

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

MAURA ASSAD PIMENTA NEVES

IMAGINANDO, PENSANDO, AGINDO: MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO DE
ADOLESCENTES MEDIADOS PELA ARTE

CAMPINAS

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

MAURA ASSAD PIMENTA NEVES

IMAGINANDO, PENSANDO, AGINDO: MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO DE
ADOLESCENTES MEDIADOS PELA ARTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Trevisan de Souza

CAMPINAS

2020

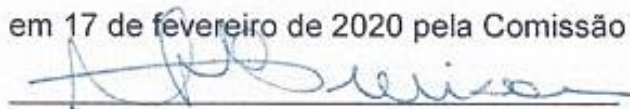
Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

155.5 N518i	<p>Neves, Maura Assad Pimenta</p> <p>Imaginando, pensando, agindo: movimentos de significação de adolescentes mediados pela arte / Maura Assad Pimenta Neves. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.</p> <p>193 f.: il.</p> <p>Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.</p> <p>Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Psicologia do adolescente. 2. Arte. 3. Imaginação. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p>
----------------	---

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
MAURA ASSAD PIMENTA NEVES
IMAGINANDO, PENSANDO, AGINDO: MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO DE
ADOLESCENTES MEDIADOS PELA ARTE

Tese defendida e aprovada

em 17 de fevereiro de 2020 pela Comissão Examinadora

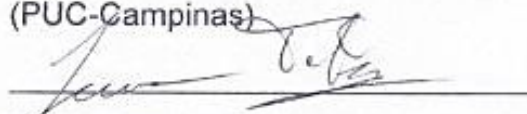


Profª Dr.ª Vera Lucia Trevisan de Souza

Orientadora da Tese e Presidente da Comissão
Examinadora

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

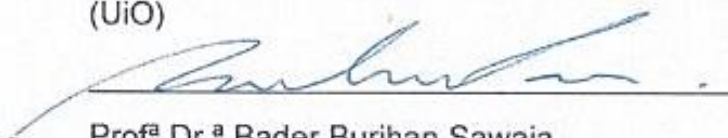
(PUC-Campinas)



Prof. Dr. Luca Tateo

University of Oslo

(UiO)



Profª Dr.ª Bader Burihan Sawaia

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

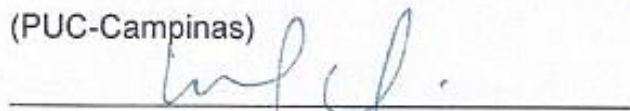
(PUC-SP)



Profª Dr.ª Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(PUC-Campinas)



Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(PUC-Campinas)

A todos que acreditam em uma educação humanizada e humanizante, que possibilita ao sujeito expressar suas potencialidades, imaginar outras realidades e transformar suas condições materiais de existência.

Agradecimentos

À minha querida orientadora professora doutora **Vera Lucia Trevisan de Souza**, que, pela constante aposta em meu potencial desde os tempos do mestrado, possibilitou-me acessar conhecimentos e lugares antes sequer imaginados, proporcionando desenvolvimento. Carregarei comigo a ética, a sabedoria, o vigor e a sensibilidade com que atua na Psicologia, na pesquisa, e no cenário escolar e educacional brasileiro.

Aos meus pais, **Raquel Assad Pimenta Neves** e **Mauro Annichino Pimenta Neves**, e à minha irmã, **Rebeca Assad Pimenta Neves**, por serem, desde sempre e em todos os sentidos, meu ponto de apoio e equilíbrio, minha fonte inesgotável de afeto e escuta. Vocês foram, e são, imprescindíveis também nesta etapa e me possibilitaram chegar até aqui.

À minha família: Ao avô **Newton** (em memória), pelo legado deixado como educador, comprometido com seus alunos para além da sala de aula; pelo amor incondicional de meus avós, **Iolanda**, **Orides** e **Adonis** (em memória); a admiração sempre demonstrada por meus tios: **Tatau** e **Rei**, **Beth** e **Newton**, **Márcia** e **Totó**; os bons afetos, amizade e apoio de meus primos **Gabriel**, **Daniel**, **Rafael**, **Renata**, **Alexandre** e **Lucas**. A presença de vocês em minha vida suavizou esta caminhada.

Aos **adolescentes**, participantes desta pesquisa, que depositaram em mim sua confiança e me permitiram conhecê-los para além de sua aparência, mostrando-me suas potências.

Aos demais **atores escolares**, em especial, aos **gestores** que nos abriram as portas da escola e confiaram a nós seus alunos, e aos **professores** pela parceria empreendida durante três anos consecutivos de trabalho.

Aos queridos membros do grupo PROSPED, em especial à **Lilian Aparecida Cruz Dugnani** e **Juliana Soares de Jesus**, que acompanham minha trajetória desde o mestrado, e por quem tenho grande admiração e gratidão. Ao **Guilherme Siqueira Arinelli** e à **Elaine de Cássia Gonçalves dos Reis**, pela parceria estabelecida nos desafios de pensar, planejar e fazer acontecer as intervenções iniciais deste trabalho. À **Fernanda Pereira Medeiros** e à **Vânia Rodrigues Lima Ramos**, pela sensibilidade, generosidade e disposição para trocas. Aos que compartilharam outros bons encontros durante os anos de doutorado: **Ana Paula**,

Rafael, Beatriz, Tatiane, Letícia, Aline, Bruna, Marcela, Rômulo, Élder, João, Marina e Thiago. Minha admiração pela seriedade profissional, e agradecimento pela partilha dos conhecimentos, bem como das angústias, e, sobretudo, pelos bons encontros, permeados de afetos positivos, que foram mobilizadores de estudo, reflexão, potência de ação, além de trazerem um pouco mais de leveza para este percurso.

À amiga desde os tempos de graduação em Psicologia, **Natália Del Ponte de Assis**, por me acolher em seu lar sempre que o cronograma apertava, o cansaço se instalava e a estrada de volta para casa parecia ser mais longa. Obrigada pelas inúmeras partilhas, de quem estava vivendo processos parecidos no doutorado, sempre acompanhadas de muitas reflexões, arte, bons cafés e afetos, que me revigoravam.

Ao meu namorado, **Heitor**, e aos amigos queridos **João Fábio, Marina, Caio, Patrícia e Camila**, por estarem sempre presentes e serem fontes de afeto, apoio e escuta ao longo destes anos.

Aos membros da Banca do Exame de Qualificação para o Doutorado, professor doutor **Luca Tateo** e professora doutora **Raquel Souza Lobo Guzzo**, pelas significativas contribuições no curso do desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras doutoras **Márcia Imaculada de Souza** e **Monica Gobbita Ayalon**, por me receberem de forma amistosa nos Estágios de Docência. Obrigada por enriquecerem minha formação desde a graduação.

Às secretárias, **Elaine** e **Amélia**, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da PUC-Campinas, pelo cuidado e pela disponibilidade em atender minhas dúvidas com prontidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Saber Viver

Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:
é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira e pura...
enquanto durar.

Cora Coralina

Resumo

Neves, Maura Assad Pimenta. *Imaginando, pensando, agindo: movimentos de significação de adolescentes mediados pela arte*. 2020. 193p. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas.

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar que vivências com a arte são capazes de promover o desenvolvimento de adolescentes, sobretudo pelo elo entre imaginação e emoção que favorece novas significações sobre as condições de vida atual e futura, inclusive em relação à escola e ao conhecimento. Assume como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os conceitos de Vigotski, visto as contribuições à compreensão do desenvolvimento da imaginação de adolescentes, e a opção pelo materialismo histórico e dialético. Trata-se de uma pesquisa-intervenção, caracterizada pelo desenvolvimento de atividades de frequência semanal com o 1º, 2º e 3º anos de cinco turmas do Ensino Médio diurno, do período de 2016 a 2018, de uma escola pública da rede estadual da região noroeste de Campinas/SP. De 91 encontros de 1h30min, realizados em parceria com seis professores, em cujas aulas eram desenvolvidos os encontros, foram selecionados 20 para a presente pesquisa. Os registros, que se configuraram como fontes de informações de pesquisa, foram: diários de campo produzidos pela psicóloga-pesquisadora; transcrições das gravações dos encontros; produções dos estudantes; e diálogos em rodas de conversa realizadas a partir da apreciação de materialidades mediadoras como filmes, fotografias, pinturas e músicas. Como resultados encontramos que, se no primeiro ano nos voltamos a olhar para o envolvimento e o não envolvimento dos adolescentes, com o intuito de encontrar o que promovia a participação, compreendendo-a como condição à instituição de relações intersubjetivas, no segundo ano observamos que aqueles adolescentes que não se interessavam, ou aguardavam passivamente as propostas de atividades feitas pela psicóloga-pesquisadora, se envolvem completamente, em um movimento de imprimir sua autoria nas atividades. E, no terceiro ano, mobilizam uns aos outros, criam as intervenções e atuam coletivamente, assumindo um posicionamento ativista transformador.

Palavras-chave: Imaginação, Adolescente, Ensino Médio, Psicologia Escolar, Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

Neves, Maura Assad Pimenta. *Imagining, thinking, acting: teenagers' signification movements mediated by art*. 2020. 193p. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas.

This research had as an objective to demonstrate that experiences with art are capable of promoting the development of adolescents, especially by the link between imagination and emotion that favors new meanings about current and future living conditions, including in relation to school and knowledge. Assume as a theoretical and methodological contribution the Cultural-Historical Psychology, specially the concepts of Vigotski, due to contributions to the knowledge of the teenagers' imagination development, and the choice by the dialectical historical materialism. This is a intervention research, characterized by the development of weekly attendance activities with the 1st, 2nd, and 3rd grades of five diurnal high school classes, from 2016 to 2018, of a state public school of the northwest region of Campinas/SP. Out of a total of 91 one and a half hour meetings, carried out in partnership with six teachers, in whose classes the meetings were developed, 20 were selected for this research. The registers, which were configured as an information development fount, were: field diary produced by the researcher-psychologist; transcriptions of the recorded meetings; the students productions; and dialogues from the conversation in circle that were initiated from the appreciation of the mediating material such as movies, photography, paintings, and music. As results we found that, if in the first year we look at the involvement and non-involvement of adolescents, in order to find what promoted participation, understanding it as a condition for the institution of intersubjective relationships, in the second year we observed that those adolescents who were not interested, or passively awaited the proposals of activities made by the psychologist-researcher, are completely involved, in a movement to print their authorship in the activities. And in the third year, they mobilize each other, create interventions and act collectively, assuming a transformative activist stance.

Keywords: Imagination, Teenager, High School, School Psychology, Cultural-Historical Psychology.

Resumen

Neves, Maura Assad Pimenta. *Imaginar, pensar, actuar: movimientos de significado de adolescentes mediados por el arte*. 2020. 193p. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas.

Esta investigación tuvo como objetivo demostrar que las experiencias con el arte son capaces de promover el desarrollo de los adolescentes, especialmente por el vínculo entre la imaginación y la emoción que favorece nuevos significados sobre las condiciones de vida actuales y futuras, relación con la escuela y el conocimiento. Asume como contribución teórico-metodológica la Psicología Histórico-Cultural, especialmente los conceptos de Vigotski, dada la contribución a la comprensión del desarrollo de la imaginación de los adolescentes y la elección del materialismo histórico y dialéctico. Esta es una investigación-intervención, caracterizado por el desarrollo de actividades de frecuencia semanales con los grados 1^{er}, 2^o y 3^o de cinco clases diurnas del bachillerato, de 2016 a 2018, de una escuela pública de la región noroeste de Campinas/SP. De un total de 91 reuniones de una hora y media, realizadas en colaboración con seis maestros, en cuyas clases se desarrollaron las reuniones, 20 fueron seleccionadas para esta investigación. Los registros, que se configuraron como fuentes de información de investigación, fueron: diarios de campo producidos por el psicólogo investigador; transcripciones de grabaciones de reuniones; producciones de alumnos; y conversaciones en grupos basadas en contenidos de películas, fotografías, pinturas y música. Como resultados descubrimos que, si en el primer año nos fijamos en la participación y no participación de los adolescentes, para encontrar lo que promovió la participación, entendiéndola como condición para la institución de las relaciones intersubjetivas, en el segundo año observamos que aquellos adolescentes que no estaban interesados, o esperaban pasivamente las propuestas de actividades realizadas por el psicólogo-investigador, están completamente involucrados, en un movimiento para imprimir su autoría en las actividades. Y en el tercer año, se movilizan mutuamente, crean intervenciones y actúan colectivamente, asumiendo una posición activista transformadora.

Palabras clave: Imaginación, Adolescente, Bachillerato, Psicología escolar, Psicología Histórico-Cultural.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
ABRINDO AS PORTAS: UM CONVITE À VIVÊNCIA	15
Objetivos geral e específicos	20
CAPÍTULO 1 - APORTES TEÓRICO-PRÁTICOS À ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR COM ADOLESCENTES	21
1.1 Esboçando uma ideia de vulnerabilidade na adolescência, relacionando-a à apropriação de conhecimento, à afetividade e à consciência.....	21
1.2 Imaginação e Pensamento por conceito na adolescência: mudando o modo de ser e agir no mundo, segundo a Psicologia Histórico-Cultural	25
1.3 A arte como promotora de vivências e processos criativos na adolescência: contribuições do psicólogo escolar	28
1.4 O contexto escolar do adolescente no Brasil: o Ensino Médio público em foco.....	31
CAPÍTULO 2 - MOVIMENTOS QUE SE ENTRELAÇAM NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	34
2.1. O materialismo histórico e dialético e a pesquisa-intervenção.....	34
2.2 Contexto.....	37
2.3 Cenário.....	38
2.4 Sujeitos.....	39
2.5 Procedimentos.....	41
2.6 Organização dos dados, fontes de informação e plano de análise	43
CAPÍTULO 3 - IMAGINAR, PENSAR, AGIR: RELAÇÕES PROMOTORAS DE POTÊNCIA	50
3.1 O ponto de partida da pesquisa-intervenção: a dimensão afetiva na construção de relações intersubjetivas	50
3.1.1 Envolvimento x Não envolvimento.....	52
3.2 A intersubjetividade na produção de significações: o processo imaginativo em foco ...	75
3.3 Mobilizando potência de ação na construção de horizontes: o protagonismo adolescente	113
3.3.1 A escola do investimento x A escola da falta.....	115
3.3.2 Ações propositivas: trote e setembro amarelo.....	132
ENFRENTANDO O DIFÍCIL MOVIMENTO DE CONCLUIR: UM PONTO, MAS NÃO O FINAL	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	152
ANEXOS	176

APRESENTAÇÃO

O ingresso no Ensino Médio inaugura um novo momento no percurso escolar do adolescente que pode ser significado de inúmeras maneiras, motivando-o ou não a estabelecer uma relação com a escola mediada por afetos de nuances positivas.

Esta pesquisa tem como objetivo geral, demonstrar que vivências com a arte são capazes de promover o desenvolvimento de adolescentes, sobretudo pelo elo entre imaginação e emoção que favorece novas significações sobre as condições de vida atual e futura, inclusive em relação à escola e ao conhecimento.

No Brasil, 68,2% dos alunos estão matriculados no Ensino Médio Público (Censo Escolar, 2017). Contudo, na rede de ensino de São Paulo, o Estado mais populoso da federação¹, contexto em que se inseriu esta investigação, o total de matrículas passou por sucessivas quedas – de 1.818.223 alunos matriculados, em 2016, o número caiu para 1.728.081, em 2017, e para 1.557.957, em 2018².

Como instituição garantidora do legado da cultura por meio dos conhecimentos formais que ensina, a escola pública assume grande relevância no processo do desenvolvimento humano (Libâneo, 2006). Portanto, é fundamental o acesso e a permanência de adolescentes que, ao apreenderem os conteúdos escolarizados, estabelecem relações que mobilizam processos imaginativos, ampliam o pensamento e esclarecem as possibilidades de escolha no presente e no futuro, o que pode torná-los menos vulneráveis às condições sociais que constituem a materialidade de sua existência (Souza, 2016b).

Para tanto, defendemos o caráter de instrumento psicológico da arte, mediadora de novas significações, para a construção de informações, pois o uso de expressões artísticas toca o sensível, favorece a expressão das contradições que constituem o fenômeno investigado e promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores por meio de discussões e reflexões sobre os conteúdos envolvidos em sua apreciação ou produção (Vigotski, 1925/2001; Souza & Andrada, 2013).

Por sustentar-se no materialismo histórico e dialético, esta pesquisa qualitativa com características de pesquisa-intervenção busca por o fenômeno em movimento para conhecê-lo, de modo a acessar e superar as condicionantes presentes nas interações estabelecidas entre os atores escolares (Souza & Andrada, 2013). Além disso, ao investigar o processo imaginativo

¹ IBGE - Em abril de 2019, dos 209 milhões de brasileiros, 45 milhões viviam em São Paulo.

² Além disso, o Estado de São Paulo abrangia 5,4 mil escolas e 244,9 mil profissionais, em 2016. Dados retirados de <https://inepdata.inep.gov.br>. Recuperado em 25 nov. 2019.

(imagining, do título), segue os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, postulados por L. S. Vigotski (1931/2006).

O campo de investigação foi uma escola da rede pública estadual de Campinas, no interior de São Paulo. Os sujeitos, adolescentes com idades entre 14 e 17 anos, pertenciam a cinco turmas do Ensino Médio diurno: turmas 1 e 2, compostas por 36 e 39 alunos do 1º Ano (2016); turmas 3 e 4, com 39 e 36 alunos do 2º Ano (2017); e turma 5, com 41 alunos do 3º Ano (2018).

Entre junho de 2016 e novembro de 2018, 91 encontros foram realizados, e, destes, 20 foram selecionados para compor as informações pesquisadas, os quais foram gravados em áudio e transcritos em diários de campo que incorporaram as observações da psicóloga-pesquisadora. Nestes encontros, realizaram-se atividades como apreciação e discussão de músicas, filmes, documentários, pinturas, fotografias, e produção de histórias, desenhos, textos e composições musicais pelos alunos.

Assume-se como **unidade de análise** o que denominamos **expressões com significação**. O termo significação articula sentidos e significados expressos pelo sujeito por meio da linguagem – falada, escrita, cantada, desenhada – e/ou manifestados no silêncio, em gestos etc., possíveis de analisar somente pelo contexto e pela interpretação dos movimentos de significação. Nesta investigação, buscamos apreender os movimentos a partir das **expressões com significação de envolvimento e não envolvimento** dos estudantes, que favoreceram ou não sua participação, a partir da análise das relações intersubjetivas produzidas nos encontros com a psicóloga-pesquisadora; as **expressões com significação de enlace emocional com a imaginação e pensamento por conceito**; e as **expressões com significação de mudança de posicionamento dos estudantes em relação à realidade por eles vivida em sua comunidade escolar**.

Tomam-se como aporte teórico a esta proposição o conceito vigotskiano de imaginação e seu enlace com a emoção tal como apresentado na Psicologia da Arte, o desenvolvimento na adolescência, e o pensamento por conceito como modo de pensar e agir sobre si e sobre a realidade. Para compor o diálogo e aprofundar as compreensões, outros teóricos serão reportados no desenvolvimento dos demais eixos deste trabalho.

Além de comentar os objetivos e as proposições da pesquisa, a introdução, **Abrindo portas: um convite à vivência** problematiza as questões investigadas em suas dimensões empírica, teórica e sociopolítica, apresenta as potenciais contribuições em forma de novos questionamentos no campo da Psicologia, especialmente na perspectiva Histórico-Cultural.

