

LUCIANA MIYUKI TAKARA

**“NÓIS PIXA VOCES PINTA, VAMU VE QUEM TEM
MAIS TINTA”: A MEDIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E
SOCIAL NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
DA IMAGINAÇÃO DE ADOLESCENTES DO ENSINO
MÉDIO**

PUC-Campinas

2017

LUCIANA MIYUKI TAKARA

**“NÓIS PIXA VOCES PINTA, VAMU VE QUEM TEM
MAIS TINTA”: A MEDIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E
SOCIAL NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
DA IMAGINAÇÃO DE ADOLESCENTES DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida — PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Trevisan de Souza

PUC-Campinas

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

T155.5
T136n

Takara, Luciana Miyuki.

“Nóis pixa vocês pinta, vamu ve quem tem mais tinta”: a mediação do espaço físico e social na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescente do ensino médio / Luciana Miyuki Takara. – Campinas: PUC-Campinas, 2016.
25p.

Orientador: Vera Lúcia Trevisan de Souza.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Adolescência. 2. Psicologia escolar. 3. Ensino médio. 4. Educação – Brasil. I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22.ed. CDD – t155.5

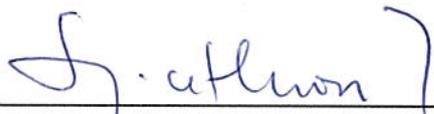
LUCIANA MIYUKI TAKARA

**“NÓIS PIXA VOCES PINTA, VAMU VE QUEM TEM
MAIS TINTA”: A MEDIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E
SOCIAL NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
DA IMAGINAÇÃO DE ADOLESCENTES DO ENSINO
MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha



Prof^a. Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco

PUC-Campinas

2017

Aos meus irmãos,
Paty, Bibi e Du, meus
primeiros transgressores.

AGRADECIMENTOS

À Prof^{fa}. Dr^a. Vera Lúcia Trevisan de Souza por ter sido muito mais do que uma orientadora. Agradeço pelo seu profissionalismo como professora, coordenadora, psicóloga e pesquisadora, motivo de minha mais profunda admiração. Também agradeço a generosidade com a qual compartilhou comigo tantos percursos e percalços no desenvolvimento da pesquisa que culminaram também no meu próprio desenvolvimento.

À Prof^{fa}. Dr^a. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e à Prof^{fa}. Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco pela disponibilidade em compor a banca examinadora e pela leitura atenta dessa dissertação.

Aos professores Lúcia Maria Pissolatti da Silva Navarro e Martinho Alves da Costa Júnior por refrescarem meu olhar para tantas outras possibilidades que se abriram na banca de qualificação.

À Lilian Aparecida Cruz Dugnani por me apresentar ao grupo PROSPED, pela confiança em meu trabalho, pela disponibilidade em me ajudar e me ensinar a fazer pesquisa. Agradeço também sua tão afetuosa família pelo acolhimento, por estarem sempre tão próximos e dispostos; por terem contribuído na formação da profissional que quero ser.

Aos queridos companheiros de intervenção, Cássio Oliveira, Felipe Donadon e Christian Carvalho pela parceria e pelo apoio que encontrei em cada um durante nossa inserção no campo.

À Luana Oliveira e à Fernanda Pereira Medeiros por me receberem nos momentos que precisei pernoitar em Campinas. À Fernanda também devo o olhar atento que decifrou “nóis pixa, vocês pinta”.

À Magda Venancio, Eveline Tonelotto Barbosa e Juliana Soares de Jesus que tão carinhosamente se dedicaram em ler meus primeiros escritos. À Maura Assad Pimenta Neves com quem compartilhei tantos momentos de escrita, de apresentação de trabalho e de leituras.

Aos demais membros e colegas do grupo PROSPED — Ana Paula Petroni, Paula Costa de Andrada, Guilherme Arinelli, Elaine Gonçalves, Gabriel Silveira Mendonça, Rafael Favarin, Vânia Ramos, Elder Testi, Laura Sartorelli, Elora Grecco e Alessandra Budahazi — pela diversidade de experiências e de aprendizados que compartilhamos.

Aos gestores, professores e alunos da escola onde foi realizada esta pesquisa, pela receptividade, por compartilharem as incertezas, por fazer movimentar minhas questões de pesquisa.

Aos meus pais, por serem o porto seguro que me garante atravessar mares cada vez mais longínquos. Aos meus irmãos por me acompanharem neste percurso desde muito cedo, por me proporcionarem desafios e conforto nos momentos necessários, por compartilharem de valores comuns e pelas risadas na cozinha. Aos meus avós, Joana e Masao, por me acompanharem desde de a infância e nesse caminhar, por me ensinarem a ser persistente e paciente, prática e cuidadosa.

À família Uehara por compreender os momentos que precisei me ausentar dos encontros que tanto me alimentam. Aos meus antepassados por terem transmitido de geração para geração a importância da cultura na nossa constituição familiar e também identitária.

À Jonathan Gall por ser um dos interlocutores da pesquisa, por ser suporte para os momentos intensos de estudo e também um alarme para os tão necessários momentos de pausa. Obrigada por perceber tantas coisas antes mesmo que eu conseguisse explicá-las.

À Ilma Guideroli, Daniel Marques e Adriana Ferla por terem me socorrido tantas e tantas vezes, por inspirarem e incentivarem minhas escolhas.

Aos amigos de longa (e por vezes, distante) jornada, Beatriz Rinaldi, Milena Quattrer, Vinicius Muniz, Fanny Lopes, Patrícia Freitas e Raphael Fonseca por acreditarem e incentivarem minha pesquisa artística.

Ao grupo Anexo — Rita Balduino, Anne Courtois, Marília Del Vecchio, Thiago Ruiz, Pedro, Leonor Decourt, Teresinha Chiri — por me auxiliarem na aventura que é tomar distância para olhar o outro para poder voltar e então olhar para si, por me ajudarem no desenvolvimento do meu olhar estético, poético, artístico e crítico. À Casa Contemporânea (Márcia Gadioli e Marcelo Salles) pelos encontros que tanto alimentam minha produção artística.

À minha terapeuta, Marília Castro, por me manter alinhada ao que me faz sentido.

À todos os professores e colegas de trabalho com quem pude vivenciar a docência. Agradeço o contagiante amor pelo trabalho de ensinar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia por me ajudarem a me aproximar da Psicologia e das questões próprias da área.

Aos colegas de Mestrado do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões possibilitadas e pelos bons momentos vividos.

À Amélia, Elaine e Carol, secretárias do Programa, pela atenção e paciência em responder minhas dúvidas.

Ao CNPq pelo apoio financeiro, possibilitando a minha dedicação integral ao mestrado.

À todos que participaram e contribuíram, direta ou indiretamente, na concretização deste trabalho.



Luciana Miyuki. [sem título], 2015. Caneta esferográfica sobre papel. Acervo pessoal (desenho de observação de aluno retirado da sala de aula)

Takara, Luciana Miyuki. *“Nóis pixa voces pinta, vamu ve quem tem mais tinta”*: a mediação do espaço físico e social na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescentes do Ensino Médio. 2017. 125p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

RESUMO

Este estudo assume o pressuposto de que o espaço físico da escola é construído, além de se constituir como lugar dinâmico em constante transformação para o ensino e a aprendizagem, assume-se, assim, uma dimensão simbólica pelas significações que produz. Identificamos como agentes das ações sobre o espaço escolar tanto alunos quanto professores e demais funcionários. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar as relações produzidas no ambiente escolar por alunos e professores do Ensino Médio, bem como essas relações repercutem no espaço físico e social da escola. Tem-se por hipótese que, em comparação com as séries iniciais da educação básica, as séries finais carecem de investimento na diversidade de materiais para a aprendizagem do aluno. O espaço físico, sendo uma dessas possíveis materialidades, quando não mediado para o ensino, passa a ser palco para diferentes posicionamentos frente à escola. Quando ideias e perspectivas a respeito da escola não encontram diálogo, esta relação pode transparecer no cuidado/descuidado com o espaço ao mesmo tempo em que interfere no desenvolvimento e na convivência tanto de alunos quanto de professores. Para a realização deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa-intervenção com estudantes e professores do 1º ano do Ensino Médio do período noturno, de uma escola estadual do interior de São Paulo, utilizando-se como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural. Foram realizados encontros quinzenais com os alunos em que se teve como atividades principais a leitura de imagens e a produção de natureza artística, como desenhos, pinturas, grafites, dentre outros de modo a favorecer a discussão a respeito dos sentidos que atribuem ao espaço escolar, visando sua transformação. Como resultado da pesquisa, constatamos o uso predominante de instrumentos físicos e psicológicos como parte do controle feito por parte dos professores e pela gestão e, por parte dos alunos, percebemos a pichação como instrumento psicológico que visa a transgressão de regras impostas. Identificamos também a qualidade das mediações que predominam na escola como a de ordem pragmática em contraposição com a experiência estética, que pode favorecer o diálogo de diferentes maneiras de significar o espaço escolar e a atividade pedagógica. Por fim, reconhecemos o importante papel desenvolvido pela imaginação na articulação de posicionamentos e experiências diversas, o que possibilita a conciliação de significações diferentes a respeito de um mesmo lugar.

Palavras-chave: adolescência, Ensino Médio, espaço escolar, mediação estética, Psicologia Escolar, imaginação.

Takara, Luciana Miyuki. *“We got tags, you got brushes, let’s see who got the most ink”*: the mediation of physical and social spaces, fostering the development of the imagination of high school teenage students. 2017. 125 p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

ABSTRACT

This study is based on the premise that a school’s physical space is constructed socially, aside from having the constitution of a dynamic place in constant transformation for teaching and learning, and in thus, takes on a dimension that symbolizes the meanings that it produces. We identified agents of action in the school environment, these being students as well as teachers and other staff members. Therefore, the objective of this study is to investigate the relations produced in the school environment by high school students and teachers, as well as how the ripple effects of these relations play out in the school’s physical and social space. Our hypothesis is : that in comparison with the initial years of basic education, the last years lack investment in the diversity of materials for student learning. The physical space, being one of these possible materials, when it’s not mediated by teaching, becomes the stage for different attitudes about the school. When ideas and perspectives about the school don’t find room for dialogue, this relation can emerge in the care/neglect of the space, while at the same time interfering with development and coexistence among students and teachers. To conduct this research, we developed intervention research utilizing Cultural-Historical Psychology as a theoretical and methodological basis. We conducted this research with high school students and teachers attending night school, at a public school in a city of the state of São Paulo). Bi-weekly meetings were held with students, in which main activities included the interpretation of images and the creation of artistic works such as drawings, paintings, and graffiti, fostering discussion about the meanings that they attribute to the school environment, aiming to transform the space. The research results show the prevalent use of physical and psychological tools as instruments of control, articulated by teachers and administrators. Regarding the students, we see graffiti as a psychological instrument that aims to transgress the rules imposed on them. We also identified the characteristics of mediations that predominate in the school, such as pragmatic order in contrast with the aesthetic experience, which can foster dialogue about different ways of bringing meaning to the school environment and the pedagogical activities. Lastly, we recognize the important role played by participants when they develop their imaginations in the articulation of diverse positions and experiences, which allow for the conciliation of different meanings that inhabit the very same place.

Palavras-chave: adolescence, high school, educational spaces, aesthetic mediation, Educational Psychology, imagination.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1 – Relação entre meio e sujeito promovendo o desenvolvimento na adolescência	23
1.2 – Atividade humana, mediação e os usos dos instrumentos psicológicos.....	25
1.3 – Imaginação na adolescência	27
1.4 – Arte e contradição: uma perspectiva dialética.....	31
1.5 – Sobre os processos da criação e sua materialidade	33
MÉTODO.....	36
2.1 – Abordagem Teórico- Metodológica.....	37
2.2 – O Contexto da pesquisa.....	40
2.3 – Imersão no cenário da pesquisa: a escola como lugar e objeto de estudo.....	41
2.4 – Participantes	44
2.5 – Delineamento da Pesquisa.....	44
2.6 – Processo de construção da análise.....	50
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	53
3.1 – O meio promovendo o desenvolvimento: usos dos instrumentos psicológicos na mediação das relações	54
3.2 – Experiência pragmática x experiência estética.....	61
3.3 – Vínculos entre imaginação e realidade.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE I.....	96
APÊNDICE II	98
APÊNDICE III	106



José Resende. "Quadro Negro", 1979. Concreto e ferro (4,02m x 14,12m x 0,55m). Praça da Sé, São Paulo.

“Minha ideia pigmentando o concreto de preto era de dar a impressão de uma lousa, um quadro-negro. Era o início do movimento das ‘Diretas Já’ e instalar essa tarja preta em frente do prédio do Fórum na praça era de fato uma provocação. A ideia foi de oferecer um suporte para pichações, que em geral tinham teor político ou obsceno, sempre de provocação”
(José Resende)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vincula-se aos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas — PROSPED”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e insere-se na linha de pesquisa Intervenções Psicológicas e Processos de Desenvolvimento Humano.

Assume-se como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, principalmente as postulações de Vigotski, que considera o meio como fonte de desenvolvimento do sujeito, ao mesmo tempo em que, de forma dialética, este sujeito constitui o meio. Sob essa perspectiva, para um estudo aprofundado do psiquismo é necessário considerar as relações que o sujeito estabelece com o meio, que irão culminar no seu desenvolvimento. Ao se partir dessas premissas, este estudo tem como objetivo investigar como a relação entre os alunos e o ensino repercute na constituição do espaço físico da escola, ao mesmo tempo em que esse mesmo espaço físico, ao assumir um caráter social via significações dos atores escolares, interfere ou influencia a relação ensino-aprendizagem. Isto porque, ao tomar o meio como fonte de desenvolvimento, compreendendo-o por suas qualidades tanto físicas quanto sociais, acreditamos que a escola deve se constituir em situação social de desenvolvimento que promova o ensino e aprendizagem dos alunos. Se, nas relações educativas as pessoas envolvidas no processo são fundamentais, queremos lançar nosso olhar questionador para o meio físico que, de nosso ponto de vista, exerce influência no modo de pensar, agir e conceber a escola, o ensino e a aprendizagem.

Este questionamento advém primeiramente da minha vivência como artista plástica, da minha relação com espaços culturais e, posteriormente, como professora de artes. Ainda na graduação em Educação Artística, numa mostra ao final da disciplina de Escultura, parte do meu trabalho [Figura 1A] foi removida sob a alegação de estar atrapalhando a passagem dos demais usuários do prédio. O trabalho consistia num criado mudo seccionado em dois pedaços, sendo que uma das partes foi afixada no teto do piso térreo [Figura 2B] e a outra, no chão do andar superior. Naquela época, interessava-me não o objeto em si, mas a relação

que uma proposta poética poderia estabelecer com um espaço não-convencional de arte como, no caso, o corredor do Instituto de Artes. Também me atraía a possibilidade de mobilizar o expectador de arte para além de sua percepção vinculada ao olhar. Desse modo, o todo do trabalho só poderia ser apreendido no caminhar de um andar a outro do prédio, numa relação específica com o lugar.

A retirada abrupta de “Travessia” [Figura 1A e 1B] da mostra dos alunos me levou a pesquisar incessantemente os usos do espaço dentro da história da arte, o que culminou na pesquisa de iniciação científica em que investiguei as relações espaciais nos trabalhos de Farnese de Andrade (Takara, 2009b) e Nelson Félix (Takara, 2009a). Foi também a partir dessas experiências que desenvolvi a série de instalações com sal, denominadas “Desvio de Percurso”, realizadas no período de 2008 a 2010.

Destes estudos, pude constatar que os espaços são passíveis de significação e que, a depender do significado e valor que lhes são atribuídos, as relações entre sujeito e lugar se modificam. Tomemos como exemplo o emblemático caso de “Tilted Arc” [Figura 2] de Richard Serra, uma obra pública comissionada pela G. S. A., uma agência governamental dos Estados Unidos. Serra projetou um grande arco em aço corten de 37m de extensão e quase 4m de altura para ser instalado na Federal Plaza de Nova York, que dialogava com as linhas

curvilíneas no piso da praça. Em pouco tempo, os trabalhadores que por ali circulavam se incomodaram tanto com a obra monumental de Serra que fizeram uma petição para removê-la. Muitos alegavam sentir medo ao atravessar a praça por não conseguirem mais avistar o outro lado. Do ponto de vista do artista, a obra foi feita para aquele espaço específico e que



Figura 1A. Luciana Miyuki. “Travessia”, 2006. [detalhe do piso superior]



Figura 1B. Luciana Miyuki. “Travessia”, 2006. [detalhe do teto no piso térreo]

ao removê-la seu sentido se perderia, por isso, ele preferia destruí-la (O’Doherty, 2002).

A postura de Serra encontra diálogo com a produção escultórica de sua época em que o conceito de monumento é revisitado pela arte contemporânea. Segundo Rosalind Krauss (1979), uma escultura equestre, por exemplo, adquire caráter monumental não só por suas dimensões ou pela temática, mas também quando se relaciona com o lugar, com algum marco histórico. Assim, o processo de significação do monumento e também da escultura contemporânea dependerão não mais da forma ou do tipo de representação, mas também de sua relação com o espaço. Ao recorrermos à polêmica de “Tilted Arc”, podemos observar o quanto esse processo



Figura 2. Richard Serra. “Tilted Arc”, 1981. Federal Plaza, NY.

de significação pode ser conturbado e controverso, além revelar as possibilidades de um mesmo objeto — e sua relação com o espaço — afetar diferentemente sujeitos em um mesmo contexto.

Tais reflexões desenvolveram meu olhar para a arte contemporânea e a minha própria produção artística para então me acompanhar em sala de aula, como professora de artes do Ensino Fundamental I. Ao participar do desenvolvimento dos alunos ao longo do 2º ao 5º ano, fui observando as possíveis relações entre espaço e aprendizagem. Nas salas das séries iniciais, acima da lousa, era comum encontrar plaquinhas penduradas com letras do alfabeto; numa das paredes, um mural para exposição de trabalhos e desenhos que frequentemente mudavam a cada mês; e ao fundo da sala, algumas prateleiras com brinquedos e livros que acabavam virando pequenos nichos nos quais as crianças se reuniam para brincar e ler após alguma atividade. Já nas últimas séries, como 4º e 5º ano, a relação entre espaço e aprendizagem parecia se resumir às carteiras, à lousa, e a uma única prateleira para guardar

livros didáticos. Comecei a observar que o espaço da escola, apesar de ser estruturalmente o mesmo, também era construído, organizado socialmente de acordo com expectativas e atribuições de cada série. Conforme o aluno avançava no seu aprendizado, o espaço deixava de ser estimulante para o olhar para ser apenas funcional.

Corroborando tais inquietações, um levantamento bibliográfico realizado no Banco de teses da Capes¹ indica que ainda são poucas as pesquisas que relacionam o espaço à aprendizagem, em sua maioria a ênfase é dada à educação infantil. Ao buscar pela palavra-chave “espaço”, os descritores “educação” e “psicologia” para todos os campos de busca, foram encontradas 87 pesquisas, sendo que sua grande maioria assume o espaço por suas qualidades externas e seu impacto sobre alunos e professores, sendo poucas as pesquisas que investigam a ação destes sujeitos no processo de constituição do espaço escolar. Após a leitura dos resumos, foram encontradas apenas 8 pesquisas que compreendem a construção do espaço escolar para além de suas características estruturais, investigando, assim, sua implicação e utilização no processo de ensino-aprendizagem. Destas, 5 foram realizadas na educação infantil (Martins, 2012; Moreira, 2011; Motta, 2011; Tussi, 2011; Hofstatter, 2012), 1 no ensino fundamental (Oliveira, 2012), 1 no ensino médio (Mendonça, 2011) e 1 no ensino pós-médio profissionalizante (Volken, 2011).

Ao consultarmos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando pelos mesmos descritores — “espaço”, “educação” e “psicologia” — no campo assunto, encontramos apenas 5 pesquisas (Gentil, 1997, Correia, 2005, Oliveira, 2009, Giannoni, 2013, Herculano, 2016), sendo que apenas 3 ocorrem na educação básica (Gentil, 1997, Correia, 2005, Herculano, 2016). Destes três, apenas 1 foi realizado com alunos da educação infantil (Gentil, 1997) e os outros 2 focalizando a equipe pedagógica (Correia, 2005; Herculano 2016). Nas duas buscas, constatamos que a maioria das pesquisas que utilizam a palavra “espaço” em seu descritor é com a intenção de descrever um lugar onde se desenvolvem as práticas pedagógicas.

No caso da BDTD, consideramos os resultados que ultrapassam os últimos dez anos

¹ No caso do Banco de Teses da Capes, o levantamento inclui trabalhos no período de cinco anos — de 2010 a 2015.

pois Gentil (1997) é a que mais se aproxima de nossa abordagem teórica, em contraposição às pesquisas de Correia (2005), de base fenomenológica; de Oliveira (2009), fundamentada em Winnicott e de Herculano (2016), da perspectiva psicogenética de Wallon. Cabe salientar também que a maioria destas pesquisas se concentra na área da Educação, sendo que apenas 1 foi realizada na Psicologia (Oliveira, 2009), apesar da maioria das pesquisas citarem um ou outro autor da área de Psicologia. Assim, embora a Psicologia tenha contribuído para tais estudos, a área ainda carece de pesquisas aprofundadas sobre o tema para investigar, não só a aprendizagem, mas também sua relação com o espaço físico. Desta constatação, retornamos ao BDTD para nova consulta agora trocando o descritor “psicologia” por “desenvolvimento” e mantendo “espaço” e “educação”. Neste novo levantamento, obtivemos 3 resultados (Singulani, 2009, Vieira, 2009, Barbalho, 2011), sendo que 2 inseriam-se na educação básica, mais especificamente na educação infantil (Vieira, 2009; Singulani, 2009). Ambos também dentro da área da Educação e fundamentados na teoria Histórico Cultural.

Parece-nos, portanto, que a abordagem da Psicologia Histórico Cultural traz importantes reflexões, principalmente, a partir da pesquisa de Vigotski sobre a relação entre meio e sujeito. Já na “Quarta aula: questão do meio na pedologia” (Vigotski, 1935/2010), o autor critica o estudo do meio a partir de qualidades absolutas como dimensão, escala, aspectos ambientais, entre outros. Para Vigotski, um olhar aprofundado consideraria também índices relativos tais como as relações que são estabelecidas entre sujeito e meio, pois as significações que derivam dessa vivência, afetam tanto seu desenvolvimento quanto sua atuação no espaço (Vigotski, 1935/2010). Sob este ponto de vista, em consonância com as experiências e constatações do meu percurso artístico, um mesmo lugar pode ser percebido e vivenciado de diferentes maneiras, por isso, antes mesmo de atribuir qualidades aos índices absolutos é necessário investigar qual a relevância destes aspectos para a vivência do sujeito.

Ao acompanhar os estudos e pesquisas realizados pelo grupo PROSPED, evidenciam-se relatos tanto de alunos quanto de professores a respeito do espaço onde convivem (Cavani, 2015; Oliveira, 2015; Garcia, 2015). A escola, no caso, pertence à rede estadual do município de Campinas, com a qual o grupo estabelece uma parceria com gestores e professores desde 2014. Em entrevistas e anotações de diário de campo, as paredes pichadas,

carteiras malcuidadas, as grades parecem causar incômodo tanto em alunos como em professores. Por conta disso, com este desconforto relatado por aqueles que frequentam a escola, o espaço físico teria algum impacto no ensino? Ou, seria o ensino responsável por produzir e reproduzir relações conflituosas com o espaço?

No relatório “Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros”, realizado pela Fundação Carlos Chagas (2015), dados da UNICEF (2014) indicam a “infraestrutura precária dos estabelecimentos” como um dos aspectos negativos da organização escolar na opinião de alunos. Já no PNAD 2011, citado no mesmo relatório, consta um estudo com jovens de baixa renda que elegem a “má conservação da escola” como um dos itens que justificariam o desinteresse e a evasão escolar. Tais informações quando confrontadas com o número crescente de políticas públicas, como o ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) que incentiva o investimento em infraestrutura por meio de projetos elaborados pela própria escola, parecem não justificar totalmente a ausência de incentivos públicos que estariam na base da precarização do espaço escolar.

Somados aos números oficiais, as ocupações estudantis que, desde 2015, tem se tornado estratégia cada vez mais recorrente para reivindicação de direitos e manifestação de posicionamentos políticos nos fazem indagar: qual a relação do jovem com o espaço escolar? O quanto a escola tem investido no seu dia a dia na construção de um espaço coletivo que o jovem possa se expressar e se apropriar?

Ao se considerar o processo de desenvolvimento como dialético, não se pode atribuir papel determinante ao espaço sobre o sujeito, mas que este último também constitui e produz o seu meio. Podemos dizer, então, que o caminho do processo de desenvolvimento se constrói na e pela relação estabelecida entre os sujeitos, como alunos e professores, e o meio no qual se inserem, como no caso, a escola. Assim, compreendemos que é importante analisar o quanto este desconforto que professores e alunos manifestam com relação ao espaço é construído por eles próprios e não somente determinado por suas condições materiais.

No artigo “O papel dos afetos nas relações escolares de adolescentes”, Bordignon & Souza (2011) identificam que muitos dos conflitos na escola se pautam na culpabilização do outro ao mesmo tempo em que não há um investimento em espaços de reflexão e expressão,

para que se ampliem modos de se relacionar e se comunicar de alunos e professores. Assim, tais dificuldades transbordam a relação ensino-aprendizagem para imprimir sua marca no espaço, como aparece num registro fotográfico de uma sala da aula em que é possível ler a seguinte pichação na janela: “nóis pixa, vocês pinta, vamu ver quem tem mais tinta”.

Para traçar uma primeira compreensão da dinâmica expressa na frase supracitada, pode-se pensar, a partir de Bakhtin (1997) que quando uma nova expressão surge para um interlocutor, este faz emergir uma contrapalavra. Não se trata do seu oposto, mas que toda nova palavra, seja ela escrita, desenhada ou falada, traz para quem a recebe uma série de outros significados que auxiliam na compreensão desta nova expressão (Souza, 2004). Se a expressão dos alunos é a pichação, qual seria a contrapalavra que emerge no professor, enquanto seu interlocutor?

Parece-nos que a contrapalavra, segundo a própria pichação na janela da sala de aula — “vocês pinta” —, seria o apagamento ou o não reconhecimento dessa expressão. Assim, o que parece permear na dinâmica das relações na escola é a imposição e a opressão: de um lado, professores que se sentem oprimidos pelas paredes pichadas que impõem uma estética com a qual não compartilham sentido e significado, por outro lado, alunos que, quando não encontram espaço simbólico para fala e escuta, encontram na pichação uma maneira de expressão.

Tal relação, apesar de ter sido identificada no Ensino Fundamental (Bordignon & Souza, 2011) parece se agravar no Ensino Médio, pois, como já anunciado anteriormente, dá-se pouca importância para o desenvolvimento de funções psicológicas que favoreçam novos modos de expressão, como é o caso da imaginação. O meio, então, apesar de ser fonte de desenvolvimento, neste caso parece estagnar e alienar os sujeitos, que ora se conformam com esta realidade, ora assumem um lado do conflito, reproduzindo expressões já estabelecidas. Dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que o meio só promoverá desenvolvimento se houver interação (Vigotski, 1933/2006). Por isso, reiteramos a proposição de Bordignon & Souza (2011) de que a escola, ainda carece de investimentos em espaços, não só físico, de expressão e reflexão e que caberia ao psicólogo escolar identificar tal demanda bem como promover e mediar tais relações.

Para corroborar as pesquisas do grupo PROSPED (Souza, Petroni & Dugnani, 2011; Andrada & Souza, 2015; Petroni & Souza, 2014, Pissolati & Souza, 2014, Dugnani, Venancio & Neves, 2016), compreendemos que a arte pode ser utilizada pelo psicólogo para favorecer a reconfiguração de sentidos e significados, bem como para articulá-los, ao mediar as relações que se encontram engessadas na escola. Ao promover apreciações estéticas ou atividades artísticas, o psicólogo pode promover a migração das emoções, fazendo a sensação de incomodo, por exemplo, ser significada e elaborada, avançando-se na direção da superação das condições que caracterizam as relações. É nesse sentido que as pesquisadoras defendem que a arte promove consciência.

