefa que foi sugerida, Carol parecia querer aproveitar aquele momento para falar sobre sua vida familiar. Contou que sua mãe é paraplégica e desde bem pequena assumiu juntamente com sua irmã as tarefas domésticas. Com orgulho diz: “*Eu sei fazer de tudo dentro de uma casa, arrumar, limpar, cozinhar!*” “*Eu cozinho feijão, tá? Fica uma delícia!*”! Carol narrou a respeito de uma mágoa que tem por seu irmão mais velho, com quem não fala há anos, e com tristeza diz que ela amava esse irmão; Para ela, foi um rompimento muito doloroso, pois ele era sua companhia para sair e se divertir, por ser mais velho os pais deixavam ela sair com ele e agora não pode mais sair. A briga, segundo Carol, foi por motivo fútil, ela disse que xingou o irmão, chamou-lhe de ‘v\*\*\*o’, desde

então o irmão rompeu a amizade. Indignada Carol me pergunta: “*Pode isso? Você já viu isso? Duas pessoas morarem na mesma casa e não se falarem?*”

Carol era uma das alunas que foi sinalizada como ‘problemática’, pois segundo a escola, a mesma apresentava mau comportamento. Ela disse que seu irmão é quem vai até a escola quando os pais são chamados para conversar sobre o comportamento dos seus filhos. Com um sorriso no rosto Carol diz que ele teve que ir na escola um dia desses por conta de uma indisciplina. A menina parecia querer atrair a atenção do irmão novamente para si e encontrou na escola um pretexto.

O grupo escutava a narrativa de Carol, e em alguns momentos faziam sugestões de como ela poderia reatar sua relação com seu irmão. Percebi que os demais participantes do grupo não conheciam a história de Carol, porém, interagem com ela tentando buscar soluções. Embora esta não tenha sido a tarefa proposta ao grupo inicialmente, de forma muito espontânea o grupo operou no sentido de buscar resolvê-la, eu apenas observei o movimento que o grupo fez e procurei mediar a discussão.

Analisemos o conteúdo do *fanzine* de Carol. Intencionalmente ou não, ela seleciona a partir do material oferecido, uma matéria que muito revela das angústias vivenciadas em família e que têm reflexo na escola. O título da matéria é “Mais participação feminina”, e o assunto desenvolvido na matéria era a respeito da mudança de público em um site voltado para temas que anteriormente eram explorados apenas pelos meninos. O organizador do site falava sobre as transformações culturais no que diz respeito aos gêneros correlacionados aos jogos e afirmava que as meninas, na atualidade, encontram-se tão antenadas ao mundo “*nerd*” quanto os meninos. O tema do *fanzine* de Carol era “Sucesso na rede” e ela trouxe em sua temática a questão do empoderamento feminino, da ocupação pelas mulheres de lugares que antes não eram permitidos a elas, isso certamente este é um desafio em sua história de vida. A popularidade de Carol na escola e sua rixa com os meninos talvez seja uma tentativa de se colocar neste lugar de igualdade. Ao se queixar de seu irmão ela dizia que não poderia mais sair, pois isso só era permitido na companhia dele. Parece-nos que Carol encontrou na tarefa de confeccionar o *fanzine* um espaço para organizar seus afetos e a possibilidade de pensar a respeito da ocupação feminina em outros lugares, e não apenas naqueles que ela teve que aprender a lidar desde muito cedo.

**Imagem 11 – Fanzine: Moda 2016**



Fonte: elaborada pela autora.

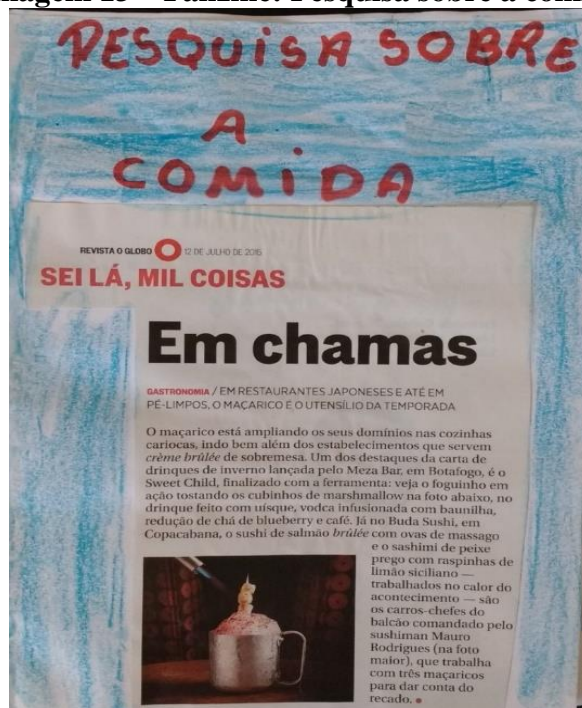
Imagem 12 – Fanzine: Moda 2016



Fonte: elaborada pela autora.

Érika também escolheu o tema “Moda”. Primeiro ficou em dúvida se poderia fazer o mesmo tema da amiga Bruna. Eu disse que embora tivessem optado pelo mesmo tema, os *fanzines* teriam características próprias de cada uma delas, pois cada uma tem a sua subjetividade. Bruna e Érika são muito próximas, estão sempre juntas, mesmo assim, embora sejam muito unidas, as duas optaram em fazer seus trabalhos separadamente.

Imagem 13 – Fanzine: Pesquisa sobre a comida



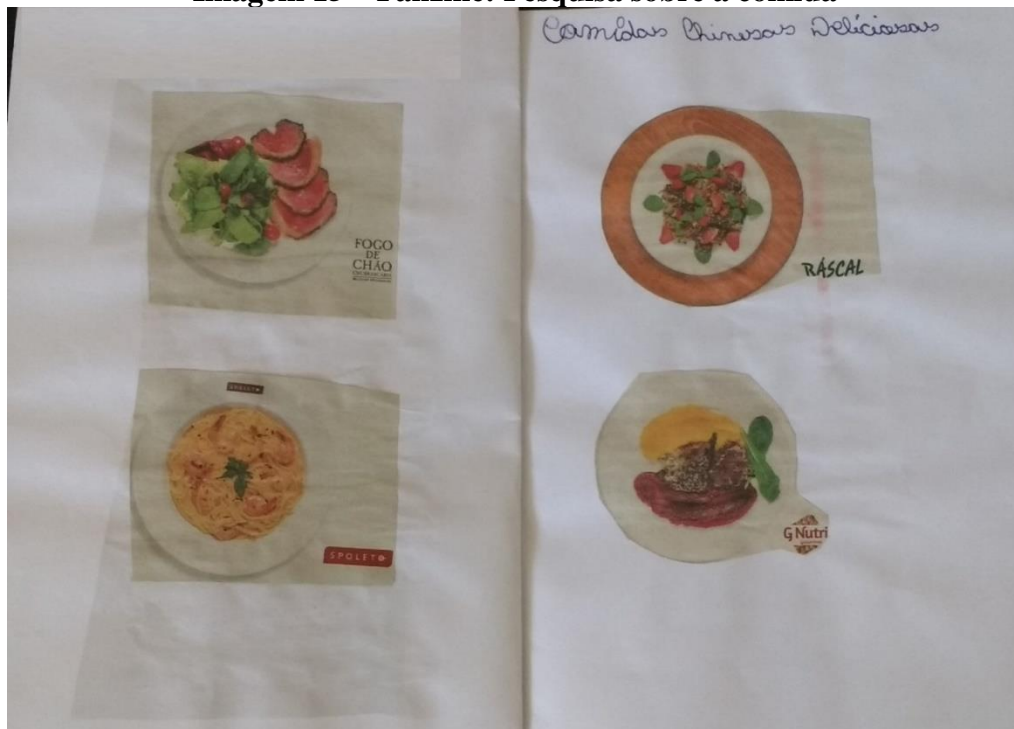
Fonte: elaborada pela autora.

**Imagem 14 – Fanzine: Pesquisa sobre a comida**



Fonte: elaborada pela autora.

**Imagem 15 – Fanzine: Pesquisa sobre a comida**



Fonte: elaborada pela autora.

André, Tiago e Mateus escolheram o tema: “Pesquisa sobre a comida”.

A princípio, os meninos encontraram dificuldades para a escolha do tema. Quando Carol estava no grupo, os meninos ficavam mais dispersos e a provocavam de todas as formas. Carol reagia e se estabelecia um verdadeiro ‘ringue’, se xingavam, se socavam, se batiam, trocavam chutes, etc. Mas isso aconteceu logo no início, interferi algumas vezes ressaltando a necessidade de se concentrarem para a execução da tarefa e em pouco tempo as agressões já tinha cessado. Assim que se voltaram para a tarefa, os meninos decidiram fazer em trio e escolheram o tema “Comida”. Tiago que sugeriu o tema, disse que estava com fome e por isso esse seria o melhor tema. “*Quer coisa melhor que falar de comida?*”, disse ele.

Nesta tarefa, observamos que o grupo trabalhou diversos assuntos e temáticas a partir da realidade de cada um. O fato de ter sido uma atividade onde eles tiveram autonomia tanto para a escolha do tema quanto para a confecção do *fanzine*, facilitou essa flexibilidade e diversidade de assuntos, abrindo espaço para a imaginação e novas elaborações da vida real. Desde percepções como a fome, que está mais relacionada ao campo fisiológico, portanto mais acessível, até questões mais internas, como sentimentos e emoções tiveram um espaço para ganhar novas configurações. A tarefa do *fanzine* possibilitou ao grupo dar forma à imaginação. Maheirie (2003) diz que “[...] quando a imaginação se objetiva no mundo real, quando cristalizamos nossa “imagem” no contexto social e produzimos algo daí, estamos criando o novo. Nesta perspectiva, a imaginação é a base para toda e qualquer forma de criatividade.”

#### **4.4 Terceiro Encontro: Discussão**

Nos reunimos desta vez em menor número. Alguns alunos faltaram e outros, que não participaram da confecção do *fanzine* quiseram participar. A biblioteca não estava disponível neste dia e decidimos nos reunir no pátio da escola, sentamos num banquinho e perguntei como eles estavam e como havia sido a semana. Eles responderam que a semana tinha sido “normal”.

LUCAS: Na próxima semana vai ser muito chato!”

Eu pergunto por que na próxima semana será chato e de forma uníssona eles respondem “*prova*”!!!

EU: Ah... vocês não gostam de prova, obviamente, né?

LUCAS: Eu odeio prova! Mas fazer o que né? A gente tem que estudar pra passar...

EU: Por que você odeia prova?

LUCAS: Porque tem que ficar estudando toda hora e pegando matéria difícil, por isso... e já é terceiro bimestre...

EU: Já está chegando o final do ano, né? Isso preocupa vocês?

ANA: Eu me preocupo, por que se a gente não passar...

EU: Se não passar... o que acontece se não passar?

ANA: A gente fica na mesma sala... (Em meu retorno à escola no ano seguinte constato que Ana não conseguiu aprovação)

Essa conversa inicial que tive com eles neste encontro logo foi interrompida por dois alunos do grupo que começaram a jogar pedrinhas um no outro. Percebi que era necessário mudar de assunto para evitar a dispersão. Propus que falássemos da atividade realizada no encontro anterior. Levei os *fanzines* para que eles pudessem trocar entre si. Perguntei o que eles acharam da tarefa e se eles gostaram de fazer o *fanzine*. Ana disse que achou legal porque estavam se divertindo e pintando (Embora Ana tenha participado da atividade, não entregou seu *fanzine*, disse que estava com vergonha de entregar e que terminaria em casa). Esclareci que o *fanzine* era uma atividade que nos levava a expressar nossos pensamentos e nossas ideias e que o papel é um dos ‘espaços’ em que podemos fazer isso. Perguntei se eles achavam

interessante a ideia de se expressarem através da arte, porém, o grupo estava muito eufórico com os *fanzines*, eles riam e faziam críticas a respeito dos *fanzines* dos colegas.

O Lucas não participou desta tarefa, mas estava na discussão e disse que a ideia de ter um lugar para se expressar “*era muito maneiro*”. Perguntei se era fácil colocar as ideias deles em qualquer lugar. Ele disse que não. O grupo concordou que não era fácil expor suas ideias e pensamentos em qualquer lugar.

EU: Por que não é fácil?

LUCAS: Por que? Eu penso, às vezes, eu penso que no meu futuro eu vou ser rico, aí eu não posso colocar isso em qualquer lugar! (risos) Tipo, vou ser rico, aí vou ficar: -Sou rico!!! Aí do nada você começa a ficar rico, como? Por isso que não é fácil botar as ideias no lugar!

LUCAS: Eu também sonho em ser jogador de futebol!

EU: E vocês têm outros espaços pra falar sobre isso? Essas coisas? Em casa? Vocês podem falar?

BRUNA: Ninguém vai ouvir...

EU: Como assim? Ninguém vai ouvir?

BRUNA: A pessoa tá lá, cozinhando ou fazendo nada, aí você tá no sofá, aí: “- Mãe, nana na nana nana na...” “- aham”

LUCAS: A minha mãe é assim.... eu tô falando com ela e ela assim ó: “- Ahh.. eu heim!”

BRUNA: Igual ontem, minha mãe tava no computador sabe? Aí eu: “mãe, sabe ... nanana nanana?” aí ela: “ahh tá que legal!” Aí eu: “Mãe vou fazer uma tatuagem bem grande” aí ela: “ahh que legal!”

EU: Você acha que ela não ouviu o que você falou?

BRUNA: É...

EU: Por que? Ela é contra tatuagem?

BRUNA: Não...

PRISCILA: Minha mãe é...

EU: sua mãe é o quê?