Na fundamentação teórica, o capítulo **Esboçando uma ideia de vulnerabilidade na adolescência, relacionando-a à apropriação de conhecimento, à afetividade e à consciência** problematiza-se a vulnerabilidade de adolescentes tendo como fonte o sofrimento ético-político que os afasta do processo de desenvolvimento que lhes permitiria acessar recursos de ação e pensamento pela ampliação da consciência sobre si e a realidade.

Em **Imaginação e Pensamento por conceito na adolescência: mudando o modo de ser e agir no mundo, segundo a Psicologia Histórico-Cultural**, apresentam-se os conceitos de imaginação e pensamento por conceito como funções psicológicas superiores que predominam na adolescência e que garantem novas possibilidades de pensar e agir.

O capítulo **A arte como promotora de vivências e processos criativos na adolescência: contribuições do psicólogo escolar**, ainda no escopo da fundamentação teórica, apresenta a compreensão de arte e Psicologia da Arte do grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), adotada nesta investigação como potente instrumento na atuação do psicólogo escolar e mediadora da pesquisa-intervenção realizada com os adolescentes do Ensino Médio.

Para encerrar a fundamentação teórica que sustentará nossas análises, o capítulo **O contexto escolar do adolescente no Brasil: o Ensino Médio público em foco** problematiza os dados oficiais do Censo Escolar³ de 2017 sobre a educação brasileira neste nível de ensino.

Depois, comunicamos o Método em sua matriz teórica, seguida da explicitação do contexto, do cenário, dos sujeitos, dos procedimentos, a organização dos dados, fontes de informação da pesquisa e plano de análise, que resultou em eixos e categorias de Análise relativas aos três anos de atuação na escola: 1. **O ponto de partida da pesquisa-intervenção: a dimensão afetiva na construção de relações intersubjetivas**; 2. **A intersubjetividade na produção de significações: o processo imaginativo em foco**; e 3. **Mobilizando potência de ação na construção de horizontes: o protagonismo adolescente**.

Por fim, as Considerações finais apontam as principais conclusões, bem como os limites e desafios da pesquisa.

³ O Censo Escolar compila informações e levantamentos estatísticos da educação básica brasileira. Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação, é realizado anualmente em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (Inep, 2015). Obtido de <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Recuperado em 10 mai. 2018.

ABRINDO AS PORTAS: UM CONVITE À VIVÊNCIA

Eis o melhor e o pior de mim
O meu termômetro, o meu quilate
Vem, cara, me retrate
Não é impossível
Eu não sou difícil de ler
Faça sua parte
Eu sou daqui eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara, sou porta-bandeira
de mim
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular
Em alguns instantes
Sou pequenina e também gigante
Vem, cara, se declara
O mundo é portátil
Pra quem não tem nada a esconder
Olha minha cara
É só mistério, não tem segredo
Vem cá, não tenha medo
A água é potável
Daqui você pode beber
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular

(Infinito particular - Marisa Monte, 2006)

Convido o leitor a um exercício: leia de novo a letra da música como se um adolescente solicitasse a olhá-lo, encará-lo, retratá-lo, desnaturalizá-lo. Para mim, ela representa, ora de forma metafórica, ora quase literal, alguns aspectos da relação entre o psicólogo-pesquisador e os adolescentes da escola pública, que devem ser percebidos e (re)pensados ao longo do trabalho.

Embora constituído no social, cada sujeito é também singular, único (Vigotski, 1931/2010), ou um **infinito particular**, em paralelo com a música. O meio, fonte de desenvolvimento desse sujeito, quanto mais amplo e fértil em possibilidades de acesso a diferentes conhecimentos (Vigotski, 1931/2010), mais infinitos particulares promoverá, tornando o sujeito mais potente, quanto mais conteúdos puder relacionar do que vê, ouve, sente e percebe em suas experiências.

Assim, o psicólogo-pesquisador deve contribuir para a configuração de situações sociais que promovam *perezhivania*⁴ ou vivências (Vigotski, 1931/2010), de modo que os adolescentes acessem novas possibilidades de pensar e agir, ou seja, expressem suas infinitas potencialidades de compreender a realidade.

A proposta de uma pesquisa-intervenção visando mobilizar e envolver adolescentes em reflexões, problematizações e questionamentos, a princípio, resultou em posturas reticentes, desconfiadas, quase inacessíveis. Atuar com esses sujeitos demandou, portanto, um constante observar/sentir, para dominar o **termômetro** do que nos aproxima ou nos afasta, ou, nas palavras de Sawaia & Magiolino (2016), promove afetos de nuances positivas ou negativas. Assim, aos poucos, conforme adquiriam confiança na relação, os adolescentes iam revelando suas potencialidades, seus **quilates**, o seu **melhor** e também o seu **pior**. Ouso dizer: mais o seu melhor do que o seu pior.

Talvez o pior, em minha experiência de três anos de trabalho, esteja relacionado às defasagens identificadas em suas escritas assustadoramente incipientes em alguns casos, considerando estarem no Ensino Médio, etapa final do ensino básico, o que revela um histórico de alijamento produzido por uma educação que falhou na relação COM estes sujeitos.

Se é pela apropriação da linguagem que acessamos o conhecimento e por meio das relações que estabelecemos entre diferentes conhecimentos que ampliamos as possibilidades de significação e de pensar/agir criticamente sobre a realidade (Vigotski, 1934/2012), perguntamos: Que nível de criticidade esses jovens terão para refletir sobre suas condições de

⁴ A palavra russa de difícil tradução *perezhivanie* aparece nas obras de Vigotski e vem sendo aproximada por alguns teóricos ao conceito de vivência ou uma experiência dotada de fortes emoções.

vida atual e perspectivas futuras quando a linguagem que dominam está muitas vezes restrita à comunicação na vida cotidiana?; Como poderão realizar escolhas conscientes e de forma mais livre, se faltam conhecimentos científicos para uma compreensão complexa de si e do mundo em que vivem, do lugar que ocupam na sociedade?; Não estariam sujeitos a uma condição de vulnerabilidade e alienação que os submete ao poder do outro?

O grupo de pesquisa⁵ ao qual esta investigação se filia tem encaminhado tais questões relacionadas ao Ensino Médio de modo a compreender seus determinantes e condicionantes ou ainda indicar respostas e soluções. Neste caso, pretendemos apresentar formas críticas de atuação do psicólogo na escola voltadas aos adolescentes, visando seu desenvolvimento e a superação de condições de vulnerabilidade que o ameaçam permanentemente. Entendemos o desenvolvimento como modo cada vez mais elaborado de acessar, agir e compreender a realidade, um fator de proteção ao permitir que o jovem alargue seus horizontes.

Se o primeiro impacto à nossa presença e intervenção é de resistência, por parte de alguns, somos motivados a amenizar o estranhamento gerado em ambos (em nós e neles) e investir na construção dessa relação. Basta aceitar o convite para **retratá-los**, conhecê-los, acessá-los, compreender que eles **são daqui e não de “Marte”**, e o que aparentava **segredo** era, na verdade, **mistério** velado. Falas, gestos e novos modos de nos relacionarmos mostram que os adolescentes da escola pública **não são impossíveis de ler**, desde que aprendamos como significar suas expressões.

Além de problematizar a concepção de adolescência como fase natural de desenvolvimento, tomando-a como produto social (Ozella & Aguiar, 2008), uma psicóloga-pesquisadora deve **fazer sua parte** ao trabalhar com adolescentes de escola pública de periferia no sentido de ir além da aparência, do que está dado, e tomar a realidade como misteriosa. Para isso, necessário se faz ir ao contexto e investigar o fenômeno colocando-o em movimento, visando apreendê-lo desde a sua gênese até a sua expressão atual (Vigotski, 1931/1995).

⁵ Pesquisas do grupo PROSPED inseridas no projeto-mãe “A psicologia escolar no enfrentamento da indiferença na escola: práticas interventivas mediadas pela arte”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Trevisan de Souza, do biênio 2016/2017: “A imaginação no Ensino Médio: reflexões acerca do futuro na visão dos adolescentes” (Luz, 2019); “Os sentidos do trabalho para alunos do Ensino Médio: uma reflexão a partir da reflexão de estudantes do período diurno e noturno” (Reis, 2019); “A arte mobilizando a imaginação de jovens do Ensino Médio público noturno: reflexões sobre trabalho e profissão” (Arinelli, 2018); “A escola que temos e a escola que queremos: análise do perfil socioeconômico de alunos do 1º ano do Ensino Médio da rede pública estadual” (Moreira, 2018); “A escola que temos hoje e a escola que queremos: um estudo dos sentidos e significados atribuídos por alunos do 1º ano do Ensino Médio diurno da rede pública estadual de ensino” (Martins, 2018); “Contribuições da psicologia para a compreensão da evasão no Ensino Médio” (Grecco, 2018); “A escola que temos e a escola que queremos: um estudo com alunos do Ensino Médio noturno da rede pública estadual de ensino” (Ferreira, 2018).

As contribuições dos estudos de Vigotski (1934/2012) sobre o desenvolvimento humano nos mostram que o fenômeno “idade de transição” inclui mudanças que ultrapassam o biológico e envolvem aspectos também sociais. Assim, a maneira como o sujeito se relaciona com o meio impacta sua estrutura de pensar, ser e agir, alterando sua compreensão do mundo e de si próprio, devido à ampliação do círculo social, do envolvimento com novas atividades, do ingresso no mercado de trabalho, acompanhado de outros interesses e experiências.

O processo de desenvolvimento ocorre de forma dialética, ou seja, ao atuar no mundo enquanto sujeito ativo, criador de sua história, transforma a si mesmo e essa transformação afetará o modo como age no mundo – implica interdependência com o contexto em que está inserido (Vigotski, 1934/2012). Não há, portanto, uma adolescência única tampouco experiências comuns. Enquanto alguns precisam assumir responsabilidades da vida adulta sem nem mesmo ter deixado de ser criança, por exemplo, outros poderão vivenciar a adolescência sem essas obrigações. Assim, cada um vivenciará a adolescência de um modo peculiar à sua existência, em um contexto dentro de um dado momento histórico, atribuindo a esse momento sentidos e significados de acordo com suas experiências.

O olhar crítico da Psicologia Histórico-Cultural combinado à escuta de adolescentes interessou-me desde a graduação, acompanhou-me ao longo do mestrado e agora no processo de doutoramento. Nos estágios supervisionados, ao ouvi-los, dediquei-me a compreender o que é ser adolescente a partir da desnaturalização dos fenômenos que os constituem. No mestrado, desenvolvi um projeto de psicologia escolar e música com adolescentes de classe de recuperação intensiva de uma escola pública estadual⁶, e percebi que os adolescentes, quando há espaço para se expressarem, sentem-se respeitados e acolhidos por quem se interessa em ouvi-los, e, dispostos a dialogar, participam e assumem-se como autores de suas próprias histórias.

Agora, pretendemos conhecer mais de perto adolescentes que cursam o Ensino Médio em escola pública, buscando nos aproximar de seus interesses, afetos, processos imaginativos e pensamento. E ao longo deste processo, compreender se e como a escola promove condições para ampliar as possibilidades de o adolescente ser, pensar, agir e planejar o futuro ou, ao não realizar sua função primordial de ensinar, formar e repassar o legado da cultura contribui para situações de vulnerabilidade.

⁶ Dissertação de mestrado intitulada “Psicologia Escolar e Música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação” (Neves, 2015).

A dimensão da vulnerabilidade que nos interessa se afasta das classificações da área da saúde, voltadas a temas como prevenção a drogas, gravidez na adolescência, dentre outros. Estamos defendendo que o não acesso pelo adolescente a condições que promovam o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, responsáveis por uma melhor compreensão e criticidade da realidade, e, portanto, de maior consciência sobre suas próprias condições de vida e de suas possibilidades de futuro o coloca em condições extremamente vulneráveis, pela impossibilidade de lançar mão da imaginação e do pensamento por conceito, por exemplo, para agir no mundo.

É justamente o conhecimento escolarizado – quando acessado plenamente – que garante a ampliação do desenvolvimento do adolescente ao viabilizar a construção do pensamento por conceito, da imaginação, dos meios de ação e, portanto, da consciência e (Souza, 2016b, Barbosa, 2017, Takara, 2017, Medeiros, 2017, Arinelli, 2017). Com tais recursos para realizar escolhas o sujeito poderá enfrentar e superar as vulnerabilidades a que está exposto no contexto socioeconômico precário da periferia, se libertar de situações de opressão atuais ou futuras e aceder a níveis mais dignos de vida, vinculando-se com responsabilidade à comunidade em que se insere.

Além de acompanharmos o percurso de turmas no Ensino Médio, ao longo de três anos, para compreender a relação dos alunos com a escola, e o impacto dessa relação em suas vidas e perspectivas de futuro, por tratar-se de pesquisa-intervenção, as atividades voltadas à promoção da imaginação visaram ampliar a consciência dos adolescentes sobre si e os outros, como se percebem na escola, na realidade e no mundo.

Os meios artísticos têm se revelado potentes na produção de situações que favorecem a expressão dos sentimentos e pensamentos dos alunos, por sua dimensão humana e humanizadora, apresentando-se como síntese dos aspectos cognitivos e afetivos, tocando o sujeito em suas emoções e gerando reflexão. A fruição de expressões artísticas promove a imaginação em um processo de significação que incorpora o que já foi experienciado pelo sujeito e o que o conteúdo da obra de arte lhe provoca (Vigotski, 1925/2001; Souza, 2016a).

Como instituição mais capacitada para ensinar conteúdos científicos e por promover o contato com a cultura, permitindo nos apropriarmos dela por meio dos signos, da linguagem falada e/ou escrita, interessa-nos buscar meios de possibilitar que o jovem ressignifique a escola, de modo a envolver-se, efetivamente, nos processos de aprendizagem⁷, não abandonar

⁷ Indicadores do fluxo escolar na educação básica nacional (Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015) revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola (<http://portal.inep.gov.br>. Recuperado em 23 de dezembro de 2017).

esse espaço capaz de fazê-lo ascender a uma condição de vida melhor, menos subjugada, e escolher em que investirá sua energia atual e futura.

Diante do exposto, temos como **questão de pesquisa**: Podem os processos imaginativos mobilizar significações de adolescentes do Ensino Médio público sobre suas condições de vida atual e futura e promover ações de enfrentamento e superação dessas condições? Defendemos a **tese** de que a mobilização de processos imaginativos de adolescentes do Ensino Médio público favorece novas significações e promove potência de ação para a transformação de si próprios e de enfrentamento e superação das condições de vida atual e futura. Para construir esta tese, o **objetivo geral** visa demonstrar que vivências com a arte são capazes de promover o desenvolvimento de adolescentes, sobretudo de seus processos imaginativos, pelo elo entre imaginação e emoção que favorece novas significações sobre as condições de vida atual e futura, inclusive em relação à escola e ao conhecimento. E como **objetivos específicos**:

- Analisar o papel das significações na construção das interações e sua relação com a intersubjetividade;
- Analisar a imaginação na promoção de novas significações;
- Analisar a imaginação como promotora do desenvolvimento do pensamento por conceito em adolescentes;
- Investigar o potencial de diferentes expressões artísticas para mobilizar a imaginação e a criação;
- Propor a imaginação como função psicológica superior que assume centralidade no desenvolvimento do adolescente;
- Refletir sobre uma prática de atuação do psicólogo escolar no Ensino Médio, voltada à promoção do desenvolvimento de adolescentes.

O próximo eixo da pesquisa apresenta os fundamentos teóricos que devem sustentar nossas análises e postulação em relação à problemática da afetividade, consciência, sofrimento ético-político, imaginação, ato criativo, desenvolvimento do pensamento por conceito, escolarização e condições de vida e de futuro de adolescentes.

O índice de abandono na rede estadual de São Paulo ficou entre 5,0% e 5,6% nos anos de 2010 a 2014, caindo para 3,8% em 2015 (<http://www.educacao.sp.gov.br>. Recuperado em 23 de dezembro de 2017). Dados da rede estadual de ensino de São Paulo, em 2016, indicaram que o nível de proficiência em Língua Portuguesa era 30,9% abaixo do básico/insuficiente; 37% básico e 31,3% adequado, totalizando 68,3% suficiente e 0,8% avançado; já o nível de proficiência em Matemática era 47,6% abaixo do básico/insuficiente; 47,6% básico e 4,8% adequado, totalizando 52,2% suficiente e 0,3% avançado. Retirado de <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Recuperado em 23 dez. 2017.

CAPÍTULO 1

APORTES TEÓRICO-PRÁTICOS À ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR COM ADOLESCENTES

Devido à complexidade da temática investigada, este eixo apresenta os fundamentos teóricos, nossas compreensões e reflexões sobre os conceitos e concepções que sustentam as análises, e proposições da pesquisa, organizados em: 1.1 Esboçando uma ideia de vulnerabilidade na adolescência, relacionando-a à apropriação de conhecimento, à afetividade e à consciência; 1.2 Imaginação e pensamento por conceito na adolescência: mudando o modo de ser e agir no mundo, segundo a Psicologia Histórico-Cultural; 1.3 A arte como promotora de vivências e processos criativos na adolescência: contribuições do psicólogo escolar; e 1.4 O contexto escolar do adolescente no Brasil: o Ensino Médio público em foco.

1.1 Esboçando uma ideia de vulnerabilidade na adolescência, relacionando-a à apropriação de conhecimento, à afetividade e à consciência

Para compreender o papel dos afetos na constituição humana, Vigotski recorre à Espinosa, filósofo holandês do século XVII, que assume uma concepção monista sobre a questão das afecções, partindo da premissa de que mente e corpo, razão e emoção, sujeito e sociedade se compõem mutuamente. Para ele, os afetos se referem à capacidade de um corpo afetar e ser afetado por outro corpo. Na relação entre os corpos, o modo como se afetam promove a potência de ação ou padecimento, estando esta manifestação atrelada à qualidade alegre ou triste dos afetos (Sawaia, 2009).

Explica Sawaia (2009, p. 366-367) que, segundo o filósofo, a alegria “é o sentimento que temos quando nossa capacidade de existir aumenta” e a tristeza “é o resultado de uma afecção que diminui nossa capacidade de existir e nos tornamos passivos”. Assim, “os homens se submetem à servidão porque são tristes, amedrontados e supersticiosos. Enredados na cadeia das paixões tristes, anulam suas potências de vida e ficam vulneráveis à tirania do outro, em quem depositam a esperança de suas felicidades”; no outro lado está a liberdade, baseada na alegria, sendo capaz de promover potência de ação.

Para se libertar da alienação, da servidão e do padecimento, “é preciso fortalecer as emoções alegres, que são correlatas ao conhecimento e à potência de existir/expandir” (Sawaia, 2009, p. 367), pois o sujeito que padece está vulnerável, submetido ao sofrimento ético-político.

Entendemos por vulnerabilidade a condição que expõe uma pessoa a ameaças de qualquer natureza, impedindo que se desenvolva, que avance em seu processo de liberdade e emancipação, mas também as situações que põem em risco a saúde ou a segurança física, para inserir a dimensão psicológica e seu desenvolvimento como fator protetivo do sujeito. Portanto, seriam promotores de vulnerabilidade o terreno da desigualdade social, ligado às condições materiais, e da exclusão da educação de qualidade, quando o sujeito, sobretudo na adolescência, visto a grande mudança que opera o psiquismo nesta etapa, é privado de acessar os conhecimentos historicamente acumulados para desenvolver consciência crítica e atingir modos de pensar mais complexos, que favoreçam a sua compreensão sobre si, sobre o mundo que o constitui, sobre a repercussão de suas ações no mundo e do mundo sobre si, e ter maior clareza em escolhas atuais e futuras,

Ou seja, estar vulnerável é permanecer em uma realidade que submete e oprime, condição que caracteriza o sofrimento ético-político, o que implica, segundo Sawaia (2017), que, por ser social, o sofrimento está vinculado à servidão e passividade geradas pela potência de padecer, que é uma forma de se posicionar politicamente. A autora exemplifica⁸ que o que diferencia o usuário de drogas da “cracolândia” do consumidor que vai até a “boca” para comprar a droga é que este está sob o efeito do sofrimento ontológico a que todos os seres vivos estão sujeitos, mas aquele está subjugado ao sofrimento ético-político, que submete o sujeito ao poder de outro em definir o seu lugar e sua possibilidade de mobilidade na sociedade, fator característico da desigualdade e da injustiça social (Sawaia, 2009).