Compreendemos que a arte, enquanto produto criativo do desenvolvimento da imaginação, possibilita que sentidos sejam elaborados ao mesmo tempo em que significados são compartilhados. O incômodo, ou qualquer afeto, que esteja na base dos conflitos que encontramos na escola, poderiam ser mobilizados e transformados por meio de mediações estéticas. (Dugnani, 2016, Dugnani & Souza, 2016, Souza, 2016, Souza, Dugnani, Pott, Jesus, & Neves, 2016). Acreditamos que estas, por tocarem os sujeitos pelo afeto, possibilitariam a elaboração de novos sentidos articulados com significados que permeiam a cultura podendo, assim, favorecer o diálogo e a reflexão para além dos modos já apropriados de lidar com a escola e com o ensino.

Diante do exposto, assumimos o pressuposto de que **mediações que investem no desenvolvimento da imaginação e da criatividade possibilitam novas maneiras de o aluno se relacionar com o meio, o espaço escolar e, conseqüentemente, com o ensino, ao promover a superação das condições materiais e estruturais de um ambiente aparentemente precário.** Este pressuposto conduziu à seguinte questão: mediações estéticas, por favorecerem os vínculos entre imaginação e realidade, podem promover o envolvimento e a participação de alunos do ensino médio em atividades coletivas, dialogadas e de cunho reflexivo?

Assume-se, então, como objetivo geral desta pesquisa investigar o impacto do espaço físico e social na relação dos alunos com a escola e a participação dos mesmos em sua constituição. Temos como objetivos específicos:

- Identificar o modo como as mediações ocorrem no ambiente escolar e seu potencial para estimular ações expressivas dos alunos sobre o espaço escolar;
- Analisar as mediações que favorecem o interesse dos alunos pelas atividades oferecidas no espaço escolar;
- Analisar as significações que permeiam o ambiente físico da escola, orientando as ações sobre seu espaço físico e social;
- Analisar o envolvimento dos alunos em atividades que exigem a mobilização da imaginação;
- Propor modos de intervir no ensino médio como forma de agilizar a imaginação por meio da proposição de atividades estéticas e coletivas, com a utilização do espaço físico e social como referências.

Para a realização dos objetivos propostos e de modo a oferecer respostas às questões suscitadas dialogaremos com temáticas que sustentam nossas postulações. Nossa fundamentação teórica se subdivide em cinco eixos. O primeiro aborda a relação entre meio e sujeito com foco no desenvolvimento na adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural. O segundo avança na relação entre meio e sujeito, que lança luz aos conceitos de atividade humana, mediação e instrumento psicológico. O terceiro, por sua vez, versa especificamente sobre a imaginação, seus vínculos com a realidade e seu desenvolvimento como função psicológica superior na adolescência. O quarto eixo traz considerações acerca da dialética entre forma e conteúdo que encontramos em produções artísticas. E, finalmente, o quinto eixo focaliza os processos de criação e a importância da materialização da imaginação em um produto a ser apropriado pela cultura.

Antecedendo o início de cada capítulo, optamos por utilizar epígrafes visuais que se relacionam com a história da arte ou com meu processo de criação como uma maneira de aproximar a escrita científica da dimensão estética, tendo em vista que esta indissociação de conhecimentos é uma aposta que irá permear todo meu percurso de pesquisa.

No método, apresentamos o cenário em que as informações foram produzidas, ao se buscar aproximar o leitor do contexto da pesquisa. É neste capítulo que também almejamos fundamentar a utilização da arte como instrumento de trabalho em intervenções na escola,

em consonância com nossos pressupostos teórico-metodológicos.

Na análise e discussão de resultados, articulamos os dados encontrados aos fundamentos de nossa teoria com vistas a desvendar as relações que alunos e professores do Ensino Médio estabelecem com o espaço escolar. Interessa-nos observar os significados que sustentam os olhares e as ações sobre o meio.

Por fim, nas considerações finais retomamos nossa questão de pesquisa bem como seu percurso de análise para avaliar questões que permanecem pendentes podendo ser desenvolvidas por pesquisas futuras.



Luciana Miyuki. "Imagine", 2015. Fotografia digital. Acervo pessoal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – A relação entre meio e sujeito promovendo o desenvolvimento na adolescência

A Psicologia Histórico-Cultural, de inspiração marxista, parte do pressuposto de que o homem é um sujeito histórico construído na e pela cultura. Numa crítica às abordagens vigentes na época, Vigotski (1935/2010) propõe, como um dos objetivos da psicologia, investigar as relações entre meio e sujeito. Vigotski (1935/2010), então, reconhece que o processo de humanização parte de uma herança biológica, mas que, em contato com a cultura, o sujeito é solicitado a intervir em seu meio social, criando uma dinâmica na qual a cultura fornece instrumentos e conteúdos para o desenvolvimento do psiquismo ao passo que a apropriação de tais elementos permite que ele atue no mundo. (Souza & Andrada, 2013)

Dentro desta perspectiva, compreende-se o desenvolvimento do psiquismo como decorrente das interações sociais com o meio, não independente e nem somente determinado por este. É inserido na cultura que o homem adquire os instrumentos para modificá-la e ao fazer isso, ele também se transforma. Essa relação dinâmica não cessa nem mesmo quando é alcançada uma aparente estabilidade fisiológica. O desenvolvimento psicológico, assim, diferentemente do processo de maturação biológica, não descreve uma linha ascendente muito menos linear, mas é composto por saltos e retrocessos, tal qual uma espiral, demarcado por profundas transformações que irão compor um psiquismo qualitativamente superior. (Vigotski, 1935/2010)

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência é entendida, para além de uma fase de transição demarcada por mudanças biológicas, como um processo permeado de transformações culturais do próprio meio no qual o sujeito está inserido e que irá demandar o desenvolvimento de novos recursos psicológicos para lidar e compreender o mundo que se transforma à sua volta. Não mais criança tampouco adulto, o adolescente se depara com novas exigências da escola, da família e da sociedade, ao mesmo tempo em que sua vida emocional se torna mais complexa em compasso com seus novos interesses. Tal discrepância entre as

demandas internas e externas, muitas vezes, será vista pelo senso comum como rebeldia ou desinteresse, sendo motivo frequente de preocupação entre pais e professores. (Barbosa, 2012; Barbosa & Souza, 2015; Bordignon & Souza, 2011). No entanto, estudos (Ozella & Aguiar, 2008; Bordignon, 2015) vem indicando que muitas vezes o que se manifesta por trás destes rótulos é a falta de compreensão das questões próprias à adolescência cuja base, longe de ser biológica, é predominantemente cultural e socialmente construída.

Isto posto, podemos reafirmar que para se estudar adolescência faz-se necessário primeiramente compreender a totalidade a qual esse período do desenvolvimento é concebido, o que o constitui e a maneira como é significado. (Ozella & Aguiar, 2008). Reconhecer a especificidade da adolescência é entender, de forma dialética, como o meio exerce papel fundamental na sua constituição, visto que é fonte de seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que o próprio sujeito, ao interagir em determinados contextos, elege aspectos de sua personalidade para lidar com a realidade que o rodeia. (Vigotski, 1935/2010)

É neste embate com o meio que o sujeito amplia os nexos de seu sistema psicológico, ao promover assim a ascensão das Funções Psicológicas Superiores, como afirmam Souza e Andrada (2013): “o sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade”. Funções psicológicas elementares — tais como percepção, memória, atenção — que a princípio são involuntárias, em contato com a cultura, passam a ser autorreguladas e, portanto, voluntárias.

Para Vigotski, o que irá caracterizar a adolescência é o avanço qualitativo das funções psicológicas e a conseqüente a maior complexidade do psiquismo. Esse salto tem em sua base, a apropriação da linguagem, importante instrumento da cultura, que auxiliará o jovem a significar e a interagir com o mundo. Se inicialmente o pensamento da criança está intimamente ligado à experiência concreta e imediata, ao longo do seu desenvolvimento, o pensamento vai adquirindo novas qualidades como, por exemplo, a utilização de conceitos cada vez mais abstratos. Conseqüentemente, com a ampliação de seu sistema conceitual, a noção de mundo do adolescente vai gradualmente se expandindo na medida em que seu psiquismo cria novos nexos entre as funções psicológicas. (Vigotski, 2000).

É na correlação entre elementos abstratos e concretos que reside a importância da

imaginação na adolescência, pois é em conjunto com ela que o pensamento alcançará níveis cada vez mais elevados de abstração (Vigotski, 2000). Focalizaremos a especificidade desta função psicológica mais adiante, por ora aprofundaremos a relação entre meio e sujeito no subcapítulo a seguir.

1.2 – Atividade humana, mediação e os usos dos instrumentos psicológicos

Para entender e aprofundar a relação que o sujeito estabelece com o meio, faz-se necessário revisitar conceitos da teoria materialista dialética, tais como atividade, mediação e instrumento psicológico. É a partir destes conceitos que extrairemos a análise das relações entre sujeito e espaço físico, tendo em vista que toda a ação do homem sobre a natureza é mediada, seja por instrumentos físicos ou psicológicos. Desde a produção de lanças para caçar até o uso de novas tecnologias para se comunicar, podemos observar no desenvolvimento desses instrumentos que, diferentemente dos animais, a ação humana ao mesmo tempo em que transforma o seu meio também transforma o próprio homem. O desenvolvimento humano, portanto, é marcado não só por avanços em seu psiquismo, mas, também pela história da produção de instrumentos que alteram a atividade humana e suas mediações.

Vigotski, influenciado pela teoria marxista, cunha o termo “instrumento psicológico” para denominar o uso de recursos que se colocam entre o sujeito e o objeto de sua ação. Tal qual uma ferramenta que potencializa a atuação do homem sobre a natureza, o instrumento psicológico é um artifício cuja função reside na sua qualidade de domínio e controle do próprio sujeito perante seus processos elementares. Lembretes, placas, desenhos e até mesmo a fotografia que inicia nossa fundamentação teórica, podem vir a funcionar como instrumento psicológico caso auxiliem na mediação de alguma função psicológica superior. (Friedrich, 2012)

Diferentemente do instrumento físico, cuja funcionalidade determina sua forma — uma faca precisa ser fina, alongada e afiada para poder cortar —, o instrumento psicológico é arbitrário, podendo ser qualquer elemento da cultura utilizado para subsidiar o desenvolvimento do psiquismo. Em contextos escolares, por exemplo, a palavra escrita, cuja

organização de letras é arbitrária, pode adquirir função de instrumento psicológico quando utilizada para mediar a memória dos alunos. Desse modo, Friedrich (2012) define: “Um instrumento psicológico: 1) é uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza não orgânica, ou, em outras palavras, tem uma natureza social e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros.”

Dada a arbitrariedade do instrumento psicológico, sua função se estabelece não mais na forma, mas sim na **intencionalidade** do sujeito que almeja interferir no meio e ao mesmo tempo altera seu próprio psiquismo. Devido a sua origem social, o uso do instrumento psicológico só será efetivado se algumas de suas significações forem acessadas e compartilhadas pelo seu contexto tal como podemos observar na comparação entre as escrituras nas paredes de tumbas egípcias e a pichação atualmente. Apesar de ambos se configurarem como escritas na parede, o primeiro exemplo destina-se à manutenção de um poder sagrado e real de uma dinastia, enquanto no segundo exemplo, seu propósito é questionar um poder estabelecido e suas regras de conduta. Ou seja, o mesmo uso da forma escrita pela aglutinação de letras e organização em palavras resulta em relações sociais diferentes, pois o que muda é a intencionalidade.

Por estes exemplos, podemos, então, constatar que os usos dos instrumentos psicológicos são múltiplos e se modificam ao longo do tempo. Inclusive, faz parte de seu desenvolvimento a incorporação de novas significações para assim adquirirem novas atribuições, como é o caso da escrita.

Apesar da fluidez dos usos do instrumento psicológico, podemos identificar duas qualidades que, de maneira dialética, o constituem: é mediatizado, por voltar-se para a regulação do social ao mesmo tempo em que transforma o meio, influenciando o próprio sujeito que realiza a ação e, por isso mesmo, mediatizante. É por este motivo que interessa à psicologia analisar os usos dos instrumentos psicológicos, dada sua origem social e por, conseqüentemente, carregarem em si qualidades dessas interações que constituirão a vida psíquica do sujeito (Friedrich, 2012). Ao retomar o exemplo acima da palavra escrita e alinhando-o ao nosso contexto de pesquisa, uma frase pichada na parede, enquanto instrumento psicológico, é portadora não só dos significados que quer comunicar, mas

também de relações sociais apropriadas pelos jovens. Neste sentido, corroboramos Friedrich (2012, p. 28) quando afirma que “é a natureza social dos instrumentos psicológicos que se torna um dos objetos privilegiados da psicologia, pois se busca compreender quais são os objetos que adquirem essa função, em qual época e de que modo.”

Podemos constatar, então, que o homem, ao invés de agir diretamente sobre a natureza, atua de maneira indireta. Por este motivo, a atividade humana diverge da dos animais por abarcar os usos dos instrumentos físicos e psicológicos numa cadeia complexa de ações e operações. Se o animal age no meio para suprir suas necessidades básicas, o homem é capaz de postergar sua satisfação imediata no momento em que segmenta ações e as divide entre os membros de um mesmo grupo (Dugnani, 2011, Leontiev 1978). Como exemplo dessa dinâmica, Leontiev utiliza a anedota sobre a função do batedor dentro de uma comunidade primitiva de caça. Nesse exemplo, o grupo se divide entre aqueles que afugentam a caça em direção ao segundo grupo, que se encarrega de abatê-la. Se inicialmente a necessidade que motiva a caça é a fome, a função do batedor não se justifica em seu efeito imediato de espantar o animal que poderia saciar sua fome. A ação do batedor só faz sentido dentro da atividade coletiva, vinculada a outras ações dentro do grupo.

É esta divisão do trabalho que caracteriza a atividade humana, ao se ampliar cada vez mais as possibilidades de ação do homem sobre a natureza. Ao recorrermos à gênese do trabalho humano, podemos constatar, portanto, que o sujeito se distancia cada vez mais de suas necessidades imediatas e elementares para poder abstrair e planejar ações futuras. Se por um lado, a divisão de tarefas faz com que a vida humana dependa cada vez mais da mediação de instrumentos físicos e psicológicos, por outro, suas possibilidades e a diversidade de ações se ampliam progressivamente. Por este motivo, a atividade humana é majoritariamente criativa pois solicita que o sujeito articule, dentro do social, novas maneiras de pensar e de agir (Dugnani, 2011).

1.3 – Imaginação na adolescência

Ao considerar a imaginação como uma das Funções Psicológicas Superiores,

Vigotski (1930/2009) defende que sua origem está na realidade e, portanto, quanto maior for a experiência do sujeito, maiores são suas possibilidades de atuação através da imaginação. Dentro desta perspectiva, seria possível encontrar no adulto a imaginação mais desenvolvida do que na criança, dada a riqueza de experiências do primeiro e as diferentes formas pelas quais sua imaginação pode estar vinculada à realidade. Como foi dito acima, o processo de constituição do psiquismo é dinâmico e por isso o desenvolvimento da imaginação não busca a estagnação, mas sim, sua complexificação já que possibilita ao sujeito a criação de novos nexos e novas maneiras de significar e intervir na realidade.

Em “A Imaginação e a Arte na Infância”, Vigotski (1930/2009) caracteriza quatro maneiras de a imaginação se vincular à realidade com o intuito de demonstrar sua importância para o psiquismo. A primeira, consiste na combinação de elementos da realidade. Quando o autor analisa um conto fantástico de Pushkin em que é descrita uma “casa sobre patas de galinha”, por mais irreal que seja essa imagem, ela ainda é composta por elementos que podemos reconhecer como oriundos da realidade, tais como “casa” e “patas de galinha”. Assim, a imaginação será mais capaz de criar associações quanto maior for a experiência acumulada do sujeito.

A segunda forma pressupõe a anterior por também fazer uso de combinações entre elementos advindos da experiência, porém, seu produto diverge da primeira. Quando precisamos evocar a imagem de um lugar onde nunca estivemos, como um deserto, por exemplo, conseguimos nos aproximar desse cenário com a articulação de outros aspectos que já conhecemos, como a areia, o calor, a secura, a vegetação e os animais que conseguem sobreviver neste ambiente. Enquanto na primeira, o resultado da combinação de elementos é fantasioso, na segunda, seu produto é um fenômeno que volta a se vincular à realidade na medida em que cria uma imagem para compreendê-la e percebê-la.

Já a terceira forma está relacionada à influência das emoções no funcionamento da imaginação. Um sentimento pode estimular determinadas combinações que num outro estado de ânimo resultaria em articulações diferentes, como é o caso de quando estamos tristes e o dia parece adquirir essa tonalidade bem como os demais fenômenos à nossa volta. Assim, elementos dispersos e que aparentemente não possuem semelhança alguma podem

ser combinados pela imaginação graças à aproximação das emoções que a provocam. Do mesmo modo que um sentimento influencia a imaginação, esta, por sua vez, também incita emoções, como por exemplo, quando sentimos medo ao ver um filme de terror. Neste caso, o medo não está vinculado diretamente a um perigo real, mas sim a uma situação imaginada.

Por fim, a quarta forma de relação entre realidade e imaginação consiste na sua materialização em um objeto ou instrumento do mundo. Vigotski (1930/2009) afirma que as imagens cobram realidade dado o aparente ineditismo das combinações causadas pela imaginação. Seu produto difere do que nos rodeia e por isso o psiquismo buscará expressá-lo externamente, não bastando apenas manifestar seu conteúdo internamente. Este movimento, fechará um ciclo no qual a imaginação, baseada na realidade, irá produzir combinações que, uma vez materializadas, irão interferir no real. Este ciclo parece perpassar toda a história de produção e criação humana e é a partir dele que Vigotski irá defender a importância da arte, tema que será aprofundado no próximo subcapítulo.

Apesar do profundo vínculo da imaginação com a realidade, ela a extrapola por permitir que o sujeito acesse informações que ultrapassam sua própria experiência. (Vigotski, 1930/2009) A diversidade de relações entre imaginação e realidade também se complexifica com o desenvolvimento do psiquismo, ampliando os nexos entre outras funções psicológicas como a memória, a percepção e o pensamento por conceito. (Vigotski, 1931/1996)

É devido ao desenvolvimento das demais funções psicológicas e o acúmulo de experiências que a imaginação do adolescente irá adquirir características peculiares em relação ao seu uso na infância. Se para a criança o ato de imaginar necessita predominantemente de um vínculo direto com objetos concretos; para o adolescente, a imaginação lançará mão de outros meios, como a palavra e a imagem, para recuperar e recombina elementos da realidade. Podemos observar esse movimento no envolvimento de crianças em jogos e brincadeiras de faz-de-conta, enquanto na adolescência prevalece o interesse por textos e imagens que incitem a imaginação e que muitas vezes afastará o jovem de sua realidade imediata e concreta, tão cara à criança. (Vigotski, 1931/1996)

Esse aparente distanciamento da realidade possibilitará ao sujeito o encontro com emoções e situações não vividas, ampliando sua gama de possibilidades de significação

e interação com o mundo. Vigotski (1931/1996) defende que esse desprendimento das práticas cotidianas possui caráter libertador por não limitar as ações do sujeito a uma lógica meramente pragmática, restrição observada em algumas patologias em que imaginação e pensamento encontravam-se cindidos.

Com a ampliação do sistema conceitual, imaginação e pensamento tornam-se cada vez mais imbricados, o que contraria o senso comum de que essas funções desempenhariam papéis independentes e até opostos entre si. Mesmo na vida adulta, a atuação desta primeira será constante, mas pouco reconhecida pois ela passará a subsidiar predominantemente o raciocínio enquanto seu vínculo com o ato criador será socialmente cada vez menos solicitado. (Vigotski, 1930/2009) O adolescente encontra-se então num momento de transição em que pensamento e memória são frequentemente requisitados, mas o uso da imaginação e da criatividade é pouco reconhecido.

Como explicitado anteriormente, os sentimentos terão a dupla função de estimular a imaginação ao mesmo tempo em que poderão ser vivenciados por meio dela. Essa qualidade será responsável por diversificar as nuances da vida emocional do adolescente, ajudando na elaboração de seus desejos, emoções e motivos. Os diálogos que antes o sujeito estabelecia com elementos externos, no intuito de dominá-los, passam a ser majoritariamente internos, um monólogo com sensações que ainda desconhece e que serão exploradas por via da imaginação. (Vigotski, 1931/1996)

Nesse processo, o uso de imagens assim como das palavras desempenhará papel fundamental para mediar as ações da imaginação. Em virtude do desenvolvimento do pensamento por conceito, processos de generalização e de abstração possibilitarão ao jovem acessar e utilizar esses instrumentos de representação. O adolescente ainda dependerá de um apoio concreto para elaborar seus motivos e sensações, mas poderá dispensar o objeto ou a situação em si para fazer uso do universo simbólico apropriado da cultura. Em “Paidologia da Adolescência”, Vigotski (1931/1996) exemplifica esse movimento com um trecho de uma novela de Vasserman, na qual Maurício, um jovem de dezesseis anos, se surpreende ao constatar a quantidade de noites que correspondem a sua idade. Diante desse espanto, o personagem recorre a uma pilha de livros na qual cada página representa um dia seu vivido

e chega à conclusão de que o número de seis mil seiscientos e trinta não parece tão absurdo se comparado à sua sensação de passagem do tempo. Assim, a imaginação, por meio de um sistema de representação, possibilitará a correlação entre elementos abstratos e concretos, o que possibilitará ao adolescente expressar e materializar seu pensamento.

Após o transcurso pelas qualidades da imaginação e de sua relevância para o desenvolvimento do psiquismo, iremos tratar de sua relação material com a arte e a expressão humana.

1.4 – Arte e contradição: uma perspectiva dialética

A arte, por fazer um amplo uso do sistema de representação, é terreno fértil para a imaginação na medida em que fornece recursos para expressá-la. É por meio da arte que o sujeito entra em contato com sentimentos e representações que não estão presentes em sua rotina. As emoções estéticas, por fim, diferentemente das cotidianas, não solicitam uma reação imediata e externa do indivíduo, possibilitam assim, um processo gradativo de acúmulo, elaboração e deslocamento das emoções iniciais. Tal transmutação dos sentimentos, que Vigotski (1999) denominará de efeito catártico da arte, justificaria sua função social enquanto instrumento da sociedade que promove a mediação e elaboração destes sentimentos. Assim, conclui o autor: “A arte introduz cada vez mais a ação de paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela permaneceriam em estado indefinido e imóvel”. (p. 316)

É também na colisão entre forma e conteúdo que a imaginação irá articular sentidos e significados. Neste movimento, seria possível atribuir sentidos pessoais a significados compartilhados socialmente, ao mesmo tempo em que o conhecimento destes significados possibilitaria a reconfiguração dos sentidos. Ao se considerar a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a qual a atribuição de sentidos irá orientar a ação do sujeito no mundo, o desenvolvimento de emoções estéticas tem papel fundamental na reconfiguração de motivos e, conseqüentemente, da conduta.

Podemos constatar que essa especificidade de funcionamento da obra de arte potencializa a elaboração dos sentimentos, na relação contraditória entre forma — que corresponde à dimensão estética — e conteúdo — pertencente à dimensão semântica. A primeira suscitaria emoções antes mesmo de qualquer formulação intelectual, mas conforme se identifica seu conteúdo e se aproxima das suas possíveis interpretações, a imaginação torna-se capaz de transformar a percepção que se tem do objeto e, portanto, de sua forma. Nesta relação dinâmica entre forma e conteúdo, as dimensões estéticas e semânticas se complementam formando uma unidade e é no movimento contraditório desses elementos que reside o efeito psicológico da arte. (Vigotski, 1999; Pino 2010; Dugnani & Souza 2016)

Se bastasse apenas a forma aderir ao conteúdo harmoniosamente, sem qualquer oscilação ou contradição, a obra de arte dispensaria tensão e a até mesmo o interesse causado no leitor em acompanhar o percurso de uma narrativa literária até o fim, por exemplo. Vigotski (1999) exemplifica essa dinâmica no conto “Leve alento” de Ivan Bunin, comparando a cronologia dos eventos que aconteceriam num contexto real em contraposição à sequência narrativa utilizada na novela. Constata-se assim, que a forma do texto se organiza de maneira peculiar e independente da sequência cronológica dos fatos, com digressões e retomadas, isso faz com que um conteúdo previamente trágico, por exemplo, se dissolva na fala jocosa de uma das personagens.

Ao estudar a dinâmica da obra de arte, Vigotski (1999) critica os estudos realizados pela Estética da época que se deteriam apenas no prazer originado pela fruição ou nos postulados que validam uma obra de arte, pouco aprofundando nos mecanismos de funcionamento da reação estética. Deste modo, caberia à psicologia investigar a atuação das emoções estéticas sobre o psiquismo e sua especificidade em relação às emoções cotidianas.

É desta perspectiva que esta pesquisa recorre à psicologia ao mesmo tempo em que utiliza a arte enquanto instrumento de trabalho. Nosso objetivo principal não é investigar a arte em si, seus mecanismos e sua lógica, mas sim, a dinâmica da reação estética e sua importância para o desenvolvimento do psiquismo. É evidente que não é possível separar por completo questões comuns que dizem respeito tanto à Arte quanto à Psicologia da Arte, como é o estudo da relação entre forma e conteúdo. Porém, ressaltamos que a compreensão das especificidades

da Arte, enquanto linguagem, só contribuirá para a Psicologia se possibilitar o entendimento da dinâmica de funcionamento das emoções, da imaginação e da percepção.

Na busca por conceitos que nos auxiliassem na diferenciação das emoções estéticas das cotidianas sugerida por Vigotski (1999), encontramos no livro “O que é beleza?” de João Francisco Duarte Júnior uma possível distinção entre experiência estética e a pragmática. Para Duarte Jr., a experiência estética possibilitaria uma relação entre sujeito e objeto orientada pela forma, isenta de convenções e de significações *a priori*. Por outro lado, na experiência pragmática, a forma e a maneira como esta afeta o sujeito são subjugadas por uma lógica utilitarista em que o sentir se coloca a serviço do “pra que serve” ou “como funciona”. Nessa relação hierárquica, em que razão se sobrepõe à sensibilidade, os conceitos orientam nossa percepção e nossa relação com o mundo (Duarte Junior, 2003).

Um muro, por exemplo, na experiência pragmática, toca as emoções do sujeito na medida em que exerce sua função de delimitar espaços; no entanto, este mesmo muro, na experiência estética, por seu formato, cores, dimensão, pode suscitar outras emoções mesmo que contraditórias pois, neste caso, sentir e pensar estabelecem uma relação fluída e dinâmica. Na experiência estética, portanto, forma e conteúdo, sentimento e pensamento, imaginação e realidade, deixam de submeter-se um ao outro para dialogarem e criarem novas significações que ultrapassam relações pré-estabelecidas.

1.5 – Sobre os processos da criação e sua materialidade

Avancemos nossa reflexão, neste subcapítulo, para além da fruição da obra de arte e aprofundemos as questões que concernem ao ato criador. A criação, que tem sido objeto de investigação de artistas e demais pesquisadores da área de Artes (Ostrower, 1977; Lord, 1998; Merleau-Ponty, 2004; Salles, 2008; entre outros) interessa à Psicologia Histórico Cultural por materializar as potencialidades do sujeito dentro da cultura humana. É no processo de dar forma a relações estabelecidas pela imaginação que é possível acessar o contexto do sujeito que cria, sua percepção e sua lógica. Assim, o ato de criar, não se restringe somente às artes, perpassando toda atividade humana na qual podemos identificar a combinação de

diferentes elementos da realidade, sendo um produto inédito de combinações mediadas pela imaginação.

Em “Imaginação e arte na infância”, Vigotski (1930/2009) diferencia a atividade humana entre reprodutora e combinatória. Na primeira, a memória assume prevalência sendo responsável pela reprodução de condutas decorrentes de experiências anteriores e, portanto, tendo sua base no passado. Já a segunda, diz respeito à ação criadora do homem que também faz uso de experiências anteriores, porém, recombina-as. Seu resultado, neste caso, é inédito, o que possibilita a transformação do presente e, conseqüentemente, do futuro.

A inadaptação está na base da criação, pois é ela que suscitará no sujeito a necessidade de agir diferentemente de suas ações passadas. Deste modo, não podemos perder de vista que toda criação surge de uma relação conflituosa com o meio, em situações nas quais anseios e desejos não encontram na realidade material sua satisfação imediata demandando que a imaginação articule experiências anteriores e produza algo inédito no meio. Por isso, de acordo com Vigotski (1930/2009) “qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e do seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades para além dele.” (p. 42)

A criação se insere num desencadeamento histórico em que cada forma que se sucede remete-se necessariamente à anterior. Desse modo, para a Psicologia Histórico Cultural, a criatividade não se refere à qualidade que predomina mais em alguns sujeitos do que em outros, ela é, na verdade, um longo processo de construção humana viabilizado dentro de um contexto específico cultural e histórico.