PRISCILA: é contra tatuagem.

ANA: Minha mãe odeia tatuagem. Se eu faço uma tatuagem eu acho que ela corta o meu pescoço.

EU: Ela corta o seu pescoço?

ANA: Professora, a senhora não imagina o jeito que minha mãe me bate...

EU: como ela te bate?

ANA: Ela me joga no chão e pisa no meu pescoço. (Ana fala rindo)

A partir da fala de Ana os outros começaram a falar sobre este assunto, alguns disseram que levam surra da mãe, do pai e outros disseram que já levaram surra, mas agora não mais.

LUCAS: Minha mãe não me bate mais, mas tá me prometendo uma coça bem bonita. Na hora que ela me pegar, vai me pegar de jeito.

MIGUEL: ó tia! Professora! Minha mãe não me bate mais não, só briga comigo.

LUCAS: Quando eu tava aprontando minha mãe não me bate mais, ela manda eu fazer duzentas vezes, trezentas, quatrocentas até quinhentas..

EU: O quê?

LUCAS: escrever.

EU: escrever o quê?

LUCAS: tipo assim “não devo mexer nas coisas” “devo obedecer a minha mãe”.

EU: E por que ela te castiga?

LUCAS: Eu mexo na geladeira, eu faço bagunça na cozinha, eu faço bagunça na sala e desarrumo tudo, fico implicando com meu sobrinho...

MIGUEL: Mexo com meu primo, só isso! Eu vou pra Morro Agudo e falo com ninguém...

ANA: Eu fico na rua de palhaçada...

LUCAS: Às vezes eu tomo esporro porque fico na rua até tarde.

ANA: Às vezes eu fico fazendo merda, e fico implicando com meu primo de três anos e pouco.

LUCAS: Eu fico implicando com minha irmã de dois anos.

MIGUEL: Tia, professora! Professora! Eu fico implicando com meu primo de dois anos, minha vó pega: “Miguel vem!!!” aí ela lançou um chute que parecia até um foguete! Aí eu esquivo, aí eu corro pra dentro do quarto, aí tranco a porta, aí ela: Pouuu... “saí do banheiro!” Aí fica batendo na porta! “Tu vai sair! Tu vai sair e eu vou te pegar aqui fora!” Aí eu começo a rir dentro do banheiro!

Todos falavam ao mesmo tempo e cada um queria contar a sua história. Era difícil conter a euforia do grupo, eu pergunto como eles se sentiam quando passavam por essas situações. Vanessa disse que sentia vontade de chorar muito.

LUCAS: quando minha mãe me bate eu choro bastante aí depois pego um negócio pra escrever, aí falo que odeio meu irmão, falo que odeio minha mãe, falo que odeio meu padrasto, começo a ficar nervoso, aí começo a bater no chão.

EU: e eles ouvem isso?

LUCAS: não!

EU: você não pode de falar isso pra eles?

LUCAS: não...

ANA: teve uma vez que ela me meteu a porrada, eu tava lá na rua c, tava de viagem na casa de uma colega dela, aí do nada eu falei, assim, ela me pediu pra lavar a louça, aí do nada eu falei: -Eu te odeio!!! Na frente das colegas dela (Ana fala rindo).

EU: E aí?

ANA: Me deu maior tapão na cara. (Ana fala rindo)

EU: Pois é, então... tem alguns espaços então que vocês não conseguem, ou não podem, falar tudo que vocês querem... essa raiva mesmo da mãe...não é fácil falar, né?

TODOS: Não, não...

PRISCILA: Dá raiva mesmo, mas a gente não pode tentar falar com ela, ela manda a gente calar a boca e taca o chinelo... depois pega o cinto e fala: - “Tá o cinto aqui!”

LUCAS: E quando minha mãe quer bater em mim no dia em que a gente começa a implicar com ela, aí minha mãe: - “Vou te bater com cinto, mas vai ser com a parte da fivela!” Eu: caraca!!!! Aí saio correndo lá pra cima e começo a pular!

EU: E tu fica com raiva da sua mãe?

LUCAS: Não, quando eu, ontem, quando eu impliquei com a minha irmã, minha mãe falou que ia me bater... aí lá no quarto do meu pai e da minha mãe, meu pai tinha matado uma barata daí foi tirar com papel higiênico, aí fez assim nela, aí ela: - “Aiiiihhh!!!!” Começou a gritar, aí eu humm.... Boa idéia!!! Aí entrou um bichinho né, pequenininho, aí ficou assim no teto, aí ela vinha pra me bater aí eu apontava pra cima, aí ela: -“Aiiiihhh!!!!” E saía correndo.... Eu só levantava o dedo e ela saía correndo (risos)

Eles falavam ao mesmo tempo, mas entre as falas ouvi João dizendo que sentia raiva quando seu pai o agredia e tento estimulá-lo a falar mais sobre isso. João é bem contido, raramente fala e quando isso acontece, fala baixo e se dirigindo ao Miguel com quem tem maior proximidade.

EU: João, você estava falando aí que seu pai, ou padrasto...

JOÃO: Não... nada não.

EU: Que você fica com raiva quando teu pai te bate?

JOÃO: É...me dá raiva...

EU: e o quê que você tem vontade de falar pra ele?

JOÃO: (abaixa a cabeça e balança negativamente)

EU: Pode falar, se quiser!

João e Miguel começam a rir, e dizem que é besteira.



LUCAS: Ah... Não! Eu já sei, ele deve dar vontade de falar assim ó: - Vai tomar no...no olho do...

ANA: Tomar no 'c\*!!!

EU: É isso, mesmo? Mas aí vocês falam assim baixinho, pra eles não ouvirem?

MIGUEL: Eu falo em mente, assim: - Seu 'v\*! Quando eu tô só de novo eu falo: - Tudo 'v\*', *filha da p\**! Fica batendo nos outros! Falo sozinho!

EU: mas pra eles vocês não falam...

MIGUEL: Tá maluco!!!! O meu pai então... a mão dele... assim ó... grandona!!!

ANA: Eu não tenho medo do meu pai não.... já chamei a esposa dele de "macaca"...já esculachei ele...

LUCAS: olha só, se minha mãe e o meu pai fossem separados, que nunca vai acontecer isso, é... e meu pai arrumasse outra namorada e a mulher dele não gostasse de mim, eu ia inventar um monte de coisa pra falar pra ela, se ela fosse orelhuda eu ia falar, chamar ela de orelhuda, eu... eu ia chamar ela de gorda, de...

MIGUEL: meu pai, com meu pai e com minha mãe eu chorei...

EU: são separados, os seus pais?

TIAGO: Faz mais de dez anos que meus pais se separaram.

EU: E como você se sentiu?

TIAGO: eu nem lembro, eu era pequeno...

ANA: eu já desejava que meu pai se separasse mesmo...

EU: é? Você queria?

ANA: Meu pai nem me dava atenção... trocava o meu leite por um cigarro, me dava água com nescau.... (rindo) queria que ele saísse de casa...

MIGUEL: é o meu pai também era assim... mas eu gostava dele...

EU: Você gostava dele?

ANA: meu pai me prometeu que ía me dar um notebook, cadê a merda do notebook? Esculachei ele no celular...

EU: (pergunto para Miguel). Você disse que gostava do seu pai como? Em que situação? Você falou que gostava, no passado, porque?

MIGUEL: porque não tinha ninguém pra mim ficar... tipo assim, minha mãe trabalhava o dia todo, aí eu... ficava...

LUCAS: Trabalhava ou ainda trabalha?

MIGUEL: trabalha ainda... o dia todo não, à tarde ela volta pra casa. Aí ela trabalhava no hospital e ficava o dia todo, aí as vezes eu ficava, que minha vó morava lá em cima, aí eu ficava, eu ía lá direto... aí quando minha mãe e meu pai se separou, minha mãe foi pra Mesquita, aí eu fiquei chorando, porque, aí não tinha quase ninguém pra mim ficar...aí eu ficava mais é com ele...entendeu? Fico até hoje...

EU: Você ainda gosta dele?

MIGUEL: ahamm..

JOÃO: (timidamente). Eu fiquei com saudade do meu pai, quando ele se separou da minha mãe... ela começou a namorar com outro cara, aí...

LUCAS: Outro cara?

JOÃO: É, outro cara, meu padrasto. Aí eu fiquei com tanta raiva dele que aí um dia em que ele 'tava' dormindo eu peguei a vara da vassoura e saí batendo nele. (Risos)

ANA: E sabe qual foi o presente do meu pai no dia dos pais? Mandeí uma carta falando tudo da esposa dele... falando mal dela (risos).

Ana nos contou sobre o que escreveu na carta, e nós encerramos o encontro.

Propus que nosso próximo encontro acontecesse na semana posterior à semana de provas, mas eles não concordaram. Pediram para que não deixássemos de nos reunir na próxima semana. Esse posicionamento do grupo demonstrou o interesse pelos encontros. Concluí que a discussão sobre construir um espaço onde eles pudessem falar, expressar seus sentimentos e ideias interferiu de forma positiva no grupo, despertando o interesse para novos encontros.

A atividade do *fanzine* com a proposta de construção de um ‘espaço’ de exposição de pensamentos ganhou um desdobramento interessante neste encontro. Funcionando como um meio facilitador para que eles pudessem falar sobre assuntos que geralmente são evitados.

#### **4.5 Quarto Encontro: Pintura**

Neste encontro os alunos receberam uma coleção de livros de pintores clássicos, foi dado um tempo para que eles pudessem folhear as páginas dos livros e observar as pinturas. Enquanto os livros iam sendo examinados, alguns riam e mostravam as imagens uns para os outros. Ao perguntar o que eles estavam achando dos livros e das pinturas eles riam e falavam baixinho entre si, um deles me mostrou a imagem de mulheres nuas e todos caíram na gargalhada. Expliquei para eles que era muito comum que os pintores e escultores escolhessem pintar ou esculpir corpos de mulheres ou homens nus quando estavam estudando figura humana, e que também estavam tratando da anatomia humana.

Perguntei se eles conheciam algum daqueles artistas e Vanessa disse que conhecia só o Van Gogh, e que não gostava muito dele, pois não conseguia entender muito bem aqueles desenhos. O artista que mais despertou interesse foi Salvador Dalí, ficaram impressionados com a obra dele. Falei um pouco sobre o surrealismo, e eles nunca tinham ouvido falar sobre esse estilo. Perguntavam: -“*Su, su(...) o quê tia?*”

Pedi para que cada um deles escolhesse uma pintura, poderia ser aquela com que mais tivessem se identificado, e sugeri que eles pudessem reproduzir aquela obra ou fazer uma releitura, mas que tivessem uma referência para trabalhar. Na sequência mostrei uma maleta de pintor com materiais utilizados por artistas plásticos e pintores. Falei um pouco sobre cada material, carvão, borracha limpa-tipos, godê, os tipos de tinta, diluentes, o cavalete, a palheta, etc.

O grupo se mostrou interessado nos instrumentos e pareciam mais tranquilos, menos agitados do que de costume.

Como não haviam palhetas suficientes para todo o grupo, eu levei pratos descartáveis para as tintas e eles tiveram a ideia de transformar o prato em palheta, fazendo um furo no canto do prato.

**Imagem 16 - Palheta**



Fonte: elaborada pela autora.

Enquanto olhavam as pinturas dos livros falaram sobre a dificuldade em fazer igual, expliquei que não necessariamente deveria ser igual. Mas que eles poderiam a partir daquela imagem fazer uma releitura.

Cada um escolheu a sua referência, menos Ana (Imagem 17) e Ester (Imagem 18).

**Imagem 17 - Ana**



Fonte: elaborada pela autora.

**Imagem 18 - Ester**



Fonte: elaborada pela autora.

Um dos alunos perguntou à Ester o que era aquilo, ela respondeu: - é uma pintura isso aqui, é uma arte!

Priscila também perguntou o que Ester estava fazendo e ela respondeu: - *Arte!*

PRISCILA: Que arte é essa?

MIGUEL: é uma pintura que pega assim e sai tacando... pra vê... o que...se forma.

PRISCILA: Só se for a arte dos pinguinhos, né?

Percebi que a arte de Ester despertou curiosidade e até certo desconforto nos demais, eles tentavam entender que tipo de arte era aquela que Ester apresentava.

A princípio pensei que o desconforto que ocorria entre os demais participantes fosse por que Ester havia saído da proposta inicial buscando autonomia em sua pintura, mas Ana também fugiu da proposta e não provocou a mesma reação no grupo. Ao observar as duas pinturas, é perceptível a abstração de Ester, enquanto Ana se apropria de imagens da natureza para pintar seu quadro. É provável que haja algum desconforto do grupo para compreender a pintura mais abstrata como a de Ester, ou como as imagens surrealistas de Dalí, que provocou vários questionamentos anteriormente.

Caminhando pela sala e observando a pintura de cada um deles vejo que Ana não usa referência e pergunto o que a levou a fazer essa pintura e ela responde que escolheu a natureza porque a natureza é “*bem tranquila e sem gente*”.

À Ester pergunto qual foi a sua inspiração, ela responde que não sabe, só tirou da mente. Durante a atividade de pintura o grupo demonstrou um comportamento diferente dos encontros realizados anteriormente. Alguns deles disseram que a pintura os acalmava, e que parecia uma terapia. Observei que essa é uma das atividades preferidas, porém, não faz parte da ementa escolar.

PRISCILA: Tia, você podia ser a nova professora de artes, você tem paciência tia, a outra professora não tem não... Ela é chata!

ÉRIKA: Caraca! Tia! Tô me sentindo artista!

Quando olhamos o relógio faltavam poucos minutos para encerrar a tarefa, então eles disseram que quando estão na escola o tempo demora a passar e que agora o tempo estava voando. Eu pergunto por que eles estavam falando da escola como se não estivessem nela.