Talvez a única saída para este sujeito sem acesso a diferentes formas de cultura seja por meio de uma educação que favoreça o desenvolvimento da sua imaginação, libertando-o da realidade concreta/empírica, e apresentando-lhe a conhecimentos que permitam criar novas condições de vida para si (Sawaia, 2009). Se, por um lado, tomar consciência dessas desigualdades gera sofrimento, por outro, estar alienado é não poder mudá-las. Os conhecimentos adquiridos, quando refletidos, representam mais ou menos possibilidades de tomarmos consciência de quem somos, de imaginar para onde queremos ir e então analisar os meios de tornar realidade o imaginado ou criar condições para isso. Ou seja, a educação leva à ampliação de consciência, possibilita ao sujeito realizar escolhas de modo consciente e não padecer à sombra da ignorância.

⁸ O material da conferência que ocorreu na PUC-SP, em junho/2017, pode ser acessado em “Videoteca: II Encontro Brasileiro de pesquisadores do NEXIN” <https://www.youtube.com/watch?v=1EdWxi14SL8&t=1890s>.

O documentário “Nunca me sonharam”⁹ defende a educação como a chave para a libertação de adolescentes que, nascidos em famílias pobres e sem acesso a boas escolas, já estão atrás de muitos outros em termos de oportunidades, em uma sociedade neoliberal, capitalista, que compreende a meritocracia como uma medida justa de se obter resultados. A obra retrata a realidade do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras segundo alunos, professores e especialistas da área. Um dos professores afirma em depoimento: “O pobre está no banco de reserva. Enquanto alguns estão largando do quinto andar e de elevador, o pobre está largando do subsolo, de escada”. Essa analogia retrata a desigualdade social excludente do nosso país, ou pior, que inclui de forma perversa, produzindo sofrimento ético-político e expondo os jovens a situações de vulnerabilidade.

Embora a escola pública brasileira tenha, nos últimos anos, ampliado o acesso à educação ao oferecer mais vagas a mais alunos, não proporcionou uma educação igualitária em termos de qualidade para todos os cidadãos (Libâneo, 2012). Isso não quer dizer, em hipótese alguma, que todas as escolas públicas sejam de baixa qualidade ou que quem estuda em escola pública não receberá um bom ensino, mas que a desigualdade no campo da educação e a precarização do ensino público do país aniquilam as condições e possibilidades de desenvolvimento de jovens.

Para Libâneo (2012), a escola brasileira enfrenta um “dualismo perverso”: a escola do conhecimento garante o que há de melhor em termos de ensino e infraestrutura para os ricos e a escola do acolhimento social oferece o mínimo necessário de uma educação escolarizada que se encontra sucateada para os pobres. Segundo o autor, a educação tem servido para manter a estrutura econômica e as premissas neoliberais que balizam as políticas educacionais.

... as políticas educacionais brasileiras dos últimos vinte anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto das políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza. ... Constatou-se que o conceito de aprendizagem difundido nas reformas educativas neoliberais foi o de sua conotação instrumental. ... Uma visão restrita, pois, ao longo do documento, a noção de aprendizagem vai-se firmando em torno da ideia de aprendizagens mínimas, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social; visão ampliada, no sentido de não se restringir à aprendizagem escolar e cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos, inclusive para vivências de acolhimento da diversidade e para uma aprendizagem ao longo da vida (no sentido de uma educação permanente). Por um lado, a noção mais restrita confina a aprendizagem numa mera necessidade

⁹ Cacau Rhoden (2017) mostra a realidade de escolas brasileiras em diferentes localidades por meio da percepção de seus alunos e profissionais.

natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; por outro, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (Libâneo, 2012, p. 25).

O adolescente impedido de se apropriar dos conteúdos escolarizados, sobretudo pela falta de investimento das instâncias governamentais em políticas que garantam um ensino de qualidade, está sendo submetido a uma condição de exclusão com potencial de sofrimento ético-político, que poderá culminar em alienação e passividade, impedindo-o de concretizar ou ao menos imaginar outras realidades, restando a desesperança e o conformismo, além de levá-los a adotar discursos de que “é assim mesmo, não tem jeito”¹⁰ ou que precisam estudar “porque é importante”, “pra ser alguém na vida”. Tais ideias não são plenamente vivenciadas, porque não são baseadas na consciência da importância da escola no momento presente. Para muitos alunos a escola está “boa” como está, faltando somente investimento em “infraestrutura e estrutura”. Eles não são incentivados a refletir nem exigir um ensino melhor, que seja menos cópia e reprodução, mas pautado na elaboração de pensamento e argumentação de aulas dialógicas e criativas.

Como os alunos poderão lutar contra a própria servidão e vulnerabilidade se não pela apropriação do conhecimento? Fundamentada em Espinosa, Sawaia (2009) afirma que tiranos precisam de homens sem potencial de ação para manter-lhes na servidão e cultivarem o seu próprio poder. Portanto, conhecer as condições de existência, as condicionantes da realidade à sua volta e as possibilidades que têm de ser e agir torna os sujeitos mais livres (Vigotski, 1931/2006). A escola, como instituição mais capaz de fornecer bagagem cultural por meio de conteúdos formais, deve ser acessada e frequentada por adolescentes, justamente pela potência transformadora de reduzir as condições de vulnerabilidade pelo não acesso ao conhecimento, e ampliar a consciência de quem são e as possibilidades de escolher para onde querem ir ao favorecer o pensamento e a imaginação.

Para Vigotski (1933/2004), a consciência é a síntese das funções psicológicas superiores e deriva das relações que o sujeito estabelece com o meio e das experiências por ele acumuladas. Clot (2014), leitor das obras vigotskianas, expõe que a consciência não existe *a priori* e nem é a realidade em si, pois esta é inapreensível, não sendo apenas refletida em nossa consciência. Como uma imagem em um espelho, a realidade seria “A” que se manifesta na consciência como “Aa”, ou seja, já não é a realidade em si, pois se submeteu à percepção

¹⁰ Aspas retiradas de frases completadas por alunos do 1º Ano do Ensino Médio.

do sujeito e foi apreendida por meio da consciência, um processo contínuo em que atuam funções psicológicas superiores constituídas ao longo da vida do sujeito e nas relações que empreende com o meio, em caráter social e coletivo. Neste mesmo sentido, esclarece Martín-Baró (1996) que:

A consciência não é simplesmente o âmbito privado do saber e sentir subjetivo dos indivíduos, mas, sobretudo, aquele âmbito onde cada pessoa encontra o impacto refletido de seu ser e de seu fazer na sociedade, onde assume e elabora um saber sobre si mesmo e sobre a realidade que lhe permite ser alguém, ter uma identidade pessoal e social (Martín-Baró, 1996, p. 13).

Por ser a realidade psicossocial, compreendê-la implica considerar as representações sociais bem como todo um contexto de coletividade do qual o sujeito é parte integrante (Martín-Baró, 1996). De quais situações sociais o adolescente da escola pública dispõe que constituem sua subjetividade, sua identidade e sua consciência? Poderia o psicólogo contribuir para que os adolescentes reconfigurem o modo como se veem a partir da valorização de suas potencialidades, da ampliação do universo de conteúdos que acessam e das atividades que desenvolvem?

No eixo a seguir, buscamos explicitar a importância que as funções psicológicas superiores imaginação e pensamento por conceitos à luz da Psicologia Histórico-Cultural assumem na compreensão que o sujeito tem de si e do mundo.

1.2 Imaginação e Pensamento por conceito na adolescência: mudando o modo de ser e agir no mundo, segundo a Psicologia Histórico-Cultural

A imaginação foi por muito tempo, e por vezes ainda é, compreendida como dissociada da razão (Tateo, 2016). Contudo, em uma concepção de desenvolvimento humano que entende as funções psicológicas constituídas de forma dialética entre sujeito e o meio, pela apreensão da linguagem e das condições materiais de existência (Andrada & Souza, 2013), a imaginação assume grande relevância para a educação escolarizada ao tomar os sujeitos como capazes de criar seu presente e transformar seu futuro (Sawaia, 2009).

Segundo Vigotski (1930/2012), a imaginação se manifesta por meio de uma estreita relação com o pensamento, sendo a capacidade de imaginar do sujeito tão maior quanto forem suas possibilidades de pensar abstratamente. Para compreendermos melhor esta relação, teceremos algumas considerações sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A cada nova experiência do sujeito, as funções psicológicas ganham qualidades que modificam a estrutura e o funcionamento do psiquismo. A linguagem tem um papel fundamental nesse processo, pois é por meio dela que os objetos do mundo podem ser transformados em signos – palavras – que atuarão como instrumentos psicológicos. De acordo com Vigotski (1934/2003), o significado da palavra evolui junto às novas experiências, ampliando as possibilidades de significação, em um processo vinculado ao desenvolvimento do pensamento.

Ao ampliar suas experiências, apropriando-se da cultura pela linguagem, a criança passa a realizar associações, criar novas representações do mundo, se comunicar e se expressar mesmo sem dominar os significados das palavras ou sem ter se apropriado de formas mais elaboradas de sua língua, mas usando pseudoconceitos – o elo entre os complexos¹¹ e os conceitos – que possibilitam a comunicação com o adulto. Uma maior elaboração da linguagem se manifestará na adolescência, quando o sujeito começa a formar, segundo Vigotski (1934/2012), os verdadeiros conceitos. Isso acontece por meio do pensamento por conceito, que se consolida na relação entre conceitos cotidianos (apreendidos no dia a dia, permitem ao sujeito vivências mais pragmáticas) e conceitos científicos (característicos dos conteúdos ensinados principalmente a partir do Ensino Fundamental II, exigem maior capacidade de abstração, daí sua estreita relação com a imaginação).

O pensamento, norteador por conceitos científicos, tem por característica “abstrair, isolar elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (Vigotski, 1934/2012). A verdadeira formação de conceitos, a manifestação do pensamento mais elaborada e a última etapa do desenvolvimento, implica abstração, sendo igualmente importante unir e separar elementos para examiná-los.

Em relação à imaginação, Vigotski (1931/2006) apresenta quatro formas de vinculação dessa função psicológica superior com a realidade. A primeira delas é característica da criança pequena que depende de sua experiência com a realidade para perceber e mobilizar/agilizar ações pela via da imaginação, como nos jogos de imitação e faz de conta.

Já apresentando um maior grau de abstração, a segunda forma de vinculação entre imaginação e realidade se caracteriza pela possibilidade de acessar e apreender conteúdos e situações não vividas em experiências empíricas, sendo o sujeito capaz de conhecer lugares

¹¹ Em sua gênese, o pensamento se apresenta de forma sincrética, sem poder ainda estabelecer significações. Ao desenvolver-se um pouco mais, a criança começa a estabelecer lógicas próprias que interligam os objetos do mundo, é o pensamento por complexos (Vigotski, 1934/2012).

distantes por meio de imagens formadas pela mediação de relatos narrados por professores, livros, filmes etc.. Segundo Souza (2016a), é fundamental na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, pois a compreensão dos conteúdos escolarizados e os conceitos científicos característicos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio ocorrerão, principalmente, por meio da ação da imaginação e do pensamento por conceito.

Centrada na emoção, a terceira forma de vinculação entre imaginação e realidade está relacionada à vivência estética (Vigotski, 1925/2001), baseada no modo como uma expressão artística nos afeta, favorecendo a manifestação de emoções pela via da imaginação e a criação de situações imaginárias por meio de emoções (Vigotski, 1931/2006). Por exemplo, quando um filme nos faz chorar, não significa que estamos vivendo realmente a situação exposta na cena, mas a imaginação nos permite vivenciá-la a ponto de a emoção ser evocada; ou, se temos medo de dirigir, podemos imaginar situações como se perder no caminho ou um pneu furar no meio da estrada.

Ainda vinculando o conceito à arte, Vigotski (1931/2006) traz a noção de signo emocional comum para salientar que algumas obras podem despertar emoções e vivências semelhantes em diferentes pessoas, mesmo que as suas histórias de vida levem à construção de sentidos distintos. Por exemplo, ao apreciarmos a “Pietà”, de Michelangelo, ou “O grito”, de Munch, é improvável que manifestemos alegria ou satisfação, pois ambas são signos culturais que se traduzem em sofrimento, tristeza, desespero ou angústia. O signo emocional comum também se constitui do potencial de diferentes obras suscitarem a mesma qualidade de emoções em seus espectadores, sendo estes capazes de sentir alegria, por exemplo, ao assistirem a um filme ou ouvirem uma música.

A quarta forma de vinculação entre imaginação e realidade é também a mais complexa, pois resulta em um processo de criação da imaginação em algo novo, ou seja, o ato criativo (Vigotski, 1931/2006). Segundo Tateo (2016), a sociedade com seus objetos, valores, regras só se constitui como tal devido à capacidade de criar exclusiva da espécie humana, pois o homem consegue elaborar mentalmente o que pretende construir, enquanto que a aranha e a abelha, por exemplo, constroem teias e colmeias por uma condição filogenética que dispensa o projeto prévio e acontece sem saber-se construindo-as.

Portanto, o homem é o único animal capaz de criar coisas para seu benefício, como a tecnologia, a medicina, as artes etc., mas também para sua destruição (Tateo, 2016), tanto na dimensão do mundo material, como a poluição, o desmatamento, as armas de fogo, quanto no âmbito psicológico e subjetivo, próprio das relações humanas, como a exploração da mão de obra, o preconceito, a desigualdade social, a exclusão, a inclusão perversa, o sofrimento ético-

político. Sawaia (2009) entende, pois, que o sofrimento ético-político baseia-se na desigualdade, tornando o sujeito vulnerável em relação ao meio físico e social, sobretudo na adolescência.

Diante de tais compreensões, refletimos de que modo os projetos desenvolvidos na escola podem contribuir para a produção de afetos positivos, que promovam a potência de ação dos adolescentes, favorecendo novas formas de imaginar. O processo de ensino-aprendizagem é potencializado quando o aluno se percebe como sujeito ativo ao buscar o acesso ao legado cultural e a elaboração de ações propositivas na/para a escola, o que envolve o desenvolvimento da imaginação, do pensamento por conceitos e as possibilidades de escolha por meio da consciência sobre quem são, onde estão e para onde podem ir.

No eixo a seguir, apresentamos alternativas de atuação do psicólogo escolar pautadas na promoção de novas vivências com adolescentes por meio da arte, que buscam ampliar a consciência, a imaginação, o ato criativo e o pensamento, aproximando-os do patrimônio humano genérico.

1.3 A arte como promotora de vivências e processos criativos na adolescência: contribuições do psicólogo escolar

A arte tem sido utilizada pelo grupo PROSPED como instrumento de pesquisa e intervenção por integrar dimensões históricas, cognitivas e afetivas, representando uma síntese do acontecer humano nas suas mais diversas expressões (cinema, pintura, fotografia, música, literatura etc.) e se revelando como materialidade mediadora de nossas ações na escola. Materialidade por ser uma produção humana que contém aspectos da cultura e mediadora por se constituir como núcleo organizador da relação do psicólogo com os sujeitos (Souza, Dugnani & Reis, 2018; Souza, 2016a, 2016b; Souza, Petroni & Dugnani, 2011).

“A arte é o social em nós”, afirma Vigotski (1925/2001, p. 315) em *Psicologia da Arte*. Segundo sua compreensão de que o que está no social constitui o sujeito e vice-versa, a arte retrata e expressa signos da cultura aprendidos e apreendidos pelo sujeito nas experiências e nas relações que empreende com o social. Assim, como o social está presente em cada sujeito, quando a arte provoca emoções não é um simples contágio, mas uma ação social que poderá afetar-nos, possibilitando inúmeras ressignificações a partir do seu conteúdo e das vivências estéticas que promove.

A vivência estética confere à arte a sua função central de transformar as emoções pela contradição, suscitando uma série de sentimentos opostos entre si, provocando sua confrontação e destruição (Vigotski, 1925/2001). Neste sentido, “a arte pode ser considerada

uma via indireta pela qual seguimos quando queremos compreender algo e não conseguimos fazê-lo diretamente, sendo esta a ação psicológica da arte” (Petroni, 2013, p. 153).

A arte é uma via de acesso e expressão das emoções e subjetividade dos sujeitos, por tocá-los no afetivo e por favorecer a ampliação da consciência por meio de discussões e reflexões a partir dos signos da cultura presentes no conteúdo da obra (Souza, 2016b). A arte e a ciência aí se aproximam, pela possibilidade de promoverem, cada uma a sua maneira, desenvolvimento e aprendizagem (Petroni, 2013).

A arte como instrumento do psicólogo escolar em pesquisa-intervenção interessa-nos não enquanto prática pedagógica, nem o que se define por arte no campo do conhecimento, mas sim a psicologia da arte, ou seja, como os sujeitos são por ela afetados e qual o seu potencial em promover desenvolvimento, favorecer a reflexão, ampliar o pensamento e a linguagem, mobilizar a imaginação, a expressão das emoções, os atos criativos, a vontade e os interesses dos sujeitos que frequentam a escola, ou seja, interessa-nos a arte como mediação por conta da **intencionalidade** das ações:

A intencionalidade no que concerne ao objeto como foco de intervenção do profissional psicólogo é o sujeito em seu processo de desenvolvimento, que envolve as relações. Logo, não é o indivíduo seu alvo de ação, mas o grupo, o coletivo, o contexto pela via das relações. A intencionalidade no que concerne ao objetivo da ação é ‘transformar as relações’, de maneira que se promova desenvolvimento. O psicólogo ‘não ensina’ na escola; ao contrário, ele aprende e apreende os sentidos e significados que circulam nas relações e ‘promove a reflexão’ sobre eles, assumindo o papel de ‘mediador dos afetos’, entendidos como modo de viver, sentir, perceber a realidade, utilizando-se de conhecimentos, estratégias e técnicas apropriados ao longo de sua formação. Seu objetivo não é a apropriação de conhecimentos de conteúdos escolarizados, como no caso do professor, mas a ‘tomada de consciência’, pelos sujeitos, de suas condições de existência e de suas possibilidades de se assumirem como atores e autores de suas histórias (Souza, 2016a, p. 89).

Essa concepção que norteia nossas práticas tem se revelado em processos promissores a cada nova pesquisa do grupo, cujos objetivos alcançados devem-se à intencionalidade empreendida em intervenções com os mais diversos atores escolares, possibilitando-nos conhecer os fenômenos que constituem a escola e os sujeitos que dela tomam parte (Dugnani, 2011; Barbosa, 2012; Petroni, 2013; Andrada, 2014; Neves, 2015; Jesus, 2015; Dugnani, 2016; Takara, 2016; Barbosa, 2017; Medeiros, 2017; Arinelli, 2017).

O uso da arte em anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio tem mobilizado os interesses dos adolescentes, favorecendo a expressão de sentimentos e emoções, possibilitando o desenvolvimento da imaginação e do pensamento por conceito. Ao

apreciarem e discutirem as obras, os alunos são convidados a refletir sobre o cotidiano vivido dentro e fora da escola e a produzir textos, desenhos, músicas etc. Neste movimento, promove-se o desenvolvimento de funções psicológicas superiores fundamentais ao processo de aprendizagem dos conhecimentos formais trabalhados em contexto escolar, bem como à compreensão de si e do mundo, ampliando as possibilidades de ser e agir (Souza, Dugnani, Pott, Jesus & Neves, 2016; Neves & Souza, 2018; Neves, 2015; Barbosa, 2017; Medeiros, 2017; Arinelli, 2017).