Neste sentido, corroboramos Fayga Ostrower (1977) quando afirma que:

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. (p. 28)

No livro “Criatividade e processos de criação”, a artista questiona o uso recorrente

da arte em processos terapêuticos com o único intuito de promover a vazão de tensões e de conflitos; para Ostrower (1977), o fazer artístico carrega em si a potência do sujeito em lidar com conflitos, ordená-los, elaborá-los para si e para os outros. Ao atribuir uma forma a um material inerte, estamos elegendo significados, articulando sentidos, e nesse processo de materialização é possível então, se perceber para então organizar e elaborar interesses, motivos e sentimentos.

O processo criativo, longe de se realizar em contextos de exacerbada liberdade e distante da realidade, é, como qualquer atividade humana, condicionado aos recursos materiais disponíveis e ao próprio conhecimento do sujeito que realiza a ação. Criar é um ato predominantemente consciente, pois mobiliza todo o sistema psicológico para atuar dentro de uma lógica específica sobre um fazer concreto. É na dialética entre uma realidade circunscrita material e culturalmente que a imaginação articula novos nexos, ao ampliar a consciência do sujeito e de sua relação com o mundo. O caráter libertador do fazer artístico reside, não no contexto em que se cria, mas no movimento dinâmico entre as delimitações da realidade e as potencialidades da imaginação.

Criar é trabalho, pois demanda do sujeito uma postura ativa com relação aos seus desejos, impulsionando-o a agir e a transformar o próprio meio. Vigotski (1930/2009) diferencia esta conduta, denominada de imaginação criadora, do espírito sonhador justamente porque este último não chega a se materializar na realidade, permanecendo inerte e restrito apenas a elucubrações internas do sujeito. Ao dar materialidade a um produto da imaginação, a criação volta-se para o outro, podendo ser apropriada novamente em futuras combinações. Inovações científicas, assim como os avanços da cultura, só foram possíveis graças a este movimento de criação e apropriação.



Michael Heizer. Duplo Negativo, 1969.

“(...) Duplo Negativo não tem semelhança com a imagem que temos do modo como habitamos nós mesmos. Pois, embora seja simétrico e possua um centro (o ponto intermediário do desfiladeiro que separa as duas fendas), é impossível ocuparmos esse centro. Podemos apenas nos colocar em um dos espaços fendidos e olhar para frente em direção ao outro. Na verdade, é somente olhando para o outro que podemos formar uma imagem do espaço no qual nos encontramos.”
(Rosalind Krauss)

MÉTODOS

2.1 – Abordagem Teórico-Metodológica

Esta pesquisa, em consonância com os pressupostos de Vigotski e da Psicologia Histórico-Cultural, tem na sua base teórico-metodológica o materialismo dialético. É desta perspectiva que essa investigação é regida por três princípios: 1 - focalizar os processos, ao invés de se restringir apenas ao seu produto; 2 - pesquisar para além daquilo que é aparente, considerando o que se encobre dos fenômenos observados; 3 - se aproximar da gênese de comportamentos fossilizados, impeditivos do desenvolvimento do sujeito. (Vigotski, 1925/2004)

Para que tais princípios se efetivem cabe ao pesquisador promover a constante transformação dos fenômenos investigados, pois é por meio dessa dinâmica que será possível fazer emergir as contradições daquilo que é aparentemente inerte. É também da constatação de que não é possível isolar um fenômeno de seu contexto que se parte do todo para então compreender as partes. Assim, o que se coloca em evidência são as relações, muitas vezes contraditórias, entre meio e sujeito, visto que são imbricados e se constituem mutuamente. Nesse movimento, a perspectiva dialética permite-nos revelar as condicionantes dos fenômenos pesquisados, ultrapassando sua simples descrição. (Vigotski, 1925/2004)

Conforme as contradições vão sendo desveladas, os rumos da pesquisa precisam ser revistos e reformulados para acompanhar as transformações não só do fenômeno investigado como do próprio pesquisador e da pesquisa que também se modificam a partir do momento em que se inserem no contexto que se pretende conhecer. Podemos dizer, então, que a intervenção, para além de cumprir sua função de construção de informações, interfere no fenômeno pesquisado e questiona a própria pesquisa. Por este motivo, a pesquisa e a intervenção que vêm sendo elaboradas pelo Grupo PROSPED constituem uma unidade — pesquisa-intervenção, formada por duas ações a um só tempo complementares e contraditórias que se retroalimentam, em um movimento dialético permanente em que ora assume a prevalência da intervenção, e a pesquisa sustenta as ações interventivas, ora a

pesquisa assume a prevalência e a intervenção dá condições ao seu desenvolvimento.

Por se inserir num programa de pós-graduação, a pesquisa se inicia com o propósito do pesquisador. Neste sentido, enquanto instrumento psicológico, é atividade mediatizada e mediatizante, que carrega uma intencionalidade singular, e por isso cria e produz novas ações e procedimentos. Do encontro de suas expectativas com a demanda do campo, no caso, a escola, uma proposta de intervenção é formulada e apresentada para possíveis parceiros, como professores e gestores. Conforme o pesquisador se insere no contexto de pesquisa, seus motivos vão modificando concomitantemente a sua ação, isso faz com que os sentidos da pesquisa-intervenção tenham que ser constantemente reconfigurados tanto pelo pesquisador quanto pela própria escola.

O desenho da pesquisa, por conta disso, não descreve uma linha reta, com começo, meio e fim pré-definidos; nem sua plausibilidade se sustenta em rigor concernente a algumas investigações. Os procedimentos da pesquisa intervenção se consolidam na ação, sendo constantemente questionados e reformulados no curso de seu desenvolvimento. Assim, o percurso transcrito ao final irá divergir de seu desenho inicial, por se constituir de um movimento constante de paradas, recuos, desvios e retomadas.

Da união entre teoria e prática busca-se transformar para conhecer, como também exercitar uma prática profissional ainda incipiente no Brasil. A pesquisa-intervenção do Grupo PROSPED além de produzir conhecimento a respeito do desenvolvimento humano, também pretende formar psicólogos escolares bem como pensar e rever sua prática. De minha parte, interessa compreender as possíveis relações entre Arte e Psicologia, e com isso, auxiliar os pesquisadores na aproximação entre a atuação do psicólogo escolar com o uso da arte enquanto instrumento de trabalho.

Como explicitado anteriormente na fundamentação teórica, o uso que se faz da arte por psicólogos e professores de arte difere em sua intencionalidade (Souza, 2016). Enquanto para este último seu objetivo é o ensino da arte, como área de conhecimento; para o primeiro, a arte é um meio pelo qual é possível acessar e promover o desenvolvimento do psiquismo. Para ambos, a arte interessa por ser produto da cultura humana e resultado de um contexto, das inquietações de uma sociedade que se materializa a partir dos instrumentos e

tecnologias disponíveis da época. Ao mesmo tempo em que a obra de arte articula significados pertencentes a uma determinada cultura, ela transpõe esse universo simbólico ao promover novas relações com a cultura.

O sujeito, ao ser tocado por alguma manifestação artística, mobiliza a atribuição de sentidos e de significados. O caráter aberto da obra de arte permite ao psicólogo acessar as relações que o sujeito estabelece com a sua cultura, a maneira como significa o meio — incluindo o social — no qual está inserido. (Souza, 2016; Barbosa, 2016; Andrada 2016; Dugnani, Venancio & Neves, 2016; Petroni & Pissolatti, 2016). Por esta polissemia, a arte é capaz de promover a reflexão, mais do que dar respostas ou de esgotar as possibilidades de expressão do humano. É neste sentido que corroboramos o pensamento de Fayga Ostrower (1977), quando critica o uso terapêutico da arte cujo único intuito residiria em externalizar emoções intensas.

De acordo com pesquisas do grupo (Souza, 2016; Pott, 2016; Andrada 2016; Dugnani, Venancio & Neves, 2016; Petroni & Pissolatti, 2016; Jesus, 2015) a vivência da arte, como mediação, pode promover a tomada de consciência, ao transformar a maneira do sujeito olhar e perceber o mundo, conseqüentemente, proporcionando-lhe outros modos de pensar e agir. Reconhecemos que as mediações estéticas têm desempenhado papel fundamental nos trabalhos do Grupo, principalmente os realizados em escola pública, onde conflitos cotidianos parecem prevalecer sobre o próprio ensino. Tais conflitos, quando não promovem a reflexão nem uma mudança de atitude, parecem repercutir na passividade de alunos e professores frente a adversidades, e na reprodução de modos de se relacionar já cristalizados.

Da perspectiva de Sawaia (2009), ao referir-se a Spinoza, o que estaria na base desses processos são as emoções tristes que alienariam os sujeitos de suas possibilidades de ação. Portanto, podemos dizer que outra potência da arte seria promover a elaboração de emoções por meio da imaginação; isso não significa que a arte não possa suscitar tristeza, mas que ao lidar justamente com tais emoções aparentemente negativas, a arte é capaz de afetar o sujeito, promovendo sua potência de agir. Esta qualidade também justifica o uso predominante da arte nas mediações do Grupo, tendo em vista que o acesso ao sujeito se dá pelo o que o afeta.

É importante ressaltar que o uso da arte não se limita a sua capacidade de tocar o sujeito pelos seus afetos. A pausa e a fruição que toda apreciação artística solicita, permite que o sujeito supere seu cotidiano e estabeleça reflexões no âmbito do humano genérico. O uso da arte, portanto, atende aos fundamentos éticos de uma pesquisa que se compromete em (...) pensar a vida cotidiana de uma forma não cotidiana, única possibilidade, segundo Lefebvre (1972), de superação das concepções geradas pela ciência dominada pelo modo cotidiano de pensar, o qual, nas formações sociais estruturadas pelo modo capitalista de produção, coincide com o que Martins (1978) chama de ‘modo capitalista de pensar’. (Patto, 1993)

Salientamos que esta pesquisa leva em consideração as diretrizes e normas regulamentadas pela Resolução nº 540 2106, do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne a pesquisas com seres humanos. Além disso, foi aprovada pelo Comitê de Ética com seres humanos sob o parecer nº 1.345.456.

2.2 – O Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na região sudoeste do município de Campinas, interior do estado de São Paulo. Segundo o censo de 2010, realizado pelo IBGE², a população do município era de 1.080.113 habitantes, com estimativa de atingir 1.164.098 habitantes em 2015, sendo o 14º município mais populoso do país. Dos dados de 2010, os jovens com idades entre 10 a 14 anos e entre 15 e 19 anos correspondiam a 7,2% e 7,5% da população, respectivamente, regulando a porcentagem de meninos e meninas.

Até 2012, o município contava com 749 escolas. Destas, 292 eram voltadas ao Ensino Fundamental, sendo 95 privadas, 157 públicas estaduais e 40 públicas municipais. De Ensino Médio eram 154 no total, sendo 57 privadas, 97 públicas estaduais e nenhuma municipal. De ensino Pré-escolar eram 303 ao todo, sendo 171 privadas, nenhuma pública

² Informações retiradas do <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350950&search=sao-paulo|campinas>

estadual e 132 públicas municipais. A população matriculada nessas escolas correspondia a pouco mais de 200 mil habitantes, ou seja, 18,5% da população.

A Macrorregião Sudoeste, localizada em uma extensa área de 98,92km², é integrada por 182 bairros. Possui um Distrito Industrial que concentra mais de 30 empresas de grande porte e multinacionais, gera 8.268 empregados e uma renda total de 2,6 bilhões anuais. Outro polo de desenvolvimento localizado na Macrorregião Sudeste é a área próxima ao Aeroporto de Viracopos.

Compreende as ARs (Administração Regional) 12 e 07. Apesar de estar localizada um pouco distante do centro de Campinas, possui patrimônios históricos, culturais e naturais representados por pontos turísticos, como: Casa de Cultura Fazenda Roseira, Parque Linear do Rio Capivari e Parque União.

Outras estruturas físicas complementam a região e oferecem diversos serviços para seus moradores, como: feiras, escolas, centros de saúde e hospitais públicos, como o Complexo Hospitalar Ouro Verde. A Macrorregião Sudeste conta com Departamentos de Limpeza Urbana (DLU) e Departamentos de Parques e Jardins (DPJ).

A região conta com 9 EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), 20 EMEI (Escola Municipal de Ensino de Educação Infantil) e 13 CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil).

2.3 – Imersão no cenário da pesquisa: a escola como lugar e objeto de estudo

O campo desta investigação é uma escola da rede pública estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada na região sudoeste de Campinas.

Adentramos no espaço por um portão deslizante automático de ferro, que protege a garagem dos funcionários. Ao lado esquerdo, há uma entrada de alunos separada da área dos professores por uma grade. Os alunos acessam a escola por um pátio que possui alguns bancos de concreto, umas duas árvores e um muro grafitado e pichado que separa o pátio da quadra toda gradeada mais abaixo. No muro da quadra também há pichações, que preenchem todo o espaço disponível. As paredes externas da escola são de tijolo aparente,

com algumas faixas finalizadas com reboco que subdividem a parede de tijolos em quadrados. As pichações cobrem o reboco, com *tags*³ e nomes, invadindo um pouco a região dos tijolos. A área externa é a que possui mais grafites elaborados do tipo *bomb*⁴ e feitos com spray; há também pichações com frases completas como “Graffiti também é arte”.



Figura 3. Vista de uma das paredes da escola.

O acesso dos alunos se dá passando por um grande portão de duas folhas que separa o pátio externo da área interna da escola. A partir dessa entrada podemos observar que do lado esquerdo, ainda no térreo, há um refeitório com cozinha, de mesas compridas e seus respectivos bancos que acompanham as laterais. A área do refeitório é integrada ao pátio coberto onde ficam os banheiros dos alunos, os bebedouros e uma mesa de pingue-pongue que é utilizada no intervalo e na aula de Educação Física. Mais ao fundo, há uma biblioteca, uma sala de reuniões e uma sala de aula, que geralmente nos era disponibilizada para atividades as quais necessitaríamos projetar algum vídeo na parede ou separar os grupos de trabalho.

De frente para a entrada principal, uma grande escadaria com dois acessos laterais

³ Assinatura estilizada, muito comum na pichação.

⁴ Estilo de escrita que se caracteriza pela proximidade com a pichação – por ser escrito – e à estilização do graffiti – pelo uso de cores, formas e degradês.

com grades de ferro que conduzem às salas de aula no andar superior. A circulação dos alunos é controlada pelas grades que se fecham nos intervalos entre aulas e durante o recreio. Ainda no térreo para o lado direito, existe uma cantina, murais com alguns cartazes e uma grade que separa o pátio coberto da área dos demais funcionários. Neste espaço, que é praticamente um corredor cheio de salinhas, há a sala dos professores, da direção e da coordenação onde ficam guardados diversos aparelhos eletrônicos e de multimídia (TV, DVD, aparelho de som, retroprojetor, *datashow*, câmera fotográfica, filmadora), e materiais como livros, cartolinas, compassos, tesouras, canetas, entre outros. Os materiais de artes ficam nos armários na sala dos professores e na secretaria. Esta área é a mais preservada, contendo poucas pichações, e mais murais de comunicação interna com gráficos e informes. Há também banheiros de uso mais restrito aos funcionários, bem como um acesso para a garagem cuja entrada é controlada por duas grades.

As salas de aula ficam no piso superior, sendo doze no total. As pichações aumentam conforme se adentra neste espaço, elas começam na escadaria, aumentam no corredor e culminam na própria sala de aula, cujas paredes são cobertas de nomes em sua maioria, feitos a giz de cera ou canetinha. As janelas possuem grades e os vidros são cobertos de tinta cinza, tornando-se suporte para mais pichações. Num deles, é possível ler “nóis pixa vcs pinta vamu ver qm tem mais tinta”. O cesto de lixo, porta, murais, carteiras e até mesmo a lousa são esporadicamente pichados com nomes e *tags*. A porta da sala possui uma tranca, que geralmente é utilizada quando o professor entra na sala e para controlar a saída dos alunos ao banheiro.

A escola funciona em três períodos, das 7h às 23h, sendo que: no turno matutino e noturno são atendidos os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, e no período noturno ainda funciona o supletivo EJA (Educação de Jovens e Adultos). No período vespertino, os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) e ciclo IV do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries), totalizando aproximadamente 1000 alunos. No ano de 2015 a escola contou com 28 classes regulares.

A escola conta com um total de 46 professores. A equipe técnica é composta por uma diretora, uma vice-diretora, 2 orientadores pedagógicos⁵ — um responsável pelo Ensino

⁵ Em 2016, a quantidade de orientadores pedagógicos foi reduzida para um responsável por todos os ciclos.

Fundamental e outro para o Ensino Médio — e 2 professores mediadores⁶. A equipe de apoio é formada por 3 secretárias, 2 inspetoras de aluno, 4 funcionárias da limpeza e 3 cozinheiras.

2.4 – Participantes

Participaram dessa pesquisa duas turmas de 1º ano do Ensino Médio do período noturno; uma, composta por 29 alunos e a outra, por 31. No decorrer dos encontros, observamos que era comum a presença de apenas metade da sala durante o horário regular. Além da constante ausência dos alunos, era comum que alguns mudassem de período, de escola ou abandonassem os estudos, o que dificultou a continuidade das atividades. A idade dos alunos variava entre 15 a 21 anos.

De acordo com o Plano de Gestão da escola, os alunos são provenientes de famílias de padrão sócio econômico que varia entre médio e baixo; atendendo alunos de bairros formados pelo sistema de cooperativas habitacionais e de antiga ocupação irregular, passando atualmente por processos de urbanização. Os pais, em sua maioria, possuem baixa escolaridade e pouca qualificação profissional, trabalham tanto na indústria como no comércio da região, ou como pintores, pedreiros, ajudante de obras, entre outros.

Apesar do baixo padrão socioeconômico, quase todos os alunos portavam aparelhos celulares, em sua maioria smartphone, utilizando-o durante as aulas, para ouvir música, acessar redes sociais e aplicativos de comunicação; mesmo sendo regra da escola a não utilização do aparelho durante as aulas. No decorrer das intervenções nas referidas turmas, os alunos, mesmo quando solicitados, pouco utilizaram o celular para fotografar, gravar vídeo ou mesmo consultar o calendário para as atividades propostas.

2.5 – Delineamento da Pesquisa

⁶ O cargo de professor mediador foi instituído nas escolas da rede estadual de São Paulo por meio da Resolução SE nº 07/2012. São algumas de suas funções: a mediação de conflitos no ambiente escolar; a orientação de pais e responsáveis sobre o papel da família no processo educativo; entre outras. (<http://siau.edunet.sp.gov.br>)

A minha inserção na instituição pesquisada se deu por intermédio de uma mestranda que já desenvolvia sua pesquisa com alunos do ciclo II do Ensino Fundamental. A diretora da escola havia solicitado ao Grupo PROSPED que investigasse a evasão no Ensino Médio, principalmente no 1º ano do período noturno. Ao consultar a equipe de professores, muitos demonstraram incomodo pela falta de interesse dos alunos que frequentavam as aulas. Desse primeiro contato com gestores e professores, formamos uma equipe de trabalho composta por dois mestrandos, uma doutoranda e dois alunos de iniciação científica, para atuar tanto em sala de aula quanto em reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Para investigar o desinteresse dos alunos, levou-se em consideração a minha formação em Artes Visuais e meu interesse de pesquisa, por isso fiquei encarregada de propor atividades artísticas voltadas para o grafitti, linguagem que mais se aproximaria do universo dos adolescentes. O projeto, que envolvia também temáticas como sexualidade, drogas e vulnerabilidade, foi apresentado aos gestores da escola que já haviam demonstrado interesse pela parceria. A partir desta apresentação, se deu a obtenção de carta de autorização assinada pelo diretor da unidade escolar. O orientador pedagógico responsável pelo Ensino Médio nos indicou os professores com quem poderíamos estabelecer a parceria e iniciamos os encontros uma vez por semana durante a aula de um professor parceiro. Eu alternava quinzenalmente as atividades com outro mestrando, e no segundo semestre, cada um contou com o apoio de um estudante de iniciação científica.

Foram realizados 16 encontros, sendo que 12 se deram quinzenalmente ao longo do ano e mais 4 encontros extras no mês de setembro. As descrições completas das atividades realizadas, seus objetivos e procedimentos estão descritas no *Quadro 1*, abaixo. A maioria dos encontros durava 50 minutos, tempo de uma aula, sendo que em alguns momentos, dependendo da atividade, juntávamos as turmas, para termos o dobro do tempo. Procurávamos trabalhar nas primeiras aulas, pois após o intervalo a presença dos alunos e dos professores ficava cada vez mais escassa, ao mesmo tempo em que era comum atrasos na primeira aula e modificações na grade de horário para contemplar o corpo docente presente no dia. Salientamos também que a frequência dos alunos oscilava, dificultando a continuidade das atividades.

No primeiro encontro, eu e outro mestrando nos apresentamos e explicamos nossos objetivos de pesquisa, o projeto em parceria com a escola e encaminhamos pelos alunos o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (APÊNDICE I) aos responsáveis dos jovens interessados em participar.

No primeiro semestre, utilizei a leitura de imagens para promover a discussão comparativa entre pichação e graffiti sem, no entanto, utilizar imagens que ilustrassem apenas essas linguagens. Para discutir pichação, selecionei imagens de escritas antigas tais como as runas, o alfabeto grego e hieróglifos⁷ sobre diversos suportes tais como pedras, pergaminhos, ruínas, paredes de templos e mausoléus. No caso do graffiti, procurei imagens que utilizassem técnicas variadas como o estêncil, que se distanciavam de um primor técnico do desenho e da pintura. As atividades que se seguiram buscavam aproximar desenho e escrita para que assim os estudantes pudessem associar o conhecimento ou, pelo menos, a convivência que tinham com a pichação na escola do graffiti, que parecia mais inacessível tecnicamente. Ao longo do semestre, os alunos produziram estênceis, técnica de vazar um suporte resistente, como um papel de gramatura alta, que pode produzir e reproduzir a mesma forma do molde vazado ao se aplicar tinta spray por cima. No final do semestre, convidamos um grafiteiro para dar uma oficina aos alunos que grafitariam um mural cedido pela escola previamente.

Já no segundo semestre, como a oficina de graffiti se encerrou antes que os alunos pudessem preencher o mural completamente e por conta dessa aparência de inacabado que incomodava tanto estudantes quanto professores, foram realizados quatro encontros extras no mês de setembro a fim de terminar o mural. Das conversas no retorno das férias com grupos de alunos, foi decidido que os mesmos cobririam o mural com um novo trabalho, agora feito a partir da técnica de aplicação de cartazes, chamada de lambe-lambe⁸.

Concomitantemente aos encontros extras, o projeto inicial prosseguia no segundo

⁷ Runas são letras características dos povos germânicos que influenciaram a pichação. Oliveira, R. T. (produtor e diretor) & Wainer, J. (diretor) (2010). PIXO (documentário longa metragem). Brasil: Sindicato Paralelo Filmes. Alfabeto grego é utilizado para escrever em língua grega e também está presente em símbolos da matemática, física e astronomia. Hieróglifos é um sistema de escrita com sinais, que se aproximam de desenho, característico de antigas civilizações egípcias.

⁸ Lambe-lambe é uma técnica de aplicação de cartazes em espaços públicos, inicialmente utilizada para divulgação de shows e eventos e atualmente, mais comum no campo das artes visuais, em intervenções urbanas.

semestre com a proposta de construir junto com os alunos as atividades e o cronograma da intervenção. Assim para contemplar todos os possíveis interesses dos jovens e também de acordo com nossas possibilidades técnicas, criamos grupos de trabalho a partir de quatro linguagens: fotografia, história em quadrinhos, *flipbook*⁹ e vídeo. Também foram levantados possíveis temas que interessariam os alunos, tais como racismo, gravidez na adolescência, natureza, entre outros. Fiquei encarregada de orientar o grupo de vídeo, cuja baixa aderência dos alunos nos fez repensar a organização da equipe de trabalho e reagrupar com a turma de *flipbook*.

Ao longo do semestre, os grupos de trabalho foram se dissolvendo devido à oscilação na frequência dos estudantes e à própria mudança de interesse dos alunos que ora ingressavam num grupo, ora noutro e a maioria, parecia permanecer indiferente às propostas. Optamos, então, em trabalhar com uma única linguagem que parecia interessar a maioria, o vídeo. A partir dessa definição, surgiram dois grupos de interesse que trabalhariam a temática “natureza” e “pichação”, a fim de produzir um vídeo-documentário.

Ao final do semestre, no mês de novembro, não foi possível realizar nem o 17º encontro nem o 18º previstos pelo projeto, pois, segundo a coordenação da escola, a gestão não havia se atentado para o fato de as datas coincidirem com a semana de provas e o SARESP¹⁰. Mesmo insistindo para reagendar as atividades não foi possível concluir a edição do vídeo com o documentário com os alunos.

Os encontros foram registrados em diário de campo e a discussão sobre a oficina de graffiti foi gravada e transcrita. Alguns encontros foram fotografados tanto pelos pesquisadores envolvidos quanto pelos próprios alunos e as atividades realizadas foram recolhidas ao final, *scaneadas* e arquivadas.

⁹ Flipbook é uma coleção de imagens organizadas sequencialmente, no formato de um livreto, para ser folheado dando impressão de movimento.

¹⁰ O SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma prova aplicada anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para avaliar o **Ensino Básico** na rede **estadual**. Os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. (<http://www.educacao.sp.gov.br>)

Quadro de atividades da intervenção

Encontros	Atividade	Objetivo	Desenvolvimento da atividade
1º encontro 14/04	Produção de desenho	Conhecer os alunos e compreender sua relação com a escola/ ensino	Produção de desenho a partir da pergunta: se eu tivesse uma parede branca nesta sala de aula, o que desenharia/escreveria? O que me representa na escola?
2º encontro 28/04	Leitura de imagens	Promover a reflexão e o diálogo a respeito do uso da escrita e do desenho em espaços públicos.	Formação de círculo com as cadeiras para discussão das imagens em grupo. Apresentação de imagens de escritas antigas em diversos suportes. Questão orientadora: por que em outras sociedades escrever na parede poderia ser sagrado? Por que hoje em dia não é?
3º encontro 12/05	Produção de desenho	Promover a reflexão e o diálogo a respeito das aproximações e especificidades entre desenho e escrita.	A proposta da atividade é utilizar as letras de uma palavra para representá-la. Por exemplo: desenhar casa com “C”, “A”, “S”, “A”. Utilização do desenho como rascunho para recorte e colagem.
4º encontro 09/06	Criação de stêncil	Transferir a lógica do recorte para a estêncil.	Continuação da atividade anterior. Desenvolvimento de estêncil a partir dos recortes feitos anteriormente e aplicação de spray (água de nanguim).
5º encontro 23/06	Oficina de graffiti	Graffitar um mural cedido pela escola	Apresentação do grafiteiro. Introdução aos estilos de pichação, <i>bomb</i> , graffiti e stencil. Introdução à utilização do spray. Produção de estêncil e aplicação no mural
6º encontro 11/08	Conversa com os alunos	Avaliação das atividades propostas no semestre anterior e apresentação da proposta para o segundo semestre	Perguntamos aos alunos quais atividades eles mais gostaram no semestre anterior. Apresentação das linguagens: fotografia, vídeo, história em quadinhos e <i>flipbook</i> . Formação de grupo de trabalho.
7º encontro 18/08	Conversa com os alunos	Definir uma temática que será abordada por cada linguagem	Formação de grupos de trabalho. Discussão de possíveis temáticas a serem abordadas por cada linguagem.