Estávamos ocupando uma das salas de aula, no entanto, eles não se sentiam como se estivessem na escola.

ESTER: é que na escola a gente quer sair logo e a hora passa devagar...

JOÃO: Teve um dia...tipo assim, tem um moleque lá na escola que é deficiente, aí o outro menino ficou pegando o boné dele... aí a professora disse assim: - Ninguém vai sair até o boné aparecer!

João disse que esse foi o dia mais chato, todos lembraram e concordaram. Tiveram que ficar mais tempo do que normalmente ficam e isso não tinha sido bom, pois para eles é chato ficar na escola! Eles dizem que na escola não tem coisa legal para fazer e que realmente hoje parecia que não estavam na escola.

Percebi que Ana deixou os pincéis de lado e começou a pintar com as mãos. Me aproximei dela para observá-la de perto, ela me disse que com o pincel ela se sentia presa, com as mãos era mais rápido.

EU: Você está se sentindo livre agora?

ANA: aham... liberta!

PRISCILA: Ela tem que ser liberta até na igreja! (risos)

ESTER: Ela tem que se libertar de parar de se cortar, tia. Ela fica se cortando!

EU: Você se corta Ana?

ANA: (Ri e abaixa a cabeça)

ESTER: Ela é doente!!!

PRISCILA: Ela já tentou cortar o pulso. E eu já, já cortei mais de três vezes isso aqui ó... (Apontando para o pulso)

EU: Você também?

ANA: Eu já tentei tia, cortar o pulso. Mas sabe o que aconteceu? Meu padrasto me encontrou e tirou a faca de mim.

EU: Por que você tentou cortar o pulso?

ANA: Foi de raiva.

EU: Raiva do quê?

ANA: Por causa que minha mãe não deixa eu sair na rua...quando eu quero. (Ana desvia o assunto chamando atenção para a pintura de uma colega).

Quando passamos para o final da atividade que é a assinatura nas pinturas Ana perguntou se poderia assinar “*psicóloga Aline e aluna Ana*”. Eu perguntei: “-*Mas quem pintou o quadro? Não foi você?*” e ela respondeu que sim, foi ela, mas que teve minha ajuda. Disse para ela ficar à vontade para escolher que assinatura colocar. Ao final, Ana assina: “Ana e mãe”.

Resultado final da pintura de Ana:

**Imagem 19 - Criação**



Fonte: elaborada pela autora.

Ana tem 13 anos, geralmente está rindo e é muito comunicativa no grupo, porém demonstra baixa autoestima. Está sempre pedindo para não mostrar seus trabalhos, nem pendurar nos murais da escola. Nos primeiros encontros parecia estar fugindo das aulas, mas depois demonstrou estar gostando das atividades e das conversas em grupo.

Resultado final da pintura de Ester:

**Imagem 20 - Criação**



Fonte: elaborada pela autora.

Ester não havia participado dos primeiros encontros e pediu para participar a partir deste. Mostrou-se uma menina retraída, falava pouco, mas suas pequenas inferências no grupo apresentavam firmeza e determinação.

Resultado final da pintura de João e referência escolhida por ele:

**Imagem 21- Releitura e referência**



Fonte: elaborada pela autora.

João participou do grupo desde o início. Um menino tranquilo, falava pouco mas estava bem entrosado com o grupo. Seu melhor amigo era o Miguel, sempre sentavam juntos. Ele escolheu como referência a imagem de um homem sério e disse que fez essa escolha por achar que era mais fácil de reproduzir. Sua referência foi extraída do livro que apresentava as obras de Salvador Dalí.

Resultado final da pintura de Érika:

**Imagem 22 - Releitura**



Fonte: elaborada pela autora.

Érika ficou muito indecisa quanto a escolha de sua referência. Optou por uma pintura abstrata de Kandinsky justificando ser mais fácil. Embora tenha gostado de outras referências, decidiu não se arriscar.



Resultado final da pintura de Miguel:

**Imagem 23- Releitura e referência**



Fonte: elaborada pela autora.

Miguel usou como referência a imagem de Mona lisa. Ele disse que gostava dessa pintura e que já havia desenhado a Mona lisa outras vezes. “Essa é a mais conhecida!”, afirmou.

Resultado final da pintura de Bruna:

**Imagem 24 – Releitura e referência**

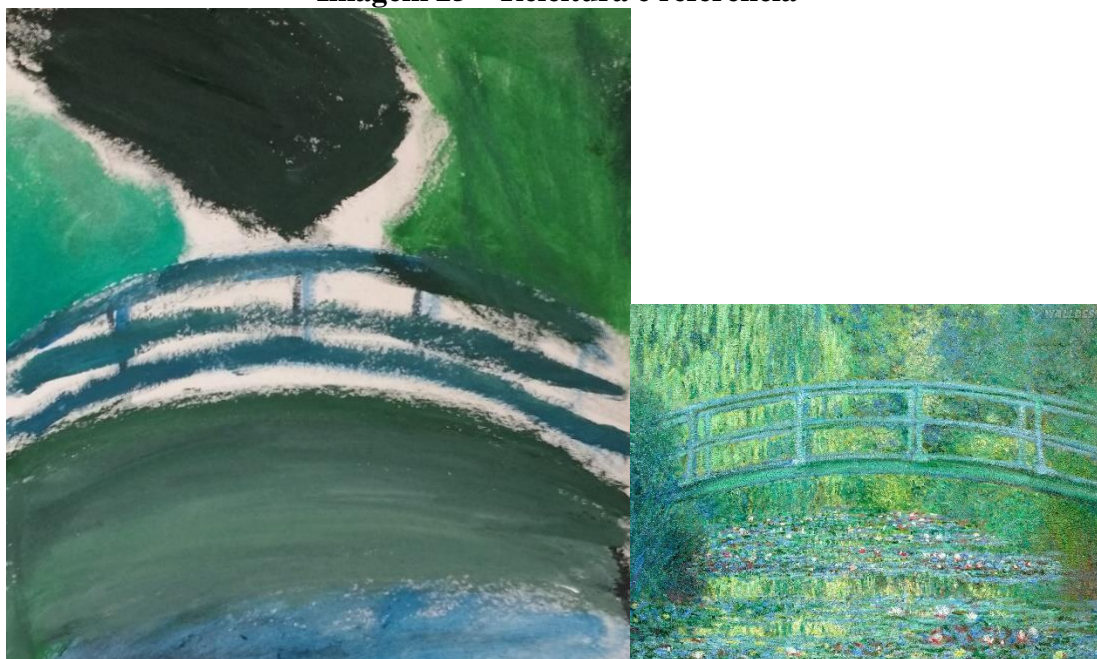


Fonte: elaborada pela autora.

Bruna optou por uma referência muito parecida com a de Érika, tratava-se também de uma pintura abstrata de Kandinsky. Mas essa escolha parecia gerar certo desconforto, pois achava que a pintura de Érika tinha ficado mais bonita que a sua. Bruna parecia estar desmotivada, ao perceber isto, me aproximei dela e disse que na arte cada pessoa deixa a sua marca, cada um tem uma forma diferente de fazer a mesma coisa que outros já fizeram. Mostro em alguns livros que vários pintores usaram a mesma referência, mas cada um com o seu estilo. Bruna continuou com seu trabalho e parecia estar mais confiante.

Resultado final da pintura de Vitor:

### Imagem 25 – Releitura e referência

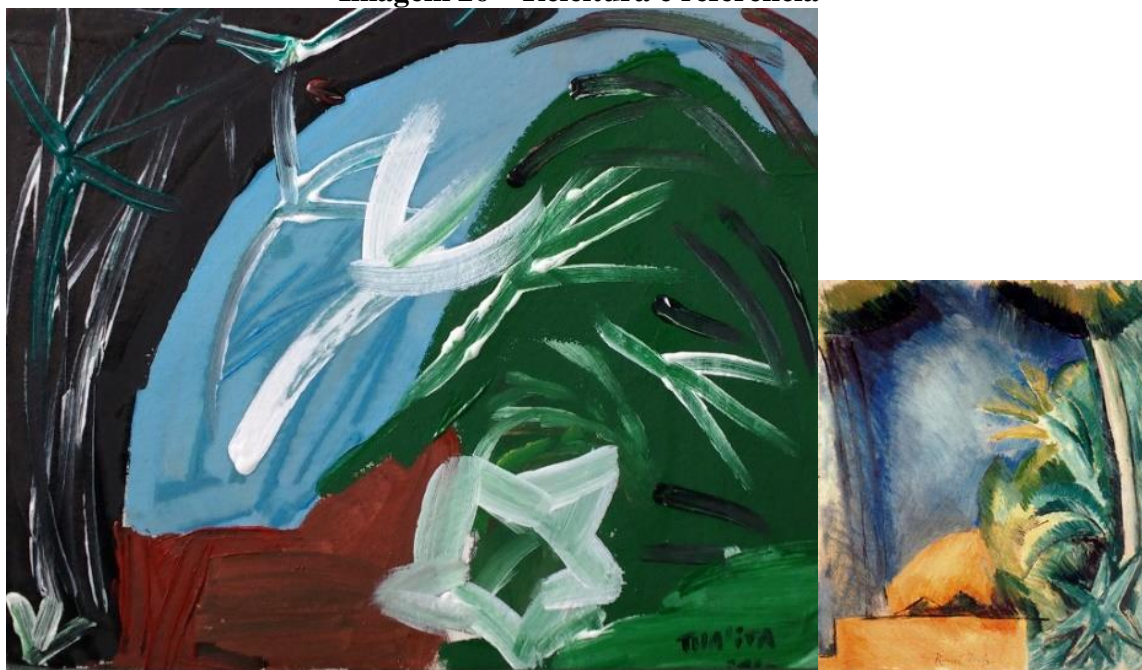


Fonte: elaborada pela autora.

Vitor foi um dos primeiros a escolher sua referência. Ele decidiu fazer uma pintura de Monet, mas demonstrou-se inseguro quanto à execução do trabalho. Só começou a pintar com minha interferência. Me aproximei dele e disse que poderia começar. Vitor parecia estar travado, os outros começaram e ele parecia não saber o que fazer. Perguntei se queria ajuda e ele respondeu que sim. Começamos as primeiras pinceladas juntos, logo, Vitor se soltou e deu prosseguimento ao trabalho sozinho. Embora Vitor regule em idade com a turma, sua estatura correspondia a de um menino de sete a oito anos. Os outros o hostilizavam pela sua baixa estatura, Vitor tinha uma postura bastante retraída, demonstrando insegura.

Resultado final da pintura de Priscila:

**Imagem 26 – Releitura e referência**

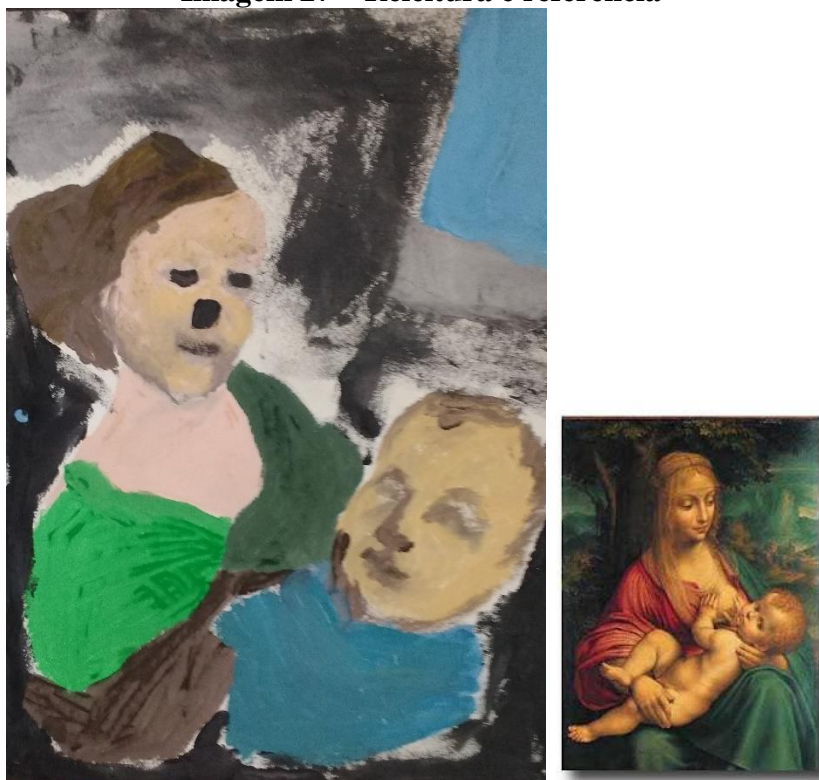


Fonte: elaborada pela autora.

Priscila é muito comunicativa, observadora, e gosta de provocar os colegas. Fez comentários acerca dos trabalhos dos outros sempre em tom irônico. Sua pintura teve como referência uma obra de 1908 do pintor Raoul Dufy.

Resultado final da pintura de Sara:

### Imagem 27 – Releitura e referência



Fonte: elaborada pela autora.

Sara apresentou importante dificuldade em realizar sua tarefa. O grupo a pressionava para que começasse, mas Sara parecia estar travada. Ao me aproximar dela, Sara colocou o carvão na minha mão e disse: “*Faz aí pra mim*”. Eu respondi que iria ajudá-la no seu trabalho e que caminharíamos juntas na construção da imagem por ela escolhida, porém Sara se esquivava da tarefa sempre que podia solicitando minha ajuda. Sara me surpreendeu com a escolha de sua pintura, tratava-se de uma imagem maternal, carregada de cuidado e serenidade, enquanto Sara demonstrava sempre um comportamento agressivo e hostil. Suponho que talvez Sara tenha encontrado através da escolha de sua imagem estabelecer uma relação com a figura materna.