Para que a psicologia da arte se constitua como aporte ao trabalho do psicólogo na escola, é preciso tirar as experiências artísticas do campo da experimentação, da expressão das emoções e vivências lúdicas e inseri-la no campo da atividade humana, cuja apreciação tem no centro o afetivo, mas incorpora a cognição, unindo estética e semiótica. Em outras palavras, é preciso que a intencionalidade na base das ações interventivas que se utilizam da arte visem ao desenvolvimento dos sujeitos, incidindo sobre as relações, nesse caso, entre os diferentes agentes e públicos da escola (Souza, 2016a, p. 86).

O psicólogo-pesquisador precisa saber de antemão com qual intencionalidade utilizará as materialidades escolhidas para mediar a prática, pois elas não são aleatórias, mas têm a finalidade de promover desenvolvimento, tocando os afetos e as emoções pela estética que apresentam e convidando à reflexão pelo conteúdo, possibilitando ampliar o pensamento por conceito e agilizar a imaginação.

March e Fleer (2017) explicam que a arte, ao promover a imaginação emocional, pode levar à *perezhivanie*, eventos dramáticos que produzem transformações no modo de o sujeito significar situações, objetos, enfim, relações que empreende com o mundo e consigo mesmo. Como as funções psicológicas emoção e imaginação se imbricam numa relação dialética, em que uma dá condição à existência e manifestação da outra (Vigotski, 1925/2001), ao trabalhar com a arte, um psicólogo escolar encontra outras formas de tocar o sujeito em seus afetos, promovendo situações sociais de desenvolvimento mobilizadoras de *perezhivanie* (Vigotski, 1931/2010).

A emoção significa aqui potencial de ação, que produz vontade no sujeito, daí sua relação com o ato criativo, no sentido de que a imaginação depende da mobilização da vontade (Vigotski, 1931/2012). Ao falar de ato criativo como quarta forma de vinculação entre imaginação e realidade, Vigotski (1931/2012) destaca as ações reprodutora (sujeito reproduz) e criadora (sujeito cria). Embora a segunda integre a primeira, a reprodução pressupõe mais passividade e a ação criadora impulsiona uma atuação mais autoral,

favorecendo o envolvimento e interesse na atividade, e mobilizando mais relações entre conhecimentos e conceitos que resultam em desenvolvimento do sujeito.

Por essas ações criarem situações sociais de desenvolvimento que geram *perezhivanie*, ou eventos dramáticos, propomos que as atividades de intervenção resultem em expressões dos alunos, seja em forma de narrativas, poemas, músicas, desenhos ou pinturas. Pretendemos assim promover vivências no contexto escolar que ressignifiquem o que a escola tem sido para os alunos, dando subsídios para que configurem novos sentidos à escola ao perceberem-na como essencial em seu desenvolvimento como ser humano integral, pelo potencial de ser mediadora da cultura, notadamente dos conhecimentos produzidos pelo homem ao longo da história (Libâneo, 2006).

No subitem a seguir, discorreremos sobre o Ensino Médio e como ele se organiza hoje no Brasil.

1.4 O contexto escolar do adolescente no Brasil: o Ensino Médio público em foco

Neste capítulo, apresentamos como se organiza a Educação Básica no Brasil e, especificamente, o Ensino Médio dentro deste contexto. Para tanto, recorreremos a dados disponibilizados, principalmente, pelo Censo Escolar da Educação Básica¹² (2017), o qual apresenta desde a quantidade de escolas e infraestrutura até percentuais de estudantes matriculados.

A educação básica no Brasil abrange a Educação Infantil, que incorpora creches e pré-escolas que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses; o Ensino Fundamental I, que divide-se em dois ciclos (1º ao 3º Ano e 4º ao 6º Ano) e o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º Ano; e o Ensino Médio, que vai do 1º ao 3º Ano, atendendo adolescentes dos 14 aos 17 anos. Sem repetência ou desistência, do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, frequenta-se a escola de educação básica por 12 anos, um tempo importante de aprendizagem e desenvolvimento em sua vida¹³.

Segundo o Censo Escolar (2017), o número de escolas brasileiras que oferecem Ensino Médio aumentou em 3,9% de 2013 a 2017, mas ainda é apenas 15,5% comparado às

¹² Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

¹³ A taxa de distorção idade-série do Ensino Médio é de 28,2%, permanecendo em patamar elevado; em 2016, o percentual era de 28,0% (Censo Escolar, 2017).

71,5% que ofertam Ensino Fundamental. Das 28,5 mil escolas de Ensino Médio no Brasil, mais de 5 mil estão no Estado de São Paulo¹⁴.

O total de matrículas abrange 48,6 milhões nas 184,1 mil escolas de educação básica no Brasil. A rede estadual participa com 33,4% das matrículas, sendo 7,9 milhões do Ensino Médio, que segue em queda devido à redução da entrada no Ensino Fundamental – as matrículas do 9º Ano caíram 14,2% de 2013 a 2017. Já a matrícula integrada à educação profissional cresceu 4,2%, passando de 531,843 em 2016 para 554,319 matrículas em 2017 (Censo Escolar, 2017).

Em relação aos docentes, 2,2 milhões atuam na educação básica brasileira, sendo a maior parte no Ensino Fundamental (63,8%). De 2013 a 2017, o número de docentes que atua na educação infantil cresceu 16,4%, mas aqueles que atuam no Ensino Médio caíram 2,5% desde 2015. Em relação à escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo, destes 94,7% têm curso de licenciatura, e 142,495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento (Censo Escolar, 2017).

No que se refere à estrutura física das escolas brasileiras que oferecem Ensino Médio, o laboratório de informática é um recurso disponível em 79,9%, o laboratório de ciências está presente em 45,4% e 91,3% dispõem de acesso à internet. A quadra de esporte, coberta ou descoberta, é uma realidade para 76,9% das escolas; 80,9% contam com pátio, coberto ou descoberto; e a biblioteca ou sala de leitura está presente em 88% (Censo Escolar, 2017).

Apesar de localizadas predominantemente em áreas urbanas, apenas 67,2% das escolas de Ensino Médio possuem rede de esgoto; 31,9% dispõem apenas de fossa e 0,9% não dispõem de sistema de esgoto sanitário. O abastecimento de energia elétrica é quase universal, sendo encontrado em 99,3% dessas escolas. E 89,3% são abastecidas com água através de rede pública de abastecimento (Censo Escolar, 2017).

Diante do exposto, cabe questionar: Quais afetos são produzidos neste contexto e quais significações são atribuídas pelos estudantes, professores e demais funcionários, aos ambientes em que estudam e trabalham, quando o que vemos pelos dados ainda é, em muitas escolas, a falta de investimento em condições materiais básicas? Estariam estas significações contribuindo na produção do desinteresse e à desmotivação dos alunos, que culminam em abandono e evasão?

Takara (2017) afirma que o ambiente físico/estético impacta nos modos como os atores escolares se relacionam com a escola, e que pesquisas e dados oficiais (UNICEF, 2014;

¹⁴ Dados retirados do site oficial do Governo do Estado de São Paulo. Obtido de <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes-governo/educacao>. Recuperado em 10 mai. 2018.

PNAD, 2011) revelam que a “infraestrutura precária” e a “má conservação” da escola estão, na opinião dos alunos, atreladas de forma negativa à organização da escola e à evasão escolar. Ferreira (2018) também aponta que a significação atribuída à escola pelos alunos passa pelas condições materiais e organização do espaço escolar, sendo aspectos da estrutura física, como a falta de higiene, alvo de queixas e reclamações.

Apresentamos a seguir os fundamentos do método, onde também discorreremos acerca da infraestrutura da escola lócus desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

MOVIMENTOS QUE SE ENTRELAÇAM NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

2.1. O materialismo histórico e dialético e a pesquisa-intervenção

Assumir como aporte teórico-metodológico os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético significa compreender que a realidade tal como se apresenta não revela suas inúmeras contradições, e acessá-la demanda investigá-la além de sua aparência (Aguiar & Machado, 2016). Para as autoras, a compreensão da estreita relação entre teoria e prática está na base da produção de conhecimento que adota Vigotski, no sentido de que a pesquisa deve partir de situações e demandas concretas da realidade investigada. Para tanto, deve-se adentrar os contextos e acessar os sujeitos, para então colocar o fenômeno em movimento e promover aproximações no que concerne a apreensão de sua totalidade e universalidade.

De grande complexidade, este tipo de investigação toma a realidade que se manifesta na subjetividade de cada sujeito por meio de sua consciência, a qual é constituída nas relações que este empreende com o social, ao longo de toda a sua história. Um mesmo fato depende, portanto, das compreensões que se tem da realidade (Vigotski, 1931/2010).

Aguiar e Machado (2016, p. 263) sugerem que as categorias teóricas desses fundamentos metodológicos são “construtos abstratos os quais orientam o pesquisador no processo de construção de conhecimento sobre o real” e contribuem para a apreensão da constituição social da subjetividade humana, da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também processo. Pela dinamicidade dos fenômenos, as categorias favorecem a sua apreensão, porque carregam seu movimento, materialidade, contradições e historicidade. “Elas são orientadoras da forma como se apreende o real (sendo que não existe nada imediato) e, portanto, sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto”.

Das categorias que compõem o Materialismo Histórico e Dialético, postuladas por Marx e apresentadas pelas autoras, destacamos aquelas que contribuem para a compreensão do fenômeno investigado: Mediação, Historicidade e Subjetividade, Sentidos, Significados, Pensamento e Linguagem e Atividade.

A Mediação favorece a compreensão da realidade de forma dialética atuando como centro organizador das relações afetivo-cognitivo, objetivo-subjetivo, sentido-significado, parte-todo, externo-interno, que não ocorrem de forma dicotômica (Aguiar & Machado, 2016). No que concerne à compreensão do sujeito, esta categoria contribui para que, mesmo

nas relações aparentemente imediatas, se considere algo em sua essência, que não está dado, demandando conhecer sua história.

De caráter ontológico, a categoria Historicidade trata a condição de homem enquanto ser social que, ao interagir com a natureza e com seus pares, cria a sua história, revelando um movimento complexo de relações dialéticas com características do tempo e espaço em que ocorrem, extrapolando um simples encadeamento cronológico dos fatos (Aguiar & Machado, 2016).

Sendo o sujeito da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo na concepção de Vigotski, constituído no e pelo social, em uma relação dialética permanente, faz-se necessário compreender a relação entre o sujeito social e o sujeito singular. A compreensão dos fatos a partir da categoria Subjetividade demanda ir à gênese do fenômeno, visando conhecer a história que precede à existência do sujeito, mas que o constitui, e a história tal como ele a vivencia. Neste processo de criação da própria história e de transformação da natureza, está a categoria de Atividade por meio da qual o homem transforma o meio e dialeticamente a si mesmo, formando uma unidade entre Atividade e Subjetividade, que apresenta estreita relação com as categorias Sentido e Significado, um par dialético próprio da subjetividade humana (Aguiar & Machado, 2016).

Os Sentidos constituem uma série de eventos psicológicos a partir da relação que o sujeito empreende com o mundo. Na palavra, eles são a parte mais instável, fluida, e se alteram a cada nova experiência do sujeito sendo, portanto, impossíveis de se apreender em sua totalidade. Já os Significados são a parte mais estável da palavra, do âmbito do semântico, do público, que é dicionarizada, são os próprios conceitos (Vigotski, 1934/2003).

Sentidos e Significados dependem do Pensamento e da Linguagem. Vigotski afirma que a palavra não expressa o pensamento, ele se realiza nela, indicando sua natureza indissociável. A palavra, como instrumento psicológico, articula Subjetividade, Sentidos, Significados, Pensamento e Linguagem, sendo o microcosmo da consciência (Vigotski, 1934/2003).

Os complexos fenômenos investigados em contextos educativos pelo grupo PROSPED envolvem diversos atores, sendo a escola um meio multideterminado, favorável à confluência dos mais variados aspectos do social. Portanto, exigem um método que contribua para a compreensão da totalidade e da historicidade; inspirar-se nestas categorias, que só são apreendidas em movimento, contribui para a apreensão do objeto de investigação para além de sua aparência, em suas contradições.

O aporte teórico-metodológico que ancora esta pesquisa é o materialismo histórico e dialético, inspirado nas postulações de Marx e Engels, cujas bases epistemológicas balizam a teoria de Vigotski (1931/1995), proponente da Psicologia Histórico-Cultural e principal autor que fundamenta este trabalho. Assim, a proposta é ir ao contexto e atuar junto aos sujeitos da pesquisa, de modo a conhecer parte importante da totalidade que constitui o fenômeno estudado e superar as condicionantes presentes nas interações estabelecidas entre os atores escolares.

Na unidade pesquisa-intervenção, opção que fazemos para atender a esses pressupostos, a intervenção sustenta a investigação, constituindo-se como fonte de informações a serem analisadas; já a investigação mobiliza a intervenção, oferecendo compreensões sobre a realidade que impulsionam novas ações. Neste processo, ora a pesquisa assume prevalência, ora a intervenção. Como objeto e método de investigação são indissociáveis, e a elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente (Souza, 2013), temos uma pesquisa qualitativa do tipo participativo, com características de pesquisa-intervenção, em que se busca conhecer-transformar-conhecer.

De acordo com estas concepções, para conhecer o fenômeno, é preciso colocá-lo em movimento. “Vigotski propõe não estudar a consciência em si, mas fazê-la ‘viver’ para estudá-la” (Clot, 2014, p. 127). Além da consciência, para se conhecer o modo como as funções psicológicas atuam, é preciso compreendê-las nas relações que o sujeito empreende com o social.

Justamente por compreender a pesquisa e a ação do profissional psicólogo escolar em seu caráter dialético e transformador que adotamos expressões artísticas em suas diversas formas como instrumento em nossas inserções com os alunos, inspiradas nos estudos de Vigotski (1925/2001) em Psicologia da Arte, principalmente porque as compreendemos como produção humana, em sua dimensão humanizadora e humanizante (Souza, 2016a). A arte constitui materialidade mediadora de nossas práticas por favorecer a manifestação das contradições do fenômeno investigado e a vivência de emoções e sentimentos pelos sujeitos, além de mobilizar seu interesse em relação ao conteúdo que a obra expressa. Sua apreciação produz uma pausa, suspendendo o sujeito momentaneamente da vida cotidiana, do automatismo e do pragmatismo a que está habituado, elevando-o à condição de apreciador que flui seus aspectos estéticos e semânticos, bem como afetos capazes de promover interpretações, produzir significados e atribuir sentidos, levando o sujeito a vivenciar novas formas de sentir e perceber a vida vivida, podendo ressignificá-la.

Neste sentido, o grupo PROSPED não toma a arte em seu caráter instrumental, mas como meio para que o sujeito acesse formas de cultura humana que ampliem suas visões de mundo, ressignifiquem suas vivências e promovam outras mais. Ou seja, visa situações sociais de desenvolvimento promotoras de vivências (*perezhivania*), que permitam conhecer os sujeitos com os quais atuamos para além dos discursos apropriados no contexto em que estão inseridos e são atores, ampliando a sua consciência e favorecendo novas compreensões, em sintonia com o *quefazer* (Martín-Baró, 1996) do psicólogo que atua de acordo com uma perspectiva de psicologia escolar crítica.

Nas pesquisas-intervenções, o encontro entre psicologia e arte com as emoções e a imaginação dos adolescentes da escola pública promove manifestações mais livres, revelando poetas, escritores, atores, músicos. Além disso, oferece novas formas de significar as relações empreendidas com os alunos e destes com os conhecimentos escolarizados, ampliando, pela expressão do pensamento por conceito, a visão e a consciência no que concerne essas relações. Neste processo, a psicóloga-pesquisadora também apreende as questões que envolvem as vivências dos estudantes do Ensino Médio da escola pública no seu cotidiano dentro e fora da escola, e suas concepções acerca de condições de vida atuais e suas perspectivas de futuro.

2.2 Contexto

A pesquisa é realizada em um município localizado no interior do estado de São Paulo, cuja população estimada em 2017 era de 1.182.429 habitantes, colocando-o como o terceiro mais populoso do estado. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015), a cidade possui 300 escolas de Ensino Fundamental, sendo 99 privadas, 159 da rede pública estadual e 42 municipais, além de 156 escolas de Ensino Médio, sendo 52 de ensino privado e 104 da rede pública estadual.

Com uma área de 65,64km² de extensão, a macrorregião noroeste do município, onde está localizada a escola, é formada por 90 bairros onde moram cerca de 145 mil habitantes, sendo um dos mais populosos da cidade. Há serviços de assistência social, educação, cultura e saúde – um complexo de atendimento inclui pronto-socorro, maternidade e um hospital universitário. Por ela passam algumas importantes rodovias e um Corredor Metropolitano, que concentram cerca de 70% dos usuários de transporte público, e auxiliam na reorganização do transporte intermunicipal de passageiros de cidades vizinhas.

2.3 Cenário

Esta pesquisa-intervenção foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino que atende aproximadamente 1.500 alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio distribuídos em três períodos (aproximadamente 500 alunos em cada). No período matutino, funcionam os Ensinos Fundamental II e Médio; à tarde, apenas o Ensino Fundamental II; e, à noite, apenas o Ensino Médio.

Uma das entradas da escola possui um portão eletrônico que dá acesso ao pequeno estacionamento para funcionários; pela outra, entram e saem os alunos, sendo abertos os portões apenas no início da primeira aula e no final da última. Uma janela com grades possibilita a passagem à recepção de pequenos objetos como papéis, envelopes e pastas. Há ainda um portão com cadeado, mas que não costuma ficar trancado, e outro que permanece trancado durante todo o horário das aulas, sendo a entrada permitida somente com a autorização de um funcionário.

Ao entrarmos na escola, há um pequeno jardim, bem cuidado, logo à esquerda, de frente à secretaria, que está localizada junto à direção e à recepção. Um pouco mais à frente ficam as salas dos professores, a sala dos coordenadores e uma biblioteca, com livros, materiais encaixotados e alguns equipamentos, mas que depende de algum funcionário que possua a chave para abri-la. Há uma quadra poliesportiva, coberta, porém mal conservada, onde ocorrem as aulas de educação física e eventos, como o interclasses. O pátio conta com poucos bancos para os alunos durante o intervalo, levando-os a sentarem-se nas escadas. Não há laboratórios de ciências e informática, e o uso da internet se restringe aos professores e gestores.

O primeiro dos três blocos que compõem o espaço físico da escola comporta algumas salas de aula. No segundo, estão localizados os bebedouros, a cantina, um pequeno palco, os banheiros e o refeitório. Já o terceiro bloco é composto somente por salas de aula, sendo vinte no total, das quais apenas duas possuem equipamento de multimídia, inviabilizando o uso por mais de dois professores/turmas por vez. Formam-se assim dois corredores entre os três blocos, e um espaço de acesso por onde circulam os alunos nos intervalos.

As salas são compostas por aproximadamente 40 conjuntos de carteiras e cadeiras, a maioria feita de madeira, dispostas em fileiras, que, no geral, apresentam-se quebradas e/ou rabiscadas. Em uma das classes, são mais novas e confortáveis, feitas de plástico. Entre as fileiras de carteiras e a lousa há uma mesa maior com uma cadeira destinada ao professor. Do lado oposto à porta há uma parede com muitos vitrôs pintados de cinza para reduzir a

claridade, pois não há cortinas, embora haja varões disponíveis. Nessa mesma parede há um armário no qual ficam guardados materiais didáticos.