8º encontro 01/09	Oficina de edição de vídeo	Apresentar conceitos básicos de edição de vídeo a partir da utilização de software.	Introdução ao software de edição de vídeo. Utilização da <i>timeline</i> e comandos básicos como importação de vídeo e rotação.
9º encontro 02/09	Novo projeto De ocupação do mural	Planejar a próximas atividades para ocupação do mural.	Discussão com os alunos das próximas atividades para preencher o mural. Definição de cronograma. Utilização de trena para medir altura e largura do mural. Cálculo do tamanho ideal de papel para cobrir todo mural.
10º encontro 09/09	Oficina de cartazes do tipo lambe-lambe	Preparar os papéis para lambe-lambe	Medição de tamanho de papel. Corte utilizando diversos materiais como tesoura, estilete e linha.
11º encontro 16/09	Oficina de cartazes do tipo lambe-lambe	Aplicação de estêncil sobre papel para cartaz	Utilização de estêncil e tinta spray para produção de cartazes
12º encontro 22/09	Oficina de <i>flipbook</i> e animação	Apresentar a lógica de animação quadro-a-quadro	Apresentação do taumatrópio ¹¹ e desenho em bloco de notas para fazer <i>flipbook</i> . Para os alunos que não estavam interessados em formar grupos de trabalho foram disponibilizados giz pastel seco, máquina fotográfica, lápis de cor e canetinha.
13º encontro 23/09	Oficina de cartazes do tipo lambe-lambe	Aplicar cartazes sobre o mural	Discussão com os alunos sobre uma nova estratégia para ocupar o mural, dada a quantidade insuficiente de cartazes produzidos ao longo das oficinas. Composição de cartazes sobre mural. Aplicação de cartazes pela técnica de lambe-lambe ¹² .
15º encontro 06/10	Conversa com os alunos	Discutir possíveis temáticas para vídeo-documentário	Apresentação de cartaz com temáticas de interesse levantadas pelos alunos. Discussão sobre os temas. Desenvolvimento de cronograma das futuras atividades.

¹¹ Taumatrópio é um dispositivo óptico que dá a ilusão de combinação de duas figuras distintas postas em movimento.

¹² Lambe-lambe refere-se a cartazes com conteúdo artístico, crítico ou de divulgação publicitária colados em espaços públicos.

16° encontro	Oficina de vídeo	Introdução à captação de imagens.	Divisão dos grupos de trabalho por temática: natureza ou pichação.
20/10			Exercício de captação de imagens e enquadramento.

Quadro 1 – Encontros realizados com alunos do Ensino Médio do período noturno. Os quadros assinalados com borda espessa referem-se aos encontros extras.

2.6 – Processo de construção da análise

Em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural e de acordo com os princípios teórico-metodológicos apresentados no início deste capítulo, compreendemos que a pesquisa-intervenção nos possibilita colocar o fenômeno em movimento para melhor apreendermos as contradições que subjazem as relações entre meio e sujeito. Por compreendermos que o psiquismo se constitui dentro da cultura, nas e pelas relações sociais, e que, portanto, seu desenvolvimento se dá permanentemente num movimento dialético, derivamos as categorias centrais que sustentam nossa análise.

Para esta primeira organização das informações utilizamos principalmente as fontes de dados derivadas de nossas intervenções registradas em diários de campo, tais como expressões dos alunos, as falas, os gestos, os silêncios, entre outros. Também participaram da análise as atividades artísticas realizadas pelos alunos como por exemplo, fotografias, desenhos, recortes, estênceis. (APÊNDICE II)

Tendo colhido dados de naturezas e materialidades diversas, iniciei a leitura atenta dos relatos em diário de campo sem, no entanto, focalizar um fenômeno específico; tratava-se apenas de apreender o todo e de recuperar o desenrolar das intervenções ao longo do ano. Numa segunda leitura, destaquei situações recorrentes e/ou significativas para depois agrupá-las ainda que dentro de temáticas provisórias: “Experiência estética do meio: construindo possibilidades de afetar e ser afetado”; “Vínculos entre imaginação e realidade” e “Mediando o interesse e desenvolvendo autoria”. (APÊNDICE III)

Essa organização inicial dos dados foi apresentado à banca de qualificação que

sugeri o aprofundamento teórico do conceito de mediação e de atividade coletiva bem como questionou o caráter indomável da arte, como uma possível leitura para compreender a pichação na escola. Após o estudo dos conceitos de mediação e de atividade coletiva dentro da perspectiva da Psicologia Histórico Cultural e da busca por escritos da área de Estética e História da Arte, reorganizei os dados ainda em três eixos: “O meio promovendo desenvolvimento”; “Experiência pragmática x experiência estética” e “Vínculos entre imaginação e realidade”. Destes eixos, defini subitens os quais seguem no quadro abaixo:

O meio promovendo desenvolvimento	
Mediação pelo controle x Mediação pela transgressão	
Atividade no e pelo coletivo	
Experiência pragmática x Experiência estética	
Fazer para agradar	Saber o porquê de fazer
Vínculos entre imaginação e realidade	
Quando a realidade grita x Quando a imaginação se expressa por nuances	

Quadro 2 – quadro de categorias de análise

Identificados os eixos de análise, voltei a observar a produção dos alunos e sua relação com a atividade. Esse segundo movimento permitiu o aprofundamento da análise, auxiliando na compreensão das relações de ensino-aprendizagem e da relação sujeito-meio para além das falas e dos gestos que estavam registrados em diário de campo. Optou-se por uma breve análise formal de desenhos, fotografias, recortes e também do mural produzido pelos alunos com o intuito de sustentar as categorias de análise e também por se constituírem, dentro da perspectiva teórico metodológica adotada, produto de articulações do sistema psicológico dos participantes dessa pesquisa que em última instância tem sua origem no social, no meio, objeto de nossa investigação.

A primeira categoria “O meio promovendo desenvolvimento” caracteriza as mediações no ambiente escolar pelos usos dos instrumentos psicológicos. Esta categoria acabou contemplando a temática “Mediando e interesse e promovendo autoria” no subitem “Atividade no e pelo coletivo”. A dimensão afetiva e estética, por sua vez, que permeava a análise da primeira categoria na época da qualificação passa a compor o segundo eixo denominado de “Experiência pragmática x experiência estética”. Neste eixo, encontrei

inspiração nos estudos de estética de João Francisco Duarte Júnior (2003 e 1995) para nomear e conduzir a análise dos dados. Foi com esse eixo que busquei analisar a maneira como a escola lida com o indomável na produção dos alunos e por isso, investiguei nos dados o que poderia estar na base do incômodo relatado tanto por professores e alunos. Por fim, a última categoria foi adensada com análise da produção dos alunos realizada durante as intervenções.



Thomas Imo. [sem título], 1989. Fotografia. Acervo Photothek / Getty Image
(Mulher olha através de um buraco no muro de Berlin após a abertura da
fronteira em 9 de novembro de 1989)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1 – O meio promovendo o desenvolvimento: usos dos instrumentos psicológicos na mediação das relações

Como explicitado na fundamentação teórica, compreendemos como meio não só as qualidades absolutas do espaço físico, mas todo o contexto da escola inclusos, então, os próprios sujeitos que a constituem. Para a Psicologia Histórico Cultural, o estudo do meio e suas diversas interações com os sujeitos contribui para a compreensão da gênese dos processos de desenvolvimento humano, tendo em vista que a constituição do sujeito deriva de suas relações com o social. Porém, apesar do meio ser fonte de desenvolvimento, ele por si só é incapaz de garantir a ampliação do psiquismo, dependendo, portanto, do próprio sujeito, da maneira como se afeta e transforma seu contexto de acordo com os recursos que possui.

Tal dinâmica entre meio e sujeito decorre de maneira indireta, dado o processo histórico do desenvolvimento do homem que, desde tempos remotos, utiliza-se de instrumentos para transformar tanto a natureza quanto a si próprio. É por reconhecer essa relação que Vigotski cunha o conceito de instrumento psicológico, para denominar o uso de artifícios — tais como a escrita, a fala, sinalizações, entre outros — cuja função reside em favorecer o domínio de processos psicológicos elementares tanto de si quanto dos outros. Assim, para compreender a maneira como a escola, ou seja, o meio, afeta seus sujeitos, analisaremos neste eixo os usos de instrumentos psicológicos que auxiliam no domínio e controle de fenômenos psíquicos necessários para a realização de atividades que compõem o espaço escolar. Os dados nos permitem identificar, a partir dos instrumentos psicológicos, três tipos de interações que predominam na escola, a saber: a mediação pelo controle, pela transgressão e pela atividade coletiva. As duas primeiras constituem um par dialético por se tratarem de fenômenos divergentes, porém complementares, cuja dinâmica verificaremos a seguir.

Consideramos indicadores de mediação pelo controle quando há o uso de grades, portas, cadeados e portões para orientar a conduta dos frequentadores do espaço,

principalmente dos alunos. Enfatizamos que os objetos supracitados por si só não induzem ao controle; interessa-nos, então, seu uso enquanto instrumento psicológico de mediação da relação sujeito-meio. Nesta relação, o que está implícito são os significados e sentidos atribuídos a cada objeto que orientarão as ações no espaço escolar.

Podemos identificar que o controle exercido por meio de tais objetos é reconhecido e significado por alunos, professores e gestores no seguinte trecho:

O orientador pedagógico mostrou que para desligar a luz da sala precisávamos acessar o quadro de luz, que estava fechado com dois cadeados. Ele disse que ia deixar os cadeados abertos na grade que protege o quadro de luz, porém aparentando como se estivessem trancados, dizendo que assim os alunos não perceberiam que o quadro estava aberto e portanto, não desligariam a iluminação da escola. (Trecho de diário de campo 11/08/2015)

Este excerto nos permite pensar que, para além da funcionalidade do objeto, no caso, dois cadeados abertos, o significado que lhe é atribuído tem grande poder em orientar a conduta, tanto do orientador pedagógico que se tranquiliza ao saber que o cadeado inibe o acesso dos alunos ao quadro de luz, quanto dos próprios estudantes que não desligaram a iluminação da escola naquele dia. Podemos observar que a ação de colocar cadeados no quadro de luz independentemente do fato de estarem abertos ou fechados produz o mesmo resultado: os alunos não mexeram na iluminação da escola. Esta situação nos permite perceber que mesmo quando a função do instrumento físico deixa de agir efetivamente sobre o meio, o cadeado continua exercendo seu papel de instrumento psicológico, influenciando, portanto, a conduta dos alunos. De maneira dialética, ao mesmo tempo em que o instrumento psicológico auxilia na regulação social, ele também influencia o próprio sujeito da ação, no caso o orientador pedagógico que se tranquiliza ao antever que, mesmo aberto, o cadeado desempenhará sua função de inibir a curiosidade dos alunos em acessar o quadro de luz. Este exemplo, assim, evidencia a atividade mediatizada e mediatizante do instrumento psicológico.

Neste contexto e em muitas passagens do diário de campo, o uso de instrumentos físicos e psicológicos que visam ao controle costuma ser justificado pelo receio da transgressão, ou

seja, de que a conduta dos alunos viole o funcionamento esperado e considerado adequado pela escola. No entanto, esse controle físico e simbólico parece não ser suficiente para que a conduta do aluno se adeque ao espaço ou às expectativas da escola. Assim, se por um lado, cadeados e grades garantem um certo controle por parte dos professores e da própria gestão, por outro, os alunos parecem subverter a organização do mesmo espaço de outras maneiras como no uso de pichações, *tags* e *bombs*.



Figura 4. Registro fotográfico de uma sala utilizada pelos alunos do Ensino Médio



Figura 5. Parede, porta e lixo da sala de aula com pichações



Figura 6. Detalhe do mural da sala de aula.

Podemos observar nas imagens [Figuras 4, 5 e 6] que registram a sala de aula onde se deu esta pesquisa a quantidade de pichações que cobrem paredes, janelas, mural, carteiras e até o cesto de lixo. Em sua maioria, as pichações referem-se aos

nomes dos próprios alunos, sendo poucos os desenhos ou frases complexas. Se considerarmos a qualidade do instrumento psicológico em agir sobre o meio no lugar do sujeito, podemos afirmar então, que as pichações interferem na sala de aula literalmente em nome dos alunos, mesmo quando eles estão ausentes. Ou seja, as pichações funcionam como atividade mediatizante, que afeta professores, gestores e os próprios alunos de modo permanente, visto que são marcas fixas, que costumam permanecer ao longo do ano, aguardando o recesso escolar quando a escola em geral é pintada.

A partir desta constatação parece-nos plausível questionar: de que indiferença estamos falando — mote do projeto de pesquisa que viabilizou o trabalho do PROSPED nessa escola — se, ao analisarmos o uso do instrumento psicológico, nos parece que os alunos se fazem constantemente presentes ao deixarem suas marcas nas paredes?

A indiferença à qual a escola se reporta parece estar vinculada ao não reconhecimento do papel do professor e do conhecimento escolarizado no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a análise dialética também nos leva a pensar no não reconhecimento da marca do aluno na escola e que ambos, professores e estudantes, são produtos e (re)produtores deste modo de funcionar cuja base pode estar na desconfiança do outro por desconhecê-lo.

Neste sentido, é possível que a pichação esteja sendo significada e, portanto, utilizada, de maneiras diferentes por alunos e professores. Ao avançarmos nesta discussão, é importante ressaltar que, diferentemente do instrumento físico cuja forma está atrelada a sua finalidade — por exemplo, a grade que impede a passagem —, o instrumento psicológico não possui relação direta e imediata com o resultado de sua ação, podendo desencadear diferentes processos de significação, visto o caráter arbitrário do signo. Assim, nos parece que para professores e gestão a pichação é significada como descaso/desrespeito dos jovens em relação à escola, enquanto para alguns alunos ela está associada à expressão artística, como podemos observar no seguinte trecho:

Continui: “e o que é arte, então?”, “onde encontramos arte?”. Foi então que Enzo disse: “aqui ó” (abrindo os braços, sinalizando que a pichação que cobria as paredes da sala era arte). (Trecho de diário de campo 14/04/2015)

Nesta pesquisa, não pretendemos adentrar a discussão sobre o caráter artístico da

pichação tampouco de sua legitimidade dentro do campo das Artes, mesmo porque este debate não alçou este nível de reflexão com os alunos durante as intervenções da pesquisadora. Consideramos relevante observar no trecho acima que, ao questionarmos a definição do termo “arte”, Enzo escolhe apresentar um exemplo de produção artística a partir de seu contexto e de sua vivência. Neste processo de reflexão, parece, então, que a pichação o afeta de uma maneira muito diferente do conhecimento que circula na escola, tendo em vista que no mesmo dia uma aluna relatou que naquele trimestre a turma já havia copiado da lousa, durante a aula de Artes, dizeres que remetiam a pichação ao ato de vandalismo, uma infração, e às possíveis consequências desse ato ilícito.



Figura 7. Janela da sala de aula

Ao voltar nossa atenção para as significações e os afetos que sustentam o uso de instrumentos psicológicos na escola, a frase “nóis pixa voces pinta vamu ver quem tem mais tinta” [Figura 7] escrita na janela de uma das salas do Ensino Médio parece expressar a dialética do conflito em que o ato de pichar contraria o de pintar. Há uma disputa de poder entre os alunos que transgridem e os profissionais da escola, que querem exercer o controle,

sendo que a única possibilidade de resolução do conflito estaria em “quem tem mais tinta” — mais recursos, mais poder? Entendemos, por isso, que a tinta é uma metáfora das condições materiais e simbólicas que dispõem aqueles que picham e aqueles que pintam, sendo que ambos, cada um a seu modo, lançam mão de instrumentos psicológicos para mediar essa relação conflituosa.

Acreditamos, no entanto, que tal situação não ocorre por causa do instrumento psicológico em si, seja ele a pichação ou as grades e os cadeados, mas que a polarização entre diferentes posicionamentos de alunos e professores seria um impeditivo para o estabelecimento de espaços de diálogo, defendidos por Souza & Bordignon (2011) como necessários ao ensino e ao desenvolvimento na adolescência. Percebemos que os espaços de diálogo, expressão e reflexão tornam-se mais fluídos quando mediados por uma atividade coletiva capaz de agregar qualidades pedagógicas — função que reconhece e justifica o papel do professor na atividade — com os interesses dos alunos, como por exemplo, quando organizamos as carteiras da sala de aula para fazer coletivamente uma leitura e discussão de imagens.

Encontramos nesse tipo de mediação nuances na conduta dos alunos que diferem da polarização de posicionamentos de transgressão e controle. Quando a utilização do espaço é mediada por uma atividade construída coletivamente, que reconhece e assimila os interesses dos jovens, suas condutas deixam de ser apenas uma reação à dinâmica de transgressão e controle para serem comunicadas, questionadas e até reformuladas, como exemplifica o trecho abaixo:

Nos organizamos num banco próximo à quadra. Pedi para Carla e Daniel esticarem jornais no chão porque começaríamos a usar o spray. Neste momento, Michel apareceu com Bruno, que questionou porque não cobríamos as pichações que já estavam na parede da área externa. Eu disse que o que estávamos fazendo era um combinado com o grupo, e o que havíamos combinado era de ocupar o mural.
(Trecho de diário de campo 16/09/2015)

Durante o encontro descrito acima, Michel e Bruno, apesar de quererem cobrir as paredes da área externa da escola, quando são comunicados do propósito da atividade

aderem aos combinados do grupo. Acreditamos, portanto, que os acordos feitos com a turma antes do início da atividade atuaram como um instrumento psicológico que prevaleceu na realização da tarefa. Podemos justificar essa mudança na conduta dos alunos, se recorrermos à gênese da atividade humana, em que é possível verificar que as ações vão se distanciando da necessidade imediata e individual do homem para serem mediados por ferramentas e instrumentos psicológicos. É também neste processo que se intensifica a divisão do trabalho cuja função reside na possibilidade de se realizar atividades cada vez mais complexas para atingir um mesmo objetivo, sendo que cada envolvido na atividade realiza uma ação diferente voltada para o bem comum. Supomos, então, que Michel e Bruno renunciam aos seus desejos imediatos, de cobrir a parede externa, quando, sem nenhuma imposição ou mesmo pedido da pesquisadora, são comunicados do propósito coletivo da atividade.

Neste caso, os alunos também parecem reconhecer o papel da pesquisadora em orientar a atividade quando compartilham suas ideias, ao mesmo tempo em que são reconhecidos e lembrados de seu papel perante o grupo que realiza a ação, que é cobrir o muro. A reciprocidade dessa relação permite que cada um legitime o papel do outro, não por serem iguais em suas funções ou interesses, mas por desempenharem diferentes papéis, permeados de desejos diversos, que confluem para atingir um objetivo comum. Dentro de nossa perspectiva teórica podemos considerar que o processo de participação ao mesmo tempo em que orienta a atividade coletiva, promovem a autorregulação do sujeito o que favorece assim, sua singularização.

Se compararmos as características da atividade coletiva descrita acima à forma mais comum de ensino na escola, que consiste em os professores “passarem a matéria na lousa” e os alunos copiarem, podemos concluir que este tipo de atividade costuma não se efetivar como atividade de ensino quando seus propósitos não são comunicados. O conflito parece se instaurar porque os papéis tanto do professor quanto do aluno são pressupostos, não sendo incorporados a um objetivo comum que faça sentido para cada integrante do grupo na divisão de tarefas. Dessa maneira, a atitude do outro, seja ele aluno ou professor, ao invés de ser significada como um ato conjunto, é entendido como uma afronta aos interesses imediatos de cada um.

A partir dessa reflexão podemos afirmar que o uso do instrumento psicológico, como a escrita na lousa, somente se efetiva quando mediado pelo professor, que visa a atividade de aprendizagem no e pelo coletivo. Este encontro de interesses nem sempre é harmônico e consensual, muitas vezes os atores escolares se encontram em situações que desafiam seu próprio modo de ser e de relacionar com o mundo. Por isso que Vigotski define desenvolvimento como trabalho, fruto da atividade humana que se mobiliza a partir do conflito entre as necessidades do sujeito e as demandas do meio.

Assim, da perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, a colisão de diferentes interesses não é um impeditivo para o desenvolvimento, e sim, em muitos casos, sua força motriz. Tendo isso vista, é possível concluir que o espaço físico da escola, em toda sua diversidade de expressões e usos, só poderá constituir-se como fonte de desenvolvimento dos sujeitos se os processos de ensino e aprendizagem forem mediados por ações conjuntas que, a um só tempo, são produzidas pelo coletivo e seus produtos beneficiem o coletivo da escola.

3.2 – Experiência pragmática x experiência estética

Se no primeiro eixo demonstramos a dinâmica dos conflitos na escola por meio do uso de instrumentos psicológicos que fazem a mediação das relações dos diferentes atores escolares e apontando que a causa do conflito não está no instrumento em si, mas na sua função dentro do coletivo da escola, resta, ainda, examinar o motivo pelo qual a pichação incomoda tanto professores e gestão. Considerando que o instrumento psicológico afeta tanto os outros do meio quanto o próprio sujeito que realiza a atividade, interessa-nos investigar como e por quê a pichação mobiliza tanto as ações na escola enquanto que a maioria das atividades pedagógicas parecem ter pouco efeito no processo de desenvolvimento e humanização dos alunos.

Para compor este segundo eixo, portanto, continuaremos investigando as relações na escola, porém, a partir da distinção feita por Duarte Jr. (2003) entre “experiência pragmática” e “experiência estética”. No livro “O que é beleza (experiência estética)”, o autor define

o primeiro termo como uma relação mais cotidiana na qual o sujeito age sobre o meio a partir de uma percepção prática daquilo que o cerca. Em contraposição, a experiência estética baseia-se numa suspensão momentânea da lógica cotidiana, para assim prevalecer a dimensão afetiva que dispensa convenções pré-estabelecidas e permite uma aproximação maior entre o sentir e o saber.

O termo “estética” apesar de muitas vezes estar vinculado a produção artística, na definição de Duarte Júnior (2003) diz respeito ao tipo de relação que se estabelece com o objeto, podendo ele ser de natureza artística ou não. Desse modo, ao analisarmos a pichação, sua qualidade estética não se relaciona a um aspecto inerente à forma, ao material ou à técnica, mas na relação entre sujeito e objeto, na qual ambos se afetam mutuamente. Por outro lado, a experiência pragmática não se restringe somente a objetos do cotidiano podendo também ocorrer na relação com obras de arte, se o que orientar a ação e a percepção do sujeito for pautado na sua função, como é o caso de muitos objetos decorativos.

Para Duarte Júnior (2003), o fato de um objeto agradar o olhar se sustenta na questão “para que serve” ou “como funciona”, ou seja, sua verdade reside no uso, enquanto que na experiência estética a beleza habita a relação e portanto, se pauta na investigação dos porquês do objeto, independentemente se ele é agradável ou não. Assim, para caracterizar as atividades na escola, consideramos como indicador de experiência pragmática o “fazer para agradar”, e de experiência estética o “saber o porquê de fazer”.

Podemos observar uma relação pragmática quando o coordenador pedagógico relata à pesquisadora o incômodo que muitos professores sentiram ao se depararem com o mural produzido pelos alunos durante uma oficina de stêncil com um grafiteiro convidado. O



Figura 8. Mural realizado com os alunos após a oficina de grafitti

coordenador aponta para a única imagem que não desagradou os docentes [Figura 8], a mandala no canto inferior esquerdo feita pelo grafiteiro, de caráter mais decorativo assim como a imagem de dois golfinhos que ocupavam o mural antes da sobreposição dos alunos.

Notamos a mesma lógica na produção inicial dos alunos, quando são solicitados a realizar um desenho que os representem. Durante esta atividade, muitos estudantes comentavam com a pesquisadora “Dona, você vai gostar!” e ficavam surpresos quando ouviam que o desenho não era para ela, mas para que eles pudessem se “colocar no papel”, se expressar. Neste dia, foram produzidos 36 desenhos que posteriormente foram agrupados de acordo com características predominantes: 7 de paisagem bucólica, 7 reprodutivos (de imagens que circulam na mídia impressa ou de telecomunicações), 6 contendo nome próprio, 6 combinatórios (que associam elementos díspares), 5 escritos em estilo de pichação e 5 desenhos transgressores (com figuras de palhaço e o símbolo da folha de maconha) [Figura 9].

Figura 9. Exemplos de tipos de desenho. Do canto esquerdo superior ao canto direito inferior: de paisagem bucólica, reprodutor, de nome próprio, combinatório, estilo de pichação e desenho transgressor





A maioria dos desenhos apresenta desenvoltura com a técnica e uso adequado do material, porém, chama a atenção a quantidade de desenhos de paisagem bucólica, que pouco dialogam com o propósito da atividade. Parece-nos que os jovens estão mais acostumados a desenhar para agradar ou desagradar, tendo pouca familiaridade com a expressão e a criação, a ponto dos nexos estabelecidos entre a proposta da atividade e sua respectiva produção serem frágeis e efêmeros. É possível, dessa maneira considerar que a dinâmica predominante das relações na escola, que identificamos inicialmente com caráter dialético que evidencia a unidade polarizada “transgressão/controla” se insere no âmbito do pragmático, em que prevalece nos alunos o movimento agradar/desagradar, acatar/transgredir, que resulta em pouco investimento no diálogo e na configuração de novos sentidos sobre a atividade.

A experiência estética, por outro lado, permite uma maior diversidade de interpretações por perpassar os sentidos e abarcar a dimensão afetiva. Por não se subordinar a convenções, como a de servir para alguma coisa, por exemplo, a relação estética é mais aberta, favorecendo a aproximação e o diálogo entre o sujeito e a realidade que o cerca. Nessa relação, o olhar, deixa de ser orientado para o que serve e passa a questionar o como se expressa, criando um equilíbrio dinâmico entre a maneira como algo nos afeta e como nos faz pensar. É deste tipo de experiência que derivam os avanços tanto nas Artes quanto na Ciência. (Duarte Júnior, 2003)

Se considerarmos a pichação [Figura 10] como um tipo de escrita, tal qual muitos alunos afirmaram no início das intervenções, e tentarmos identificar o tipo de relação que os estudantes estabelecem, podemos chegar à conclusão de que esta se insere no âmbito estético, por prescindir da função estritamente comunicativa da escrita e vincular-se mais



Figura 10. Exemplo de pichação como escrita.

à expressão. Na relação estética, a forma dá o tom daquilo que se quer provocar no outro, não bastando a decodificação de seu conteúdo escrito. Acreditamos que a escola, por outro lado, ao não reconhecer o caráter expressivo da pichação — sua dimensão estética —, tenta transformá-la a partir de ações pragmáticas, categorizando-a como uma infração por violar os usos dos espaços. Talvez, justamente por não adentrar no campo estético, a escola pouco afetava os alunos e a pichação continuava a se proliferar nas salas de aula do Ensino Médio.

A partir desta constatação, optamos por trabalhar com os jovens dentro da dimensão estética da pichação, por meio de leitura de imagens, experimentação de outras formas de escrita e introdução a novas técnicas. Acreditamos que, ao trabalharmos a forma, seja possível sensibilizar os estudantes para novas maneiras de se expressar dentro do espaço escolar, com a superação da conduta cotidiana e cristalizada de agradar versus desagradar ou de transgressão versus controle.

Dito isso, podemos retornar ao mural produzido pelos estudantes ao final do primeiro semestre comparando-o com um mural da sala de aula.

Quanto à forma, o mural encontrado na sala de aula [Figura 11] possui pouca variação de cor — predominando o preto, azul e vermelho — e de formato de letra, em sua maioria de traço fino, gestual e longilíneo. Após um semestre de atividades, o mural produzido pelos alunos [Figura 8] possui maior variedade de traços: do fino e longilíneo ao mais grosso e demarcado. Há também uma maior variedade de cores e de degradês, como no exemplo da



Figura 11. Mural na sala de aula



Figura 8. Mural realizado com os alunos após a oficina de grafitti.

palavra “sonhe” cuja cor transita entre o verde água e o azul escuro. O formato das letras também auxilia na sua legibilidade como é o caso das palavras “deus”, “sonhe”, “cone crew”, além da palavra “bola” cujo arranjo de letras nos remete à forma do próprio objeto.

Ao sensibilizarmos os estudantes para a forma, a maneira como afetam tanto o

outro como a si mesmos, mobilizamos a elaboração dos sentidos atribuídos à atividade. A diversidade de formas no último mural parece abrir espaço para a pluralidade de expressões e de sentidos possíveis na escola; enquanto que o mural encontrado na sala de aula parece indicar que dentro da ordem do pragmático há apenas uma forma de expressão possível que unifica os alunos do Ensino Médio.

O resultado da oficina de grafitti, no entanto, ainda não satisfaz os alunos que se incomodam com a sobreposição de *tags* e stêncils, sendo significada como desrespeito. Aqui cabe ressaltar que em nenhum momento o conteúdo da escrita é questionado nem por alunos tampouco por professores ou gestão. Parece que o incômodo e o desrespeito relatados residem na forma, na maneira como os conteúdos que circulam na escola se expressam e, por isso, recorremos a Duarte Júnior (1995) que critica a cisão, cada vez mais comum na educação, entre os fundamentos estéticos e o conhecimento.