\*\*\*

Durante este encontro conversamos sobre a atividade de pintar. Perguntei quais eram as sensações que eles experimentaram ao pintar e como se sentiram com essa experiência.

Érika respondeu que parecia que estava fazendo uma terapia e que a pintura a acalmava. Ana, Miguel e Sara concordaram, afirmando que se sentiram mais calmos enquanto pintavam. Vitor disse que para ele era concentração. Pediram para que eu fosse a nova professora de artes deles. Disseram que as horas passaram muito rápido e que não se sentiram cansados ou entediados e sugeriram que repetíssemos a atividade em outro encontro. Para eles a tarefa realizada neste encontro fez com que se sentissem bem. Referiam-se a escola como um lugar chato. Perguntei se todos pensavam assim, Priscila disse que a escola não era chata, mas o que normalmente faziam na escola é que era chato.

#### 4.6 Quinto Encontro: Criação Artística

Neste quinto encontro, tive como objetivo realizar um debate acerca da atividade realizada na semana anterior, e propus que desta vez o grupo se sentisse livre para realizar uma

criação, sem referências. Este encontro foi realizado em uma das salas de aula. A princípio, quando cheguei na escola, eles estavam em aula. Sendo assim, eu disse que voltaria em um outro momento, mas a diretora autorizou a retirada dos alunos de sala de aula para que pudessem participar da pesquisa, pois haveria uma paralisação por parte dos professores às nove horas e faltava pouco menos de uma hora para que eles fossem dispensados. Percebi que esse movimento (de tirar os alunos de aula) causava certo desconforto, não em todos, mas em alguns professores. Ao entrarem na sala onde aconteceria a discussão do encontro anterior, Lucas disse que não queria ficar na aula mesmo e que estava enrolando para copiar a atividade do quadro dizendo para a professora que estava com dor de cabeça, enquanto Lucas fala alguém do grupo o alerta dizendo que estava sendo gravado.

LUCAS: Professora, exclui isso aí por favor?

EU: Não... isso é pra mim, não vou mostrar pra ninguém da escola...

LUCAS: Ah tá!

EU: E aí? Como foi a semana de vocês?

LUCAS: Muito boa! Mas passou tão rápido! Na quinta eu faltei e na sexta não tinha aula aí eu voltei pra casa.

ÉRIKA: Por causa de quê que não tinha aula na quinta?

EU: Na quinta vocês saíram cedo, não foi?

ÉRIKA: Ah! Tia! Eu nem lembro!!!

EU: Não lembra? E aí Sara? Lembra de como foi seu fim de semana?

SARA: hã?

EU: Você lembra o que foi que aconteceu no seu fim de semana?

SARA: (Balança a cabeça negativamente)

Sara é uma aluna rotulada como ‘problemática’, nas primeiras vezes que fui à escola algumas pessoas que trabalham na inspetoria já haviam me apontado Sara pedindo para que eu a ‘pegasse’. Sara foi convidada para participar dos encontros preliminares, mas não aceitou, ficava de longe nos olhando e sua aproximação ao grupo foi lenta e difícil. No último encontro (da pintura), Sara veio espontaneamente e participou da atividade do início ao final, foi a última a sair da sala e demonstrou interesse durante todo o tempo. Embora tenha apresentado certa dificuldade em realizar a tarefa solicitando várias vezes a minha ajuda, Sara persistiu até o final. Sara falava pouco, quando falava era difícil compreender o que dizia, não demonstrava refinamento no discurso e suas frases eram pouco elaboradas. Por outro lado, apresentava um comportamento agressivo com os colegas da escola e do grupo. Mesmo tendo sido esta a primeira atividade em que Sara participou mais diretamente com o grupo, eu já vinha observando-a desde o primeiro encontro, pois sempre estava por perto quando nos reuníamos.

EU: Gente, vocês lembram da atividade que fizemos na semana passada?

ESTER: Foi de pintar!

EU: Isso! Vocês fizeram uma pintura, escolheram um pintor pra...

ANA: Tia, eu não quero que coloque o meu no mural...por causa de que ficou horrível...

ÉRIKA: O meu tá horrível!

EU: Eu achei todos lindos!

LUCAS: Vai ser um show de horrores!

EU: Não, de maneira nenhuma... eu achei todos lindos! Cada um teve o seu valor! A Priscila, assim... ela me surpreendeu, ela se soltou, pintou... Sara também... todos vocês me surpreenderam! Foi muito legal!

EU: Então gente, hoje...hoje eu queria é... trazer uma atividade pra vocês. Na semana passada vocês escolheram um pintor, se inspiraram naquela pintura e fizeram uma reprodução.

LUCAS: Tia, você trouxe alguma coisa pra gente hoje?

EU: Trouxe...

Dois alunos não quiseram participar da atividade: João e Miguel. Priscila ficou inconformada com a atitude dos meninos e pediu para deixar a porta aberta para que eles nos vissem e sentissem vontade de participar, mas isso não aconteceu e os meninos foram embora.

Neste dia, os professores iriam fazer uma paralização às nove horas, e muitos alunos já haviam se programado para jogar bola na quadra da escola. Outros, alegaram que os pais estavam sabendo da paralização e que não poderiam ficar depois das nove horas. Nosso tempo seria menor do que de costume.

Expliquei para eles que a proposta deste encontro era a criação. Esclareci para o grupo que a tarefa a ser cumprida naquele encontro seria a de ter total liberdade e autonomia para desenhar e pintar aquilo que lhes viesse à mente.

Pedi para que se acomodassem de maneira que se sentissem à vontade, eles pediram para mudar de sala, fazia calor e queriam ir para a biblioteca, onde tinha um ar condicionado. Mudamos de sala e Paulo, um aluno do sétimo ano nos acompanhou. Eu sinalizei para ele que estava trabalhando com a turma do sexto ano, mas ele insistiu em ficar e acompanhar nosso trabalho, não o impedi. Porém, algumas meninas sentiram-se muito incomodadas com a presença do rapaz. Ele se sentou e pediu uma folha para desenhar.

PRISCILA: Ahh... tira esse garoto daqui... ele é chato! Não deixa ele participar não...

As meninas demonstraram-se intolerantes, diziam que ele não sabia desenhar e que não era o dia dele. Mas Paulo insistiu em ficar.

PRISCILA: Ah! Professora, eu não quero participar dessa aula com ele não. Semana que vem eu participo, aí vai ser melhor.

EU: Mas por quê? Qual é o problema de ele participar?

PRISCILA: Ah. Ele é chato demais!

PAULO: Não te fiz nada! Nem te conheço!

Falamos sobre eles pertencerem a grupos distintos e sobre a possibilidade de estarem juntos naquele momento, Priscila concorda em ficar, mas não esconde sua insatisfação.

ANA: Professora, segura aqui só um minuto, deixa só eu ir lá avisar, no outro dia eu não avisei meu irmão aí apanhei da minha mãe...

PRISCILA: É bom apanhar, né? (Fala sarcasticamente)

ÉRIKA: No outro dia ela foi levar a menina ali no ponto, ali na esquina a mãe dela quase matou ela.

As meninas me contaram que a mãe de Ana é muito nervosa e batia nela por qualquer motivo.

Assim que Ana retornou prosseguimos com a atividade e alguns alunos demonstraram dificuldade em executar a tarefa, perguntaram se poderiam copiar desenhos que estavam nos livros, e eu esclareci mais uma vez que o propósito daquele encontro era que eles desenhassem espontaneamente, sem referências. O grupo parecia desmotivado. Pergunto o que está acontecendo:

ÉRIKA: Tá todo mundo desanimado hoje, tia...

EU: Mas por que vocês estão desanimados?

PAULO: A Sara está triste assim por que ela não sabe desenhar.

(Sara xinga Paulo)

PRISCILA: Ainda pergunta (demonstrando insatisfação com o colega do sétimo ano)

ESTER: É por causa dele.

ÉRIKA: Não...

PRISCILA: É sim, é por que ele é estranho.

ESTER: Por que ele é chato, ele fica implicando, é perturbado!

As meninas continuaram hostilizando Paulo e Sara disse que ia ‘dar na cara dele’.

Eu propus que deixassem as diferenças de lado e que se concentrassem na tarefa a ser realizada. Aos poucos, todos começaram a desenhar, mesmo assim, trocavam farpas durante a execução da tarefa.

Paulo gosta de desenhar, e foi demonstrado sua habilidade sem se importar muito com as críticas que recebia. Ester demonstrou-se agressiva com Ana, que estava sentada ao seu lado.

ANA: Parece até a Pepa (mostrando o desenho de Ester)

ESTER: Cala a boca!!! Me empresta o marrom.

ANA: Quê?

ESTER: (grita) O Marrom!!!

ANA: Me empresta o “gray”, por favor! (pega o lápis da mesa de Ester)

ESTER: Não! (Gritando). Olha o que você fez!!!

ANA: Eu não fiz isso!!!

As duas seguem discutindo durante a execução da tarefa.

PRISCILA: Ah! Bonito isso, né Paulo! “Alá” professora, ele tá copiando do livro!

Os colegas se preocupam com Sara que ainda não havia desenhado nada em sua folha.

ANA: Sara, desenha qualquer coisa!!! Faz um bonequinho...

SARA: Não vem nada na minha cabeça.

Digo para eles que uma folha de papel em branco nos oferece inúmeras possibilidades, e que esse era um momento para deixar fluir toda a criatividade.

PAULO: Eu só penso que eu tenho que ir pra casa e arrumar a casa.

ANA: Meu querido, minha casa é muito grande!

Eles começam a falar do tamanho de suas casas e que precisam ajudar nas tarefas domésticas.

Aviso que o tempo da tarefa está acabando e digo que depois que todos tivessem terminado iríamos ‘bater um papo’.

ESTER: Ah tia, eu não quero “bater papo” não, eu tenho que ir pra casa.

Ester entrega sua tarefa e diz que vai embora. Eu pergunto se ela pode ficar mais um pouco.

ÉRIKA: ah ela não quer conversar com os outros...

ESTER: Não, não é isso! (E vai embora)

ANA: No outro dia levei foi na cara, sabe por que? Porque a outra Esther, de cabelo ‘cacheadão’, falou que eu tinha saído do colégio, mas só que eu não saí, tava aqui! Ela falou pra minha mãe que eu tinha saído do colégio (referindo-se ao dia em que sua mãe lhe bateu).

Após este comentário Ana não dá espaço para falarmos sobre isso, elogia o trabalho dos colegas, mas diz não gostar do seu.



Priscila saiu da sala e retornou com algumas bexigas cheias de água, e começou a brincar com as bexigas, colocando dentro da blusa simulando ter seios.

Ana disse que as bexigas pareciam silicone de verdade, Paulo se interessou e perguntou como é que faz pra colocar silicone. Érika perguntou se ele queria colocar...

ANA: Meu Deus, Paulo, mas você é tão burro, mas tão burro... que a sua mulher vai perguntar um negócio e você nem vai saber responder!

As meninas começam a rir de Paulo. Percebi que a maior parte deles já havia concluído a tarefa e fiz algumas perguntas:

EU: Na semana passada vocês não tiveram tantas dificuldades como hoje. O que vocês acham que aconteceu hoje?

PAULO: Eu não gosto disso.

ANA: Por que não aparece nada pela minha cabeça.

PAULO: Na minha só aparece merda.

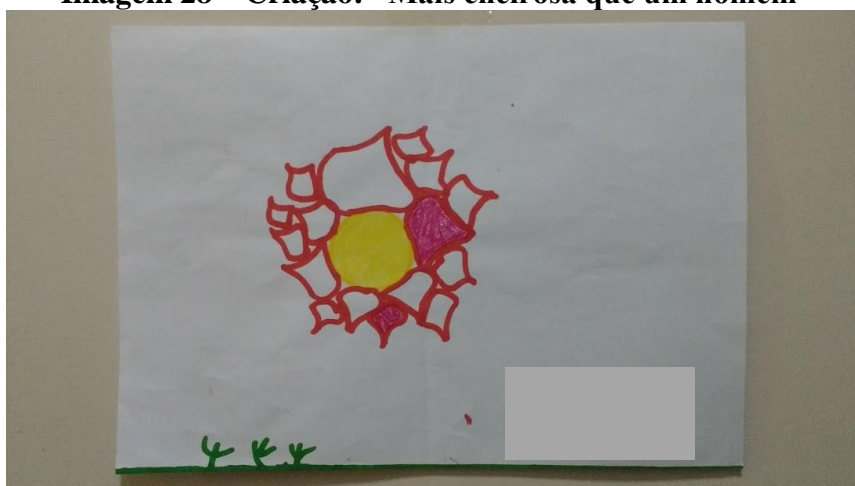
PRISCILA: Com esse garoto aqui, eu não consegui pensar em nada. Se ele não tivesse aqui eu seria mais criativa.

Enquanto num primeiro momento havia sido solicitado a elaboração de uma produção artística livre e espontânea, neste segundo momento solicitei que cada um mostrasse seu desenho, e que os outros comentassem sobre ele. Esta estratégia, possibilitou a construção de um espaço de reflexão e diálogo e teve por objetivo ampliar o campo de interpretação gerando novos sentidos para aquela imagem, sentidos que até mesmo o próprio criador não tenha intencionado ou se dado conta. Sendo assim, “da imagem à palavra, e da palavra de volta à imagem, ampliam-se não só os modos de observação como as possibilidades de interpretar uma mesma imagem” (SOUZA & LOPES, 2002).