A equipe gestora é formada por uma diretora, uma vice-diretora e dois professores coordenadores, sendo um responsável pelo Ensino Médio e outro pelo Ensino Fundamental. Além dos 43 professores da instituição, há ainda funcionários responsáveis pela alimentação, limpeza e supervisão dos espaços da escola em momentos de entrada, saída e intervalos.

2.4 Sujeitos

Participaram desta pesquisa cinco turmas do Ensino Médio diurno, em média com 38 adolescentes cada. Dessas turmas, duas concluíram o 1º Ano em 2016, duas concluíram o 2º Ano em 2017 e uma concluiu o 3º Ano do Ensino Médio em 2018. Portanto, as idades variaram de 14 a 17 anos ao longo dos três anos de estudo.

Em 2016, o trabalho foi desenvolvido com os adolescentes de duas turmas do 1º Ano do Ensino Médio. A turma 1 possuía 36 alunos que estudavam na escola desde o Ensino Fundamental; a turma 2 era composta por 39 alunos recém-chegados de uma escola da mesma região que fechou uma de suas salas de aula e ocasionou a transferência dos “piores alunos” (sic), inclusive adolescentes em liberdade assistida, como fui informada. Em 2017, o trabalho envolveu duas classes do 2º Ano do Ensino Médio do período da manhã: a turma 3, com 39 alunos e a turma 4, com 36. Em 2018, o trabalho direcionou-se ao único 3º Ano do Ensino Médio diurno, a turma 5 que era formada por 41 alunos.

Os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, são parte importante de uma amostra de estudantes desta escola que respondeu a um questionário¹⁵, do qual obtivemos as seguintes informações do perfil socioeconômico:

Na faixa etária entre 14 e 19 anos, 80% dos participantes tinha 15 ou 16 anos. 58,5% concluiu o Ensino Fundamental em 8 anos. 89,2% estudou somente em escola pública. A maioria dos alunos reside em bairros próximos à escola, no campo periférico da cidade, a 15 km do centro.

¹⁵ Os dados são oriundos das respostas de 176 alunos do 1º Ano do Ensino Médio a um Questionário elaborado para o projeto do biênio 2016/2017, intitulado “A psicologia escolar no enfrentamento da indiferença na escola: práticas interventivas mediadas pela arte”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da PUC-Campinas, sob o parecer 1.296.391/2015. O Questionário, que contém informações do perfil socioeconômico e da relação dos adolescentes com a escola (Apêndice), foi aplicado pelos psicólogos-pesquisadores do grupo PROSPED, em 2016.

Dos adolescentes de 14 a 16 anos, 81,8% responderam não estar trabalhando. Dos estudantes entre 17 e 19 anos, 50% trabalha. 38,64% da amostra geral não souberam informar a renda familiar; 21,59% revelaram ter renda familiar de até 3 salários mínimos; 17,05% de até 2 salários mínimos; 14,77% acima de 5 salários e 6,25% até um salário mínimo.

Em relação à moradia, 79,55% moram em casa própria; 15,91% de aluguel; 2,84% em moradia cedida. 59,09% mora, ao menos, com o pai e com a mãe, prevalecendo de três a cinco membros por casa. Em relação aos bens de consumo, 93,18% têm TV; 67,61% possuem DVD; 55,11% têm computador; 73,86% têm automóveis; 90,34% possui máquina de lavar; 94,32% possui geladeira; 60,80% têm telefone fixo; 95,45% possui telefone celular; 73,30% têm acesso à internet e 65,34% têm TV por assinatura.

Em relação ao nível de escolaridade do pai, a maioria dos alunos não soube responder a questão; entre os que responderam preponderou a resposta da 5ª a 8ª série. No que tange ao estudo da mãe, a maioria possui Ensino Médio completo.

Quando questionados quais eram os motivos mais importantes para se ter um trabalho, a maioria dos adolescentes de 14 anos (47,6%) e de 17 a 19 anos (58,3%) assinalaram a opção “para ter mais responsabilidade”. Já a maioria dos adolescentes de 15 e 16 anos assinalaram “independência financeira”.

Dentre as atividades praticadas fora da escola, o esporte teve prevalência em todas as faixas etárias, representando 49,4%. Sobre leituras extracurriculares, a faixa etária de 14 anos (47,6%) respondeu predominantemente “quadrinhos”, os jovens de 15 anos (40,3%) e 16 anos (32,4%) preferem livros de romance e ficção, e entre os adolescentes de 17 a 19 anos (50%) a preferência é ler jornais. Para o tempo livre, as faixas etárias de 14 (76,1%) e 15 anos (70,1%) assinalaram “jogar no celular ou no computador”; “passear no shopping” e “conversar com um amigo na rua” foram as opções mais assinaladas pelos jovens de 16 anos (56,7%); e a maioria dos adolescentes de 17 a 19 anos (75%) prefere “ir a shows”.

Quando questionados se os conhecimentos adquiridos na escola os prepararam para se inserir no mercado de trabalho, a maioria dos adolescentes se considera preparado, correspondendo a 48,8% da amostra geral, seguido das respostas “Apesar de ter frequentado uma boa escola, eu me considero despreparado(a), pois não consegui o suficiente para conseguir um emprego” (21%), “não sei” (16,4%) e “Eu me considero despreparado(a) devido à baixa qualidade do ensino de minha escola, que não me preparou o suficiente” (7,9%).

2.5 Procedimentos

O Grupo PROSPED foi apresentado à escola por uma de suas doutorandas que lá havia estudado. Um contato inicial aconteceu em março de 2016, em uma reunião entre a orientadora, a doutoranda e um mestrando, em que se ofereceu informações e esclarecimentos sobre futuras pesquisas do grupo, com intuito de apresentar a proposta de trabalho aos gestores e solicitar o consentimento da escola.

Após a obtenção da autorização dos gestores da instituição, foi apresentado um pré-projeto aos professores com propostas de intervenção, visando-se conhecer opiniões e demandas. As parcerias entre professores e psicólogos-pesquisadores tiveram início em 2016 e foram se modificando conforme a reorganização interna da escola ao longo dos anos. Após a autorização da unidade de ensino e dos combinados com os professores-parceiros, foi feito contato com os alunos do 1º Ano do Ensino Médio a fim de lhes apresentar a proposta e convidá-los a participar do trabalho.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e aprovada sob o parecer de número 2.432.458. É parte de um projeto de intervenção mais amplo, desenvolvido por três psicólogos-pesquisadores do grupo PROSPED, envolvendo as seis turmas de alunos que iniciaram o Ensino Médio no ano de 2016 e concluíram em 2018 nesta escola. Esta tese, em específico, é uma pesquisa-intervenção, caracterizada pelo desenvolvimento de atividades de frequência semanal com o 1º, 2º e 3º anos de duas turmas do Ensino Médio diurno, do período de 2016 a 2018. Totalizaram 91 encontros de 1h30min, realizados em parceria com três professoras de português, uma de biologia, uma de matemática, uma de inglês, um professor de filosofia, que permitiram o desenvolvimento de atividades propostas por mim e complementadas por eles, em conjunto.

Ao longo desses três anos, de um ano para outro, além de alunos que ingressaram na escola, inclusive no 2º Ano do Ensino Médio, houve outros que mudaram de escola e, principalmente, de período. Portanto, as turmas não se mantiveram constantes. No Brasil, um aluno que está terminando o 1º ano do Ensino Médio tem, em média, 15 ou 16 anos, idade em que começam a buscar uma vaga no mercado de trabalho, o que os leva a migrarem para o ensino noturno. Nessa escola, eram quatro turmas no período diurno e duas no período noturno no 1º Ano do Ensino Médio. No 2º Ano passam a ser quatro turmas no período noturno e duas turmas no período diurno. No 3º Ano, cinco turmas concentravam-se no período noturno e apenas uma no período diurno. Dentre os que estavam no 1º ano diurno em

2016, apenas seis continuaram até o último ano no mesmo grupo. Entretanto, os alunos que migraram para outras turmas do período noturno continuaram o projeto de intervenção, sob o comando de outros colegas do grupo de pesquisa.

Em duas aulas preestabelecidas com os professores-parceiros do projeto, os encontros envolviam atividades como a apreciação e a discussão de músicas, filmes, documentários, pinturas, fotografias e a produção de histórias, desenhos, composições musicais pelos alunos e reflexões a respeito de suas vivências na e com a escola. O objetivo era investigar o potencial da imaginação na promoção do desenvolvimento da consciência de adolescentes com vistas à transformação de suas condições de vida atuais e futuras.

Em 2016, a pesquisa-intervenção elegeu a música como materialidade mediadora da prática desenvolvida pela psicóloga-pesquisadora e as emoções foram o foco de observação e investimento nas relações intersubjetivas para a aproximação com os adolescentes e o favorecimento de sua participação. Conforme avançava, a atuação prática com os adolescentes e o aprofundamento nos estudos sobre a adolescência foram promovendo mudanças que me levaram a criar novas possibilidades de intervenções voltadas a discussões, debates, reflexões, produções para conhecer e aprofundar essa relação.

Em 2017, segundo ano da pesquisa-intervenção, agora no 2º ano do Ensino Médio, as práticas com os estudantes exploraram não só a audição e produção de músicas, mas também a apreciação de fotografias, pinturas, filmes, de modo a se trabalhar mais a imaginação e o pensamento por conceito, funções psicológicas superiores que ganham destaque na adolescência, constituindo-se em salto qualitativo no modo de pensar e agir dos adolescentes.

Já em 2018, o terceiro da pesquisa-intervenção com a mesma turma, agora no 3º Ano do Ensino Médio, as atividades desenvolvidas com os alunos se nortearam por diversas materialidades artísticas visando, principalmente, investir na ampliação da consciência dos adolescentes, a partir das significações das relações estabelecidas entre eles e a escola, e as possibilidades de ações no presente e em direção às suas escolhas no futuro.

A análise apoiou-se em dados provenientes dos diários de campo, derivados das observações do encontro gravadas em áudio; e das produções dos alunos, realizadas a partir das apreciações ou vivências desenvolvidas nesses encontros. O apêndice compila todas as atividades devidamente encadeadas no tempo, em quatro quadros divididos em turma 1 e 2 (do 1º Ano do Ensino Médio), turmas 3 e 4 (do 2º Ano do Ensino Médio) e turma 5 (do 3º Ano do Ensino Médio).

2.6 Organização dos dados, fontes de informação e plano de análise

As fontes de informações desta tese derivam de 20 encontros, selecionados de um total de 91 encontros realizados ao longo de três anos de intervenção, e registrados por meio de diários de campo; transcrições em áudio; e produções dos adolescentes. Foram utilizados 14 diários de campo, elaborados em 2016, com as informações, percepções e sentimentos da psicóloga-pesquisadora; produções dos adolescentes, como textos e desenhos, derivadas de intervenções realizadas em 2016 e 2017; e cinco transcrições de gravações em áudio de encontros realizados em 2018.

Os dados foram organizados por ano, e selecionados, constituindo a análise em três grandes eixos: o primeiro discorre sobre a dimensão afetiva na construção de relações intersubjetivas; o segundo focaliza o processo imaginativo no enlace com a emoção e a relação com o pensamento por conceito na adolescência; e o terceiro discorre sobre os posicionamentos ativistas transformadores e a potência de ação dos adolescentes, na direção de mudanças do contexto escolar e na construção de horizontes.

A leitura das informações na relação com os objetivos propostos conduziu-nos a estabelecer como unidade de análise as expressões com significação. Unidade pressupõe a menor parte que contém o todo (Vigotski, 2007/1935), e o termo significação articula sentidos e significados expressos pelo sujeito por meio da linguagem – falada, escrita, cantada, desenhada, no silêncio, em gestos etc, possíveis de analisar somente pela apreensão do contexto em que a expressão se objetiva. Como unidade de análise, no primeiro eixo, estabelecemos as expressões com significação de participação dos estudantes. No segundo eixo, as expressões com significação do enlace emocional com a imaginação e pensamento por conceito. E, no terceiro eixo, expressões com significação de mudança de posicionamento dos estudantes em relação a realidade por eles vivida em sua comunidade escolar.

No primeiro eixo, em que se focalizou a construção de relações intersubjetivas foram utilizados os registros de 14 encontros com duas turmas do 1º Ano do Ensino Médio, em 2016. Nas tabelas 1 e 2, apresentamos as atividades e os objetivos dos encontros selecionados:

Tabela 1. Encontros selecionados da turma 1, do 1º Ano do Ensino Médio, para análise do primeiro eixo.

1º Encontro (02/06/2016)

Atividade: Apresentação da psicóloga-pesquisadora, dos alunos e professora-parceira em roda

de conversa, com a música “Esquadros”, cantada e tocada no violão pela psicóloga-pesquisadora (**Anexo**) e a leitura da narrativa da história da psicóloga-pesquisadora (**Apêndice**).

Objetivos: Promover a aproximação com os alunos e conhecê-los de modo a poder dar início às escolhas das propostas de intervenção seguintes.

2º Encontro (16/06/2016)

Atividade e materialidade mediadora:

- Assistir ao longa-metragem brasileiro “Tudo o que aprendemos juntos” (2016).¹⁶ Direção: Sergio Machado.

Objetivos: Favorecer o interesse dos alunos por meio da estética do filme e promover reflexões e discussões acerca do conteúdo abordado – as relações estabelecidas na escola pública.

4º Encontro (15/08/2016)

Atividade: Produção individual de desenhos em folha sulfite de algo significativo para a vida dos adolescentes.

Objetivo: Conhecer os interesses dos adolescentes.

7º Encontro (08/09/2016)

Atividades:

- Levantamento as profissões de interesse dos adolescentes.
- Elaboração de perguntas para entrevistar os profissionais.
- Assistir ao documentário “Adolescência”¹⁷.

Objetivo: Introduzir a ideia de realizar oficinas com profissionais do interesse dos adolescentes e propor a produção de um documentário feito por eles mesmos com os registros das oficinas.

15º Encontro (21/11/2016)

Atividades:

- Roda de conversa sobre a experiência dos adolescentes com o projeto de intervenção.
- Assistir ao vídeo de homenagem dos alunos à psicóloga-pesquisadora, produzido pelos adolescentes, com depoimentos deles, e de uma professora-parceira, falando a respeito do

¹⁶ Sinopse: O músico Laerte (Lázaro Ramos), é um violinista frustrado que passa por dificuldades financeiras. Após não ter sido aprovado no teste de seleção da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo – OSESP, um amigo lhe sugere que vire professor de música em uma escola da periferia da cidade de São Paulo. Relutante, mas sem outras opções, Laerte decide aceitar a proposta. Na instituição, conhece e se identifica com Samuel, um garoto talentoso que deve superar as condições precárias da vida para poder dedicar-se à música.

¹⁷ Documentário caseiro, produzido por estudantes de uma escola estadual de São Paulo. <https://www.youtube.com/watch?v=qLdEjWWgqYg&t=6s>

projeto e cantando em coro a música “Valeu, amigo”, da dupla Mc Piken e Menor.

Objetivo: Obter a devolutiva dos adolescentes a respeito do projeto desenvolvido, o interesse em continuar e as expectativas para o ano seguinte.

16º Encontro (24/11/2016)

Atividades:

- Amigo-secreto de chocolate.
- Assistir ao vídeo das oficinas.
- Leitura da história final da psicóloga-pesquisadora (**Apêndice**).
- Considerações dos alunos sobre o projeto.
- Fechamento dos encontros em uma palavra dita por cada adolescente.

Objetivos: Encerrar o projeto daquele ano compartilhando as percepções das experiências dos adolescentes e da psicóloga-pesquisadora ao longo das intervenções.

Tabela 2. Encontros selecionados da turma 2, do 1º Ano do Ensino Médio, para análise do primeiro eixo.

1º Encontro (02/06/2016)

Atividade: Apresentação da psicóloga-pesquisadora, dos alunos e professora-parceira em roda de conversa, com a música “Esquadros”, cantada e tocada no violão pela psicóloga-pesquisadora (**Anexo**) e a leitura da narrativa da história da psicóloga-pesquisadora (**Apêndice**).

Objetivo: Promover a aproximação com os alunos e conhecê-los de modo a poder dar início às escolhas das propostas de intervenção seguintes.

2º Encontro (16/06/2016)

Atividade: Produção individual de desenhos de algo significativo para a vida dos adolescentes.

Objetivo: Conhecer os interesses dos adolescentes.

4º Encontro (15/08/2016)

Atividade: Assistir ao longa-metragem brasileiro “Tudo o que aprendemos juntos” (2015). (Direção: Sergio Machado)

Objetivo: Favorecer o interesse dos alunos por meio da estética do filme e promover reflexões e discussões acerca do conteúdo abordado – as relações estabelecidas na escola pública.

6º Encontro (29/08/2016)**Atividades:**

- Assistir à entrevista com Mano Brown (TV Cult, 2015).
- Audição das músicas “A vida é desafio” (Racionais MC’s) e “O mundo é um moinho” (Cartola)
- Discutir os conteúdos da entrevista e das músicas.

Objetivo: Ampliar as experiências dos adolescentes por meio de novos conhecimentos a respeito do rap, a partir de um ídolo deles, relacionando-o a outro compositor, que pertence a outro estilo musical.

8º Encontro (22/09/2016)**Atividades:**

- Roda de conversa acerca do interesse dos adolescentes na continuidade do projeto.
- Responder ao Questionário e ao Complemento de frases do Ensino Médio elaborados pelo Grupo PROSPED.

Objetivo: Retomar os objetivos do projeto de intervenção, o papel da psicóloga-pesquisadora na escola, e saber do interesse dos adolescentes na continuidade do projeto.

9º Encontro (26/09/2016)

Atividade: Palestra e oficina de fotografia com profissional convidado.

Objetivo: Ampliar as experiências dos adolescentes, favorecer a imaginação e o pensamento, por meio de outros conhecimentos.

13º Encontro (17/11/2016)**Atividades:**

- Entrega e esclarecimento sobre os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e dos Termos de Assentimento (TCLE).
- Roda de conversa e avaliação dos adolescentes sobre a participação no projeto.

Objetivos: Retomar com os adolescentes os aspectos da pesquisa e esclarecer a importância da ciência dos termos de aceite de participação. E obter a devolutiva dos adolescentes a respeito do projeto desenvolvido, o interesse em continuar, e as expectativas para o ano seguinte.

15º Encontro (24/11/2016)**Atividades:**

- Amigo-secreto de chocolate.
 - Assistir a um vídeo das oficinas produzido pela psicóloga-pesquisadora.
-

-
- Leitura de narrativa produzida pela psicóloga-pesquisadora do vivido ao longo do trabalho.
 - Apresentação das músicas “Esquadros” (Adriana Calcanhoto) e “Miragem” (Dani Black), pela psicóloga-pesquisadora.
 - Considerações dos alunos sobre o projeto.
 - Recolhimento dos TCLE e de Assentimento.

Objetivo: Encerrar o projeto daquele ano compartilhando as percepções das experiências dos adolescentes e da psicóloga-pesquisadora ao longo das intervenções.

No segundo eixo, de um total de 48 encontros realizados com as turmas do 2º Ano do Ensino Médio, em 2017, foram selecionadas duas intervenções que ilustram a agilização da imaginação e seu enlace com a emoção e o pensamento por conceito. Destacamos três narrativas produzidas pelos alunos da turma 3 e 4, e um trecho de um diálogo construído com uma das turmas. Na tabela 3, a seguir, apresentamos as atividades e os objetivos dos encontros selecionados:

Tabela 3. Encontros selecionados das turmas 3 e 4, do 2º Ano do Ensino Médio, para análise do segundo eixo.