Segundo o autor, a dimensão estética na escola não se restringe apenas aos conteúdos ou à disciplina de Artes, mas diz respeito à compreensão global do sujeito, capaz de articular sentidos particulares ao seu conhecimento de mundo. Quando destacamos a forma para então elaborar seu conteúdo, colocamos em evidência as contradições entre o saber e o sentir, possibilitando assim seu processo de reflexão. De modo análogo, quando discutimos a sobreposição de formas como desrespeito entre os alunos, emerge a contradição: haveria uma forma de respeito dentro da produção, aparentemente transgressora, dos estudantes?

Ao buscarem uma solução para esse questionamento, os adolescentes chegam ao consenso de que para garantir o respeito entre cada produção seria melhor demarcar o espaço que cada um teria para cobrir, para assim evitar a invasão do espaço alheio. Deste modo, foi combinado com o grupo de interessados de que haveriam mais quatro encontros para que pudessem trabalhar a técnica do lambe-lambe, própria da colagem de cartazes em ambientes urbanos, que possibilitaria delimitar áreas iguais de expressão circunscritas ao tamanho do papel destinado à cada cartaz.

A mobilização do grupo para superar a sobreposição como forma de desrespeito pode ser um indicador de valor compartilhado entre os adolescentes. Acreditamos que no contínuo exercício de expressão realizado com os estudantes, no primeiro semestre, instigamos

reflexões a respeito do que se é e do que pode vir a ser, para além do como deveriam se comportar para agradar/desagradar ao outro. Segundo Souza & Placco (2008), esta última indagação orientaria o sujeito a maneiras de agir em acordo ou desacordo com as regras sociais, pertencendo, por fim à ordem da moral; já a primeira, por vincular-se ao coletivo, é orientada pelo “como viver”, conduzindo assim à conduta ética. Parece-nos, então, que na situação relatada, a qualidade das interações entre alunos constitui-se dentro do campo da ética, pois se embasa em valores comuns e é no fato de compartilharem significações que suas ações são direcionadas para o que consideram um bem coletivo.

Neste esforço conjunto, é combinado que a atividade seguinte seria medir o mural e segmentar partes iguais para cada participante. Com a ajuda de uma trena, os jovens são questionados sobre o uso desse instrumento e de como calculariam a área destinada a cada um. Num primeiro momento, os alunos tentam segmentar as partes do mural por tentativa e erro até que a pesquisadora os orienta a anotar as medidas num esquema feito em papel e a partir de então, calcular a área disponível para cada um. Nesta atividade, os alunos tiveram de retomar conceitos e lógicas próprias da disciplina de matemática, ministrada pelo professor parceiro, como o cálculo de área, divisão com números decimais e a diferença entre o uso de centímetros e de polegadas. O envolvimento dos jovens nesta atividade nos leva à seguinte constatação: seria possível favorecer o interesse dos alunos pelo conteúdo escolarizado a depender da qualidade das relações. Parece-nos, então, que interações da ordem da ética e da estética interessam mais aos jovens no processo de ensino-aprendizagem do que relações pautadas por uma moralidade e pragmatismo excessivos.

Isto posto, começamos a delinear uma possível resposta para o porquê da pichação (que pode estar mobilizando) impactar tanto as ações dos profissionais da escola que, ao invés de se voltarem para os conteúdos escolarizados como meio de promover o desenvolvimento humano, transformam os atos dos estudantes em centro das discussões e razão das dificuldades de ensinar e aprender. Se o que a escola enfatiza são as condutas perante as regras, independentemente de seus motivos, poderiam os alunos expressarem-se de outra maneira? Para Souza & Placco (2008), apesar da heterogeneidade de valores que circulam na escola, muitas das perspectivas que orientam sua fundamentação teórica

e prática ainda apresentam visões dicotômicas que separam, no nosso caso, o adequado do inadequado, o esperado do inesperado, o agradável do desagradável, a regra da transgressão. Vimos, no entanto, que a conduta dos alunos não se fixa em posicionamentos estáticos, mas alternam dialeticamente a depender de suas possibilidades de expressão e das condições propiciadas pelo meio.

Se a escola percebe e qualifica a conduta do aluno segundo sua adequação às regras, corroboramos Souza (2004) que o sentimento que pode estar circulando e mantendo tais modos de funcionar é o medo ou sua contrapartida, a “revolta”. É possível pensar, então, que por parte do aluno, uma das reações possíveis ao medo da coação seja a transgressão e que por parte dos professores, o medo se expresse na impossibilidade de se aproximar e de significar a expressão dos jovens. Assim, supomos que a pichação incomoda tanto professores e gestão devido a sua forma de expressão, por ser diferente dos códigos que a cultura escolar domina, valoriza e conversa; isso impossibilita, assim, o acesso ao seu conteúdo e inviabiliza processos de reflexão e de diálogo.

Acreditamos que a experiência estética, por aproximar o sentir (pela forma) e o pensar (sobre o conteúdo), contribuiria para a migração de sentimentos que se encontram estagnados, como o medo ou a revolta no nosso caso, possibilitando novas maneiras de perceber e de significar a realidade, como no exemplo a seguir:

Durante a intervenção de um dos mestrados do grupo, foi apresentado aos alunos um vídeo feito a partir de fotografias que resumiam as atividades e reflexões feitas no primeiro semestre. Para a nossa surpresa, os adolescentes mostraram-se perplexos diante de uma fotografia da própria sala de aula [Figura 12], apontando para a disposição das carteiras, que face-a-face se amontoam pela sala, como uma visão desconfortável.

Apesar de os alunos conviverem diariamente com carteiras dispostas deste modo, a imagem fotográfica possibilitou que olhassem a sala de um outro lugar, como expectadores que olham para uma imagem de um ângulo diferente do que vivenciam no dia a dia. A imagem também parece ter favorecido o distanciamento da vida cotidiana, fazendo com que os alunos percebessem e fossem afetados pela experiência estética da sala de aula. Ao que parece, a disposição das carteiras não incomodava e mal era percebida porque sua

configuração se justificava dentro da lógica pragmática do uso: as carteiras estão lá para os alunos se sentarem, se todos já estão acomodados não haveria problema algum com a sua aglomeração ao centro da sala.



Figura 12. Fotografia da sala de aula

Como temos demonstrado até agora, a relação estética é construída nas interações dos sujeitos com o meio físico e social, ao longo de seu desenvolvimento. É possível pensar, neste sentido, em uma estética das diversas relações que empreendemos na vida, em diversos espaços, com diferentes pessoas. Esta era a estética característica das relações naquelas salas de aula em que atuamos. Acreditamos, então, que a experiência estética dos alunos foi estimulada ao longo do primeiro semestre a ponto de estabelecerem esta relação com a fotografia, de poderem perceber a imagem e relatar suas impressões, a maneira como são afetados. Ao mesmo tempo, durante as intervenções, incentivávamos a sensibilização dos jovens para o espaço escolar quando organizávamos a sala de aula de acordo com a atividade proposta, por exemplo, formando um círculo para leitura de imagens ou agrupando

nichos de carteiras para trabalhos em grupo. Pelos fatos relatados, podemos afirmar que a experiência estética, por colocar em evidência a dimensão afetiva, pode ter modificado a maneira de os alunos perceberem a própria realidade e de serem afetados por ela.

É desta possibilidade, de ser tocado pela realidade que nos rodeia, que reside a potência de transformação das relações, de ampliação da consciência e de desenvolvimento humano. Se na experiência pragmática, os afetos estão subordinados ao utilitarismo do mundo cotidiano; na experiência estética, razão e emoção se complementam dialeticamente, favorecendo os vínculos entre imaginação e realidade como veremos na próxima categoria de nossa análise.

3.3 – Vínculos entre imaginação e realidade

No eixo de análise anterior, buscamos demonstrar a relevância da experiência estética para o processo de reflexão e de reconhecimento da realidade pelos estudantes. Neste último eixo de análise empreendemos esforços para pôr em evidência os possíveis vínculos entre imaginação e realidade, bem como, a sua importância para o ensino-aprendizagem dos adolescentes.

Se na experiência pragmática, o pensar se sobrepõe ao sentir e os conceitos orientam nossa percepção do mundo, encontramos na imaginação o elo que dissolve a hierarquia e prevalência de tais dimensões, o que possibilita assim um fluir dinâmico entre o que se pensa e o que se sente. Portanto, acreditamos que a experiência estética possibilita que a imaginação mobilize novos nexos entre outras funções psicológicas, tais como o pensamento, a memória, a percepção, a atenção e os sentimentos. Contrariamente ao pensamento de senso comum que muitas vezes entende o processo de imaginar como desligado da realidade, corroboramos Vigotski (1930/2009) quando demonstra o profundo vínculo entre ambas as dimensões.

A organização dos dados nos permite identificar no contexto investigado, a predominância de uma unidade dinâmica composta por dois momentos denominamos de: “quando a realidade grita” e “quando a imaginação se expressa por nuances”. O primeiro, diz respeito à experiência pragmática em que a imaginação se subordina à uma lógica

cotidiana. Neste caso, percebemos o sujeito preso à sua realidade concreta, impossibilitado de articular experiências anteriores para projetar sua ação futura e por isso, muitas vezes, reproduz modos cristalizados de agir. Por outro lado, no segundo momento, compreendemos que a imaginação possibilita a expressão de vínculos inéditos com a realidade, assim colocase em evidência uma lógica própria, e, portanto, subjetiva, de o sujeito viver a experiência e de se relacionar com o mundo de maneira única.

Para compor este último item, identificamos os seguintes indicadores do uso da imaginação: associações entre conceitos cotidianos e científicos; utilização de imagens para subsidiar o pensamento; utilização de gestos para subsidiar o pensamento; recorrer à memória mediada pela imaginação; mobilização dos afetos; associação de imagens distintas; associação por aspectos formais de uma imagem; planejamento de ações futuras e construção de um novo olhar para a realidade.

No contraponto de “quando a imaginação se expressa por nuances”, para os momentos os quais a “realidade grita”, compreendemos por situações nas quais a realidade se sobrepõe a modos de agir e pensar diferentes, tais como quando as respostas dos alunos são uníssonas; quando as opiniões se polarizam entre a favor e contra; quando modos de agir se reproduzem em indivíduos diferentes; quando ações não se vinculam à lógica da atividade e quando as ações são mediadas por condicionantes externas e imediatas.

Para sustentar essas acepções, tomemos o exemplo de desenhos apresentados na Figura 9 da categoria anterior.



Figura 9A. Exemplo de imagem reprodutora



Figura 9B. Exemplo de imagem combinatória

Apesar do primeiro desenho [Figura 9A] apresentar uma maior riqueza de detalhes e até de domínio técnico (como no uso de sombreado), trata-se de uma reprodução de um personagem de animação japonesa muito popular entre os jovens. Já o segundo desenho [Figura 9B] associa o branco do papel à parede, inserindo, por meio de linhas de contorno muito bem definidas, tijolos aparentes com um buraco através do qual se vê o topo de um prédio no horizonte. É importante lembrar que a proposta desta atividade era que os alunos se colocassem no papel. Parece, portanto, que ambos os desenhos trazem elementos da realidade dos jovens como o personagem de desenho animado ou mesmo a parede descascada e perfurada. No entanto, a função psicológica que parece predominar no primeiro é a memória, visto que o jovem recorre a uma experiência passada e a reproduz, enquanto no último desenho, reconhecemos a articulação feita pela imaginação de elementos díspares, como o topo do prédio e a parede, que não estão presentes na realidade imediata do aluno.

Como temos defendido até o momento, tanto a imaginação quanto a experiência estética podem ser desenvolvidas nas atividades escolares quando, por exemplo, se desestabilizam modos cristalizados de pensar e de agir. De nossas observações, temos percebido que muitas vezes a comunidade escolar se mobiliza pelo agrandar/desagradar, por conta disso, deixa-se de compartilhar os sentidos e significados das ações individuais, o que torna superficiais os vínculos que conciliaríamos o papel de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Encontramos um exemplo de atividade desestabilizadora quando propomos aos estudantes que desenhem uma palavra com as letras que a compõem, ou seja, ao escolherem desenhar uma casa teriam que utilizar necessariamente as letras “C”, “A” e “S” [Figura 13]. A proposta parte da constatação de que os adolescentes, em sua maioria, diferenciam a pichação do graffiti pelo primeiro estar associado à escrita e o último, ao desenho. Assim, ao aproximarmos instâncias aparentemente opostas



Figura 13.. Desenho de casa feito a partir das letras que compõem a palavra

instigamos os jovens a criarem novos nexos por via da imaginação. A própria proposta da atividade inviabiliza uma postura meramente reprodutora do aluno, por se tratar de uma relação inédita entre os campos da escrita e do desenho que eles claramente dominam, mas que até então não viam a possibilidade de intersecção.

Percebemos, num trecho do diário de campo, um movimento parecido quando buscamos aproximar a oficina de graffiti à área de matemática, disciplina ministrada pelo professor parceiro:

“Achei que de início, Alberto [professor parceiro] não visualizou a possibilidade de incluir conteúdos de sua disciplina no projeto de graffiti e por isso me mostrou uma tabela com o conteúdo previsto para aquele bimestre de acordo com o Caderno do Professor. Ainda assim, percebi que Alberto foi muito receptivo à minha proposta e juntos, conseguimos encontrar interseções entre nossas áreas de conhecimento. Foi muito bom ouvir de Alberto que para os alunos chegarem no cálculo do custo das latinhas de spray ele precisaria retomar uma matéria que não estava no seu planejamento, mas que ao fim do processo, ele acabaria trabalhando Matemática Financeira [conteúdo previsto para o semestre].” (Trecho de diário de campo 10/06/2015)

Neste excerto do diário de campo, podemos identificar dois momentos de Alberto com relação à proposta de integrar o projeto de intervenção com os conteúdos de sua disciplina. Inicialmente, o currículo base, estipulado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de acordo com o Caderno do Professor, parece cercar suas possibilidades de ação, o que dificulta a aproximação de áreas de conhecimento distintas. Porém, conforme o professor relata as dificuldades dos alunos e os objetivos da disciplina para o bimestre, ele mesmo encontra uma maneira de trabalhar um dos conteúdos de matemática dentro do projeto de graffiti.

A mudança de perspectiva de Alberto parece indicar a atuação da imaginação em articular elementos inicialmente ambíguos e inconciliáveis tais como o graffiti, o conteúdo de matemática previsto para o bimestre e a dificuldade dos alunos. Também por esse exemplo, podemos considerar o papel fundamental do meio que, ao apresentar-se repleto

de contradições, demanda novas relações e ações do sujeito. Da perspectiva dialética, a contradição é superada na medida em que é, a um só tempo, incorporada ao fenômeno psicológico e possibilita seu avanço rumo a novas configurações. Por este motivo, discordamos da concepção de desenvolvimento como linear que pressupõe a resolução da contradição por sua eliminação. Neste caso, a proposta de parceria entre a pesquisadora e o professor traz consigo contradições inéditas que até então não haviam se revelado, são justamente elas que mobilizam o psiquismo e transformam a ação do sujeito no mundo.

Ao retomar as questões levantadas na análise anterior, consideramos que na escola as condutas que predominam e adquirem relevância tanto para professores quanto para alunos é a sua adequação às regras e conseqüentemente a eliminação dos conflitos independentemente dos motivos de cada sujeito dentro do coletivo. Parece-nos, portanto, que este movimento intensifica a reprodução de condutas como a do professor que segue o currículo base independentemente desse dialogar ou não com a realidade e os interesses da turma ou as dos alunos que respondem às atividades escolares com base na dinâmica de agradar/desagradar o outro.

Por outro lado, quando propomos aproximar diferentes domínios como a escrita e o desenho ou as artes e a matemática, incentivamos a imaginação a articular elementos aparentemente díspares. Neste movimento inédito de associação, podemos observar o quanto a relação entre imaginação e realidade mobilizam o processo de reflexão do professor que reconhece a distância entre o conteúdo que os alunos dominam do que está previsto pelo currículo base do Ensino Médio, por exemplo. Tal constatação, que em um primeiro momento parece desanimar o professor e restringir sua capacidade de ação, posteriormente, transforma-se justamente em elemento de mobilização e articulação da imaginação, o que resulta em nova forma de ensinar o conteúdo, ou seja, de se relacionar com sua realidade de professor.

Concomitantemente a isso, ressaltamos a importância do outro — constituinte do meio — no processo de desenvolvimento da imaginação, pois, de acordo com nossa perspectiva teórica, as maneiras singulares de pensar e de agir têm sua origem no social, como podemos observar no trecho a seguir, que relata o processo de construção do desenho

da palavra casa [Figura 13] :

Quando devolvi o desenho, falei para David: ‘Agora só falta a letra A e um telhado pra casa.’ Amanda arregalou os olhos e sorriu, eu sorri de volta e voltei a caminhar pela sala. Ouvi a Amanda dizendo: ‘Seu bobo, você não entendeu a dica da professora?’. Ouvi ela repetindo o que eu havia dito e acho que dessa vez ela apontava para o desenho, mostrando para David como a letra A poderia se tornar um telhado. (Trecho de diário de campo 12/05/2015)

Na situação acima, a diversidade de ações e de modos de pensar favorecem a produção de um desenho inédito e criativo, que diverge da concepção do senso comum a respeito da criatividade como uma qualidade inerente à personalidade de alguns sujeitos. Este caso somado ao do professor Alberto relatado anteriormente, exemplifica a dimensão dialética que o meio assume ao fazer emergir contradições, além de demandar novas atitudes do sujeito, ao mesmo tempo em que se constitui como fonte de desenvolvimento e de transformação das contradições.

Ao compararmos os dois momentos em que percebemos o movimento da imaginação tanto em Alberto quanto nos alunos, podemos notar o uso exacerbado que os adolescentes fazem dos gestos e dos afetos para expressar suas ideias quando, por exemplo, Amanda arregala os olhos e sorri, ou ainda quando aponta para o desenho para explicar a associação visual entre a forma do telhado e a da letra A. Este e outros dados do diário de campo corroboram os estudos de Vigotski sobre a adolescência, nos quais afirma que o jovem dispensará o uso de objetos concretos para mediar seu pensamento, mas muitas vezes ainda precisará recorrer ao apoio de materiais simbólicos.

Acreditamos que por esse mesmo motivo, a leitura de imagens é tão profícua com os alunos, como podemos observar no excerto a seguir:

Ao ver a imagem [Figura 14] os alunos associaram-na com letras chinesas, dizendo “xing ling”. Um dos alunos disse que parecia um pergaminho e eu



Figura 14. Escrita rúnica

perguntei o que seria o pergaminho. Ele fez um movimento circular com a mão, indicando um rolo. Falei que sim, era enrolado, mas o que era enrolado? “Um papel”, ele disse. “Isso, um papel enrolado”, respondi. Ouvi alguém também acrescentando: “o papel foi inventado na China”. Concordei. (Trecho de diário de campo 28/04/2015)

Apesar da imagem não se referir de fato à escrita chinesa — é uma escritura rúnica, de origem germânica —, este trecho evidencia o uso que os alunos fazem de gestos para comunicar e mediar as relações feitas pela imaginação. Também podemos perceber o processo de associação pela forma, entre o gesto de enrolar e a imagem do pergaminho.

Outro interessante vínculo entre imaginação e realidade está no uso da palavra “xing ling” para referir-se à cultura chinesa cuja expressão acaba provocando risos na turma. Tal situação era recorrente nas discussões em grupo, quando os alunos se manifestavam com o intuito de incitar emoções díspares das que circulavam no momento das conversas, como no caso, ao transformar uma reflexão aparentemente séria em um assunto engraçado. Observamos que muitas vezes, essa postura dos alunos era significada como transgressora, provocando assim reações de desagrado, irritação e utilização de estratégias de controle pelos professores. No entanto, se analisarmos a mesma situação e buscar sua relação com a imaginação, fica evidente o enlace emocional que subjaz à ampliação de novos vínculos com a realidade, com a potencializando o processo reflexivo do aluno. Podemos também considerar que, em muitas vezes, a intencionalidade da ação dos jovens nem sempre é irritar ou transgredir, mas inserir humor nas relações e atividades.

Ao partirmos desse pressuposto, reiteramos a potência da imaginação em subsidiar o pensamento quando, por exemplo, os alunos formulam hipóteses e expressam suas ideias ao afirmar que o papel foi inventado na China. A discussão a respeito da imagem, ao afetar o aluno — mesmo que seja, num primeiro momento, para o riso —, possibilita que esta experiência se configure em potencial material de articulação da imaginação para que o sujeito viva, então, novas experiências. Prova disso está na situação posterior, em outra leitura de imagens, quando questiono o motivo pelo qual os egípcios escreviam nas paredes dos templos, outro aluno da mesma turma justifica ao apontar a inexistência de papel no

antigo Egito, porque o mesmo havia sido inventado na China. O pensamento do aluno parece se apoiar na função combinatória da imaginação ao associar eventos distintos e na memória por recorrer a um fato discutido anteriormente.

Para além de relacionar experiências passadas, a imaginação também nos permite projetar ações futuras de maneira que possamos elaborar atitudes que ultrapassam a realidade imediata. Por este motivo, a imaginação exerce papel fundamental em mobilizar a conduta para além da simples reação, vinculando-se a uma atividade coletiva e complexa, tal qual podemos observar no trecho abaixo:

Carla me perguntou quando eu voltaria e eu disse que na quarta seguinte. Nos despedimos e eu a ouvi dizendo: “ainda bem que já cortamos os papéis”. Acho que ela se referia aos demais alunos que não participaram daquele dia. (Trecho de diário de campo 09/09/2015)

A fala da aluna evidencia o reconhecimento de sua ação dentro da atividade bem como dos demais participantes e da pesquisadora, qualidade que já exploramos em nossa primeira categoria de análise sobre a atividade coletiva. No entanto, é no comentário posterior de Carla que podemos perceber a função da imaginação em projetar ações futuras, seja dela ou dos demais participantes, principalmente quando a aluna se sente aliviada em já ter providenciado os papéis no formato adequado para sua aplicação no mural. O cronograma de encontros, que havia sido debatido previamente com a turma, parece fazer sentido para a ação de Carla quando ela antevê a continuidade de sua ação dentro do todo complexo de atividades que envolvem a produção de um mural coberto por lambe-lambes.

Por outro lado, quando os vínculos entre imaginação e realidade são fracos, predominam as condições materiais e a maneira como estas afetam os sujeitos. Podemos comparar o relato anterior com a situação a seguir, na qual apresentamos à turma um cartaz em que estão escritas as possíveis temáticas para a atividade de vídeo-documentário que seriam votadas na sequência e um dos alunos alega não querer ler pela quantidade de itens apresentados. A forma, neste caso, e a maneira como afeta o adolescente se sobrepõem ao conteúdo, isso impossibilita a reconfiguração de sentidos pelo sujeito e por isso, sua ação não se modifica, permanecendo indiferente. Tendo em vista que forma e conteúdo configuram

uma unidade quando nexos são estabelecidos pela imaginação, podemos concluir que na situação descrita acima, não há possibilidade de ressignificação e reconfiguração de sentidos, o que faz com que o estudante permaneça condicionado somente à maneira como o meio o afeta, sem conseguir projetar os efeitos de sua postura no presente para o futuro.

A análise dos dados nos permitem corroborar a ideia de Vigotski de que quanto mais a imaginação se desvincular da realidade, menor será a capacidade do sujeito em ultrapassar seu cotidiano imediato. O meio, portanto, com todas as suas potencialidades de afetar o adolescente, sem a mediação da imaginação, passa a impossibilitar sua transformação pelo próprio sujeito que permanece refém de condicionantes externos e imediatos. Defendemos, então, que a imaginação desempenha papel fundamental na superação das condições materiais e estruturais de um ambiente aparentemente precário, como é o caso da escola pública em questão.

Assim, desenvolver a imaginação implica aprofundar seus diversos vínculos com a realidade, considerando que este último contém tanto elementos para novas combinações quanto suporte no qual o produto da imaginação se materializa. Esta relação cíclica a qual ora a realidade alimenta a imaginação, ora a imaginação alimenta a realidade perpassa toda a produção humana, sendo processo essencial no avanço da cultura e da ciência. Quando as combinações da imaginação se materializam num produto inédito, além de interferir na realidade, a produção criativa passa a fazer parte do meio, podendo ser apropriada e, então, podendo tornar-se elemento para novas articulações. Podemos observar a importância do produto da imaginação se efetivar na realidade no seguinte excerto:

Perguntei “Cadê o seu estêncil?” e Bruno respondeu “Joguei fora”. E quando questioneei “Por que você jogou fora?”, o aluno ficou sem reação. Então eu expliquei que o estêncil possibilita a reprodução da imagem, a inversão da mesma de cabeça para baixo ou espelhado, que não era necessário jogar fora. “Poxa, você teve tanto trabalho em criar o desenho, cortar o papel e depois joga fora?”, continuei. Disse a ele que poderia utilizar o mesmo estêncil para brincar de sobreposição com o que ele já havia feito no mural. Foi então que Bruno pegou seu estêncil do lixo e voltou a utilizá-lo. [...] Apesar de eu ter conversado com a turma sobre a característica

do estêncil em reproduzir uma imagem, acho que só no fazer que isso ficou claro. Interessante também pensar no “jogar fora”... Fiquei pensando no quanto algumas coisas na escola são mecânicas, no quanto tem muito trabalho jogado fora. (Trecho de diário de campo 23/06/2015)

Na situação descrita acima, Bruno parece não acessar os sentidos de se reutilizar um estêncil e por isso o joga fora. No momento em que consegue ressignificar o uso da técnica e assim imaginar outras possíveis ações no mural, sua conduta se modifica. O fazer parece favorecer o entendimento dos procedimentos, pois as relações que o sujeito estabelece com a realidade por intermédio da imaginação se materializam. Dessa maneira, é possível rever e retomar ações bem como discuti-las no coletivo.

Se pensarmos que o “jogar fora” é uma conduta que circula na escola, derivada de ações mecânicas — meramente reprodutoras —, podemos considerar que este ato rompe com o ciclo da imaginação, impossibilitando o acesso de professores e alunos à sua própria produção e sua possível transformação. Ao subjugar produções inéditas dos alunos sob o juízo do agradar versus desagradar, a escola inviabiliza o desenvolvimento da imaginação, reforçando assim, condutas reprodutoras e até mesmo descartáveis. Parece-nos, por fim, que o ato de cobrir as pichações ao final do ano impossibilita a apropriação e a transformação das expressões dos adolescentes que tanto incomodam professores e gestão, fato que poderia explicar a recorrência da pichação na escola e que se expressa na frase: “nois pixa voceis pinta vamu ve quem tem mais tinta”.

O percurso de nossa análise se conclui na afirmação de Angel Pino quando “adverte aos professores sobre a necessidade de a escola incentivar a capacidade humana criativa e, também, transgressora das crianças” (Sawaia & Silva, 2015). De nossa perspectiva, o ato de transgredir, da não adequação ao que se encontra (im)posto social e culturalmente, contém o gérmen da transformação do sujeito e do meio por incorporar a contradição rumo ao desenvolvimento de novas maneiras de se relacionar com a realidade. Deste modo, corroboramos Sawaia e Silva (2015) ao concluir que:

Desenvolvimento remete ao futuro construído na luta pela libertação das forças opressivas (biológicas e sociais), como resultado da busca de não permanecer

como algo tornado, mas que está no movimento absoluto do vir a ser. Ou seja, o desenvolvimento é atividade revolucionária (não adaptadora), fruto da capacidade humana de alterar a totalidade histórica, mesmo sendo por ela configurado.



Nica Aquino e Luciana Miyuki. [sem título], 2016. Instalação (sal e algodão)
Reply All. Grosvenor Gallery, UK.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final da dissertação destinada às últimas considerações da pesquisa, cabe retomar a questão que norteou nossa investigação: mediações estéticas, por favorecerem os vínculos entre imaginação e realidade, podem promover o envolvimento e a participação de alunos do ensino médio em atividades coletivas, dialogadas e de cunho reflexivo?

No percurso de nossa análise, investigamos o meio tanto físico quanto social pelos usos de instrumentos físicos e psicológicos. Consideramos que a compreensão do espaço escolar ultrapassa dados absolutos e suas características aparentes e, assim, buscamos para além da estrutura física visível aprofundar nosso olhar para as relações que constituem e configuram esse meio. Por entender que a ação do homem sobre seu meio se dá de forma indireta, pelo uso de instrumentos, e que o meio o afeta de maneira também mediada, identificamos no contexto investigado a relação dialética entre controle e transgressão. Registros em diário de campo evidenciam o uso predominante de instrumentos físicos e psicológicos que visam ao controle, por parte dos professores e gestão e por outro lado, o desejo de transgredir dos alunos.