Ana disse que iria mostrar seu desenho, mas pediu para que ele não fosse exposto em nenhum mural. Eu garanti para Ana que o seu desenho não seria colocado no mural da escola.

EU: Então vamos começar com o da Ana. O que vocês acharam?

### **Imagem 28 – Criação: “Mais cheirosa que um homem”**



Fonte: elaborada pela autora.

SARA: Horrível!

PRISCILA: Ah! Sabe o que eu acho? Eu acho que ela queria fazer um jarrinho de flores, mas aí ela não conseguiu, mas ficou legal!

ÉRIKA: Parece uma flor gigante!

SARA: ela queria desenhar, mas não conseguiu.

EU: Ana, nos fale sobre seu desenho.

ANA: Eu tava pensando só na flor mesmo.

EU: Você gosta de flores?

ANA: Era pra ser um jardim, professora. Flor é muito cheirosa. Mais cheirosa que um homem.

PRISCILA: É mais cheirosa do que uma mulher!

ANA: Aí eu prefiro cheirar um homem, quer dizer, eu prefiro cheirar uma flor do que um homem...(risos)

ÉRIKA: Por que você cheiraria um homem!?

ANA: Por que dois namorados se cheiram.

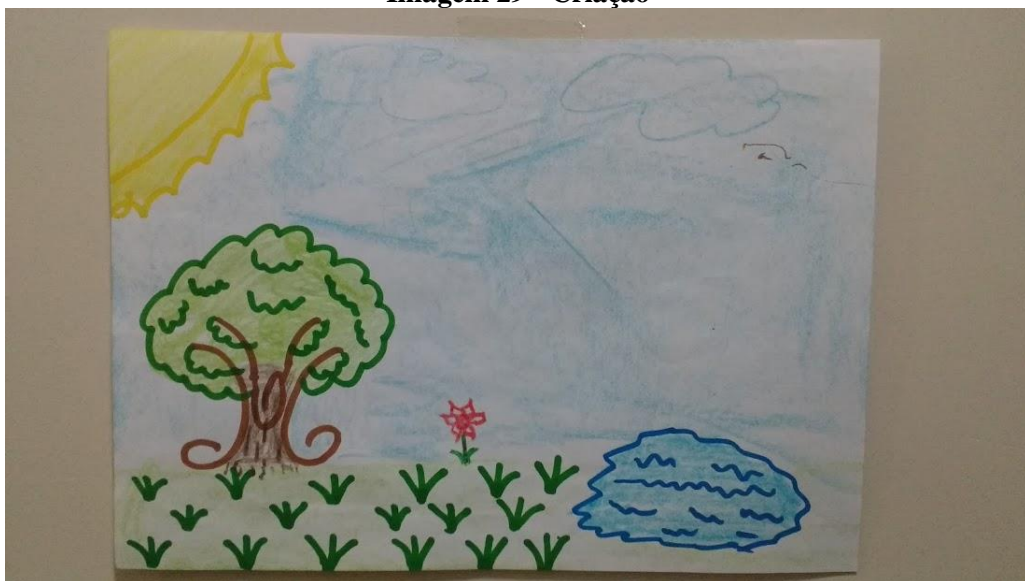
PRISCILA: Eu sei o porquê. É por que um homem, pode se casar com você aí você vai ter que sentir o cheiro dele todos os dias. Eu não vou querer não. O namorado dela fede a “cecê”, que nojo, o W\*\*\* ... (apontando pra Ana) .... E homem só faz a gente sofrer.

ANA: Uns ou outros né? Mas tem alguns que não fazem...

Cada uma colocou sua opinião, discutiram sobre relacionamentos entre homens e mulheres e falaram sobre os namoros que aconteceram na escola e fora dela.

EU: Vamos continuar com os desenhos? O da Ester, ela já foi embora, mas o que vocês acharam?

### Imagem 29 - Criação



Fonte: elaborada pela autora.

ANA: Acho que ela tava pensando em fazer uma floresta, no lago da pepa, pepa pig (risos).

PRISCILA: Eu acho que ela fez um lugar pra pensar e pra nadar, é o que eu acho...

SARA: Acho que ela tava pensando num lugar que ela foi.

EU: De quem é o próximo? É o seu Priscila?

**Imagem 30 – Criação: “A mãe Cisne”**



Fonte: elaborada pela autora.

SARA: Ah ela queria fazer um pato.

ANA: Acho que ela tava fazendo um cisne num lago, mas, cadê o barco? Tá faltando um barquinho aí pro cisne...

EU: Fala Priscila, sobre o que você fez.

PRISCILA: Nada... é só um cisne.

EU: só?

PRISCILA: Nesse desenho aí, a cisne mãe tava procurando os seus filhos, os seus filhinhos por que seus filhinhos se perderam. Essa é a mãe.

Um aluno chegou na porta da sala e disse que o almoço estava pronto. A partir desse momento foi bem difícil mantê-los em sala. Finalizei a reunião e pedi que eles fossem para casa e trouxessem para o próximo encontro uma letra de música composta por eles, expliquei que poderiam usar a melodia de músicas conhecidas, e que se possível fizessem em grupo.

Outros trabalhos:

**Imagem 31: Criação: “Tá aí meu coração pra senhora”**



Fonte: elaborada pela autora.

Embora Paulo tenha feito um desenho no início da tarefa, ao final me entregou um coração de origami. Perguntei sobre seu desenho e sua resposta foi a seguinte: “- *Eu joguei fora, você disse que poderíamos fazer qualquer coisa com a folha de papel. Então, tá aí meu coração pra senhora!*”

**Imagem 32 – Criação: “A menina Fantasma”**



Fonte: elaborada pela autora.

Durante a execução da tarefa Sara apresentou dificuldades para criar um desenho, dizia que não tinha nada na cabeça e que não conseguia fazer um desenho sem copiar. As colegas afirmaram que Sara desenhava bem, porém percebi uma real dificuldade em desenhar algo que não fosse reproduzido. Disse que ela poderia fazer o que quisesse. Sara tirou um livro da mochila, escolheu uma figura e começou a desenhar. Como demorou muito para começar, foi a última a entregar. Ao verem seu desenho, as colegas disseram que Sara tinha desenhado uma menina fantasma.

**Imagem 33 - Criação: “A coruja calada”**



Fonte: elaborada pela autora.

Érika começou a tarefa com determinação. Estava quieta e pouco se envolveu na discussão com as outras meninas quanto à presença de Paulo no grupo. Ao entregar seu desenho, disse que não ficou muito legal. Quando questionada sobre seu desenho, Érika respondeu que não tinha nada a falar, “...*Não sei, tia... é uma coruja*”; pergunto o que a coruja tem a nos dizer e Érika responde: “*Nada... é uma coruja calada!*”.

\*\*\*

O tema ‘violência doméstica’ retornou neste encontro. Observei que situações de intolerância são vivenciadas entre os participantes. No tocante à realização da tarefa foi perceptível a dificuldade que os alunos encontraram para criarem suas obras sem que se apoiassem em uma referência, o que nos leva a concluir que não existem estímulos quanto à realização de tarefas similares no cotidiano escolar.

#### 4.7 Sexto Encontro: Discussão e Música

O último encontro foi realizado em uma das salas de aula da escola. As turmas haviam sido liberadas mais cedo devido a mais uma paralização dos professores e muitas salas encontravam-se vazias. O Município enfrenta um momento difícil e a prefeitura encontra dificuldades para cumprir, dentre outros compromissos, a folha de pagamento dos professores.

Com efeito, a crise afeta diretamente aos alunos que, sem professores, ficam a esmo na escola ou fora dela. Alguns retornam para casa, outros ficam na escola jogando bola na quadra e outros se reúnem nas proximidades da escola.

Neste dia, alguns alunos ao me virem chegando na escola, disseram-me que não ficariam para o encontro. Lucas, Miguel e João me entregaram a letra da música que escreveram e foram embora. Ao reunir o grupo, informei que este seria o nosso último encontro.

ANA: Por que hoje vai ser o último dia?

EU: A pesquisa está acabando.

BRUNA: Ah tia, inventa mais!

(Risos)

EU: Vocês gostaram?

BRUNA: Eu gostei, tia.... Eu tô chorando...

ANA: Eu também gostei.

ÉRIKA: Fica pelo menos até o ano acabar, tia.

BRUNA: Tia, é sério, eu vou até chorar, sabe?

Priscila entra na sala.

PRISCILA: Tia, hoje é nosso último encontro, né?

EU: Sim, hoje é o nosso último encontro. Então, alguém escreveu alguma coisa? Pedi no último encontro que vocês trouxessem uma música, vocês se lembram?

BRUNA: Essa jumenta esqueceu!!! (Apontando para a Érika)

PRISCILA: Professora, eu não fiz não, quer dizer...eu fiz, mas como eu achei que ficou meio “biruta”, aí eu rasguei e joguei fora.

EU: Mas por que? O que você achou “biruta”?

PRISCILA: As minhas ideias!

ÉRIKA: A tia é psicóloga!

EU: Ah.... Mas seria legal você compartilhar suas ideias com a gente. (Pausa). Algum psicólogo já veio aqui na escola?

TODOS: Não...

BRUNA: Mas já veio uma mulher maluca que passou um filme pra gente que eu não gostei.

EU: Mas ela era psicóloga?

BRUNA: Não, mas ela é maluca.

ÉRIKA: Ela ensinou a “coisar” droga.

EU: É mesmo?

BRUNA: É, a botar... é... pelo sangue.

EU: Não entendi.

ÉRIKA: É tia, ela ensinou tia... Cê pega assim a agulha, aí coloca o pó lá e faz (xiiii).

EU: Um pó?

BRUNA: É...de droga.

ÉRIKA: Aí, tu vai, tu cheira assim... (Érika simula como se estivesse usando cocaína)

BRUNA: Ela ensinou direitinho, ó.... a gente pega assim o ‘troço’ e... (Simulando uso de cocaína)

ÉRIKA: No canudinho...

SARA: Pega, aí abre o papel, aí faz assim, ó.... (enrolando um pedacinho de papel)

ÉRIKA: Tem que fazer um canudinho. Tia a menina morreu, tia. A menina desmaiou.

BRUNA: Aí ficou: Sangue! Sangue!

EU: Mas foi o pessoal do PROERD que trouxe o filme?

BRUNA: Foi!

ANA: Eles são tudo maluco!

EU: Então, mas não vieram psicólogos, né?

BRUNA: Por isso a gente quer que a senhora fique! Tem tanto maluco nessa escola que meu deus do céu!

(Risos)

EU: Eu gosto de estar na escola. Foi legal estar aqui com vocês.

BRUNA: Então vamos trocar? Eu viro a psicóloga e você vira a BRUNA.

EU: Ok, então vamos lá!

BRUNA: Agora, vamos falar...

ÉRIKA: Tia!!!

BRUNA: Cala a boca e senta!!! Sua “escrota”! (risos)

PRISCILA: Essa psicóloga parece uma ‘lombriga’, né? (risos)

BRUNA: Ó... eu vou falar as pessoas que eu acho bonitas.... Ela é feia, ela é feia, ela é feia, ela é feia... e eu sou a gostosa!

SARA: Que nojo!

ÉRIKA: Que horror!!! Parece uma tábua de passar!

PRISCILA: Coitados dos alunos quando ela for psicóloga!

ÉRIKA: Tomara que você não seja!

BRUNA: Não, eu vou ser professora!

EU: você quer ser professora?

BRUNA: aham...

EU: Quem mais aqui quer ser professora ou psicóloga? Melhor, o que vocês pretendem ser?

BRUNA: Não! Eu vou ser psicóloga. Porque eu vou lembrar da senhora, aí eu vou chorar...

ÉRIKA: Eu vou ser cardiológica, quer dizer, cardiologista.

PRISCILA: Eu quero ser professora, se eu não for professora, advogada.

BRUNA: Eu também queria ser advogada.

ÉRIKA: Ou eu vou ser cardiologista, ou arquiteta.

ANA: Pô, até meu padraço veio com essa ideia na cabeça, de ser advogado!

MARIA: Mas advogado ganha muito dinheiro, né?

BRUNA: Querida, se você ficar um mês lá, você fica bilionária!

SARA: Eu quero ser polícia.

ÉRIKA: Vai morrer! E eu, quando falei com minha mãe que eu queria ser delegada, ela quase me matou!

MARIA: Caramba ela (Sara) vai sofrer!

ANA: Ela é maluca!

EU: Então, gente? O que vocês acharam dos nossos encontros?

BRUNA: Maneiro, eu gostei quando eu me melequei toda de tinta. Aí demorou um ano pra mim lavar minha blusa. Foi uma experiência muito bonita.

ANA: Eu demorei três dias pra lavar a minha calça.

EU: Então, deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: Hoje teve paralização, né?

TODOS: Sim...

EU: Já tiveram várias, né? O que vocês acham disso?

BRUNA: Ahh... legal!

SARA: Podia parar, e deixar todo mundo em casa!

MARIA: Ué! O prefeito não tá pagando!

ÉRIKA: Não sei nem por que o professor vem! Não tá recebendo! Mas nem todos os professores tão assim. A de LPt por exemplo, não tá. E ela tinha que tá.

MARIA: A de matemática...

ÉRIKA: Os professores legais não querem greve.

BRUNA: Ô tia, deixa eu fazer uma proposta?

EU: Sim.

BRUNA: Tia, vira professora!

EU: Professora?

ÉRIKA: É tia, de artes!

BRUNA: Porque a outra, ó, vou imitar a outra. (Bruna levanta-se e começa a imitar a professora) Ó, ela chega assim... (Bruna vai até a porta e entra na sala com postura caída, ombros para baixo, cabeça baixa e andando devagar. Quando chega na mesa, bate a mão sobre ela e começa a gritar).