5º Encontro (27/04/2017)

Atividades:

- Apreciação de e discussão sobre fotografias dos projetos de Sebastião Salgado projetadas no telão.
- Assistir a uma palestra em que o fotógrafo Sebastião Salgado conta sobre sua vida pessoal e profissional¹⁸.

Objetivo: Favorecer o desenvolvimento da imaginação e do pensamento por meio da ampliação da experiência dos adolescentes.

6º Encontro (04/05/2017)

Atividades:

- Assistir à apresentação das fotografias de Salgado vistas no encontro anterior, intercaladas com perguntas disparadoras, acompanhada da música *Comptine d'Un Autre Été* (Yann Tiersen) como trilha sonora.
- Desenvolver uma narrativa a partir da escolha de uma fotografia.

Objetivo: Favorecer o desenvolvimento da imaginação e do pensamento dos adolescentes

¹⁸ Sebastião Salgado: O drama silencioso da fotografia (2013) <https://www.youtube.com/watch?v=qH4GAXXH29s>

por meio da contemplação de fotografias e da escrita.

7º Encontro (11/05/2017)

Atividade: Apreciação de e discussão sobre pinturas surrealistas, do artista Sergio Ricciuto Conte, projetadas no telão.

Objetivo: Promover a imaginação dos adolescentes a partir de obras opostas às fotografias em preto e branco e por meio de diálogos empreendidos no coletivo.

8º Encontro (18/05/2017)

Atividade: Apreciação de e discussão sobre pinturas surrealistas, do artista Sergio Ricciuto Conte, projetadas no telão.

Objetivo: Promover a imaginação dos adolescentes a partir de obras opostas às fotografias em preto e branco e por meio de diálogos empreendidos no coletivo.

9º Encontro (25/05/2017)

Atividade: Produzir em grupo ilustrações em papel canson e giz pastel, inspiradas nas pinturas surrealistas de Sergio Ricciuto Conte.

Objetivo: Promover a ampliação da imaginação por meio dos processos criativos.

10º Encontro (01/06/2017)

Atividade: Produzir em grupo ilustrações em papel canson e giz pastel, inspiradas nas pinturas surrealistas, e finalizar com biscuit.

Objetivo: Promover a ampliação da imaginação dos adolescentes por meio dos processos criativos.

No terceiro eixo, de um total de 12 encontros com uma turma do 3º Ano do Ensino Médio, em 2018, foram selecionadas as transcrições de 5 encontros, de diálogos empreendidos com os adolescentes. Na tabela 4, apresentamos as atividades e os objetivos dos encontros selecionados:

Tabela 4. Encontros selecionados da turma 5, do 2º Ano do Ensino Médio, para análise do terceiro eixo.

2º Encontro (13/04/2018)

Atividades:

- Assistir ao documentário “Nunca me sonharam” (2018)

(Direção: Cacau Rodhen)

- Responder a pergunta disparadora: O que vocês estão sentindo e pensando a partir desse documentário?

Objetivos: Observar como os adolescentes estavam sendo afetados pelo conteúdo do documentário, e ampliar a percepção dos alunos sobre a importância da educação, das condições das escolas públicas no Brasil, ou seja, de sua própria escola.

3º Encontro (20/04/2018)

Atividades:

- Assistir ao documentário “Nunca me sonharam” (2018)

(Direção: Cacau Rodhen)

- Responder a pergunta disparadora: O que mais lhes chamou a atenção no documentário?

Objetivos: Ampliar a percepção dos alunos sobre a importância da educação, das condições das escolas públicas no Brasil e promover reflexões acerca das vivências deles na e com a escola.

4º Encontro (04/05/2018)

Atividade: Conversar sobre a organização e o envolvimento deles no trote.

Objetivo: Observar a relação dos alunos entre eles e de que modo o coletivo estava se desenvolvendo.

8º Encontro (21/09/2018)

Atividades:

- Recordar os encontros mais significativos realizados ao longo dos três anos de intervenção.

- Discutir sobre como aproveitar os próximos encontros.

- Propor a continuação do uso daquele espaço para rodas de conversa e reflexão.

Objetivos: Problematizar o desenvolvimento e o aproveitamento do espaço de intervenções, e promover ainda mais o envolvimento e o protagonismo dos adolescentes na construção deste espaço.

9º Encontro (28/09/2018)

Atividades: Roda de conversa a respeito da atividade que os alunos desenvolveram na escola, inspirados na campanha de prevenção ao suicídio “Setembro amarelo”.

Objetivo: Ouvir e discorrer acerca do trabalho que os adolescentes desenvolveram.

No capítulo 3, será apresentado o processo de construção de cada um desses eixos.

CAPÍTULO 3

IMAGINAR, PENSAR, AGIR: RELAÇÕES PROMOTORAS DE POTÊNCIA

3.1 O ponto de partida da pesquisa-intervenção: a dimensão afetiva na construção de relações intersubjetivas

Eu ouvi palavras ditas com carinho
De que na vida ninguém é feliz sozinho
E você é um alguém que sempre me fez bem
Me protegeu e me tirou de todo perigo
E quando eu precisei você chorou comigo
Valeu por você existir, é tão bom te ter aqui.

(Trecho da música “Valeu, amigo”, de Mc Piken e Menor)

O trecho de música que abre esta análise foi gravado em vídeo pela turma 1, no final de 2016, no qual pediam à psicóloga-pesquisadora a continuidade do projeto em 2017. Essa manifestação demonstra o envolvimento dos adolescentes com o projeto, com as propostas e com a própria psicóloga-pesquisadora, favorecido pela significação do trabalho desenvolvido e a busca por uma relação intersubjetiva que foi investida pela profissional ao longo do primeiro ano de intervenções, tema que será apresentado ao longo deste capítulo.

Toda função psicológica aparece primeiro no nível intersubjetivo e depois no intrasubjetivo (Vigotski, 1931/1988). Para o autor, **intersubjetividade** é onde se produzem as significações que serão configuradas pelo sujeito em seu processo de desenvolvimento e que constituirão seu psiquismo. Estudar a constituição deste espaço na relação da psicóloga-pesquisadora com os estudantes deverá, portanto, lançar luz à compreensão de seus pensamentos e emoções, bem como revelar as ações da profissional que favoreceram tal construção. A **participação**, aqui entendida como postura ativa do adolescente, é condição para o partilhamento de significação, que caracteriza a intersubjetividade. Por isso, a escolha da **unidade de análise: expressões com significação de participação**.

Partimos do pressuposto de que a **participação** é fundamental na agilização dos processos imaginativos dos adolescentes e que, para isto, deveria haver **envolvimento com as propostas**. Como não se tratava de uma mobilização de interesses espontânea ou natural, que estava dada a *priori*, foram criados, semana a semana, situações e movimentos de **aproximação** que favorecessem a participação dos estudantes, em um processo dialético de

avanços e retrocessos, aproximações e afastamentos, entre a psicóloga-pesquisadora, os adolescentes, as propostas e as expressões artísticas que elegemos como materialidades mediadoras de nossas ações.

Segundo Vigotski (1934/2012), os interesses não são inatos; para mobilizá-los, é preciso que o sujeito atribua significações (sentidos e significados). Buscamos, então, o que promoveria tais significações a partir do aprofundamento na leitura de dados, basicamente diários de campo produzidos dos encontros ao longo de 2016, e da análise de manifestações identificadas como pré-indicadores, o que nos levou à organização desse movimento fluido e intermitente das expressões positivas ou negativas dos adolescentes gerando **indicadores** que sustentam a categoria **envolvimento ou não envolvimento** organizada por elementos em oposição: abertura ao envolvimento (ouvir, participar, cooperar, colaborar), aproximação, envolvimento com a proposta, envolvimento emocional, envolvimento com as ações, aproximações intermitentes das atividades, expressando seus desejos de ação e oferecendo/externalizando sugestões, envolvimento com as expressões artísticas, envolvimento com a psicóloga-pesquisadora *versus* não aproximação, distanciamento, afastamento da atividade, recusa a envolver-se, testando limites, desconfiança, indiferença.

Ainda visando compreender a **participação**, necessária à construção de uma relação favorecedora de posturas ativas dos estudantes que viabilizassem uma prática significativa para eles e a psicóloga-pesquisadora, prosseguimos ao exame das atividades desenvolvidas e seus registros gravados em áudio e transcritos, e observamos algumas **posturas/ações** fundamentais na promoção da interação e de potência de ação, da relação intersubjetiva com os alunos, do interesse e da construção de perspectiva referencial comum, como: partir da fala/desejo dos estudantes; colocar-se como parceira mais experiente ao oferecer novos conhecimentos e novas experiências; retomar a cada atividade o que já havia sido feito, os objetivos e o porquê da proposta do dia, incorporando os saberes e os desejos dos estudantes; contar aos alunos que não estavam presentes nos encontros anteriores sobre o realizado, envolvendo-os nesse relato; organizar o ambiente da sala de acordo com a atividade proposta; abordar individualmente estudantes que se recusavam a trabalhar ou participar em grupo; estabelecer parcerias com alguns alunos.

Ao explicar como se caracterizou o movimento de envolver-se ou não envolver-se dos estudantes com as atividades e a psicóloga-pesquisadora, nos itens seguintes, demonstraremos que as relações intersubjetivas são construídas permanentemente e, uma vez tomadas como condição à promoção do desenvolvimento psicológico, deve-se compreender sua constituição e intervir nas interações de modo a promovê-las.

3.1.1 Envolvimento x Não envolvimento

Para mostrar a relação intersubjetiva como construção permanente, com avanços e retrocessos, fizemos a escolha metodológica de apresentar alguns diários de campo em que esse movimento se evidencia e algumas compreensões sobre a constituição do sujeito. A construção da **participação** dos estudantes abrange o **envolvimento com a proposta**, em dimensões que vão desde ouvi-la até se aproximar da psicóloga-pesquisadora oferecendo ajuda; já a **não participação** envolve **afastamentos** que vão desde ficar em silêncio e se recusar a se expressar a fazer outras coisas, como ficar no celular ou dormir.

A participação favoreceu a construção de uma relação capaz de gerar, na maioria das vezes, novos modos de pensar, agir, sentir, expressa nas seguintes falas ou produções dos adolescentes:

*“Cheguei à escola, após o período de observações. ... Quando estava indo em direção à sala que iria trabalhar, uma das estudantes **cumprimentou-me com um largo sorriso**, e, assim que entrei na sala, muitos adolescentes **corresponderam ao meu bom dia de forma entusiasmada**. ... Sugeri logo de início que formássemos uma roda, e **atenderam de pronto, auxiliando**, inclusive, na disposição das cadeiras. Enquanto se organizavam, montei o notebook para gravar o encontro e peguei o violão para ver sua afinação. Assim que a roda se formou nos sentamos, eu disse que havia preparado uma música e comecei a tocar. Ficaram em silêncio, atentos, e quando terminei, aplaudiram. Agradei e disse que a intenção era me apresentar de um modo diferente, por isso o violão, e que tinha preparado uma história. Guardei o instrumento e comecei a ler. Todos estavam ainda em silêncio e aguardando o que estava por vir. Novamente prestaram atenção. Quando terminei, lhes disse: ‘Essa é a minha história, para vocês começarem a me conhecer um pouco, entender como que eu cheguei aqui, e de que maneira estou querendo começar a trabalhar com vocês: é pela arte, é para conhecer cada um de vocês, para entender que sentido a escola tem pra vocês, pelo que vocês se interessam e gostam, e que, assim, a gente vá formando uma parceria ao longo do ano, fazendo esses encontros toda semana, sempre trabalhando com arte, com o que vocês gostariam de comentar sobre elas, com o que eu vou trazer, com o que vocês irão trazer também, e a gente vai se conhecendo. Tudo bem? Agora queria saber: quem gostaria de contar a sua história?’ ... Muitos quiseram contar, e outros preferiram apenas ouvir. ... As histórias compartilhadas trouxeram conteúdos fortes, e até trágicos, o que mobilizou a comoção de muitos meninos e meninas, marcando este como um encontro intenso, e chamando a atenção pelo modo como a turma se respeitou reciprocamente. Houve o intervalo do recreio, e assim que voltamos comemoraram que eu ainda estava lá, e demos sequência a mais histórias.” (Trecho do Diário de Campo 1 - Encontro com a turma 1 - 2 de junho de 2016).*

A postura da turma 1 já revelava uma **abertura ao envolvimento**, imaginando que eu teria algo a lhes oferecer. Em contrapartida, na turma 2, mesmo com a minha persistência,

houve mais **afastamento** do que aproximação, chegando alguns alunos a se negarem a participar. O **não envolvimento** que manifestaram me fez perceber a configuração de um desafio maior.

*“... Já ao chegar, tive de chamar a atenção muitas vezes para que notassem a minha presença. ... Após a professora me reapresentar, sugeri que formássemos uma roda de cadeiras. Alguns reclamaram, outros nem se moveram e, mesmo insistindo para que sentássemos em círculo, muitos ficaram de fora. O aluno D. me perguntou se era obrigado a participar, e o fez meio contrariado porque lhe disse para experimentar esse primeiro dia. Aos poucos foram organizando a roda, mas demonstraram mais uma **recusa a envolver-se** do que propriamente uma abertura ao envolvimento. Alguns me chamaram atenção, ou por serem muito retraídos ou muito falantes, buscando tumultuar e desfocar o encontro a todo o momento, parecendo estar **testando limites**, este às vezes até **como forma de aproximação**, como no caso do M.T.. O adolescente fez uma primeira ‘gracinha’ logo no começo, quando perguntei se tinha cadeira para me sentar, batendo na perna dizendo ‘senta aqui’, rindo e olhando para os amigos. E continuou provocando risadas e instigando-os o tempo inteiro para que respondessem as minhas perguntas e contassem as suas histórias. Quando eu direcionei a conversa para ele, algum tempo depois que o encontro já havia começado, ficou mais sério e concentrado nas perguntas, me respondendo. ... J. dormiu quase todo o encontro, e a professora me disse isso é recorrente. ... Uma das alunas me chamou a atenção pelo modo como me olhava – séria e desconfiada – e talvez eu também a tenha olhado com **desconfiança**. Mas, no final, consegui tirar um sorriso dela.” (Trecho do Diário de Campo 1 - Encontro com a turma 2 - 2 de junho de 2016).*

Diante da não adesão, propus, no encontro seguinte, uma nova forma de atuação para me aproximar e conhecer os adolescentes:

“‘Pessoal, vocês se lembram que na outra semana a proposta era que cada um contasse a sua história, mas que não deu muito certo? Então, vamos fazer de outro modo agora?’. E lhes entreguei folhas sulfite e pedi para que cada um pensasse em alguma passagem da vida que quisesse expressar em forma de desenho, música, texto, poesia. Dei ainda outra sugestão, que pensassem em algo que tivesse muito a ver com eles e criassem uma representação disso, do modo como quisessem na folha. ... Ao perceber que a maioria não havia se animado muito com a atividade, passei de carteira em carteira conversando com cada aluno ou em pequenos grupos, a depender de como estavam posicionados na sala, sobre temas como o tipo de música que ouviam e qual gostariam de ter escrito a letra, os filmes que gostam e qual

gostariam que fosse o filme da vida deles, o que gostam de fazer no dia a dia, e fomos desenvolvendo uma forma de representação de algo que fosse importante ou interessante para a vida deles. Ao final, tivemos diversas produções incluindo nomes e/ou letras de músicas de artistas que admiram, composições deles, desenhos, autorretratos, desenhos com símbolos da cultura, textos”. (Trecho do Diário de Campo 2 - Encontro com a turma 2 - 16 de junho de 2016).

Neste movimento, começamos a criar uma **perspectiva referencial comum**, possibilitada pela significação atribuída por eles à atividade e ao encontro. Ou seja, encontraram-se, em meio a significados compartilhados, os sentidos que favoreceram o **envolvimento** e a **participação**.

A questão que se apresenta em relação a essas experiências é: Por que, com a mesma proposta de atividade, obtivemos envolvimento tão diferentes com as duas turmas?

Segundo Vigotski (1935/2010, p. 686), “a vivência é uma unidade na qual está representado, por um lado, o meio, ou aquilo que se vivencia e, do outro lado, e de modo indivisível, estão representadas as particularidades da personalidade do sujeito”. Uma ocorrência qualquer no meio resultará em significações diferentes pelos sujeitos, a depender dos sentidos configurados e os significados atribuídos à situação, concorrendo aí os afetos presentes nas relações empreendidas.

Havia, entre os atores escolares, a significação da turma 1 como uma das melhores da escola, e a turma 2 como a pior delas, tratada pelos professores e demais funcionários como a “turma mais difícil”, que tinha uma heterogeneidade maior, com alunos em condição de “vulnerabilidade social”, que “se envolviam com o tráfico e pequenos delitos”, que “não dominavam os conhecimentos necessários para aquele ano”, que “não faziam parte daquela unidade escolar, pois tinham vindo de outras escolas”. Então, iniciar a atuação com esta turma, demandava um esforço em garantir a aproximação e participação dos estudantes, por meio de afetos positivos, e construir referencial comum para transformar tais significações.

“Ao final do encontro fui até a sala dos professores, onde se encontravam as três professoras-parceiras J., W. e A., para me despedir. Foi quando a professora-parceira J. me chamou de canto para conversar. Ela estava apreensiva com o fato de eu ter escolhido um filme cujo cenário era a favela e o tráfico, pois na turma 2 havia alunos em liberdade assistida, e um deles, F., namorava a filha do traficante do bairro. A professora-parceira disse que tem muito medo deste aluno, que não consegue se virar de costas para escrever na

lousa por receio de que ele atente contra ela. ... Ouvi tudo aquilo, e, considerando que esta é uma professora respeitada e até temida na escola, fiquei bastante preocupada, e estou repensando se devo passar o filme para esta turma. Disse à professora-parceira que pensaria a respeito, mas que o filme seria uma forma de aproximação com os alunos por meio de temas que pudessem falar de suas emoções e promovessem seus interesses.” (Trecho do Diário de Campo 2 - Encontro com a turma 2 - 16 de junho de 2016).

Já naquele momento tive de trabalhar com a professora a ressignificação dessa situação, dando continuidade às propostas nos encontros seguintes, após conversas com minha orientadora.

“Passei o filme na turma 2. Finalmente, depois de tantas tentativas, funcionou. Assistimos em outra sala e em um DVD que eu mesma gravei. O encontro foi apenas voltado para assistirmos. A professora-parceira A. me acompanhou hoje e comentou com a professora-parceira J. sobre esse envolvimento de F., quando terminamos as intervenções. A professora-parceira J. comentou que achava que eu tivesse desistido do filme, e eu disse que naquele dia sim, mas que ao conversar com minha orientadora, ela orientou que todas as turmas tivessem contato com as mesmas materialidades, e a partir disso repensei como poderia ser o direcionamento da discussão. A professora-parceira J. concordou. A professora-parceira A. disse que muitas vezes nos enganamos, achamos que algo não dará certo e que no fim parece que deu, que ele deve até ter repensado suas atitudes a partir do filme. Em cima disso comentei que, afinal, não era isso que queríamos promover: reflexão? A professora-parceira J. balança a cabeça concordando e diz ‘Verdade’.” (Trecho do Diário de Campo 4 - Encontro com a turma 2 - 15 de agosto de 2016).

Segundo Vigotski (1935/2010, p. 691), o meio não é estático nem exterior em relação ao desenvolvimento da criança, mas “variável e dinâmico”, e as relações empreendidas e as situações vividas por ela em seu meio nortearão o seu desenvolvimento. Portanto, diferentes formas de relação estabelecidas entre a criança e o meio resultarão em configurações diferentes.