Parece que quanto mais a escola investe em estratégias de controle mais os alunos reagem, subvertendo regras previamente impostas. A análise dos dados nos permite destacar que na base do conflito está a fraca articulação entre os sentidos atribuídos à atividade pedagógica pelos atores escolares, o que polariza as possíveis significações a respeito do papel que cada um desenvolve no processo de ensino-aprendizagem. Quando focalizamos o espaço físico, podemos observar que este é também produto das relações sociais ao mesmo tempo em que é material para novas interações com o meio. Em função da natureza arbitrária do instrumento psicológico, o espaço físico pode ser apropriado para modificar e orientar ações no meio dependendo da intencionalidade do sujeito e, logo, das significações que sustentam seu uso.

Encontramos nas atividades coletivas a possibilidade de incentivar o diálogo sobre o significado atribuído ao papel de cada sujeito na construção de um horizonte comum. Quando sentidos pessoais são compartilhados e reconhecidos pela comunidade escolar,

as ações deixam de ser combativas e adversárias para confluírem e se complementarem. Podemos observar que a diversidade de interesses e de usos do espaço deixam de ser um impeditivo para o ensino e passa a ser mote de conversas e de negociações que orientam as ações do coletivo da escola. Por esse motivo, mais do que alterar o espaço escolar e seus instrumentos, esta pesquisa intervenção buscou compreender os sentidos que lhes são atribuídos para então transformá-los.

Ao se considerar a base materialista e dialética em que está inserida a Psicologia Histórico Cultural, buscamos investigar a materialidade das relações presentes no espaço físico e também almejamos identificar o que sustenta as ações do sujeito sobre sua realidade que nem sempre se fazem visíveis num primeiro olhar. Nossa análise, então, avança no segundo eixo para a qualidade das relações que embasam as ações no espaço. Encontramos na experiência pragmática, em contraposição à experiência estética, uma possível compreensão da dinâmica que assume prevalência no contexto escolar e que pode estar contribuindo para a manutenção do conflito entre alunos e professores.

Dentro da lógica pragmática, as ações no espaço escolar adquirem relevância na medida em que agradam ou desagradam o outro. O que está na base desse pensamento não é tanto o porquê se é, mas sim o para que serve ou como se apresenta. É talvez por esse motivo que a pichação incomoda tanto professores e gestores, pois a relação que se estabelece com a produção dos alunos é da ordem do pragmático. Por outro lado, ao considerarmos a pichação dentro da experiência estética dos jovens tivemos a possibilidade de aproximar sentidos e incentivar o diálogo entre diversas intenções. Na construção de uma relação mais estética com a pichação foi possível, inclusive, revelar contradições que sustentam as ações dos estudantes como, por exemplo, o respeito pelo espaço alheio de seus semelhantes mesmo quando transgridem as regras da escola.

As atividades de cunho estético também puderam revelar dimensões éticas na conduta dos adolescentes e com isso desenvolver a reflexão dos jovens para além da dinâmica de agradar ou desagradar o outro. Parece-nos também que a experiência estética possibilita o desenvolvimento dos afetos e assim, a migração de emoções como o medo que mantém as práticas escolares vinculadas à ordem do pragmático. Pudemos demonstrar ainda que

quando estimulamos a discussão sobre as contradições entre forma e conteúdo, incentivamos a reflexão sobre modos de sentir e pensar dos jovens. Quando desenvolvido, o olhar crítico sobre a própria realidade pôde transpor lógicas do cotidiano, muitas vezes opressoras.

Chegamos, por fim, ao último eixo de nossa análise para encontrar na imaginação a função psicológica responsável pela aproximação de campos diversos e muitas vezes divergentes da experiência do sujeito. Ao estimularmos a qualidade combinatória da imaginação foi possível, ainda que de modo sutil, transformar ações e relações tanto de professores quanto de alunos quando, por exemplo, articulamos saberes distintos, como o cotidiano (a pichação) e o científico (a história da arte), ou de áreas diversas, como artes e matemática. Atividades que incitam a imaginação parecem desestabilizar práticas cristalizadas que se reproduzem no ambiente escolar, provocando assim a reflexão e a reconfiguração de significados da atividade escolar. Observamos, também, que a imaginação, por sua capacidade de ampliar a experiência do sujeito e de orientar suas ações para o futuro, possibilita a superação da própria realidade muitas vezes precária das condições de ensino.

Entendemos que a superação da realidade não significa o desprendimento dela, pelo contrário, implica desenvolver cada vez mais seus possíveis vínculos com a imaginação. Dessa maneira, reiteramos a necessidade de a escola continuar investindo no desenvolvimento da imaginação no Ensino Médio, por sua capacidade de estimular o diálogo, a reflexão e o pensamento crítico, resultado de combinações entre experiências de naturezas diversas.

Os dados da pesquisa também indicam a importância de conferir materialidade à imaginação, ou seja, de criar dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois é a materialização de ações e de pensamentos que permitem a apropriação de novas experiências. Parece, então, que o ato de cobrir as pichações dos alunos ao final do ano dificulta a transformação do meio e, conseqüentemente, do próprio conflito que se instaura no uso dos espaços. De nossa análise, supomos que quando a escola, por outro lado, reforça condutas predominantemente reprodutoras, a criação e a expressão deixam de fazer sentido, correndo-se o risco, inclusive, de se tornarem descartáveis.

Neste momento, é preciso retomar a concepção de desenvolvimento da Psicologia Histórico Cultural de que todo avanço implica a incorporação das contradições.

Acreditamos, então, que a tentativa de eliminar os conflitos contraria o próprio percurso espiralar do desenvolvimento que avança em sua trajetória na medida em que retoma os passos anteriores. Neste sentido, todo desenvolvimento é resultado de uma revolução, que reconhece e se apropria das condicionantes sociais e materiais de sua realidade e que, no entanto, as ultrapassa.

De minha inserção no campo, aprendi com os alunos que toda transformação carrega em si a transgressão, um alargamento constante dos limites entre o que se é e o que pode vir a ser. No movimento dialético de transformar para compreender, me vi também transformada pela experiência de pesquisa, tendo que vivenciar as contradições de um meio que demandava mais conhecimentos do que eu era capaz de imaginar. Não foi simples nem harmonioso, muitos acontecimentos se aglutinam e se contrapõem, sendo difícil tomar distância e não ser levado pelas demandas cotidianas. O trabalho de professores e gestores contém esse desafio e por isso mesmo penso que é preciso apoio, não só dos pares, mas de toda comunidade escolar. Dessa experiência compreendi o papel fundamental do psicólogo escolar cujo olhar se volta para as relações e para a construção de um coletivo coeso capaz de sustentar ações de natureza pedagógica.

É preciso demarcar que encontrei esse apoio no grupo PROSPED e na parceria com o Coordenador Pedagógico que, em conjunto, sustentaram minhas ações e a permanência do projeto na escola. Houve também uma rede pessoal de amigos e familiares, bem como das instituições que, cada um a seu modo, viabilizaram o desenvolvimento dessa pesquisa e garantiram a conclusão desta dissertação.

Por fim, tendo em vista que o desenvolvimento não cessa e que ao se superar uma contradição novas surgem, acredito que ao buscar responder “por que a pichação incomoda tanto?” acabei me deparando com a seguinte questão “qual o problema de incomodar?”. O percurso da história da arte ocidental, principalmente após as vanguardas, está repleto de exemplos em que o desconforto perante um produto da cultura humana modificou discursos, ações e a própria definição do que era considerado arte. Acredito que a sensação de incômodo se sustenta na inadaptação do sujeito às demandas do meio, força motriz do próprio desenvolvimento e também dos processos de criação. Estaria a escola buscando a adaptação

ao meio físico e social em detrimento do potencial criador que reside na inadaptação?

Esta pesquisa cujo interesse tem origem no olhar de uma artista que questiona o espaço físico se encerra com o desejo de criar não-lugares — origem etimológica da palavra utopia. Da constatação de que talvez para que o ensino público se desenvolva, para que os adolescentes superem a própria transgressão ainda é preciso imaginar utopias, criar horizontes que nos façam caminhar, como afirma Oscar Wilde (1891):

Um mapa-múndi que não inclua a utopia não vale nem a pena ser olhado, pois deixa de fora o único país em que a humanidade está sempre desembarcando. E quando a humanidade lá desembarca, ela olha em volta e, vendo um país melhor, iça as velas. O progresso é a realização de utopias. (p. 14)

Deixo registrada aqui a utopia de que esta dissertação instigue em seu leitor o desejo de aprofundar estudos e possíveis pesquisas sobre intersecções entre Arte e Psicologia, como proposto por Vigotski; de investigar e propor ações na escola de natureza estética e que portanto, lancem luz não só para os conteúdos, mas para a forma como os sujeitos são afetados pelo meio; de investir em experiências estéticas que promovam o desenvolvimento da imaginação em professores e na gestão.

REFERÊNCIAS

Andrada, P. C. (2009). *Sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino superior: um estudo sobre valores no ambiente acadêmico*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Andrada, P. C. (2014). *O professor de corpo inteiro: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Andrada, P. C. (2016). A Atividade de dançar como mediadora da reflexão de professores do Ensino Fundamental. In: Souza, V. L. T., Petroni, A. P. & Andrada, P. C. (Org.). *A Psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 45-62). São Paulo: Edições Loyola.

Andrada, P. C. & Souza, V. L. T. (2015). Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 359-368.

Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Barbalho, T. J. P. (2011). *Estilos parentais em famílias de crianças abrigadas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém, PA.

Barbosa, E. T. (2012). *Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Barbosa, E. T. (2016). O potencial das Histórias como promotoras da reflexão sobre valores e do desenvolvimento do pensamento abstrato em adolescentes. In: Souza, V. L. T., Petroni, A. P. & Andrada, P. C. (Org.). *A Psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 1-104). São Paulo: Edi-

ções Loyola.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA.

Bordignon, J. C. (2015). *Psicologia e adolescência: o que revelam as pesquisas?*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Bordignon, J. C.; Souza, V.L.T. (2011) O papel dos afetos nas relações escolares de adolescentes. *Revista Perspectivas em Psicologia*, v. 15, p. 132-144.

Cavani, M. L. G. & Souza, V. L. T. (2015). A percepção de alunos dos 7º anos do ensino fundamental sobre os modos de relação estabelecidos na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural. [Relatório de iniciação científica].

Correia, C. E. (2005). *Um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras da educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

Duarte Júnior, J. F. (1995). *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus.

Duarte Júnior, J. F. (2003). *O que é beleza (experiência estética)*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.

Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia histórico cultural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Dugnani, L. A. C. (2016). *Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Dugnani, L. A. C. & Souza, V. L. T. (2016). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33 (2), 247-259.

Dugnani, L. A. C., Venancio, M. M. R. & Neves, M. A. P. (2016). O uso da música em contextos educativos: investimento na dimensão humana. In: Souza, V. L. T., Petroni, A. P & Andrada, P. C. (Org.). *A Psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem - Intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 63-79). São Paulo: Edições Loyola.

Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. trad. Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras.

Fundação Victor Civita (2015). *Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros (relatório final)*. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2015/ensino-medio-politicas-curriculares-estados-brasileiros-899421.shtml>

Garcia, L. H. & Souza, V. L. T. (2015). O papel das redes sociais no desenvolvimento da atenção voluntária em jovens com idade escolar. [Relatório de iniciação científica].

Gentil, M. S. (1997) “Em cima da hora? O que é isso?” Palavras em uso e a elaboração conceitual em um contexto pré-escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Campinas, SP.

Giannoni, R. M. (2013). A escola hospitalar do hospital A. C. Camargo: uma experiência de humanização narrada por sua fundadora. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

Herculano, S. C. (2016). Adentrando os espaços de aprendizagem na coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética Walloniana. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Uni-

versidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

Hofstatter, C. R. (2012). Espaço escolar como forma silenciosa de ensino: análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Jesus, J. S. (2015). Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da Psicologia Escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Krauss, R. (1979). Sculpture in the Expanded Field. *October*, 8, pp. 30-44.

Leontiev, A. N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.

Lord, J. (1998). Um retrato de Giacometti. São Paulo: Iluminuras.

Martins, R. J. (2012). O processo de apropriação do espaço escolar: um estudo de caso em uma pré-escola de Balneário Camboriú, Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Ambientais da Universidade Extremo Sul Catarinense.

Mendonça, M. G. C. (2011). Visualidades do espaço escolar: uma interlocução com o espaço visual. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

Merleau-Ponty, M. (2004). A dúvida de Cézanne. In: *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac e Naify. p. 127.

Moreira, A. R. C. P. (2011). Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ.

Motta, S. C. C. (2011). O lugar do espaço na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, RJ.

- Navarro, L. M. P. S. (2015). Formação em situação de trabalho para profissionais da saúde mental: a arte como mediação. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP
- Neves, M. A. P. (2015). Psicologia escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- O'Doherty, B. (2002). No interior do cubo branco. São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, M. L. (2009). As aventuras de Alice no País das Maravilhas e na EMIA: Winnicott e a educação. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, SP.
- Oliveira, A. (2012). Espaço educador: um conceito em formação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Tecnologia da Universidade Estadual de Campinas. Limeira, SP.
- Oliveira, L. M. & Souza, V. L. T. (2015). A percepção de alunos de uma classe de recuperação intensiva sobre a vontade de estudar: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. [Relatório de iniciação científica].
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. Cadernos de Pesquisa, 38(133), 97-125.
- Ostrower, F. (1977). Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes.
- Patto (1993). O conceito de cotidiano em Agnes Heller e a pesquisa em educação. Perspectivas (São Paulo), 16, 119-141.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia Escolar e Arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Petroni, A. P. & Pissolati, L. M. S. (2016). As imagens como materialidade artística no trabalho do psicólogo em práticas educativas: possibilidades de ampliação da consciência. In: Souza, V. L. T., Petroni, A. P & Andrada, P. C. (Org.). *A Psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem - Intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 81-97). São Paulo: Edições Loyola.

Pino, A. (2010). Estética e semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: Pino, A.; Schlindvein, L. M.; & Neitzel, A. A. (Org.). *Cultura, escola e educação criadora*. (pp. 11-30.). Curitiba: Editora CRV.

Pissolatti, L. M. S. & Souza, V.L.T. (2014). A arte como materialidade mediadora da formação no trabalho em saúde mental. *Passages de Paris (APEB-Fr)*, v. 10, pp. 223-251.

Salles, C. A. (2008). *Redes de criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Horizonte.

Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), 364-372.

Sawaia, B. B. & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 343-360.

Singulani, R. A. D. (2009). *As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode: crianças em novas relações com a monitoria e a cultura no espaço da creche*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, SP.

Souza, V. L. T. (2004). *A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

Souza, V. L. T. (2015). *Anotações de aula*. Texto não publicado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Souza, V. L. T. (2016). Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano; aportes à atuação do Psicólogo na escola. In: Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (Org.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77-94). 1ed.Campinas: Alínea, 2016, v. 1.

Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 355-365.

Souza, V. L. T. & Placco, V. M. N. S. (2008). O auto-respeito na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 729-755.

Souza, V. L. T.; Dugnani, L. A. C.; Pott, E. T. B.; Jesus, J. S. & Neves, M. A. P. (2016). Psicologia escolar e mediações estéticas: possibilidades de ação do psicólogo em classes de recuperação. In: Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (Org.). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais* (p. 205-219). 1ªed.Campinas: Alínea, v. 1.

Souza, V.L.T.; Petroni, A. P.; Dugnani, L. A. C. (2011). *A Arte como mediação nas Pesquisas e Intervenção em Psicologia Escolar*. In: Guzzo, R. S. & Marinho-Araujo, C. M. (Org.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. 1ª ed. Campinas: Alínea. pp. 261-286.

Takara, L. M. (2009a). Construção de um diálogo entre as obras de Farnese de Andrade e Nelson Félix e os desdobramentos de seus processos criativos. In: Congresso Interno de Iniciação Científica (Org.). *Caderno de Resumos do XVII Congresso Interno de Iniciação Científica da Unicamp*. (p.16) Campinas, São Paulo: UNICAMP / Pró-Reitoria de Pesquisa.

Takara, L. M. (2009b). Uma análise do espaço na obra de Farnese de Andrade. In: Centro de História da Arte e Arqueologia (Org.). *Anais do V Encontro de História da Arte — 20 anos de História da Arte na UNICAMP*. (pp. 436 – 438). Campinas, São Paulo.

Tussi, D. (2011). O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

UNICEF (2014). 10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender

de adolescentes de 15 a 17 anos. [coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1a ed. – Brasília: Unicef.

Venancio, M. M. R. (2016). Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial de professores. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Vieira, E. R. (2009). A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, SP.

Vigotski, L. S. (1925/2004). Teoria e Método (3 ed.). (C. Berliner, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1930/2009). A imaginação e a arte na infância. Portugal: Relógio D’água.

Vigotski, L. S. (1931/1996). Imaginación y creatividad del adolescente In: Vygotski, L. S. (1996). Obras Escogidas – Tomo IV (p. 205-223). Madri: Visor.

Vigotski, L. S. (1933/2006). La crisis de los siete años. In: Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros. pp. 377-386.

Vigotski, L. S. (1935/2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: Psicologia USP, 21 (4). pp. 681-701.

Vigotski, L. S. (1999). Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). *Tomo III – Obras escogidas (Incluye Problemas del desarrollo de la psique)*. Madri: Visor Distribuciones, S.A.

Volken, L. (2011). Os espaços e tempos educativos: suas implicações nas aprendizagens dos educandos. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (responsáveis)

Eu, _____ com o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça)

_____, nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP _____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para

todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que meu filho: _____ participará da pesquisa **“Nóis pixa voces pinta, vamos ver quem tem mais tinta: as relações no ensino médio e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos e professores”**, realizada pela pesquisadora Luciana Miyuki Takara, orientada pela Prof.^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo investigar as relações produzidas no ambiente escolar por alunos e professores do Ensino Médio e como estas relações repercutem no espaço físico da escola.

Declaro ter ciência de que as informações deste estudo serão coletadas em encontros semanais pré-agendados, durante as aulas do período noturno desta instituição, que serão realizados no decorrer de seis meses letivos no ano de 2016. Estes encontros serão mediados por expressões artísticas tais como produção e avaliação de desenhos, recortes e pinturas.

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade, garantia a mim concedida pela pesquisadora. Declaro ainda ciência de que todas as informações, tanto a dos encontros quanto a entrevista, são gravadas e posteriormente transcritas, e que as informações serão utilizadas como dados deste estudo, sejam elas textos escritos ou imagens fotografadas.

Declaro que a participação neste estudo é voluntária e sem ônus. Entendo também que é garantido o direito de interromper participação do meu filho a qualquer tempo que me convier, bastando para tal apenas manifestar oralmente minha intenção à pesquisadora, sem nenhum ônus.

Compreendo que embora meu filho não seja exposto a nenhum risco adverso diferente do que é submetido em meu cotidiano, há o risco, ao participar deste estudo, de que ele se sinta incomodado emocionalmente ou fragilizado diante das atividades propostas. Diante de qualquer sintoma que coloque em risco o bem-estar emocional dele, compreendo que posso solicitar à pesquisadora assistência psicológica, e que esta me será oferecida pela mesma, pelo tempo que for necessário e sem ônus.

O projeto de pesquisa foi avaliado **pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

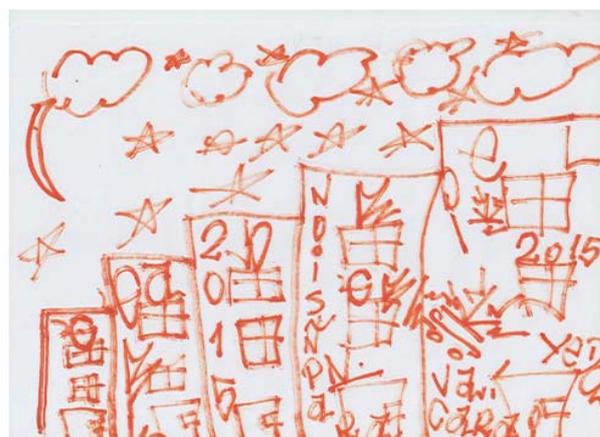
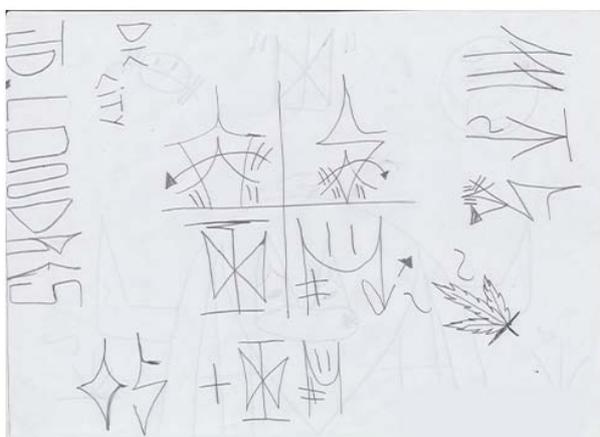
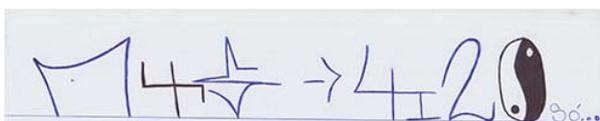
_____, ____ de _____ de 2016.

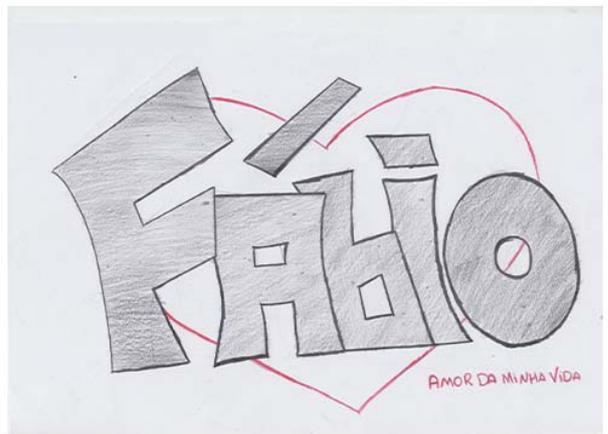
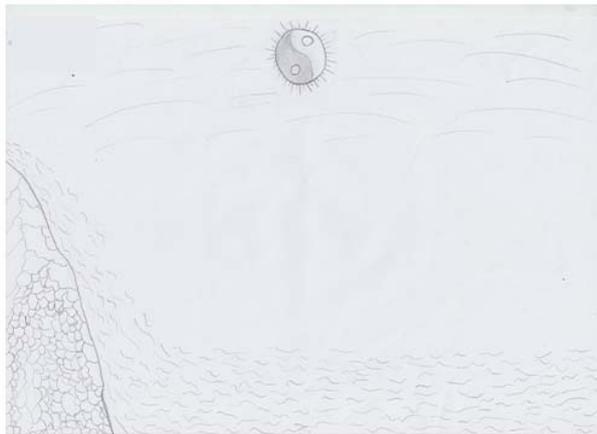
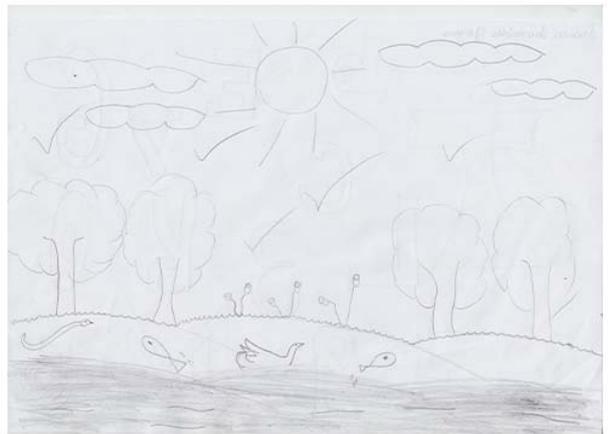
_____ Assinatura do pesquisador Luciana Miyuki Takara	_____ Assinatura do responsável
---	------------------------------------

APÊNDICE II

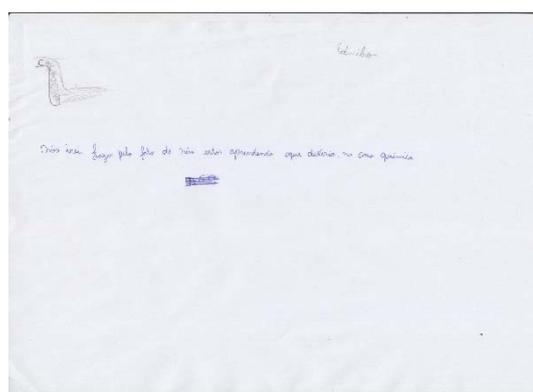
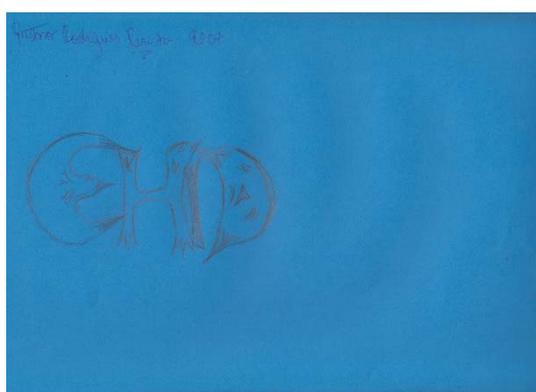
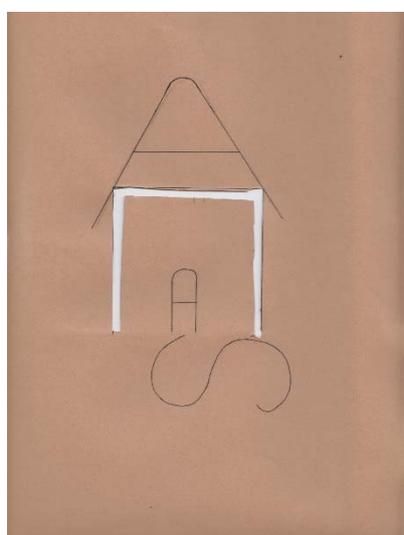
1º encontro (14/04) - Produção de desenho

Produção de desenho a partir da pergunta: se eu tivesse uma parede branca nesta sala de aula, o que desenharia/escreveria? O que me representa na escola?