BRUNA: Para de sacanagem, hein? Você, vai sentar lá agora e copia isso tudo, hein?!

(Começa a escrever no quadro negro) Tia, a letra dela é enorme! Ela escreve assim ó...

ANA: E tudo embolada!!!

PRISCILA: Ô, ô... pode parando de mentira! É tudo mentira, tá! Ela faz assim, ó!

ÉRIKA: Não, ela fala assim ó: Tá ouvindo??? (gritando)

PRISCILA: Mentira, ela...

ANA: A gente fica chamando ela várias e várias vezes, a gente tem que chamar ela cinquenta vezes só pra ela ouvir.

PRISCILA: Professora, é mentira. Ela chega assim, ó... (Priscila entra na sala normalmente, e dá um bom dia pra turma sem nenhum entusiasmo) - Vamos todo mundo sentando que a gente vai começar a fazer o dever (Falando calmamente) Aí... alguém faz uma baguncinha aqui, aí ela: - Ô garoto! Você está escutando? (gritando). Ela chega calminha, aí quando alguém começa a fazer uma bagunça aí ela começa a ficar nervosa!

SARA: “Vou chamar tua mãe”, “Não quero ninguém olhando pra trás!”, é assim!

BRUNA: Se a senhora fosse professora, quando a senhora chegasse, finge que eu sou você: (Bruna entra na sala sorrindo e muito animada) -Oi Alunos!!! Tudo bem? Como vocês estão?!

Sugeri que o grupo refletisse sobre todas as questões envolvidas nesse contexto escolar e nesta relação professor/aluno. Conversamos sobre estar nesse lugar que é do professor; pensamos o quanto deve ser difícil trabalhar e não receber, ser mal remunerado, ter que trabalhar em mais de uma escola, e que, embora tudo isso não justifique um comportamento agressivo ou impaciente por parte deles, é compreensível que, às vezes, se sintam desmotivados com seu trabalho. Sugeri que o grupo refletisse sobre sua implicação enquanto alunos, reforcei que todos têm sua responsabilidade nesta relação (aluno/professor). Pedi que lembrassem que eu não era professora, e que a minha função com eles era muito diferente da função do professor, porém, poder-se-ia pensar na possibilidade de construir um canal de diálogo com os professores assim como vinha acontecendo conosco. Perguntei ao grupo se eles compreendiam a importância da construção desse espaço de diálogo na escola.

ÉRIKA: Eu entendi, mas...

MARIA: Eu também.

SARA: Não adianta nada, tanta coisa e a gente faz bagunça...

BRUNA: Eu não entendi nada do que a senhora falou, mas eu concordo! Esse garoto chegou e tirou minha atenção (referindo-se a um aluno especial que chegou na porta). Eu, é... eu só sei... Hoje é o último dela...(chorando)

EU: Tudo bem, vamos a outro assunto: a música! Vocês me entregaram algumas letras...

MARIA: Ahh tia, não lê não...

O grupo todo pediu para que não fossem lidas em voz alta as letras das músicas. Respeitei a decisão do grupo e prossegui para o encerramento do encontro perguntando para eles do que eles mais haviam gostado nesses encontros.

SARA: Eu gostei de pintar, gostei de você também, gostei de tudo.

ANA: Também, gostei das arte, gostei daquele negócio da “*fanzine*”. Bem, foi divertido, foi maneiro, por que passamos o tempo assim... a gente nem tem isso, não acontece isso com a gente.

EU: Isso nunca acontece na escola?

ANA: aham..



EU: e o que foi mais interessante pra você?  
 ANA: A arte!  
 SARA: Você não vai embora não!  
 EU: Não!?  
 BRUNA: Tia, foi muito maneiro, em vez de ficar em casa de ‘bunda’ pra cima, eu vim aqui ficar com a senhora...  
 MARIA: Pra mim foi divertido, alegre, pelo menos a gente soube um pouco das coisas de cada um, como eu sou, é isso!  
 EU: Então você entende que esse espaço, espaço que eu digo, são esses encontros, eles contribuíram para que vocês se conhecessem melhor? Melhorou o convívio do grupo? Vocês acham isso?  
 BRUNA: É...  
 SARA: sim  
 MARIA: Sim, eu acho!  
 EU: Thalita, faltou você! Qual foi a importância desse grupo pra você?  
 PRISCILA: Eu não tenho nada pra falar não.  
 EU: Nada?  
 SARA: Fala pra ela...foi tudo bom.  
 PRISCILA: É.. foi tudo bom. Menos na parte que eu tive que ficar com o Paulo ali naquela sala.  
 MARIA: Hummm...  
 ÉRIKA: Ele é o ex dela tia.  
 EU: Seu ex? Vocês namoravam?  
 PRISCILA: É. Mais ou menos. Eu não namorei, eu fiquei.

Priscila é muito comunicativa, mas neste dia estava mais introspectiva, principalmente neste último momento, não demonstrou interesse em falar ou responder às perguntas.

EU: Tudo bem, vocês acham que mudou alguma coisa em vocês?  
 BRUNA: Eu parei de bater nela. (Na Érika) (risos)  
 ÉRIKA: Você acalma a gente, professora!  
 EU: Eu ou nossas atividades?  
 ÉRIKA: Os dois.  
 BRUNA: O que a senhora faz e o que a senhora é. A senhora ficando calma, a gente se sente...  
 SARA: A senhora é a professora mais boa daqui! O resto é tudo o “capeta”!  
 BRUNA: Porque a senhora falando, a gente presta atenção. Porque tem professores que a gente não presta atenção por que ficam gritando com a gente.  
 EU: Entendi... Gente, preciso me despedir de vocês...

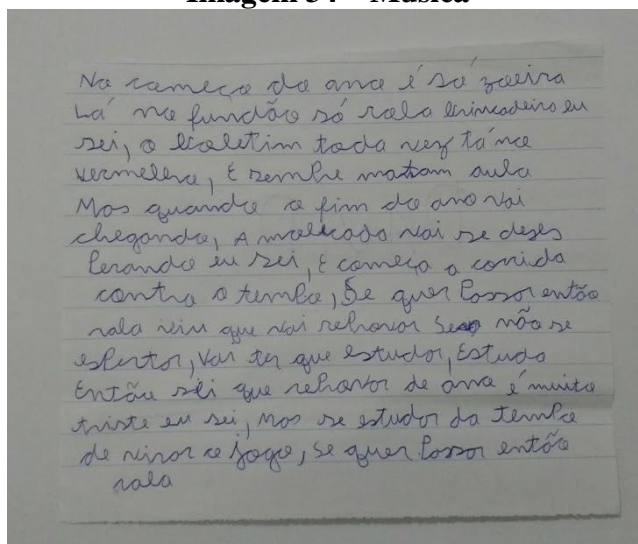
Para este encontro havia sido programada a entrega das letras das músicas que deveriam ser compostas por eles em grupo ou subgrupos, e além disso, uma discussão sobre a experiência da pesquisa. As letras poderiam ter como base uma melodia conhecida, desta forma, partiriam de uma referência que eles já conheciam. Suponho que tenham realizado a tarefa em subgrupos, pois três composições foram entregues, mas ninguém quis se identificar. Duas letras eram realmente autorais, a terceira foi apenas transcrita. A primeira autoral narrava o cotidiano escolar, em uma perspectiva cronológica os autores relatavam o desinteresse pelas disciplinas escolares e os desdobramentos dessas atitudes ao chegar o final do ano, onde se encontram diante de um dilema, passar ou não de ano. Esses sentimentos contraditórios são expressados de forma criativa através da composição musical, que começa em um contexto prazeroso (zoeira, brincadeira) e se transforma em angústia, diante da possibilidade da reprovação.

Na segunda composição autoral, utilizou-se como base musical o “*funk*”. O(s) autor(es) mergulharam na fantasia e relataram uma sequência de acontecimentos que remetiam a elaborações nos campos da sexualidade e possíveis conflitos familiares frente a este tema. A

composição que tem por título ‘Quadrada mente’ conta a história de um menino que sofre uma tentativa de homicídio por alguém que se traveste de um personagem de jogos eletrônicos e em seguida explode, como normalmente acontece nestes jogos. Em seguida ele vê pessoas vestidas fugindo e ao descer pelas escadas encontra um esqueleto que chuta seu órgão genital o transformando em menina, frente a esta mudança ele se angustia ao pensar sobre como dirá em casa que não é mais um menino e tenta resolver o problema procurando seu pênis. É interessante observar que a composição musical abre um caminho para que as angústias possam ser objetivadas, possibilitando a reflexão sobre as mesmas, gerando novas construções no campo da subjetividade.

Como mencionado anteriormente, a terceira música não foi uma criação. Tratava-se da transcrição de parte da letra de uma canção que já existe. Mesmo assim, anexamos por compreendermos que a arte opera transformações não apenas por meio da produção, mas também pela fruição.

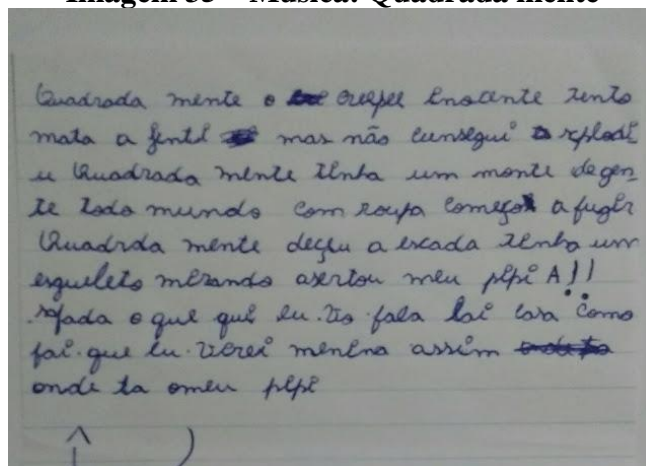
### Imagem 34 – Música



Fonte: elaborada pela autora.

*No começo do ano é só zoeira/ Lá no fundão só rola brincadeira/Eu sei/ O boletim toda vez tá no vermelho/ E sempre matam aula/ Mas quando o fim do ano vai chegando/ A molecada vai se desesperando/ Eu sei/ E começa a corrida contra o tempo/ Se quer passar então rala/ Viu que vai reprovar/ Se não se espertar/ Vai ter que estudar/ Estuda então/ Sei que reprovar de ano é muito triste/ Eu sei/ Mas se estudar dá tempo de virar o jogo/ Se quer passar então rala.*

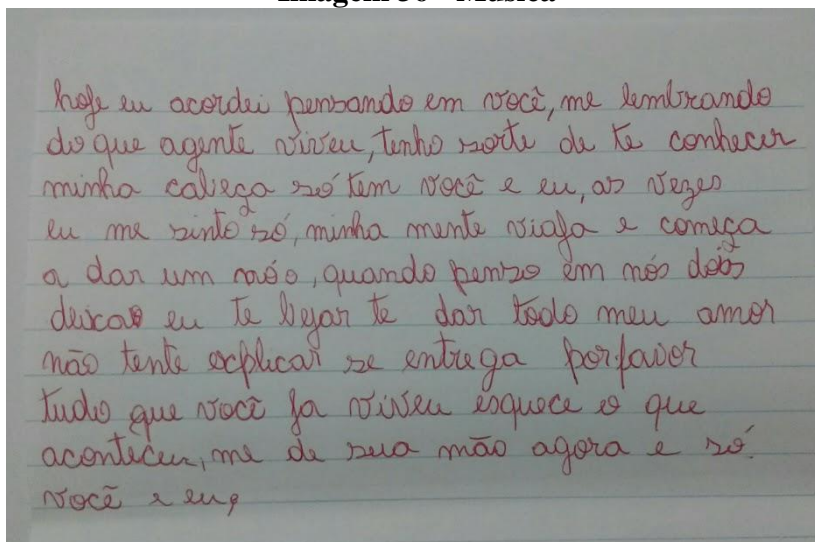
### Imagem 35 – Música: Quadrada mente



Fonte: elaborada pela autora.

*Quadrada mente/ o “cosplay”<sup>7</sup> inocente/ Tentou matar a gente/ Mas não conseguiu, explodiu/  
Quadrada mente/ Tinha um monte de gente/ Todo mundo com roupa/ Começou a fugir/  
Quadrada mente/ Desceu a escada/ Tinha um esqueleto mirando/ Acertou meu “pipi”/ Ah  
safada/ O que é que eu vou falar lá em casa/ Como foi que eu virei menina assim/ Onde tá o  
meu “pipi”?*

### Imagem 36 - Música



Fonte: elaborada pela autora.

*Hoje eu acordei pensando em você/ Me lembrando do que a gente viveu/ Tenho sorte de te  
conhecer/ Minha cabeça só tem você e eu/ Às vezes eu me sinto só/ Minha mente viaja e começa  
a dar um nó/ Quando penso em nós dois/ Deixa eu te beijar/ Te dar todo o meu amor/ Não tente  
explicar/ Se entrega por favor/ Tudo o que você já viveu/ Esquece o que aconteceu/ Me dê sua  
mão/ Agora é só você e eu.*

<sup>7</sup> Segundo Coelho Junior & Silva (2007) Cosplay é o “[...]comportamento de travestir-se como os heróis de desenhos animados e mangás, mais notadamente os animés (desenhos animados japoneses).” Estes autores tratam deste comportamento como um fenômeno psicossocial que tem sido observado entre os jovens e adolescentes frente aos meios de entretenimento na contemporaneidade.