Essa compreensão abarca tanto o papel e o impacto do meio no desenvolvimento da criança como as modificações a que o meio sofre no decorrer da vida do sujeito, a partir da ampliação de suas experiências e do alcance de novas possibilidades de significação. Se a escola, enquanto meio social, muda o olhar voltado ao estudante, favorece que este configure

novas significações, alterando o curso das vivências dos atores escolares envolvidos nesse processo, pois, as relações, carregadas de afetos bons ou ruins, constituem e alteram o sujeito e o meio, dialeticamente.

*“F. e P. estavam rindo com os celulares nas mãos, e não só eles, esse dia a conduta da maioria dos alunos foi bastante incômoda. Quando solicitei que se aproximassem da caixa de som, porque o volume do documentário era baixo, de todos os meninos, apenas S. se aproximou um pouco, e precisei solicitar aos outros mais algumas vezes. Após o documentário, encontravam-se tão desanimados que o desânimo também me afetou. Senti finalmente a tal **apatia/indiferença** de que tanto se queixavam os professores. Então, em tom de brincadeira, lhes disse: ‘Nossa, gente, esse desânimo de vocês está passando para mim, e está começando a me desanimar também’ e ri para amenizar o clima estranho, e ainda assim continuaram apáticos. Outros alunos estavam muito dispersos, configurando uma situação diferente das que eu já havia vivenciado com essa turma. ... Senti uma **indiferença** e um **afastamento** muito grandes em relação a mim pelo uso indiscriminado do celular, sem o cuidado de disfarçar e com maior frequência. Deixaram claro que não estavam interessados na atividade que eu havia proposto, até os que eram mais carinhosos e participativos estavam também desmotivados e desinteressados. Conversei com a professora-parceira A. sobre essa minha percepção e incômodo em relação à turma neste dia, e ela então me contou que havia tido uma discussão grave com a aluna M. na sala de aula, o que provavelmente afetou a relação da turma comigo, por isso essa apatia generalizada, levando a uma **indiferença** que eu nunca havia sentido. Apenas J., I., N. e S. estavam se dispondo a participar da atividade, mas foi ficando difícil manter o interesse deles. Parecia haver um esforço, porque eu persistia em ouvi-los, já que eram os únicos que estavam correspondendo, dialogando e atentos, mas foi um movimento que ficou cansativo para mim e para eles, gerando um **afastamento da atividade**.” (Trecho do Diário de Campo 8 - Encontro com a turma 2 - 12 de setembro de 2016).*

Esse encontro evidencia ainda mais o modo como as relações empreendidas no meio são configuradas em sentidos e significados que favorecem ou desfavorecem o envolvimento nas atividades escolares. O desentendimento da professora-parceira A. com a aluna M. em sala de aula promoveu novas significações dos adolescentes para comigo, mesmo que eu não estivesse presente no momento da briga, levando a um distanciamento que já tinha sido superado em encontros anteriores. Diante da situação, compreendi que me consideravam mais

próxima à professora-parceira do que deles mesmos e elaborei uma nova intervenção para o encontro seguinte:

*“Devido à apatia e ao desinteresse no encontro passado, fui movida a encontrar uma forma de dizer-lhes como fui afetada negativamente por aquela situação, me reapresentar, retomar os objetivos do nosso trabalho, como forma de **construir uma perspectiva referencial comum**, e conversar se gostariam ou não de continuar. No início do encontro, sugeri como de costume que fizéssemos a roda de cadeiras e comecei a organizá-la. Eu mesma ia arrumando enquanto convidava os outros alunos a aderirem à proposta, até que me dei conta de que eu estava fazendo por eles e não percebendo se eles se manifestavam e se motivavam a fazer. Então me sentei e, de cabeça baixa, comecei a tocar suavemente o violão, enquanto os aguardava. Algumas alunas se sentaram na meia roda já formada e aguardaram junto comigo. Aos poucos os outros foram notando, se acalmando e se mobilizando a entrar. Quando todos se sentaram e silenciaram, tornei a dar-lhes bom dia e iniciei a conversa pela minha percepção a respeito da semana anterior. ... Eu estava muito concentrada na conversa, e a seriedade com que os tratei retornou para mim. Não houve gracinhas, nem risos, nem mesmo conversas paralelas. Não houve cara de sono e nem movimento de desinteresse, pelo contrário, vi rostos sérios, olhares compenetrados voltados a mim, que pareciam se questionar. Vi rostos até um pouco assustados. ... Procurei expressar-me com tranquilidade e carinho, recordando o que eu fazia na escola, o meu interesse na pesquisa, que a escola gentilmente abriu suas portas para eu realizá-la, mas que eu não trabalho para a escola, e disse-lhes que a participação era livre e que se não quisessem mais o projeto, estava tudo bem, que nos encontraríamos nos corredores, nos cumprimentaríamos sempre, e que eu estaria disponível para conversarmos quando quisessem. Não lhes disse, para deixá-los à vontade em falar o que pensavam, mas a minha torcida era a de que não desistissem, pois eles só saíam perdendo mais uma vez se deixassem de ter o projeto, pois a relação da turma com a escola já era bastante difícil. E eles não desistiram”.* **(Trecho do Diário de Campo 9 - Encontro com a turma 2 - 22 de setembro de 2016).**

Os adolescentes foram tocados em seus afetos com a quebra de ritmo que propus naquele encontro, a introspecção ao violão, a entonação de voz e o conteúdo de minha fala. O respeito com que me direcionei a eles retornou a mim de modo que, quase sem precisar falar do interesse que tinham pelo projeto, falaram. Falaram com os rostos espantados pela possibilidade de perdê-lo, falaram com o olhar compenetrado voltado a mim, falaram com

suas posturas, e, por fim, falaram com a voz, dizendo que gostariam que o projeto continuasse, o que se traduziu em atitudes nos encontros seguintes:

“Quando cheguei à escola, a professora-parceira W. perguntou-me se eu iria com a turma 2, pois, se eu fosse, ela não diria a eles da possibilidade de ‘subir aula’ devido à ausência de uma professora, e nesse sentido eles poderiam ser liberados mais cedo, deduzindo que prefeririam fazê-lo a ficar no encontro comigo. Mas, os alunos, que já estavam sabendo, vieram até mim e disseram ‘Dona, você vai com a gente agora, né? Porque depois a gente vai embora’ (sic). Nesse momento, percebi que eles não queriam deixar de ter o encontro, só queriam que o antecipasse para que eles pudessem ir embora. Mas não haveria como, e então lhes disse que naquelas duas aulas eu estaria no outro 1º Ano, e que nas duas últimas eu estaria com eles. Quando cheguei no horário combinado, estavam todos lá, não houve sequer uma pergunta ou comentário sobre ir embora, e participaram do encontro até um pouco mais envolvidos que nos passados”. **(Trecho do Diário de Campo 13 - Encontro com a turma 2 - 17 de novembro de 2016).**

“Expliquei-lhes que a proposta era que representassem a experiência que havia tido nesses encontros, e que para isso poderiam utilizar os riscadores e o papel sulfite para desenhar ou escrever. ... A atividade ocorreu com muito envolvimento, inclusive adolescentes que pouco participavam se dedicaram à realização. Passei de um em um ouvindo sobre o que eles produziram. ... Todos demonstraram afetos positivos, como ‘amizade’. Só S. não fez, preferiu conversar comigo sobre o modo como a professora-parceira A. lidava com eles, e sobre a briga com a aluna M.” **(Trecho do Diário de Campo 15 - Encontro com a turma 2 - 24 de novembro de 2016).**

A seguir, reproduzimos algumas produções do encontro:

Com, eu gostei muito desse tempo
que passamos todos juntos, foi muito
legal as atividades, as conversas, as
músicas e os vídeos que fizemos.

Você me mostrou novas culturas
novas comidas e profissões diferentes.

Espero te ver novamente em
algum dia.

Salve

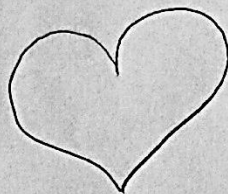
Quebrada!

As massas encarnadas foram muito
bons pais, você conseguiu quebrar a rotina
da escola proporcionando Diversidade.

Você trouxe a nós experiências que
levaremos para a vida toda.

As músicas, documentários, desenhos e
os profissionais me mostraram novas culturas
e profissões me tornando uma pessoa
melhor e me incentivando a cada dia
mais.

Espero Poder te reencontrar um dia
pois - você é uma pessoa muito legal e
atenciosa.



Obrigado por tudo.

Quando começo a

PENSAR

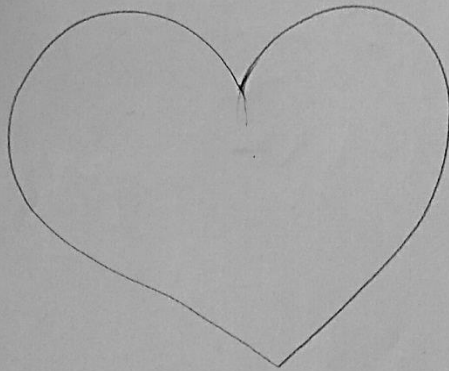
Estamos mais perto de

Ver

Obrigada por nos
instruir a pensar.
com
Tudo
sem
do

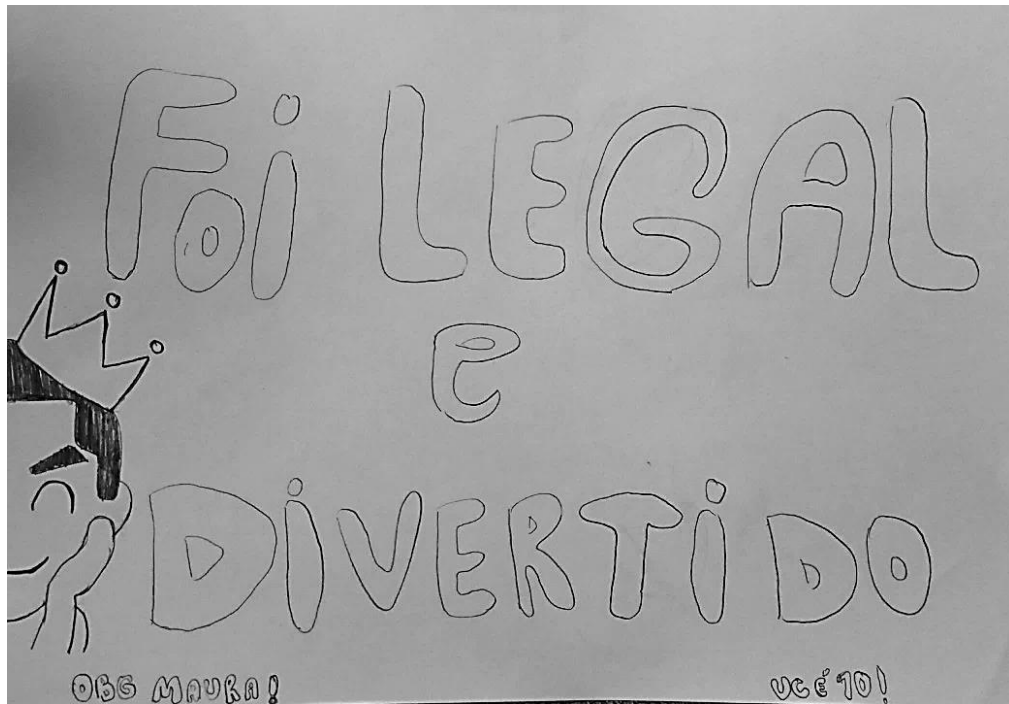
Eu amei tudo que fizemos ao longo do ano, foram coisas diferentes que até mudaram em alguns aspectos, minha forma de pensar, foi diferente, divertido e interessante foi ótimo. Agradeço realmente por tudo que vivemos, e eu não tenho nada que reclamar, porque todos os meses encontros foram maravilhosos, inspirando sempre a música, a arte e ajudando da valer as coisas simples.

Obrigada por tudo! ^c



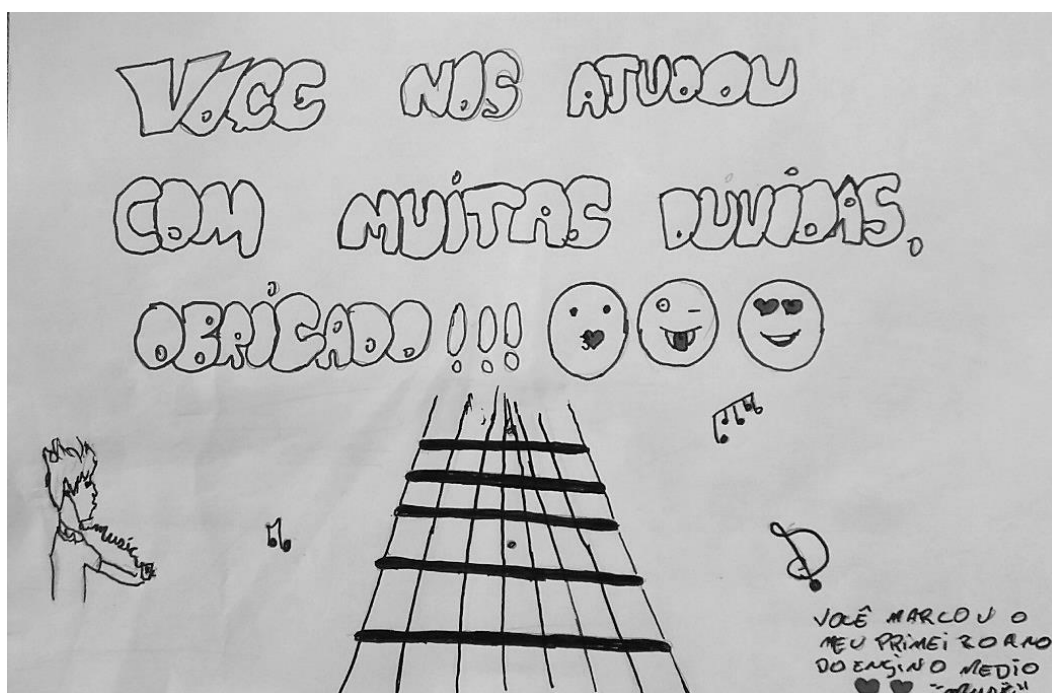
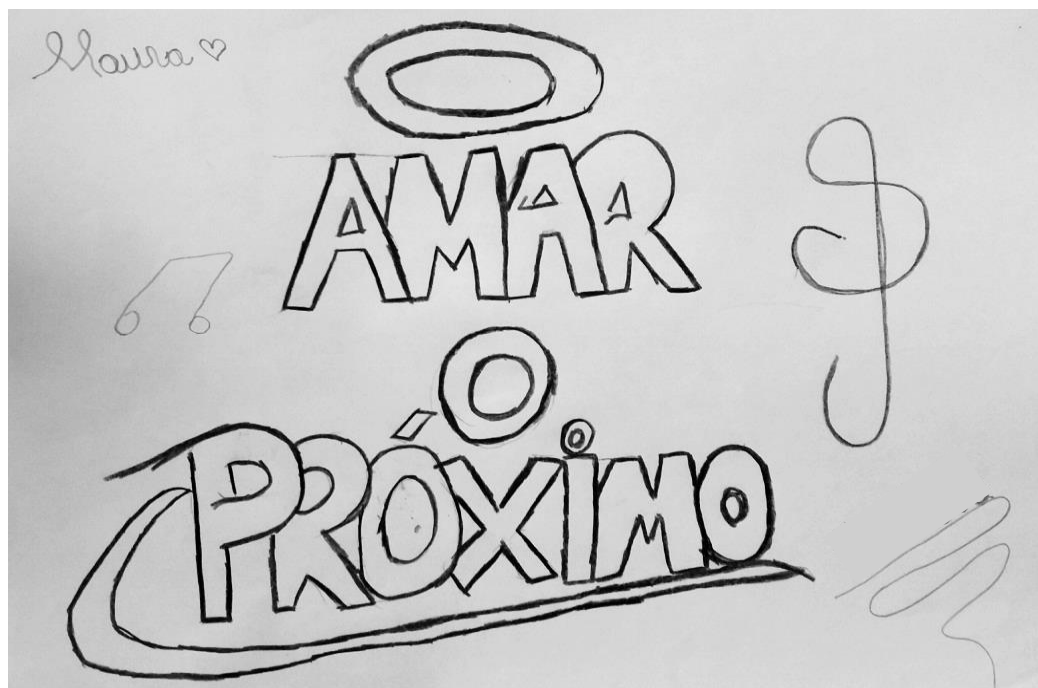
by: M

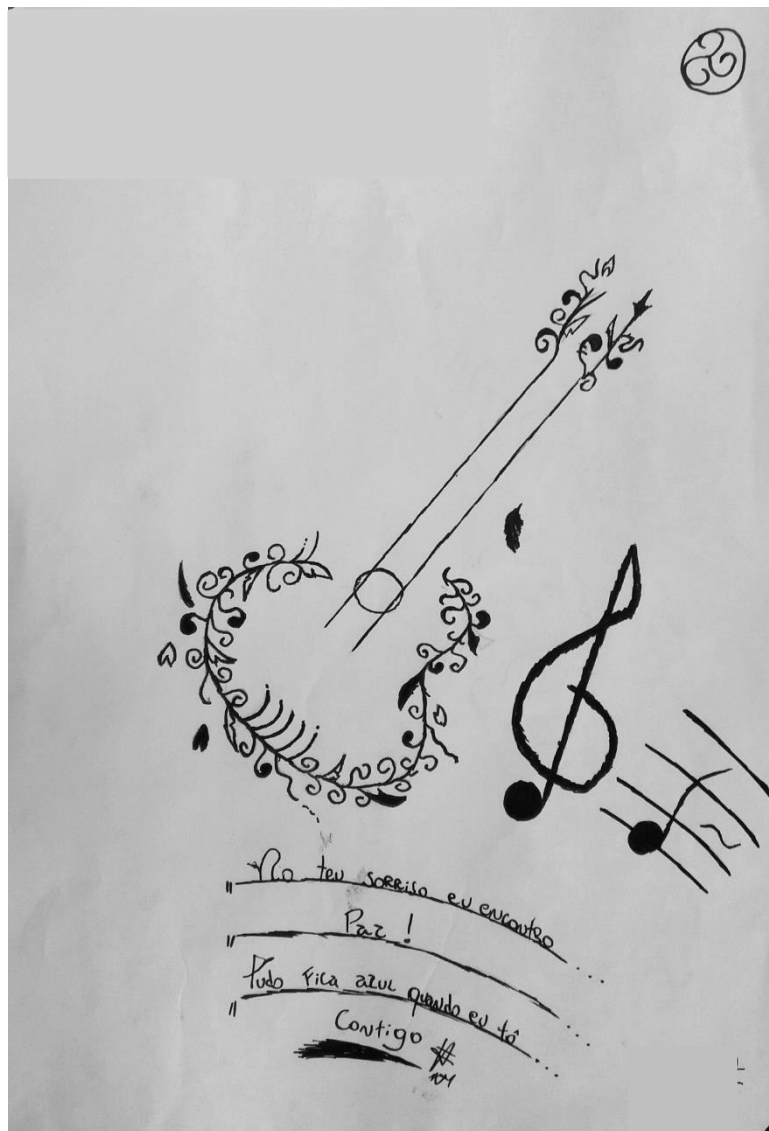
PS: A melhor Psicóloga b



AMIZADE

A amizade é um dos bens mais preciosos que nós temos. Alimente ainda mais os seus laços com os amigos com bons textos, para refletir, compartilhar e dedicar aos, as pessoas mais especiais de sua vida!