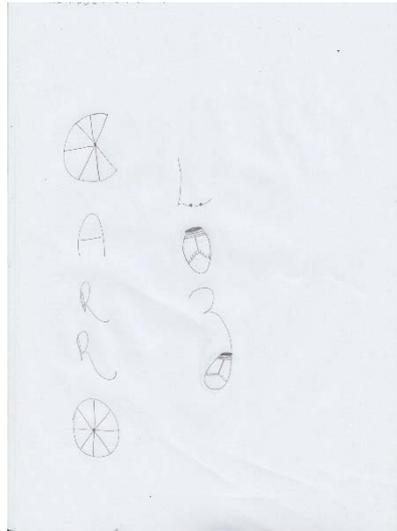
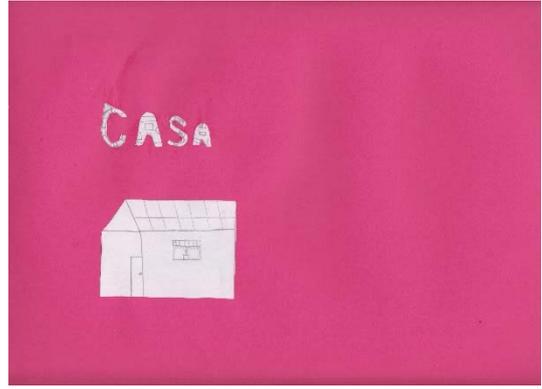




4º encontro (09/06) - Criação de stêncil



NUVEM



QU 1F

PONTE



5º encontro (23/06) - Oficina de graffiti



(imagem para comparação: fotografia da janela de uma das salas nas quais é possível ler: “nois pixa voceis pinta vamu ve quem tem mais tinta”

13º encontro (23/09) - Oficina de cartazes do tipo lambe-lambe

Mural após aplicação de cartazes



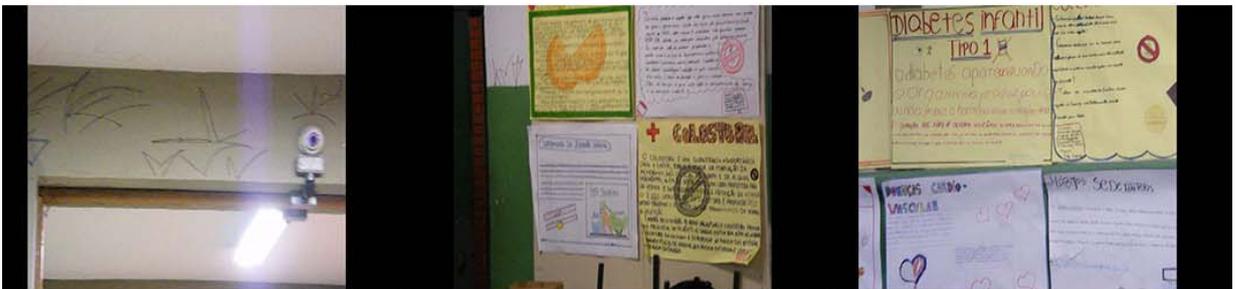
16º encontro (20/10) - Oficina de vídeo



Desenho de aluno para compor o vídeo-documentário

16º encontro (20/10) - Oficina de vídeo (continuação)

Trechos de frames dos vídeos gravados pelos alunos



APÊNDICE III

Experiência estética do meio: construindo possibilidades de afetar e ser afetado

Experiência estética do meio: construindo possibilidades de afetar e ser afetado	
Mediação pelo controle/transgressão	Indicadores
No muro que cerca a escola, observei algumas letras do tipo “bomb”. A maioria das palavras que consegui identificar eram nomes e apelidos, haviam poucas frases, uma que me chamou a atenção: “Graffiti também é arte”. A quadra também estava toda pichada.	Espaços de transgressão Indicadores de uso do espaço que contrariam a norma
Notei que na área externa, apesar da quantidade de pichações, poucas alcançavam áreas de difícil acesso.	- pichações
Diferentemente da área externa, que em comparação com a sala parecia até mais organizada, as pichações pareciam terem sido feitas com material mais precário como giz ou canetinha hidrográfica.	- frases de protesto - escritas na parede do tipo “bomb” - escritas de nomes na parede
Orientador pedagógico ainda comentou com essa mãe sobre algumas pichações, inclusive dos filhos dela, que ainda frequentavam a escola.	Estética dos adolescentes
Depois do sinal, que toca às 19h (como uma sirene que alerta terremoto, bombardeio, etc..), ficamos aguardando a professora Alice por uns 15 minutos e achamos melhor solicitar as aulas do professor Alberto de Matemática.	
Orientador pedagógico mostrou que para desligar a luz da sala precisávamos desligar o disjuntor no quadro de luz, que estava fechado a dois cadeados. Orientador pedagógico disse que ia deixar os cadeados na grade que protege o quadro de luz, como se estivesse trancado, dizendo que os alunos não poderiam perceber que o quadro estava aberto porque senão iriam mexer e desligar a iluminação da escola.	Espaços de controle Indicadores dos recursos da escola para orientar a conduta dos alunos no espaço
Michel saiu e logo apareceu uma inspetora. Quando ela abriu o portão, os alunos do 2º ano saíram também. Ouvi os alunos comentarem que a inspetora seria chamada pela Leda, pois os alunos do 2º ano não poderiam sair assim.	- sirene - cadeado - portão
Chegamos no portão e ele estava trancado. Pedimos para que o Professor mediador abrisse o portão, mas ele não estava com a chave. Esperamos um pouco, e assim que abriram o portão, outros alunos saíram para a área externa. Avisei o professor mediador que eu voltaria para pegar os trabalhos que estavam secando. Daniel e Márcio me acompanharam até o carro, com os materiais da oficina. Agradei a ajuda e disse que no próximo encontro essa ajuda também seria bem vinda. Quando voltei para recolher os trabalhos, o professor mediador disse que estava calor e que por isso deixaria os outros alunos na área externa que isso faria bem a eles.	Estética do adulto

Experiência estética do meio: construindo possibilidades de afetar e ser afetado	
Mediação pela atividade	Indicadores
Os cartazes seguiam o mesmo <i>grid</i> de 2 colunas, preenchido com fotografias. No topo, escreveram o título do projeto, mas sem nenhum cuidado tipográfico... Fiquei pensando que aquilo tinha mais cara de professor do que de aluno.	<p>Indicadores de uso do ambiente voltado para a atividade escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - cartazes - utilização do mural - organização de mesas e carteiras na sala de aula - “silêncio” - organização dos materiais utilizados na atividade <p>Estética do espaço voltado para a atividade</p>
Quando entramos na sala, os alunos já se mostraram curiosos e o volume das conversas abaixou.	
Também fotografei alguns cartazes de projetos no mural próximo à diretoria e de cartazes próximo a sala de aula, que estavam descolando da parede e outros já estavam até rasgados.	
Juntei 6 mesas, achando que seriam poucas pessoas que desceriam pra oficina. Carla foi uma das primeiras a chegar, pedi para que me ajudasse a arrumar a sala enquanto os demais chegavam. Para minha surpresa, desceram bastante alunos, formando 3 grupos na sala, um ao centro, dois ao fundo, um na esquerda e outro na direita. Solicitei que os grupos se aproximassem das mesas ao meio que eu havia montado, mas David disse que conseguiria acompanhar do canto onde estava. Eu disse que tudo bem, mas que eu não levantaria minha voz para falar com o grupo ao centro e que por isso eu precisava da cooperação de todos, mesmo os que ficassem ao canto. No grupo à esquerda, foi do mesmo jeito, ninguém se dispôs a ir ao centro para ver melhor a tela do meu notebook e mantive o combinado que fiz com o grupo à esquerda.	
Bruno lembrou que cada um desenharia num papel e eu perguntei qual era o tamanho do papel, qual o espaço que iríamos destinar a cada um, se dividiríamos o mural entre os que estavam lá hoje, se todos da turma teriam seu espaço. Os alunos decidiram limitar o espaço para desenho ao número de participantes da oficina.	
Daniel subiu enquanto Carla me ajudava a organizar o material em cima da mesa. Eu disse que estava tudo bem, que eu poderia organizar.	
Nos organizamos num banco próximo à quadra. Pedi para Carla e Daniel esticarem jornais no chão que começaríamos a usar o spray. Neste momento, Michel apareceu com Bruno, que questionou porque não cobríamos as pichações que já estavam na parede da área externa. Eu disse que o que estávamos fazendo era um combinado com o grupo, e o que havíamos combinado era de ocupar o mural.	
Os alunos, principalmente Thiago, se recusam a formar o círculo, alegando preguiça e por isso negociam manter o silêncio para que não tenham de sair de onde estão.	

Experiência estética do meio: construindo possibilidades de afetar e ser afetado	
Mediação pelo controle	Mediação pela atividade

<p>No muro que cerca a escola, observei algumas letras do tipo “bomb”. A maioria das palavras que consegui identificar eram nomes e apelidos, haviam poucas frases, uma que me chamou a atenção: “Graffiti também é arte”. A quadra também estava toda pichada.</p>	<p>Os cartazes seguiam o mesmo <i>grid</i> de 2 colunas, preenchido com fotografias. No topo, escreveram o título do projeto, mas sem nenhum cuidado tipográfico... Fiquei pensando que aquilo tinha mais cara de professor do que de aluno.</p>
<p>Notei que na área externa, apesar da quantidade de pichações, poucas alcançavam áreas de difícil acesso.</p>	<p>Quando entramos na sala, os alunos já se mostraram curiosos e o volume das conversas abaixou.</p>
<p>Diferentemente da área externa, que em comparação com a sala parecia até mais organizada, as pichações pareciam terem sido feitas com material mais precário como giz ou canetinha hidrográfica.</p>	<p>Também fotografei alguns cartazes de projetos no mural próximo à diretoria e de cartazes próximo a sala de aula, que estavam descolando da parede e outros já estavam até rasgados.</p>
<p>Depois do sinal, que toca às 19h (como uma sirene que alerta terremoto, bombardeio, etc..), ficamos aguardando a professora Alice por uns 15 minutos e achamos melhor solicitar as aulas do professor Alberto de Matemática.</p>	<p>Juntei 6 mesas, achando que seriam poucas pessoas que desceriam pra oficina. Carla foi uma das primeiras a chegar, pedi para que me ajudasse a arrumar a sala enquanto os demais chegavam. Para minha surpresa, desceram bastante alunos, formando 3 grupos na sala, um ao centro, dois ao fundo, um na esquerda e outro na direita. Solicitei que os grupos se aproximassem das mesas ao meio que eu havia montado, mas David disse que conseguiria acompanhar do canto onde estava. Eu disse que tudo bem, mas que eu não levantaria minha voz para falar com o grupo ao centro e que por isso eu precisava da cooperação de todos, mesmo os que ficassem ao canto. No grupo à esquerda, foi do mesmo jeito, ninguém se dispôs a ir ao centro para ver melhor a tela do meu notebook e mantive o combinado que fiz com o grupo à esquerda.</p>
<p>Orientador pedagógico ainda comentou com essa mãe sobre algumas pichações, inclusive dos filhos dela, que ainda frequentavam a escola.</p>	<p>Bruno lembrou que cada um desenharia num papel e eu perguntei qual era o tamanho do papel, qual o espaço que iríamos destinar a cada um, se dividiríamos o mural entre os que estavam lá hoje, se todos da turma teriam seu espaço. Os alunos decidiram limitar o espaço para desenho ao número de participantes da oficina.</p>
<p>Orientador pedagógico mostrou que para desligar a luz da sala precisávamos desligar o disjuntor no quadro de luz, que</p>	<p>Daniel subiu enquanto Carla me ajudava a organizar o material em cima da mesa.</p>

estava fechado a dois cadeados. Orientador pedagógico disse que ia deixar os cadeados na grade que protege o quadro de luz, como se estivesse trancado, dizendo que os alunos não poderiam perceber que o quadro estava aberto porque senão iriam mexer e desligar a iluminação da escola.	Eu disse que estava tudo bem, que eu poderia organizar.
Michel saiu e logo apareceu uma inspetora. Quando ela abriu o portão, os alunos do 2º ano saíram também. Ouvi os alunos comentarem que a inspetora seria chamada pela Leda, pois os alunos do 2º ano não poderiam sair assim.	Nos organizamos num banco próximo à quadra. Pedi para Carla e Daniel esticarem jornais no chão que começaríamos a usar o spray. Neste momento, Michel apareceu com Bruno, que questionou porque não cobríamos as pichações que já estavam na parede da área externa. Eu disse que o que estávamos fazendo era um combinado com o grupo, e o que havíamos combinado era de ocupar o mural.
Chegamos no portão e ele estava trancado. Pedimos para que o Professor mediador abrisse o portão, mas ele não estava com a chave. Esperamos um pouco, e assim que abriram o portão, outros alunos saíram para a área externa. Avisei o professor mediador que eu voltaria para pegar os trabalhos que estavam secando. Daniel e Márcio me acompanharam até o carro, com os materiais da oficina. Agradei a ajuda e disse que no próximo encontro essa ajuda também seria bem vinda. Quando voltei para recolher os trabalhos, o professor mediador disse que estava calor e que por isso deixaria os outros alunos na área externa que isso faria bem a eles.	Alguns alunos do 1º F desceram e ficaram provocando os que estavam comigo, dizendo que a Carla estava dando uma de pintora de parede. Chamei a atenção de alguns dizendo que esse tipo de comentário não era bem-vindo, pois não estava cooperando com o trabalho. Um dos alunos disse que falavam isso brincando, que eles eram como irmãos...
	Os alunos, principalmente Orientador pedagógico, se recusam a formar o círculo, alegando preguiça e por isso negociam ficar em silêncio para que não tenham de sair de onde estão.

Vínculos entre imaginação e realidade

Vínculos entre imaginação e realidade	
Quando a realidade grita	Indicadores
Continuei: “e o que é arte, então?”, “onde encontramos arte?”. Foi então que Enzo disse: “aqui ó” (abrindo os braços, sinalizando que a pichação que cobria as paredes da sala era arte). Perguntei: “Qual o nome que a arte daria para aquilo?”, e em uma resposta uníssona, me responderam “pichação”.	Quando a realidade se sobrepõe a um modo

<p>“Pichação é arte?”. Alguns concordaram, outros disseram que não. Alguns disseram que só era arte quando era feito com um material especial como spray ou quando tinha desenho.</p>	<p>de agir e pensar diferente</p>
<p>Thalita levantou a mão e leu um texto que havia em seu caderno dizendo que graffiti era arte, e pichação era vandalismo. A aluna me explicou que a professora de artes já havia passado na lousa a diferença entre um e outro. Foi então que resolvi pedir para eles desenharem o que fariam se tivessem uma parede para desenhar.</p>	<p>- respostas uníssonas - polarização de opiniões: a favor x contra - polarização de opiniões: ou isso ou aquilo</p>
<p>Quando eu perguntei onde poderíamos encontrar arte, os alunos responderam: na rua, no cinema, no teatro, em museus. Um dos alunos disse que a diferença é que na rua, só tem arte de pobre.</p>	<p>- ações direcionadas a um único resultado - ações que não se vinculam ao</p>
<p>Orientador pedagógico apontou a mandala que o Grafiteiro fez como um resultado bom, e talvez isso explique o carinho pelos golfinhos da professora de artes.</p>	<p>pensamento/lógica da atividade - ações mediadas por</p>
<p>O grupo ficou incomodado com o vídeo ter sido gravado na vertical e o que aparecia na tela estava horizontal. Mesmo sabendo que o vídeo seria impresso e que tanto fazia a orientação naquele momento, resolvi perguntar como elas resolveriam. Carla começou a procurar algum comando para virar o vídeo e fui ajudando.</p>	<p>condições externas e imediatas</p>
<p>Entreguei a trena para eles e pedi para que eles verificassem as medidas. Carla, até então parecia pouco interessada, tecendo e olhando para o celular de vez em quando. Quando começaram, Carla e Daniel esticaram a trena e ela apontou para a numeração e disse 30 e.... Eu interrompi: “Tem certeza?”. Eles olharam para a trena, me olharam e acenaram que sim, sem entender minha pergunta. Mostrei que a trena tinha números tanto acima de uma linha quanto embaixo dela. Eles continuaram a concordar comigo sem entender o que eu estava querendo dizer. Falei então que uma régua tinha 30 cm e se esse tamanho batia com o que eles estavam medindo. Foi então que eles perceberam que havia algo de errado.</p>	

<p>Disse que a primeira coisa que faríamos era dobrar o papel nas marcações que fizemos, mas quando a Carla dobrou o papel (não deixando “pontinha com pontinha”) eu vi que ficaria torto. Tentei explicar que era importante alinhar as pontas do papel para garantir uma linha perpendicular à borda do papel e perguntei se eles sabiam o que era perpendicular. Eles disseram que não. Tentei mostrar com a mão em “L” o que seria perpendicular, mas Daniel parecia não focar na minha mão e depois que chamei sua atenção ele disse: ”olha o Bruno! Entrando no banheiro! Posso chama-lo?”. Eu disse que não, que era pra deixar ele entrar no banheiro e qualquer coisa, se fosse do interesse dele, ele mesmo viria vir conversar conosco.</p>	
<p>Um dos alunos reclamou da falta de argila e pediu para que eu apresentasse os materiais que eu havia levado. Mesmo apresentando os materiais, os alunos pareciam desinteressados, insisti para que me contassem a temática que eles haviam escolhido para que eu pudesse ajuda-los a pensar em como trabalhar o tema dentro do que eu havia levado.</p>	
<p>Um aluno olha para a lousa e diz que tinha muita coisa para ler.</p>	
<p>Achei que de início, Alberto não visualizou a possibilidade de incluir o seu conteúdo no projeto de Graffiti e por isso me mostrou o seu planejamento. Ainda assim, percebi que Alberto foi muito receptivo à minha proposta e juntos, conseguimos encontrar intersecções entre nossas áreas de conhecimento. Foi muito bom ouvir do Alberto que para os alunos chegarem no cálculo que eu queria ele precisaria retomar um conteúdo que não estava no seu planejamento, mas que ao fim do processo, ele acabaria trabalhando Matemática Financeira.</p>	
<p>Os alunos se voltaram para o mural com a trena e voltaram a fazer novas medidas, dessa vez, deduzindo a medida que caberia a cada aluno. Michel anotou as medidas e voltamos para a mesa em frente ao refeitório. Eu perguntei como que elas chegaram naquela medida que Michel havia anotado e como faríamos para calcular o espaço de cada um. Os alunos me disseram que chutavam um número e mediam para ver se caberiam 10 partes no mural.</p>	
<p>Uma aluna disse que por se tratar de um mesmo objeto, a fotografia seria a mesma; nisso, Thiago que mexia no celular por debaixo da mesa, discordou, afirmando que as imagens seriam diferentes, então a fotografia seria diferente.</p>	

<p>Expliquei a eles a receita para a cola de lambe-lambe: 1 medida de cola para 2 de água. Perguntei a eles se eles entenderam a receita e entreguei a eles um tubinho de cola e uma garrafa plástica. Eles ficaram me olhando, olhando para o material e eu perguntei o que eles fariam agora com o material que eu estava entregando a eles. Márcio pegou a garrafa de plástico e falou que era pra colocar a cola ali. Eu perguntei o que seria feito depois. Demorou um pouco até que o grupo entendesse que mediriam a água a partir do frasco de cola.</p>	
--	--

Vínculos entre imaginação e realidade	
Quando a imaginação pensa por nuances	Indicadores
<p>[Durante leitura de imagens na qual eu associava alfabeto rúnico com pichação] Expliquei que se tratava do alfabeto rúnico, utilizado pelos povos germânicos. Perguntei se eles conseguiam imaginar o que seriam os povos germânicos. Ouvi um aluno dizer em tom de brincadeira “Volkswagen”. E disse que ele não estava de todo errado, que Volkswagen era uma palavra de origem germânica.</p>	<p>Quando a imaginação possibilita diferentes vínculos com a realidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - associações entre conceitos espontâneos e científicos
<p>[Leitura de imagens a respeito de um pergaminho] Ao ver a imagem os alunos associaram-na com letras chinesas, dizendo “xing ling”. Um dos alunos disse que parecia um pergaminho e eu perguntei o que seria o pergaminho? Ele fez um movimento circular com a mão, indicando um rolo. Falei que sim, era enrolado, o que era enrolado? “Um papel”, ele disse. “Isso, um papel enrolado”, respondi. Ouvi alguém também acrescentando: “papel foi inventado na China”. Concordei.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utilização de imagens para subsidiar o pensamento - utilização de gestos para subsidiar o pensamento - utilização da memória para fazer novos vínculos
<p>Quando mostrei a imagem, um dos alunos já perguntou se esse era o Taj Mahal que eu havia comentado no encontro anterior. Disse que não, mas que logo mais eu ia mostrar o Taj Mahal. Perguntei aos alunos de onde eles acham que era esse muro, alguns disseram “Egito”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - mobilização dos afetos - associação de imagens - associação por aspectos formais de uma imagem
<p>Apresentei esta imagem e falei para os alunos que aquele era muito provavelmente um túmulo. Por que será que as pessoas desenhavam nas paredes naquela época? Um deles me disse que era porque não existia papel, que o papel foi inventado na China.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - planejamento de ações futuras - novo olhar para a realidade
<p>Apresentei essa imagem e falei que era o alfabeto grego. Acho que o Michel disse “Número Romano”, a turma riu. Eu disse que ele tinha certa razão. Perguntei o que outros símbolos eles utilizavam na matemática. Alberto tentou lembra-los da fórmula de Báskara, mas poucos alunos se lembraram do “delta”. Mostrei o triângulo que representa o “delta” na imagem.</p>	
<p>Mostrei a imagem e alguns alunos falaram “a Casa Branca!”</p>	

<p>Outros reconheceram, mas não sabiam nomear. Eu perguntei a eles se imaginavam onde ficava essa construção, alguns disseram “Índia”. Concordei e disse que se tratava do Taj Mahal. Alguns disseram que parecia um palácio, eu disse que se tratava de um mausoléu na verdade.</p>	
<p>Li o poema chamado “Incongruência” e perguntei se eles sabiam o que significava o título. Acenaram que “não”. Eu disse que leria o poema e depois tentaríamos descobrir o significado do título. Lido o poema, perguntei se eles conseguiam imaginar o que seria “incongruência”, um dos alunos (acho que o David) disse que poderia ser algo impossível, como o mar na pia. [ele praticamente descreveu a imagem]</p>	
<p>Li o poema e perguntei se a imagem tinha alguma relação com o poema. Os alunos reagiram com frases: “Que triste”, “nossa...”</p>	
<p>“essa é fácil, dona! É um cavalo”. Disse que sim, mas que esse desenho era uma letra. Que a origem dos ideogramas japoneses estava no desenho. Perguntei se eles conseguiriam desenhar um cavalo com a palavra cavalo, em português. Alguns alunos disseram que sim, outros acharam difícil fazê-lo em português. Enzo fez gestos com o dedo indicador no ar, como se pensasse esse desenho e dizia pausadamente “ca-va-lo”. [vínculo da pensamento com imagens eidéticas]</p>	
<p>Quando devolvi o desenho, falei para David: “Agora só falta a letra “A” e um telhado pra casa.” Tatiane arregalou os olhos e sorriu, eu sorri de volta e voltei a caminhar pela sala. Ouvi a Tatiane dizendo: “Seu bobo, você não entendeu a dica da professora?”. Ouvi ela repetindo o que eu havia dito e acho que dessa vez ela apontava para o desenho, mostrando para David como a letra A poderia se tornar um telhado.</p>	
<p>Achei que de início, Alberto não visualizou a possibilidade de incluir o seu conteúdo no projeto de Graffiti e por isso me mostrou o seu planejamento. Ainda assim, percebi que Alberto foi muito receptivo à minha proposta e juntos, conseguimos encontrar intersecções entre nossas áreas de conhecimento. Foi muito bom ouvir do Alberto que para os alunos chegarem no cálculo que eu queria ele precisaria retomar um conteúdo que não estava no seu planejamento, mas que ao fim do processo, ele acabaria trabalhando Matemática Financeira.</p>	
<p>Foi interessante que pelo caminhar da conversa acabei tendo que explicar a diferença entre importar e capturar, e elas contribuíam gesticulando ou dando exemplos, mas sem arriscar uma definição verbal.</p>	
<p>Anotei as medidas e perguntei novamente aos alunos como eles fariam para saber o espaço de cada um. Tentei ajudar apontando para a linha horizontal, pensando que eles iriam entender que bastava calcular a metade da altura, mas eles</p>	

<p>me olhavam sem saber responder. Risquei metade da lateral e perguntei qual seria a medida de 1,25m? Eles me olharam sem saber responder até que uma das alunas disse “metade de um, 50...” e eu continuei elogiando o raciocínio [ela estava decompondo a medida entre 1m e 25cm e fazendo a divisão por unidade de medida] e explicando aos demais como ela estava pensando.</p>	
<p>Voltei meus olhos para os papéis dos alunos ainda em branco. Rabisquei um papel e entreguei a Daniel e perguntei o que poderia ser o desenho. Daniel sorriu e disse que ele já tinha feito um desses, que ele via um peixe. Eu disse para ele desenhar o peixe. Carla pediu para que eu fizesse o mesmo, e disse que já havia feito um desses também. Eu disse que às vezes era legal fazer um exercício assim quando a gente fica sem ideia do que desenhar, pode ser um começo... Daniel fez um olho e duas pontas no seu peixe, acho que eram barbatanas, e eu quis brincar com ele falando que esse peixe tava mais para um diabinho. Os alunos riram e Daniel começou a desenhar uma casa para me entregar. Eu perguntei o que tinha na casa e ele foi preenchendo com duas janelas e uma porta. Perguntei onde ficava a casa, e ele disse que era abandonada. Eu questionei, dizendo que aquela casa não parecia abandonada e ele desenhou uma teia de aranha na parede da porta frontal. Carla acompanhava a nossa conversa, rindo, olhando e dando sua opinião com “nooossa!” e “afffe”. Daniel foi completando o desenho com árvores ao redor da casa e eu voltei a questioná-lo dizendo que para mim, parecia mais uma casa no bosque do que abandonada. Ele fez uma rua e alguns buracos na casa.</p>	
<p>Carla me perguntou quando eu voltaria e eu disse que na quarta seguinte. Nos despedimos e eu a ouvi dizendo: “ainda bem que já cortamos os papéis”. Acho que ela se referia aos demais alunos que não participaram daquele dia.</p>	
<p>Uma aluna disse que por se tratar de um mesmo objeto, a fotografia seria a mesma; nisso, Thiago que mexia no celular por debaixo da mesa, discordou, afirmando que as imagens seriam diferentes, então a fotografia seria diferente.</p>	
<p>Expliquei a eles a receita para a cola de lambe-lambe: 1 medida de cola para 2 de água. Perguntei a eles se eles entenderam a receita e entreguei a eles um tubinho de cola e uma garrafa plástica. Eles ficaram me olhando, olhando para o material e eu perguntei o que eles fariam agora com o material que eu estava entregando a eles. Márcio pegou a garrafa de plástico e falou que era pra colocar a cola ali. Eu perguntei o que seria feito depois. Demorou um pouco até que o grupo entendesse que mediriam a água a partir do frasco de cola.</p>	
<p>Expliquei a eles o procedimento de passar cola no mural para depois colocar o papel e aplicar novamente uma camada de cola sobre o papel. O grupo teve um pouco de</p>	

dificuldade em apreender a sequência e Carla utilizou a mesa do refeitório para representar o mural e uma pasta para representar o cartaz. Depois disso, o procedimento pareceu mais claro aos alunos e então fomos ao mural.	
---	--

Vínculos entre imaginação e realidade	
Quando a realidade grita	Quando a imaginação pensa por nuances
<p>Continuei: “e o que é arte, então?”, “onde encontramos arte?”. Foi então que Pedro disse: “aqui ó” (abrindo os braços, sinalizando que a pichação que cobria as paredes da sala era arte). Perguntei: “Qual o nome que a arte daria para aquilo?”, e em uma resposta uníssona, me responderam “pichação”. “Pichação é arte?”. Alguns concordaram, outros disseram que não. Alguns disseram que só era arte quando era feito com um material especial como spray ou quando tinha desenho.</p>	<p>[Durante leitura de imagens na qual eu associava alfabeto rúnico com pichação] Expliquei que se tratava do alfabeto rúnico, utilizado pelos povos germânicos. Perguntei se eles conseguiam imaginar o que seriam os povos germânicos. Ouvi um aluno dizer em tom de brincadeira “Volkswagen”. E disse que ele não estava de todo errado, que Volkswagen era uma palavra de origem germânica.</p>
<p>Thalita levantou a mão e leu um texto que havia em seu caderno dizendo que graffiti era arte, e pichação era vandalismo. A aluna me explicou que a professora de artes já havia passado na lousa a diferença entre um e outro. Foi então que resolvi pedir para eles desenharem o que fariam se tivessem uma parede para desenhar.</p>	<p>[Leitura de imagens a respeito de um pergaminho] Ao ver a imagem os alunos associaram-na com letras chinesas, dizendo “xing ling”. Um dos alunos disse que parecia um pergaminho e eu perguntei o que seria o pergaminho? Ele fez um movimento circular com a mão, indicando um rolo. Falei que sim, era enrolado, o que era enrolado? “Um papel”, ele disse. “Isso, um papel enrolado”, respondi. Ouvi alguém também acrescentando: “papel foi inventado na China”. Concordei.</p>
<p>Quando eu perguntei onde poderíamos encontrar arte, os alunos responderam: na rua, no cinema, no teatro, em museus. Um dos alunos disse que a diferença é que na rua, só tem arte de pobre.</p>	<p>Quando mostrei a imagem, um dos alunos já perguntou se esse era o Taj Mahal que eu havia comentado no encontro anterior. Disse que não, mas que logo mais eu ia mostrar o Taj Mahal. Perguntei aos alunos de onde eles acham que era esse muro, alguns disseram “Egito”.</p>
<p>Perguntei se havia alguma diferença entre essa imagem e o que eles viam na sala de aula. Enzo apontou para a calça de Tatiane, cheia de texturas em cores frias. Tentei explicar um pouco o conceito de texturas a partir da repetição das formas.</p>	<p>Apresentei esta imagem e falei para os alunos que aquele era muito provavelmente um túmulo. Por que será que as pessoas desenhavam nas paredes naquela época? Um deles me disse que</p>

	era porque não existia papel, que o papel foi inventado na China.
Orientador pedagógico apontou a mandala que o Grafiteiro fez como um resultado bom, e talvez isso explique o carinho pelos golfinhos da professora de artes.	Apresentei essa imagem e falei que era o alfabeto grego. Acho que o Michel disse “Número Romano”, a turma riu. Eu disse que ele tinha certa razão. Perguntei o que outros símbolos eles utilizavam na matemática. Alberto tentou lembra-los da fórmula de Báskara, mas poucos alunos se lembraram do “delta”. Mostrei o triângulo que representa o “delta” na imagem.
O grupo ficou incomodado com o vídeo ter sido gravado na vertical e o que aparecia na tela estava horizontal. Mesmo sabendo que o vídeo seria impresso e que tanto fazia a orientação naquele momento, resolvi perguntar como elas resolveriam. Carla começou a procurar algum comando para virar o vídeo e fui ajudando.	Mostrei a imagem e alguns alunos falaram “a Casa Branca!” Outros reconheceram, mas não sabiam nomear. Eu perguntei a eles se imaginavam onde ficava essa construção, alguns disseram “Índia”. Concordei e disse que se tratava do Taj Mahal. Alguns disseram que parecia um palácio, eu disse que se tratava de um mausoléu na verdade.
Entreguei a trena para eles e pedi para que eles verificassem as medidas. Carla, até então parecia pouco interessada, teclando e olhando para o celular de vez em quando. Quando começaram, Carla e Daniel esticaram a trena e ela apontou para a numeração e disse 30 e.... Eu interrompi: “Tem certeza?”. Eles olharam para a trena, me olharam e acenaram que sim, sem entender minha pergunta. Mostrei que a trena tinha números tanto acima de uma linha quanto embaixo dela. Eles continuaram a concordar comigo sem entender o que eu estava querendo dizer. Falei então que uma régua tinha 30 cm e se esse tamanho batia com o que eles estavam medindo. Foi então que eles perceberam que havia algo de errado.	Li o poema chamado “Incongruência” e perguntei se eles sabiam o que significava o título. Acenaram que “não”. Eu disse que leria o poema e depois tentaríamos descobrir o significado do título. Lido o poema, perguntei se eles conseguiam imaginar o que seria “incongruência”, um dos alunos (acho que o David) disse que poderia ser algo impossível, como o mar na pia. [ele praticamente descreveu a imagem]
Disse que a primeira coisa que faríamos era dobrar o papel nas marcações que fizemos, mas quando a Carla dobrou o papel (não deixando “pontinha com pontinha”) eu vi que ficaria torto. Tentei explicar que era importante alinhar as pontas do papel para garantir uma linha perpendicular à borda do papel e perguntei se eles sabiam o que era perpendicular. Eles disseram que não.	Li o poema e perguntei se a imagem tinha alguma relação com o poema. Os alunos reagiram com frases: “Que triste”, “nossa...”