(Essa letra já existia, portanto, não foi uma criação. Mesmo assim incluo no material da pesquisa, pois fez parte dela)

Compreendemos que a música, assim como as demais formas de expressão artística, tende a provocar nos indivíduos uma série de sentimentos e emoções contraditórios que anteriormente esclarecemos através do conceito da contradição emocional ou catarse da obra de arte. Esses sentimentos e emoções que se apresentam, ou que surgem de maneira dialética direcionam o compositor a reflexões que possibilitam novas ressignificações. Ao produzir música ou poesia é possível ressignificar a sua própria subjetividade, pois o ato criativo leva o sujeito à reflexão.

Maheirie (2003) afirma que a música expressa um pensamento afetivo. Entendemos que este pensamento é construído através das emoções e sentimentos que são experimentados enquanto ouvimos ou produzimos uma música. Esse pensamento afetivo é carregado de representações simbólicas, pois traz uma série de conhecimentos adquiridos a partir da cultura de cada sujeito, lugar ou época. Por isso, “[...] ao escutarmos uma música podemos, por meio dela, tornar mais complexos os nossos saberes, definir melhor nossos pensamentos, dar maior precisão às nossas posições, trazer para o presente um objeto que está ausente, e, até mesmo criar objetos imaginários. (MAHEIRIE, 2003 p.148)

## - CAPÍTULO V – DISCUSSÃO

Algumas questões importantes surgiram a partir desta pesquisa que se propôs a investigar e analisar possíveis transformações relacionadas à subjetividade humana a partir da interação sujeito/arte, e a partir deste ponto, direcionaremos nossa atenção a duas delas. Ainda que muitas outras pudessem ter um lugar nesta discussão entendemos que não seria possível tratarmos da subjetividade e de toda a complexidade que envolve a sua produção em apenas um trabalho, por isso, nossa reflexão, neste momento conclusivo, se voltará aos seguintes temas: a) as contradições e implicações do pesquisador/psicólogo na escola; b) A violência doméstica e seus reflexos no ambiente escolar, e para finalizar faremos alguns apontamentos sobre a produção de subjetividade. Podemos comparar estes temas a pequenas partículas de uma matéria que quando examinada em uma lâmina microscópica ganham considerável visibilidade, portanto, volto a dizer, o problema da produção de subjetividade não será esgotado.

Vale lembrar que nossa investigação foi conduzida pela mediação simbólica da arte na produção de subjetividade, buscando identificar as influências de uma sobre a outra e as questões que a partir de agora trataremos de forma alguma nos distanciam de nosso objetivo, apenas visam elucidar algumas questões que surgiram a partir dessa relação.

### **5.1 As Contradições e Implicações quanto ao Pesquisador/Psicólogo no Ambiente Escolar**

As questões que emergem no interior do espaço escolar dificilmente seriam solucionadas por quem faz parte do complexo emaranhado de relações que constituem estas instituições. A presença do psicólogo, ou do pesquisador social enquanto facilitador na construção de espaços de reflexão, não raro poderá gerar um ponto de tensão que ora tenderá a aceitação, ora à completa negação ao seu trabalho pelos atores sociais envolvidos neste contexto. Essa tensão que surge a partir do momento em que o mesmo se insere na escola nos leva a algumas observações necessárias à condição tanto deste profissional, quanto dos processos de ordem simbólica que são construídos nestas instituições acerca do que representa esta figura neste espaço.

Podemos pensar em substituir este termo que aqui insisto em usar ‘tensão’ por outro que para nós, neste momento, faz maior sentido, a ‘contradição’. Pois bem, podemos considerar que as contradições que são produzidas a partir das aspirações do grupo quanto à figura do psicólogo têm muito a nos dizer. A contradição que se instaura nas medidas de valor e desvalor deste profissional, é algo que precisamos pensar. Ao entrar na escola me deparei com essa contradição inegável. Para alguns, estava eu ali para resolver as questões difíceis, para outros, talvez minha presença fosse dispensável. A escola segue um modelo de inclusão e foi perceptível e compreensível o desejo de que houvesse alguma colaboração nesta área. Talvez tenha sido esta a primeira contradição, uma vez que o imaginário social insiste em relacionar a figura do psicólogo à doença mental. Ao me apresentar como psicóloga, imediatamente os alunos ditos ‘problemáticos’ eram apontados, e certamente, colocados como os primeiros na fila da ordem de necessidade imediata, para que fossem acompanhados em um espaço reservado nos fundos da escola.

Em pouco tempo, o suposto sujeito ‘salvador da pátria’ já não é mais tão ‘salvador’ assim, quando enfim, entende-se, que ele não está ali para resolver os pequenos problemas, nem mesmo para dar respostas às questões difíceis, mas sim, para sublinhar tais questões, e se já não bastasse, levantar outras.

Quanto a nossa implicação enquanto profissionais e pesquisadores, ao adentrarmos no ambiente escolar precisamos ter clareza de quem somos e do nosso propósito, caso contrário,

podemos nos enrijecer tornando-nos engessados pela instituição e por nossa própria subjetividade, uma vez que já fizemos parte dessas relações e trazemos conosco essa vivência.

Este trabalho não se propõe a trazer respostas prontas e acabadas, pelo contrário, pretendemos provocar reflexões e inquietações a respeito das diversas formas em que um psicólogo pode atuar no espaço escolar, inclusive com uma proposta de produção artística com um grupo de alunos que não representam necessariamente um problema para a instituição. Todavia, a lógica que é construída na instituição escolar sobre o trabalho do psicólogo tende a limitá-lo em suas práticas, que podem e devem ser voltadas à desconstrução de certos paradigmas. Em nossa pesquisa insistimos no rompimento com essa figura estigmatizada pela instituição acerca da atuação da psicologia como prática ‘curativa’ ou ‘educativa’. O primeiro passo nesta direção foi a aproximação com os alunos privilegiando a horizontalidade, a princípio abrindo mão das reuniões em salas de aula a fim de nos distanciarmos da relação de hierarquia que este espaço poderia nos remeter, mesmo assim, ficou evidente a resistência manifesta através de frases que insistiam em usar, como por exemplo: “- *professora, posso ir ao banheiro?*”, ou “- *Gente é a aula de psicologia!!! Vocês estão atrapalhando!!!*”, e ainda: “[...] *eu tenho quatorze anos, eu preciso de psicologia na minha vida porque eu tenho muito ‘problema de cabeça’.*”. Essas colocações nos levam a pensar sobre o produto das relações de poder que se constroem nas escolas. Um adulto representa uma autoridade, e não uma possibilidade de troca, de diálogo; um psicólogo representa uma espécie de curandeiro, capaz de tirar os problemas das pessoas, e não de construir um espaço de reflexão e abertura para novas formas de atuação.

De que forma a arte está implicada neste processo? Em primeiro lugar, podemos considerar que a arte nos aproximou. Diferentemente das aulas de artes que comumente são lecionadas nas turmas, nossa experiência, talvez por não se tratar de uma aula, ganhou um outro significado. Durante a execução das tarefas, nós nos aproximamos, interagimos, trabalhamos juntos. Essa interação fez com que aos poucos o grupo fosse deixando a imagem anteriormente construída a meu respeito como professora, ao ponto de solicitarem a minha atuação como tal para o próximo ano. O fato de pedirem para que eu fosse sua professora de artes, demonstra o reconhecimento da minha não atuação enquanto professora naquele momento. Portanto, podemos perceber dentro de uma análise cronológica dos fatos que a imagem anteriormente estereotipada foi ressignificada. É justamente essa a operação transformadora que esperávamos encontrar quando decidimos usar a arte como instrumento de potencialização das atividades superiores. Para Vygotsky (2003) a atividade psicológica reúne dentre outros aspectos, uma combinação entre instrumentos e signos. Ele define essas duas atividades como antagônicas pois o instrumento é orientado externamente, “[...] e deve necessariamente levar a mudança nos objetos” (p.72), já os signos não tem por função modificar o objeto, pois é orientado internamente e depende inteiramente do controle do indivíduo. Mesmo assim, estes dois aspectos estão reciprocamente ligados direcionando o controle da natureza e o controle do comportamento, tal como a natureza do homem é modificada quando este modifica a natureza. Dizemos isto para concluirmos que a arte enquanto instrumento, orientado externamente, pode mudar as operações psicológicas em uma ligação real com o sujeito, com todos os seus signos (construídos internamente), que são alterados proporcionando o desenvolvimento de novas funções, “[...] neste contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.” (VYGOTSKY, 2003, p.73)

Concluimos esse ponto, apontando a real necessidade de repensarmos algumas questões importantes que no percurso da pesquisa nos atravessaram. É de extrema importância para a Psicologia buscar maior integração como o campo escolar, novos profissionais devem direcionar a este campo tão rico e ao mesmo tempo tão carente, um olhar atento e práticas de

intervenção buscando desconstruir o estereótipo criado nestas instituições a respeito do psicólogo e do seu trabalho.

Outra questão importante é sinalizar as barreiras que são criadas entre alunos e professores quanto à postura adotada por estes profissionais com relação aos seus alunos. As relações de poder estabelecidas nestas instituições tendem ao afastamento destes sujeitos e conseqüentemente, gerando atitudes de intolerância e insubordinação. Ao construir uma relação que privilegie a horizontalidade, por mais contraditório que pareça, em nossa pesquisa observamos que esta relação tende a produzir aproximação, que leva a atitudes de respeito e possibilidade de trocas.

## **5.2 A Violência Doméstica e seus Reflexos na Escola**

Durante nossos encontros foi perceptível a maneira como os alunos estabeleciam uma relação física baseada em atitudes agressivas e violentas. Esse comportamento era generalizado, entre meninos e meninas. Durante nossas conversas foram relatados vários acontecimentos do cotidiano que apontavam para a violência intrafamiliar. Minayo (2001) indica que vários estudos têm demonstrado que a violência contra crianças e adolescentes não é um problema recente, a história revela que este fenômeno cultural e social vem de longa data e que na antiguidade o infanticídio era bem aceito pela sociedade.

Atualmente, embora existam políticas públicas que combatam a violência doméstica contra a criança e o adolescente no Brasil, ainda há muito o que se conquistar. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) sancionado em 1990, constitui um conjunto de leis que têm por objetivo assegurar a proteção integral às crianças e aos adolescentes. Porém, o fato da violência contra estes sujeitos estarem fortemente vinculadas ao processo educativo, segundo o entendimento dos pais ao longo da história da humanidade, e ainda, por tratar-se de uma violência velada, não podemos afirmar que tenha havido um grande progresso. Minayo (2001) afirma que embora tenha havido um progresso na sociedade ocidental quanto a superação deste problema, alguns estudiosos apontam que não somos mais respeitosos hoje com as crianças do que fomos na antiguidade. E que, no processo pedagógico, onde essa prática vem sendo legitimada, é que precisamos mover ações para a sua desnaturalização.

Algumas narrativas de violência doméstica surgiram no decorrer dos encontros, e o reflexo dessa violência era visível nas situações que iam sendo geradas entre os integrantes do grupo. Infelizmente, essa é uma prática que vem sendo naturalizada, durante os momentos de discussão do grupo em que apareceram esses dados relacionados à questão da violência, principalmente a doméstica, as crianças tratavam o assunto com muita naturalidade e aceitação, era possível notar o sorriso no rosto quando falavam das agressões vindas de seus cuidadores:

- *Professora, a senhora não imagina o jeito que minha mãe me bate...*
- *Como ela te bate?*
- *Ela me joga no chão e pisa no meu pescoço. (fala rindo)*

Essa foi uma discussão que teve um desfecho interessante, depois que quase todos do grupo relataram suas experiências de agressões físicas que sofrem por parte dos seus cuidadores, é feito um comentário que muda o curso da discussão. Fica claro a partir de agora os sentimentos ambíguos que surgem como: raiva, ódio, culpa e aceitação. Um dos alunos diz que quando essas coisas acontecem ele escreve em um papel que odeia a sua família. Outro diz que sente raiva quando o pai lhe bate, mesmo assim, quando pergunto se há algum motivo para as agressões e castigos eles prontamente respondem contando o que fizeram para ‘merecer’, tirando de seus pais a responsabilidade e trazendo para si. Milani & Loureiro (2009) ao tratarem do assunto da violência doméstica afirmam que as crianças que sofrem violência em suas famílias tendem a apresentar avaliações menos positivas a seu respeito, e trazem para si a culpa pelos acontecimentos do cotidiano, reconhecendo o seu comportamento como negativo. E ainda, enfrentam dificuldades no que se refere ao controle de seus impulsos acarretando

dificuldades no processo de socialização. Carmo & Harada (2006) tratando do tema da violência física como prática educativa asseguram que quando se trata da criança e do adolescente, tal violência está vinculada à cultura. Eles afirmam que existe uma aceitação que é construída culturalmente e que permeia todas as camadas sociais, pois há nestas famílias a percepção de que o comportamento dos filhos somente pode ser regulado a partir desta prática. Como é uma prática legitimada pela cultura e pela história, os autores destacam a necessidade de um rompimento com esse ciclo, e destacam que este é um desafio para a sociedade.

Com relação ao grupo de nossa pesquisa, é preciso avaliar o contexto em que estes jovens estão inseridos. Infelizmente, além da cultura de violência intrafamiliar que pudemos constatar, esses jovens são alvejados com acontecimentos violentos na cidade onde vivem e com notícias através da mídia e redes sociais. Minayo (2001) já chamava a atenção para a forma como os meios de comunicação tratam a questão das agressões e mortes, noticiando de maneira a naturalizar tais ações. Portanto, estes instrumentos de alto impacto na cultura moderna são um forte elemento de banalização da violência.

Avançando na análise da construção dos dados de nossa pesquisa, podemos perceber que toda essa discussão a respeito do tema violência surgiu a partir tarefa realizada no primeiro encontro, o *fanzine*. Por se tratar de um tipo de produção artística que proporcionou ao grupo total liberdade de expressão, foi exatamente este o desdobramento que observamos: as percepções se deslocaram da prática para o discurso, nos fazendo compreender a ação transformadora da arte. Em outro momento, o grupo se percebeu mais tranquilo enquanto pintava. Talvez estas sejam pistas para que futuramente possamos ampliar nossa discussão a respeito das formas de rompimento com a prática da violência, principalmente aquela que é vivenciada na família, pois certamente esta repercutirá na escola se perpetuará como prática aceitável e incontestável.

### **5.3 Apontamentos acerca da produção de subjetividade**

Considerar a subjetividade sob a óptica da produção foi um dos principais pontos de interesse de Félix Guattari e Gilles Deleuze ao tratarem do assunto da subjetividade humana. Por isso, iremos nestes últimos parágrafos tratar desse tema sob o enfoque destes dois autores, que por sua contemporaneidade têm muito a nos ajudar. Quando falamos de subjetividade podemos interpretar tal conceito de diversas formas, por exemplo, no campo do senso comum a subjetividade refere-se àquilo que é relacionado aos processos da mente humana, ou algo que pode ser interpretado de formas diferentes por pessoas diferentes, por isso dizemos: ‘é subjetivo’. Sendo assim cada um a partir de sua percepção e/ou ‘visão de mundo’ constrói a sua subjetividade e interpreta o mundo a partir dessa construção. “A subjetividade se constitui conforme o sujeito internaliza, subjetiva, as relações sociais que são externas a ele, num processo dialético entre o interno e o externo.” (AITA & FACCI, 2011, p. 43,44)

Quando partimos para uma reflexão mais profunda a respeito da subjetividade temos a possibilidade de percorrermos um caminho que tende a considerar o social como instância primária e indispensável nesta construção, ou melhor, nesta produção. Por esta perspectiva, não nos distanciamos do nosso suporte teórico que se encontra nas proposições de Vygotsky. Passemos a pensar na subjetividade produzida, ou, como querem estes autores, na produção de subjetividade.

Guattari (2012) levanta inicialmente três tipos de problemas que criam possibilidades de pensar a subjetividade de uma forma mais ampla, superando as perspectivas dicotômicas entre o que é individual e o que é social. São eles: 1) a irrupção de fatores subjetivos no primeiro plano da atualidade histórica; 2) o desenvolvimento maciço de produções ‘maquínicas’ de subjetividade; e 3) o recente destaque de aspectos etológicos e ecológicos relativos à subjetividade humana. (GUATTARI, p.12, 2012).



As invasões súbitas dos fatores subjetivos no contexto histórico motivados pelo conjunto de meios de comunicação tendem a produzir grandes movimentos de subjetivação, porém, longe de um caráter emancipatório. Podemos concluir que o aparelho midiático produz subjetividades que levam milhares de indivíduos às ruas em busca de ideais que não necessariamente são seus, mas foram produzidos a partir de cargas afetivas altamente mobilizadoras. Os movimentos sociais, políticos e religiosos agregados ou associados aos “mass media” tendem a produzir subjetividades cada vez mais universalizadas, uniformizadas e reducionistas, uma vez que são determinadas como única forma de linguagem, conseqüentemente, destruindo qualquer possibilidade de reflexão. Para Guattari (2012), existe uma relação entre as produções midiáticas, as chamadas tecnológicas, e a produção da subjetividade no campo psicológico; estas duas produções ao seu ver são indissociáveis pois,

[...] do mesmo modo que as máquinas sociais que podem ser classificadas na rubrica geral de Equipamentos Coletivos, as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes. A consideração dessas dimensões maquínicas de subjetivação nos leva a insistir, em nossa tentativa de redefinição, na heterogeneidade dos componentes que concorrem para a produção de subjetividade [...] (Guattari, p.14, 2012)

Considerando apenas essa dimensão da produção de subjetividade, podemos concluir equivocadamente, que há uma tendência negativa da tecnologia enquanto produção ‘maquínica’ de subjetividade. Portanto, cabe prosseguirmos e concordarmos com o pensamento de Guattari (2012) quando o filósofo nos convida a evitar qualquer visão sistematicamente pessimista. Para ele, a produção ‘maquínica’ de subjetividade pode trabalhar para o melhor e para o pior. Tudo dependerá dos agenciamentos coletivos de enunciação.

Antes de prosseguirmos com o conceito de produção ‘maquínica’ de subjetividade, é importante desvelar o sentido da expressão ‘máquina’ tal como os autores em discussão a utilizam. Em “O Anti-Édipo” os autores enfatizam que “tudo compõe máquina”, tudo está relacionado a um processo de produção, “Já não há nem homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro e acopla as máquinas.” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.12). Sendo assim, homem e natureza compartilham uma mesma realidade e nesta relação de acoplamentos nos é clarificado o conceito de máquinas. As máquinas sempre estarão conectadas “ou” acopladas a outras máquinas operando a produção do desejo. “As máquinas desejantes são máquinas binárias, com regra binária ou regime associativo; sempre uma máquina acoplada a outra.” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.16).

Partindo destas proposições concluímos que a produção de subjetividade ocorre continuamente através dos acoplamentos de máquinas, num processo onde produção e produto compõe uma relação de fluxo, qual seja “a regra de produzir sempre o produzir, de inserir o produzir no produto, é a característica das máquinas desejantes ou da produção primária: produção de produção.” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 18).

É a conectividade das máquinas que lhes permitirá o corte de fluxo, ou seja, uma máquina produz fluxo, outra, corta o fluxo, enquanto uma terceira máquina corta o fluxo daquela que anteriormente havia produzido fluxos, numa relação contínua e infinita. Assim funcionam as máquinas desejantes, obedecendo a “lei da produção de produção” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.55).

Retomemos à discussão no que diz respeito à produção de subjetividade ‘maquínica’ enquanto mecanismo bom ou ruim, ou, melhor ou pior. Como já mencionamos, essa produção de subjetividade pode ser para o melhor ou para o pior, depende dos agenciamentos. Tendemos a acreditar que a produção de subjetividade contribui para a alienação, uma vez que pensamos como um processo do “externo” para o “interno”. Porém, quando novos Universos de referências são criados possibilitando uma reapropriação ou reterritorialização do universo

tecnológico e midiático, abrem-se caminhos para uma subjetividade não condenada ao fluxo *mass-mediatizado*.

Tomemos como exemplo a produção artística, e pensemos nela como máquina que produz fluxos, que acoplada a outras máquinas de produção e cortes de fluxos produzirão subjetividades. Para isto precisamos compreender a ideia de que o homem se constitui a partir das relações sociais e que os acoplamentos das máquinas são essas relações. Quando Vygotsky (1999) afirma que “A arte é o social em nós” compreendemos que há uma relação social estabelecida entre o homem e a arte em todos as áreas de produção, seja na música, na pintura, na poesia ou no teatro, pois aquilo que a arte nos revela são construções históricas e sociais, e que por outro lado são produções que são internalizadas por quem as produz ou as frui. Portanto, podemos concluir que a arte pode ser entendida sob a perspectiva destes autores como uma máquina de fluxos que conectada a outras máquinas de fluxos tende a produzir subjetividades com altos níveis de criatividade e potencialidades humanas operando de forma positiva e transformadora da realidade social.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho buscamos identificar e analisar transformações subjetivas em um grupo de adolescentes, entre 13 e 15 anos, que cursavam o segundo segmento do ensino fundamental em uma escola da rede pública no município de Nova Iguaçu. A nossa proposta foi analisar tais transformações decorrentes da dialética sujeito/objeto que envolve o fazer artístico enquanto instrumento de mediação simbólica na produção de subjetividade, e para isto, buscamos compreender os processos a partir de uma linhagem teórica que teve como base o materialismo histórico e dialético, principalmente sob a perspectiva de Lev S. Vygotsky criador da abordagem sócio-histórica. A pesquisa foi realizada durante um período pouco maior que dois meses, onde ocorreram além dos seis encontros programados, algumas visitas e entrevistas exploratórias. Nestas entrevistas, foi possível observar o campo composto pelos alunos, professores, inspetores, diretora, diretora-adjunta, orientadora pedagógica, faxineiros, porteiros, cozinheiras, etc., assim como todo o espaço físico da escola e o modelo de organização daquela instituição. Os primeiros encontros com os alunos foram realizados de maneira informal, buscando desconstruir qualquer enquadramento em uma relação hierarquizada. Para isto, optamos por reuniões no pátio da escola, onde sentávamos em círculo e discutíamos diversos assuntos.

Durante o período da pesquisa de campo foi escolhido um grupo de estudantes para a formação do grupo operativo, com entrevistas, tarefas e discussões que a partir de algumas provocações ganharam diversos desdobramentos que envolvem a vida social, o cotidiano escolar, familiar entre outras questões. Neste sentido, o grupo operativo que tem por finalidade provocar transformações a partir das relações que são estabelecidas diante da tarefa a ser cumprida foi uma ferramenta de inestimável valor aos propósitos que em nossa pesquisa desejamos alcançar.

A função transformadora da arte ganhou contornos e formas a partir das criações e ressignificações fundamentais na formação do sujeito enquanto membro pertencente a um grupo social, na sua produção de subjetividade e na construção subjetiva do próprio grupo. A partir das relações que foram instituídas e alicerçadas na horizontalidade, no diálogo e na autonomia, constatamos que foram estes fatores essenciais para que se construísse um véis emancipatório do sujeito enquanto produtor de sua própria realidade, abrindo caminhos para novas possibilidades a partir da capacidade criativa e reflexiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. *Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural*. Psicologia em revista, Belo Horizonte, V.17, n.1, p. 32-47, abr. 2011. ISSN 1677-1168. Disponível em < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682011000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005)>. Acesso em: 03/09/2016
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 2003. 237 p. (Coleção na Escola: alternativas teóricas e práticas).
- ARNHEIM, R. *Arte & Percepção visual: Uma Psicologia da visão criadora*. Nova versão/ Rudolf Arnheim. Tradução: Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- BARROS, E. R. O; CAMARGO, R. C.; ROSA, M. R. *Vygotsky e o teatro: descobertas, relações e revelações*. Psicologia em estudo, Maringá, v.16, n.2, p. 229-240, abr./jun. 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a06v16n2.pdf>>. Acesso em: 25/07/2017
- BECKER, H. S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BOCK, A. B. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica uma perspectiva crítica em Psicologia*. 6º edição, São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 19/09/2017
- CALVERT, D. F. *Teatro e neurociência: o despertar de um novo diálogo entre arte e ciência*. Ver. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v.4, n. 2, p. 223-248, mai/ago. 2014. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em 09/08/2016
- CARMO, C. J.; HARADA, M. de J. C. S. *Physical violence as educational practice*. Ver. Latino-am Enfermagem, São Paulo, v.14, n.6, p. 849-856, nov/dez. 2006. [online]. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2371/2577>>. Acesso em 31/08/2016
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de educação, ano/vol. 16, n.002, Universidade do Minho Braga, Portugal pp. 221-236, 2003. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>>. Acesso em 17/10/2016
- COELHO JUNIOR, L. de L.; SILVA, S. S. *Cosplayers como fenômeno psicossocial: do reflexo da cultura de massa ao desejo de ser herói*. Rev. bras. Crescimento desenvolv. hum. , São Paulo, v. 17, n.1, p.64-75, abr. 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100007&lng=pt&nrm=iso)> . Acesso em 05 out. 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

FERREIRA GULLAR: *porque a vida não basta*. SESC, Rio de Janeiro, duração: 3:33min (2015). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Zf71WNI3gw>> Acesso em 25/08/2017.

FERN, E. F. *Advanced focus group research*. California: Thousand Oaks, 2001.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. 2ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2012.

IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2017

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. Tradução de Pedro Tamem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEAL, R. A. *Política de Atendimento ao Adolescente em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto na Cidade de Nova Iguaçu*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 183 f., 2012.

MAHEIRIE, K. *Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky*. Revista Psicologia em estudo. Maringá, v.8, n.2, p.147-153, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15>>. Acesso em 17/08/2017

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em <MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1991.> Acesso em 27/01/2017

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MILANI, R. G.; LOUREIRO, S. R. *Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconhecimento como condições de proteção*. Estudos de Psicologia, 2009, p.191-198. ISSN (versão eletrônica): 1678-4669. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n3/a02v14n3.pdf>> Acesso em 01/09/2017

MINAYO, M. C. de S. *Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde*. Rev. Bras. Saúde Mater. Infant. [online]. 2001, vol.1, n.2, pp.91-102. ISSN 1806-9304. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-38292001000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292001000200002)>. Acesso em 31/08/2017

MOLON, S. I. *Subjetividade e construção do sujeito em Vygotsky*. 5ª ed -Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo Grupal*. São Paulo: Martins fontes, 2005.

PIRES, M. F. de C. *O materialismo histórico-dialético e a Educação*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/30353>>. Acesso em 03/09/2016

REGO, T. C. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25º ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHUHLLI, V. M. *A dimensão formativa na arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács*. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 195 f., 2011. [Orientador Prof. Dr. João Henrique Rossler]. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2011/03/Trabalho-de-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Vitor-Schuhli-sem-assinaturas.pdf>>. Acesso em: 25/06/2015.

SEVERINO, A. J. *Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. Revista São Paulo em perspectiva, São Paulo. Vl.14, n.2, p. 65-71, abr/jun, 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010)>. Acesso em 25/07/2017.

SOUZA, S. J.; LOPES, A. E. *Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200004)>. Acesso em 25/08/2017

VELHO, G. (Organizador) *Arte e sociedade: ensaios de sociologia da arte*. Ed Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins fontes, 2001.