<p>Tentei mostrar com a mão em “L” o que seria perpendicular, mas Daniel parecia não focar na minha mão e depois que chamei sua atenção ele disse: ”olha o Bruno! Entrando no banheiro! Posso chama-lo?”. Eu disse que não, que era pra deixar ele entrar no banheiro e qualquer coisa, se fosse do interesse dele, ele mesmo viria vir conversar conosco.</p>	
<p>Um dos alunos reclamou da falta de argila e pediu para que eu apresentasse os materiais que eu havia levado. Mesmo apresentando os materiais, os alunos pareciam desinteressados, insisti para que me contassem a temática que eles haviam escolhido para que eu pudesse ajuda-los a pensar em como trabalhar o tema dentro do que eu havia levado.</p>	<p>“essa é fácil, dona! É um cavalo”. Disse que sim, mas que esse desenho era uma letra. Que a origem dos ideogramas japoneses estava no desenho. Perguntei se eles conseguiriam desenhar um cavalo com a palavra cavalo, em português. Alguns alunos disseram que sim, outros acharam difícil fazê-lo em português. Enzo fez gestos com o dedo indicador no ar, como se pensasse esse desenho e dizia pausadamente “ca-va-lo”. [vinculo da pensamento com imagens eidéticas]</p>
<p>Um aluno olha para a lousa e diz que tinha muita coisa para ler.</p>	<p>Quando devolvi o desenho, falei para David: “Agora só falta a letra “A” e um telhado pra casa.” Tatiane arregalou os olhos e sorriu, eu sorri de volta e voltei a caminhar pela sala. Ouvi a Tatiane dizendo: “Seu bobo, você não entendeu a dica da professora?”. Ouvi ela repetindo o que eu havia dito e acho que dessa vez ela apontava para o desenho, mostrando para David como a letra A poderia se tornar um telhado.</p>
<p>Achei que de início, Alberto não visualizou a possibilidade de incluir o seu conteúdo no projeto de Graffiti e por isso me mostrou o seu planejamento. Ainda assim, percebi que Alberto foi muito receptivo à minha proposta e juntos, conseguimos encontrar intersecções entre nossas áreas de conhecimento. Foi muito bom ouvir do Alberto que para os alunos chegarem no cálculo que eu queria ele precisaria retomar um conteúdo que não estava no seu planejamento, mas que ao fim do processo, ele acabaria trabalhando Matemática Financeira.</p>	<p>Achei que de início, Alberto não visualizou a possibilidade de incluir o seu conteúdo no projeto de Graffiti e por isso me mostrou o seu planejamento. Ainda assim, percebi que Alberto foi muito receptivo à minha proposta e juntos, conseguimos encontrar intersecções entre nossas áreas de conhecimento. Foi muito bom ouvir do Alberto que para os alunos chegarem no cálculo que eu queria ele precisaria retomar um conteúdo que não estava no seu planejamento, mas que ao fim do processo, ele acabaria trabalhando Matemática Financeira.</p>
	<p>Foi interessante que pelo caminhar da conversa acabei tendo que explicar a diferença entre importar e capturar, e elas contribuíam gesticulando ou dando</p>

	exemplos, mas sem arriscar uma definição verbal.
Os alunos se voltaram para o mural com a trena e voltaram a fazer novas medidas, dessa vez, deduzindo a medida que caberia a cada aluno. Michel anotou as medidas e voltamos para a mesa em frente ao refeitório. Eu perguntei como que elas chegaram naquela medida que Michel havia anotado e como faríamos para calcular o espaço de cada um. Os alunos me disseram que chutavam um número e mediam para ver se caberiam 10 partes no mural.	Anotei as medidas e perguntei novamente aos alunos como eles fariam para saber o espaço de cada um. Tentei ajudar apontando para a linha horizontal, pensando que eles iriam entender que bastava calcular a metade da altura, mas eles me olhavam sem saber responder. Risquei metade da lateral e perguntei qual seria a medida de 1,25? Eles me olharam sem saber responder até que uma das alunas disse “metade de um, 50...” e eu continuei elogiando o raciocínio e explicando aos demais como ela estava pensando.
	Voltei meus olhos para os papéis dos alunos ainda em branco. Rabisquei um papel e entreguei a Daniel e perguntei o que poderia ser o desenho. Daniel sorriu e disse que ele já tinha feito um desses, que ele via um peixe. Eu disse para ele desenhar o peixe. Carla pediu para que eu fizesse o mesmo, e disse que já havia feito um desses também. Eu disse que às vezes era legal fazer um exercício assim quando a gente fica sem ideia do que desenhar, pode ser um começo... Daniel fez um olho e duas pontas no seu peixe, acho que eram barbatanas, e eu quis brincar com ele falando que esse peixe tava mais para um diabinho. Os alunos riram e Daniel começou a desenhar uma casa para me entregar. Eu perguntei o que tinha na casa e ele foi preenchendo com duas janelas e uma porte. Perguntei onde ficava a casa, e ele disse que era abandonada. Eu questionei, dizendo que aquela casa não parecia abandonada e ele desenhou uma teia de arranha na parede da porta frontal. Carla acompanhava a nossa conversa, rindo, olhando e dando sua opinião com “nooossa!” e “affe”. Daniel foi completando o desenho com árvores ao redor da casa e eu voltei a questioná-lo dizendo que para mim, parecia mais uma casa no bosque do que abandonada. Ele fez uma rua e alguns buracos na casa.

	Carla me perguntou quando eu voltaria e eu disse que na quarta seguinte. Nos despedimos e eu a ouvi dizendo: “ainda bem que já cortamos os papéis”. Acho que ela se referia aos demais alunos que não participaram daquele dia.
Uma aluna disse que por se tratar de um mesmo objeto, a fotografia seria a mesma; nisso, Orientador pedagógico que mexia no celular por debaixo da mesa, discordou, afirmando que as imagens seriam diferentes, então a fotografia seria diferente.	Uma aluna disse que por se tratar de um mesmo objeto, a fotografia seria a mesma; nisso, Orientador pedagógico que mexia no celular por debaixo da mesa, discordou, afirmando que as imagens seriam diferentes, então a fotografia seria diferente.
Expliquei a eles a receita para a cola de lambe-lambe: 1 medida de cola para 2 de água. Perguntei a eles se eles entenderam a receita e entreguei a eles um tubinho de cola e uma garrafa plástica. Eles ficaram me olhando, olhando para o material e eu perguntei o que eles fariam agora com o material que eu estava entregando a eles. Márcio pegou a garrafa de plástico e falou que era pra colocar a cola ali. Eu perguntei o que seria feito depois. Demorou um pouco até que o grupo entendesse que mediriam a água a partir do frasco de cola.	Expliquei a eles a receita para a cola de lambe-lambe: 1 medida de cola para 2 de água. Perguntei a eles se eles entenderam a receita e entreguei a eles um tubinho de cola e uma garrafa plástica. Eles ficaram me olhando, olhando para o material e eu perguntei o que eles fariam agora com o material que eu estava entregando a eles. Márcio pegou a garrafa de plástico e falou que era pra colocar a cola ali. Eu perguntei o que seria feito depois. Demorou um pouco até que o grupo entendesse que mediriam a água a partir do frasco de cola.
	Expliquei a eles o procedimento de passar cola no mural para depois colocar o papel e aplicar novamente uma camada de cola sobre o papel. O grupo teve um pouco de dificuldade em apreender a sequência e Carla utilizou a mesa do refeitório para representar o mural e uma pasta para representar o cartaz. Depois disso, o procedimento pareceu mais claro aos alunos e então fomos ao mural.

Mediando o interesse e desenvolvendo autoria	
Fazer para agradar	Saber o porquê de fazer

Cássio se apresentou oficialmente, dizendo que alguns alunos já haviam perguntado o porquê dele acompanhar as aulas e que agora eles poderiam entender melhor o que iríamos fazer lá.

<p>Entramos após o intervalo, os alunos estavam agitados e já tinham notado nossa presença na escola, já que eu e o Cássio passamos o intervalo no pátio tomando nota da aula anterior e conversando sobre nossas impressões.</p>
<p>eu disse que a proposta do dia era então escrever algo e dar forma a isso, por exemplo, ao escrever casa, a palavra teria que ter forma de casa. A palavra escolhida poderia ser um sentimento, como tristeza, desde que a palavra tivesse forma desse sentimento, como a tristeza. Acrescentei que essa atividade seria feita com recorte e colagem e que eles poderiam utilizar uma folha sulfite que Cássio estava entregando aos alunos.</p> <p>Vi no rosto deles que por serem muitos procedimentos eles estavam confusos, então eu disse que poderíamos começar com o rascunho e eu iria ajudá-los. Num geral, alguns alunos demonstraram insegurança ao iniciar, outros demandaram mais tempo pensando. Orientei alguns a pensarem na palavra que gostariam de escrever e depois pensassem no formato que teria a palavra.</p>
<p>Laura fitava o papel em branco e eu achei que novamente ela entregaria o papel em branco ao final da aula. Para minha surpresa depois de dar umas duas voltas na sala de aula, ela já estava esboçando a forma de coração no papel. Disse a ela que agora precisava pensar num jeito de incluir a palavra. Mais uma volta na sala, vejo de longe a professora Alice observando e conversando com Laura, incentivando-a.</p>
<p>Vi que André deixara a folha em branco sobre a mesa e estava jogando um jogo no celular. Perguntei se ele havia entendido a proposta e se precisava de ajuda. Ele disse que havia entendido e reparei que até tinha esboçado uma pequena cachoeira no canto da folha. Apontei para o desenho e disse que esse desenho estava bom e que ele poderia fazer maior para assim poder recortar. Ele disse que não ia fazer. Eu perguntei por que. Ele disse que não entendia o porquê da atividade, que ele achava que não estava aprendendo nada. Disse a ele que isso fazia parte de um projeto, que no fim, eles utilizariam os recortes para fazer um stencil, e que provavelmente eles iriam pintar um muro da parede da escola. Perguntei se ele gostaria de usar stencil para pintar um muro da escola e ele disse que sim, mas que não faria aquela atividade. Perguntei se ele se importaria em escrever o motivo pelo qual não ia fazer a atividade no papel dele, ele concordou e escreveu: “Não irei fazer pelo fato de não estar aprendendo o que deveria, no caso química.”</p>
<p>Nicolas começou desenhando um cavalo na folha. Perguntei a ele como faria para colocar a palavra “cavalo” no desenho. Ele ficou me olhando, meio sem entender a minha pergunta e me mostrou o desenho “o cavalo tá aqui”. Expliquei novamente a proposta de atividade e mostrei o desenho do David como exemplo. Na hora, Nicolas disse que não dava, que era impossível. Falei pra ele pensar e fui dar uma volta pela sala. Quando voltei, Nicolas já estava fazendo um cavalo com as letras “C”, “A”, “V”, “L” e me perguntou se poderia repetir algumas letras. Eu disse pra ele experimentar, que a única coisa que eu queria é que ele desenhasse cavalo com a palavra cavalo. Dei mais uma volta na sala e quando voltei, o desenho já estava pronto na folha de papel colorido mas feito somente com linhas. Perguntei pra ele como seria recortar aquelas letras, ele conseguiria? Nicolas não acreditava que teria de fazer mais um outro desenho. Eu disse a ele que bastava engrossar as letras, mas ele resolveu começar tudo de novo num papel sulfite.</p>
<p>Leandra disse que não conseguia fazer a proposta, que não havia entendido. Quando mostrei o desenho de David, ela teve uma ideia e começou a desenhar a palavra árvore com a palavra árvore. Disse a ela que agora ela precisaria pensar como o desenho viraria um recorte no papel, já que ela desenhara só com o traço do lápis. Dei</p>

<p>papéis coloridos para ela escolher. Quando voltei para ver se ela estava recortando no papel colorido, para minha surpresa, ela começara tudo de novo, desenhando uma árvore, sem considerar a palavra no desenho.</p>
<p>Vi que Jorge, mesmo com fone de ouvido, cabeça baixa, e de costas para o grupo, aos poucos foi se aproximando até virar a cadeira para formar o círculo com o grupo. Apresentei o flipbook pra ele e perguntei se ele queria participar, ele disse que não. Continuei explicando como eu fiz o flipbook, que foi a partir de um vídeo, e que como grupo, precisávamos decidir um tema.</p>
<p>Pelas risadinhas e cutucões que elas davam ao contar como queriam o vídeo, entendi que na verdade, a votação do tema ganhou não pelo tema em si, mas pela chacota que o vídeo possibilitaria.</p>
<p>O grupo ficou incomodado com o vídeo ter sido gravado na vertical e o que aparecia na tela estava horizontal. Mesmo sabendo que o vídeo seria impresso e que tanto fazia a orientação naquele momento, resolvi perguntar como elas resolveriam. Carla começou a procurar algum comando para virar o vídeo e fui ajudando.</p>
<p>Chegando lá, perguntei a ele se poderia chamar os alunos, ele [Alberto] me perguntou quem eram os alunos e eu passei a lista que eu tinha. Ele ficou olhando a Carla, uma das alunas que eu iria chamar, e vi que a Carla estava dividida entre ir ou ficar. Disse ao Alberto que então eu voltaria ao 1º E para organizar os alunos, enquanto ele organizava o 1º F. Entrei, dei boa noite e fiz o convite a todos, achando que a aderência seria baixa. Voltei para o 1º F e não encontrei o Alberto. Perguntei aos alunos e eles me disseram que o Alberto estava em outra sala. Vi a Carla na lousa passando copiando uma atividade. Fiz o convite e disse a Carla que ela poderia descer assim que acabasse a atividade.</p>
<p>Entreguei a trena para eles e pedi para que eles verificassem as medidas. Carla, até então parecia pouco interessada, teclando e olhando para o celular de vez em quando. Quando começaram, Carla e Daniel esticaram a trena e ela apontou para a numeração e disse 30 e.... Eu interrompi: “Tem certeza?”. Eles olharam para a trena, me olharam e acenaram que sim, sem entender minha pergunta. Mostrei que a trena tinha números tanto acima de uma linha quanto embaixo dela. Eles continuaram a concordar comigo sem entender o que eu estava querendo dizer. Falei então que uma régua tinha 30 cm e se esse tamanho batia com o que eles estavam medindo. Foi então que eles perceberam que havia algo de errado. Daniel disse: “ah, já sei!” olhou pra Carla e perguntou “o que é mesmo que vem depois dos centímetros?”. Perguntei se ele estava querendo dizer metros, ele disse que sim. Estiquei a trena mais um pouco e mostrei que na mesma linha que tinha os centímetros, haviam os metros, contados a partir do 100. Continuei a explicação de que a trena tinha duas medidas, uma que corresponderia a polegadas e outra aos centímetros.</p>
<p>Quando entramos no 1ºF, vi Daniel e acho que ele sorriu ao me ver. Vi ele chamar os amigos, já entendendo o que eu estava fazendo lá. Também vi que Carla olhava pra mim e falava com as amigas, acho que ela tentava convencê-las de ir comigo... Chamei Daniel e ele perguntou se Márcio poderia participar mesmo sem ter acompanhado os encontros anteriores, eu disse que sim. Outro aluno o acompanhou, não me lembro o nome, mas ele já havia participado antes. Chamei a Carla, que parecia estar tirando algumas dúvidas com a professora Vera, disse que ela poderia ir assim que pudesse.</p>
<p>Desci e procurei os alunos no pátio. Eles estavam numa mesa no canto do refeitório me aguardando.</p>
<p>Vi Carla compondo seu trabalho com uma folha que havia pego da árvore ao lado, e estava ficando bem bonito. Elogiei-a. Daniel experimentava usar a luva, usando-a espalmada, disse para amassar a luva, para formar um novo desenho, mas Daniel não</p>

<p>ficou satisfeito, sobrepondo camadas sobre camadas de tinta. Bruno utilizou a fita crepe fazendo listras horizontais. Tentei ensiná-lo a usar o degradê do spray, mas Bruno não quis usar a técnica em seu trabalho. Vi que outros estudantes do 2º ano se impressionaram dizendo “óoooh! A dona!” se referindo ao domínio da técnica que eu tinha, e acho que eles não dominavam. Michel colocou as luvas cirúrgicas e utilizava a mão como stêncil, utilizando a mão espalmada seguidas vezes.</p>
<p>Olhei para o trabalho de Bruno e disse que eu gostava do que ele estava fazendo: trabalhando com a fita crepe ele escrevia o nome quase de forma abstrata. Falei para ele continuar assim, já que escrever com spray ele fazia muito bem, que seria legal ele experimentar outro jeito, fazendo as letras gordinhas.</p>
<p>Foi dando o horário e os alunos do 2º ano foram se retirando. Falei para os alunos do 1º ano irem se organizando para terminar. Daniel tentava desenhar seu nome com a fita crepe e Márcio finalmente terminava seu nome em fita crepe. Insisti para Bruno entregar. Carla perguntou se poderia fazer um outro trabalho no encontro seguinte. Olhei para Daniel e disse que ele poderia fazer mais um no próximo encontro, já que não estava satisfeito com o produto final de seu trabalho.</p>
<p>Os alunos se mostraram preocupados com o trabalho do Bruno perguntando como eu iria guardar sendo que a tinta ainda não tinha secado. Disse que deixaríamos os trabalhos secando enquanto eu guardava os materiais no carro.</p>
<p>Daniel foi o primeiro a descer da 2ª turma e já foi perguntando da atividade da quarta-feira passada (colagem do muro). Falei para ele aguardar os demais e quando Carla desceu, também perguntou do muro. Eu disse que essa era uma atividade que fazíamos às quartas e que só falaríamos disso no dia seguinte.</p>
<p>Conversei com as alunas, mostrando as impressões e aproveitei para conversar com elas sobre a edição que eu havia feito em casa, que eu achei melhor “cortar” a cabeça delas para que elas não ficassem com tanta vergonha do flipbook. Giovanna disse que ainda assim não gostou do enquadramento, de se ver rebolando, que não estava bom e perguntou se poderia pegar um bloquinho e desenhar o seu flipbook.</p>
<p>Daniel, que estava desenhando uma casa com giz pastel seco, reclamou que o primeiro grupo teve mais tempo que eles e que isso não era justo. Márcio e Carla pareciam concordar. Falei que eles teriam 20 minutos igual ao grupo anterior, mas que eles precisavam já se organizar para finalizar a atividade.</p>
<p>Lá embaixo Carla perguntou se Milena, sua amiga, poderia participar, eu disse que sim. Milena disse que participou da primeira conversa, mas provavelmente faltou nos encontros seguintes.</p>
<p>Falei que tínhamos um problema, pois tínhamos 6 lambes para aplicar no mural sendo que a nossa contagem inicial era de 20 lambes. Perguntei a eles o que poderíamos fazer e Carla sugeriu que os lambes fossem colados “soltos” sobre o painel e depois os espaços “em branco” seriam preenchidos com pintura em spray. Daniel perguntou se poderia fazer novamente seu trabalho pois estava insatisfeito com seu resultado. Márcio disse que também precisava continuar com spray e stêncil. Eu disse que sim, mas que iríamos todos colar primeiro os cartazes que tínhamos e depois, se sobrasse tempo iríamos usar o spray.</p>
<p>Daniel não quis colar seu cartaz, disse que queria levar pra casa e colar na parede do quarto.</p>
<p>e eu fiquei com a Carla tentando aplicar o cartaz do Bruno. Infelizmente, o cartaz dele estava tão cheio de spray que a cola não penetrava no papel. Tivemos que desistir e Carla sugeriu que ao menos deixássemos colado com fita crepe.</p>
<p>Conto a quantidade de encontros até o final de novembro e pergunto o que eles gostariam de fazer em cada dia. Os alunos se entreolham, sem resposta, e eu dou opções</p>

das atividades que podemos realizar com o vídeo: fotografar, filmar, escolher música ou editar.
Daniel me ajuda a montar o cronograma, mas não parece muito interessado na sequência cronológica das atividades, apenas quer que essa parte acabe logo.
Bruno diz que só está interessado na atividade de grafite, não no vídeo.
Converso com Carla, perguntando o que havia acontecido, que ela era tão participativa mas que neste dia estava tão dispersa, escrevendo no caderno e conversando com as amigas. Carla diz que tem vergonha em falar na frente da sala. Sorrio e pergunto se ela não quer ajudar na produção do vídeo. Ela pergunta se não poderia fazer entrevistas e eu digo que é uma ótima ideia, que ela poderia ter contribuído com essa ideia para o grupo. Pergunto para as demais amigas de Carla se querem ajuda-la e todas acenam que sim.
Converso com Giovanna e Andressa e pergunto se elas querem continuar com o flipbook ou vão contribuir com a produção do vídeo, elas respondem que preferem ficar com a atividade do flipbook.
Um aluno ao fundo perguntou o motivo daquilo, por quê fariam um vídeo, sobre o quê. Disse que de acordo com o que Cássio havia conversado com a turma na semana passada concordávamos que os alunos dos 1ºs anos seriam capazes de fazer um vídeo bem melhor do que eles haviam assistido. Senti que os alunos, apesar de terem críticas contundentes ao vídeo, não estavam dispostos a realizar um vídeo de autoria própria. Disse que era possível fazermos outra atividade, que não precisaria ser um vídeo, que inclusive havíamos dado a opção de fotografar, de escrever, mas ninguém sugeriu uma alternativa para o vídeo.
Conto o total de encontro que teríamos até o final do ano e pergunto o que eles gostariam de fazer. Os alunos parecem mudos e me olham. Dou exemplos de atividades para a realização do vídeo, mas os alunos parecem não entrar num consenso e muitos parecem não opinar a respeito. Pergunto novamente e nada... Falo do cronograma feito com o 1ºF e um dos alunos propõe copiarmos as atividades da outra turma.
Finalizo a discussão em grupo e peço ao Felipe para que converse com os alunos, pois na turma anterior, senti que os alunos conversam melhor conosco individualmente ou em pequenos grupos. Felipe se direciona para os grupo no lado direito da sala. E vou em direção ao Alberto para explicar que apesar de eu ter finalizado a conversa com a turma que eu e Felipe iríamos de grupo em grupo conversar com os alunos para perguntar como gostariam de contribuir com as atividades. Depois de ter passado por uns 2 alunos, Alberto vem conversar comigo dizendo que há um grupo ao fundo da sala que se recusa a participar, o professor me diz que alguns alunos relataram uma frustração quando abri a proposta para a turma, que eles estavam empolgados quando eram só eles que fariam o vídeo.
Quando cheguei ao grupo do fundo, perguntei se eles queriam participar e como. Uma aluna disse que eles não queriam se juntar a outros alunos de outro grupo (acho que ela se referia à Milena, Juliana, Ana Cláudia e Laura). Perguntei o motivo e ela disse que não de davam bem, que eram grupos rivais. Eu disse que para filmar e fotografar eles até poderiam trabalhar separadamente em dois grupos, mas que no momento da edição eu só teria um computador para todos e então os vídeos teriam que se juntar. Eles entenderam mas mesmo assim não mostraram interesse em juntar os vídeos... Eu disse que eles poderiam editar em casa, caso alguém do grupo se dispusesse a fazer esse trabalho. Eles se entreolharam e concordaram, um dos alunos se articulou com outros e disse que poderiam editar.
Pedi para o Felipe acompanhar de perto o grupo que iria filmar a temática natureza, por conta da própria temática que parecia difícil e também para orientar sobre o uso da

câmera. Enquanto isso, percorri o grupinhos da sala, pois eu e Felipe temos observado que às vezes os alunos não contribuem com a discussão em sala da aula, mas quando conversamos em pequenos grupos ou pessoalmente, conseguimos que eles expressem alguma opinião ou até dificuldade de entendimento da própria atividade.

Mais pro final da aula, um desses meninos me procurou querendo usar a câmera. Eu acho que ele estava um pouco envergonhado, filmou uma vez e mesmo não parecendo satisfeito e tendo eu insistido para que fizesse um outro vídeo e dando dicas, ele não quis continuar, dizendo que estava bom assim. Acho que algumas vezes quando os alunos não participam, na verdade, o que está por trás é que eles precisam de vínculo, que alguns ainda sentem vergonha de se arriscar, de experimentar e não dar certo.

Com a Giovanna e a Alessandra, dei o flipbook para caso elas quisessem continuar com o projeto delas, só que elas não queriam mais continuar com a temática do bambolê, elas queriam desenhar no bloco de papel, individualmente. Achei interessante esse posicionamento delas, entreguei o bloco de papel e retomei algumas orientações. Quando voltei elas haviam desenhado uma paisagem com lápis de cor e perguntei se esse material não poderia contribuir com a temática da natureza. Elas se entreolharam e disseram que não, que não queriam se juntar com o grupo de meninas que se encarregou de filmar a natureza.

Percebi que Márcio e Daniel formam uma boa dupla, deixei eles usando a minha câmera e achei que o Márcio mesmo desanimado fica um pouco mais contagiado pelo Daniel. Daniel por sua vez, parece um tanto desastrado o que faz com que Márcio tente auxiliá-lo e até fique irritado a ponto de pegar a câmera e resolver as coisas como ele acha que tem que ser e que o Daniel não estava dando conta. Quando eu estava perto dessa dupla, vi que Lucas acompanhava a discussão entre os dois, rindo. Olhei para sua carteira e vi um caderno de desenho. Pedi para folhear e Daniel aproveitou para elogiar os desenhos do Lucas. Perguntei se ele não gostaria de fazer um desenho dentro da temática da sua turma. Lucas concordou e desenhou carteiras quebradas. Quando olhei pro desenho eu disse que gostava da progressão, ainda que intuitiva do desenho, parecia que a carteira à esquerda estava mais conservada e conforme as carteiras ficavam mais à direita pareciam ainda mais destruídas, que isso era um efeito bem legal. Lucas sorriu e concordou. Daniel se dispôs a contornar o desenho do Lucas já que ele estava sem paciência para os detalhes.