Movimentos de **envolvimento** e **participação** também ocorreram ao longo dos encontros com a turma 1, como demonstramos nos trechos de diários de campo a seguir:

“... Enquanto eu ligava o equipamento de vídeo, eles conversavam entre si e aguardavam pacientemente. A professora-parceira A. buscou a caixa de som e vários alunos se prontificaram a ajudar a colocar as cangas nas janelas, as quais eu havia levado para contornar a falta de cortinas. Devido ao tempo que levamos tentando resolver alguns problemas com a TV, que não transmitia a imagem, apenas rodava o DVD, acabamos perdendo parte do encontro, e, ainda assim, os alunos foram pacientes, tentaram ajudar, perguntavam o que estava acontecendo e propunham soluções”. **(Trecho do Diário de Campo 2 - Encontro com a turma 1 - 16 de junho de 2016).**

“Cheguei à escola e encontrei S. no corredor que veio me perguntar se eu ficaria com eles. Ao responder que sim, a aluna me perguntou empolgada se poderia avisar os outros. Solicitei que ela também os avisasse que mudaríamos para a sala 17, que estava reservada para usarmos o telão. Somente depois soube que eles estavam com aula vaga, pela ausência de professor (momento no qual eles aproveitam para conversar e relaxar) e me surpreendeu o fato de não terem reclamado por eu ter chegado para realizar o encontro com eles. ... Alguns ficaram, conversando comigo no horário do intervalo (E., G., L., T. e uma amiga da aluna), atitude que se repetiu algumas vezes ao longo do ano. Um dos alunos que tinha esse costume era o E., que em um dos dias em que eu havia levado damasco, perguntou o que era, aceitou muito educadamente experimentar e disse que era gostoso.” **(Trecho do Diário de Campo 7 - Encontro com a turma 1 - 8 de setembro de 2016).**

“... Na primeira aula, tentei montar o equipamento e não consegui, pois o cabo HDMI estava completamente amassado e não entrava no notebook. Alguns alunos se prontificaram a me ajudar, como o P. e o L., que foi muito prestativo, e então eu disse que contaria com a ajuda dele no intervalo para montarmos o equipamento para a segunda aula.” **(Trecho do Diário de Campo 7 - Encontro com a turma 1 - 8 de setembro de 2016).**

“A professora-parceira J. veio me contar que os alunos da turma 1 perguntaram a ela se eu iria voltar, e que estavam me aguardando.” **(Trecho de Diário de Campo 4 – Encontro com a turma 2 - 15 de agosto de 2016).**

Cuidar do ambiente da sala de aula era uma questão importante para promover **envolvimento** e para o encontro ocorrer conforme o planejado, improvisando cortinas, usando equipamentos de multimídia do grupo de pesquisa ou da escola, levando caixas de som e o computador, sentindo às vezes certa apreensão para que todos funcionarem corretamente. Com frequência, os alunos precisavam mudar de classe; em um dos encontros, pareceram não se animar muito com a troca, e foram entrando e se acomodando ao fundo. Como o volume máximo das caixinhas de som era baixo, era necessário que se aproximassem para ouvir melhor o áudio do documentário que iriam assistir.

Ainda assim, valia todo o investimento nessas ações, pois as materialidades mediadoras favoreceram sobremaneira o trabalho com os adolescentes, de ambas as turmas, pelo **envolvimento com as expressões artísticas**.

“Entre tentativas frustradas e conversas que acabavam em poucos minutos, algo no encontro funcionou: a música. Eu havia aberto o encontro cantando e tocando, e R. pediu que eu tocasse outra no final, de preferência do Bob Marley. Então, toquei “No woman, no cry”, em português, na versão do Gilberto Gil. ... O sinal tocou e eles ficaram me aguardando terminar. Até mesmo M., que tumultuou o encontro o tempo todo, fez menção de sair e, ao perceber que todos ficaram, ficou também.” **(Trecho do Diário de Campo 1 - Encontro com a turma 2 - 2 de junho de 2016).**

“O filme envolveu muito os adolescentes da turma 2, especialmente F., o que chamou a minha atenção e da professora-parceira A., que me acompanhava no dia, levando-a, inclusive, a comentar sobre esse envolvimento do aluno com a professora-parceira J.” **(Trecho do Diário de Campo 4 - Encontro com a turma 2 - 15 de agosto de 2016).**

“Quando perguntei quem se lembrava do que havíamos feito no último encontro, muitos logo disseram que havíamos assistido ao filme e, quando perguntei o que recordavam, começaram a falar diversas cenas. No final da primeira parte do encontro, G. veio me perguntar se poderia me indicar um filme.” **(Trecho do Diário de Campo 4 - Encontro com a turma 1 - 15 de agosto de 2016).**

Difícilmente esqueciam-se das materialidades apresentadas nos encontros anteriores. Ao retornarmos das férias, recordarmos as atividades realizadas no primeiro semestre, e surgiram respostas como “vimos o filme”, “você cantou, tocou”, “ouvimos música”, “a

entrevista do Mano Brown”, ficando claro esse **envolvimento com as expressões artísticas**. Nesse mesmo dia, me pediram que cantasse.

A aproximação ocorre na medida em que o adolescente se envolve. Se o intuito é promover esse envolvimento, deve-se, criar situações que mobilizem seu interesse, favorecendo novas formas de imaginar, pensar, ser e agir. A arte se mostrou uma potente ferramenta por tocar os afetos a partir de sua estética e possibilitar a reflexão através de seu conteúdo, contribuindo na atribuição de sentidos e de significados aos encontros. Isto porque a arte promove “mediações estéticas que *mudam* a relação do sujeito com o meio, justamente por possibilitar-lhe viver para além da sua condição atual, ou seja, *promove vivências*” (Souza, 2016, p. 91, grifos da autora). Além disso, por meio dela o sujeito pode se narrar de forma indireta, evitando o afastamento, e possibilitando ressignificações e transformações, dele para com ele, e dele para com o meio.

“Hoje assistimos à entrevista com o rapper Mano Brown. A turma toda ficou bem próxima à caixa de som e se manteve entretida. Em alguns momentos, eu pausava a entrevista para conversarmos sobre o conteúdo e eles expressavam opiniões a respeito do que o artista estava dizendo. Em seguida, coloquei a música ‘A vida é desafio’, do Racionais MC’s, conjunto do rapper. Eles seguiram a letra atentos e alguns cantaram junto, e depois ouvimos ‘O mundo é um moinho’, do Cartola, para sentirmos a melodia das duas composições e refletirmos sobre os temas que se relacionavam a escolha que fazemos ao longo da vida. Ao término do encontro, perguntei a algumas alunas o que elas tinham achado das materialidades. A.C. respondeu entusiasmada que gostou muito da ideia da entrevista, pois muda a visão que nós temos sobre o cantor e que gostou bastante da discussão com base nas músicas. Recebi beijo de tchau de todas elas, e ainda um abraço da E.. Depois o estudante L. me procurou para me dizer o que havia sentido com a música do Cartola, pois tinha vergonha de dizer na frente dos colegas. Com um sorriso tímido, disse que achou a música triste, mas que gostava muito de músicas como essa. Ficou buscando um adjetivo para dizer como tinha se sentido. Tentando ajudá-lo, perguntei se era emocionado, e ele disse que não era bem essa a palavra, que eu havia dito na conversa toda o que era, mas que ele não conseguia se lembrar, mas que era algo como emocionado mesmo. ... Porém, encontrei-me por diversas vezes preocupada com as alunas e alunos que não se identificavam muito com o rapper ou que não gostavam do estilo de música (turma da E. e do L.). No final, perguntei a elas o que eu poderia fazer para tornar os próximos encontros mais interessantes e,

surpreendentemente, disseram-me que tinham gostado e que o modo como tem sido está bom.” (Trecho do Diário de Campo 6 - Encontro com a turma 2 - 29 de agosto de 2016).

“Perguntei se eles se lembravam com qual finalidade havíamos assistido ao filme, ouvido as músicas, e quais discussões promovemos a partir dessas materialidades (não usei o termo materialidades com eles, mas artes). G.A. disse que tinha a ver com as escolhas, e era isso mesmo. Então, reforcei a ideia dizendo que era para pensarmos as escolhas de vida e que para darmos continuidade a essa proposta, eu e os outros dois psicólogos-pesquisares, que estavam trabalhando com os primeiros anos do Ensino Médio, tínhamos uma sugestão nova a fazer, que era levar profissionais cujas profissões eles se interessem em conhecer”. (Trecho do Diário de Campo 7 - Encontro com a turma 1 - 8 de setembro de 2016).

Os constantes **diálogos**, o **investimento na aproximação a partir do desejo dos estudantes**, aproveitando suas falas e reforçando suas ideias, bem como a prática de **retomar**, a cada novo encontro, **o que havia sido feito**, as materialidades trabalhadas, a discussão realizada e a atividade proposta, para observar o que de relevante havia ficado do encontro anterior e para situar quem não tivesse assistido ou não se lembrasse, revelaram-se formas favoráveis à **construção de uma perspectiva referencial comum**. Quando o distanciamento ocorria por alguma razão, até então desconhecida, era ainda mais necessário estabelecer esse diálogo, repensar a prática e elaborar uma nova intervenção. Já para o **compartilhamento de significações** e **a efetivação da participação**, habituei-me a abordá-los nos intervalos e lhes perguntar o que estavam entendendo das intervenções, se as materialidades e as discussões faziam sentido. Por vezes, os adolescentes aproveitavam a abertura para interagir e dialogar sobre assuntos diversos, gerando mais proximidade.

“Quando percebi que havia se encerrado a fala dos alunos acerca do que se lembravam do filme, retomei rapidamente a história desde o começo para que fizesse mais sentido para os outros que não assistiram.” (Trecho do Diário de Campo 7 - Encontro com a turma 1 - 8 de setembro de 2016).

Após as férias, essa preocupação de situar os adolescentes foi ainda maior:

“Primeiro, perguntei o que eles se lembravam que tínhamos feito até aquele momento, pois havia uma aluna nova, e eu também gostaria de ver o que eles tinham compreendido ou quais

significações haviam atribuído até ali.” (Trecho do Diário de Campo 4 - Encontro com a turma 1 - 15 de agosto de 2016).

Na turma 2, havia duas alunas que não aderiam a nenhuma atividade. Então, procurava me aproximar, saber algo a respeito delas que tivesse a ver com a proposta, quais músicas ouviam, de quais artistas gostavam, se assistiam a filmes e de qual gênero. Como era difícil avançar o diálogo, solicitava à aluna E. que tomasse a frente do grupo e desenvolvesse a atividade junto, pedindo a participação das amigas, e assim percebia que se mobilizavam um pouco mais. Em outro encontro, aproximei-me dos alunos que pareciam entretidos para ver como estavam desenvolvendo a proposta e, depois, consegui me aproximar de P.. Perguntei se havia alguma profissão que ele se interessaria em conhecer melhor. Ao citar administração, perguntei se aceitava elaborar perguntas, imaginando estar entrevistando um administrador, e ele aceitou. Uma de minhas ações era essa **aproximação individual** e a **parceria com alguns adolescentes**.

Também buscava **incorporar os conhecimentos dos estudantes na atividade**. Por exemplo, quando conversei com eles a respeito da ideia de fazermos o documentário a partir dos registros das oficinas com os profissionais, expliquei como estávamos pensando em captar as imagens, e perguntei se algum aluno entendia de edição para poder ajudar na fase seguinte. Logo os alunos citaram L., que se colocou à disposição.

“... Tive a boa notícia de que o L. havia concluído a edição do documentário dos encontros das oficinas, que realizamos em três dias e registramos em fotografias e vídeos. Quando eu soube que ele entendia de edição, perguntei se poderia contribuir com o documentário, e ele aceitou de pronto. Hoje veio todo orgulhoso me contar do trabalho que teve, e que ele mesmo escolheu músicas instrumentais para colocar de fundo”. (Trecho do Diário de Campo 15 - Encontro com a turma 1 - 21 de novembro de 2016).

A incorporação de conhecimentos dos estudantes nas atividades oportuniza que estes encontrem meios de se colocar e se expressar como protagonistas. L. mostrou ainda que a oportunidade mobilizou seu engajamento na proposta, e finalizá-la trouxe-lhe satisfação, embora tenha dado mais trabalho que o imaginado. Além disso, no trecho acima, notamos a importância que L. atribuiu à trilha sonora, cuidando para que houvesse músicas de fundo, o que nos chama especial atenção, pois o modo como a arte afeta os adolescentes se destaca novamente. Abaixo, veremos como o uso das materialidades artísticas repercutiu nas ações da psicóloga-pesquisadora na outra turma:

“Hoje foi o último dia com essa turma ... e me pediram para que eu cantasse. Quando cantei, perguntei o que sentiam quando eu cantava. I. respondeu ‘Arrepio’ (sic). S. disse ‘Você falou sobre para você às vezes ser estranho, sobre esse não ser o ambiente ideal pra cantar, né, eu acho que essa é a parte mais legal, porque até pra gente, a gente vem pra escola pra, sei lá, sentar, copiar, aprender e talz, e aí você chega e canta aqui na frente e pergunta o que a gente sente e isso já é diferente, mas eu acho que é o diferente legal, sabe?’ (sic). Pedi para que outros adolescentes comentassem como foi essa experiência de ter arte na escola, e o aluno S. diz ‘Da hora. Sei lá, mó diferente, mó da hora’ (sic) ... Perguntei se alguém já tinha tido essa experiência antes na escola e propostas de reflexão a partir da arte, e L. diz que não, então pergunto como foi para ele, que responde ‘Pra mim foi muito legal porque a gente tem uma chance de mostrar aquilo que a gente sabe fazer, que a gente gosta’ (sic) e eu digo ‘No seu caso, os desenhos e a fotografia’ e ele confirma. ... Hoje ainda tive a oportunidade de conversar com F. em particular sobre uma briga entre ele e o aluno I. durante um encontro. Ele aceitou conversar comigo, sendo que não havia se aproximado tanto quanto outros alunos.” (Trecho do Diário de Campo 15 - Encontro com a turma 2 - 24 de novembro de 2016).

Estas manifestações dos adolescentes mostram que a arte, como ferramenta do psicólogo escolar, pode favorecer para que as significações atribuídas aos encontros sejam permeadas de afetos positivos, levando ao interesse e envolvimento nas ações. “Vigotski (1930/2009) diz que todo sentimento e emoção interferem no modo pelo qual apreendemos a realidade, o que significa que nossos afetos se tornam congruentes às imagens, impressões e ideias que temos da realidade” (Souza, 2016, p. 84).

Ao entrarem em contato com a arte, com a possibilidade de também se expressarem por meio dela, os adolescentes percebem novas maneiras de vivenciar o espaço escolar e atribuem a ele novas significações. Isto revela que a arte pode ser uma materialidade mediadora potente não só para o psicólogo escolar, mas para o ensino, ao promover interesse e o desenvolvimento do adolescente. Considerando-se esses aspectos, Souza (2016, p. 85) nos lembra que:

Na Psicologia da Arte, Vigotski chama a atenção para o caráter dialético da obra de arte, que conteria em si a contradição responsável por nos confrontar com nossos sentimentos opostos, agilizar nossa imaginação, elaborar nossas emoções no movimento de atribuir novos significados e sentidos ao experimentado, formando novas relações e desenvolvendo novos modos de nos relacionarmos com a realidade.

Se por um lado, os adolescentes eram afetados por minhas proposições, por outro, o modo como significavam os encontros me afetava, na relação dialética que estabelecíamos, como se evidencia nos últimos encontros com a turma 1:

“Hoje é o penúltimo encontro, e a professora-parceira J. quis falar com os alunos sobre a importância do trabalho do PROSPED na escola, sobre terem tido a oportunidade de ter os encontros comigo, pelo valor e respeito que temos com a escola pública, seus atores e o conhecimento escolarizado. Ao agradecer as palavras e a parceria da professora, lhes disse que foi muito gratificante tê-los conhecido, e agradei o modo como se envolveram e se entregaram aos encontros, me ajudando e favorecendo que o trabalho fosse construído da melhor forma possível. Acabei me emocionando, e eles, que estavam muito compenetrados prestando atenção no que eu dizia, começaram a aplaudir quando concluí minha fala.”
(Trecho do Diário de Campo 15 - Encontro com a turma 1 - 21 de novembro de 2016).

“... Notei que, apesar de alegres, estavam falando menos que o habitual e com algumas expressões misteriosas. Havíamos feito o amigo chocolate e eu levei o violão para fazermos um encontro leve de encerramento. Antes de encerrarmos, perguntei se alguém gostaria de falar alguma coisa, e o P. falou sobre ter gostado de participar e me conhecer. J. também. Para finalizar, pedi para que cada um falasse uma palavra que definisse a experiência ao longo do ano. Trouxeram apenas palavras com significados positivos: união, alegria, família, harmonia, sensacional, socialização e paz. Após o intervalo, a professora-parceira J. veio me falar que estavam me aguardando na sala onde tinha equipamentos de multimídia. Quando cheguei, estavam todos sentados, algumas funcionárias e as professoras-parceiras. Sentei-me e G. foi à frente da classe e começou a falar que foi muito especial tudo o que vivemos durante o ano e que eles queriam prestar uma homenagem: era um vídeo com depoimentos de vários alunos e da professora-parceira J. elogiando o trabalho e pedindo para eu dar continuidade ano que vem. O vídeo se encerra com eles todos cantando em coro a capela ‘Valeu, amigo’ do Mc Piken e Menor, me emocionando muito”.
(Trecho do Diário de Campo 16 - Encontro com a turma 1 - 24 de novembro de 2016).

Espinosa (1991) define os bons encontros por momentos em que dois corpos ou mais, no encontro entre eles, se compõem, um ao outro. Nessa composição, a partir de suas propriedades, aumentam sua potência de ação, o que os leva a sentirem afetos de alegria. O contrário, no mau encontro, quando o corpo sofre uma afecção registrada por um afeto de tristeza, logo, o corpo é refreado, impedido de agir. Porém é na união desses corpos que, imbuídos de afetos alegres, ampliam suas capacidades de ação e de pensar, individual e coletivamente, para perseverar na existência (*conatus*). Segundo

Espinosa (Tratado político, cap. II, §13), ‘A potência comum é mais poderosa do que o *conatus* individual’, de outra forma, que a ação para a transformação criadora só acontece na união entre os corpos, no bom encontro (Musha & Berezoschi, 2018, p. 216).

A consolidação da aproximação da turma 1, mobilizada por afetos alegres, foi promotora do poder de agir dos adolescentes, favorecendo a agilização da imaginação no processo de elaboração e realização da homenagem, demonstrando, a capacidade de promover e protagonizar ações coletivas como sujeitos ativos.

No início de nossas intervenções, em 2016, havia questionamentos como: O que leva os adolescentes daquele contexto de periferia e escola pública a se envolver ou não se envolver com uma determinada proposta? Que tipo de ações favoreceriam a participação de um grupo em atividades ainda desconhecidas, portanto, com significações não acessíveis para a própria psicóloga-pesquisadora?

O estabelecimento da relação entre os adolescentes e a psicóloga-pesquisadora, por sua característica dialética, constitui-se como desafio permanente. Isto porque, o primeiro contato com uma pessoa totalmente desconhecida pode ser surpreendentemente positivo ou seu completo oposto. Realizar atividades nunca antes experimentadas em uma sala de aula pode gerar bons encontros ou não. Apresentar-se como psicóloga escolar pode provocar estranhamento ou conforto. Psicóloga-pesquisadora, então, interesse ou dúvida. Cantar e tocar talvez tenha favorecido um início mais promissor e foi assim que me aproximei das turmas, conforme já relatado nos diários de campo.

Para que houvesse interesse efetivo por parte dos adolescentes, era preciso, a princípio, tocá-los em seus afetos, imaginando que tipo de ação ou atividade os tiraria da passividade expressa no silêncio ou recusa. Sem conhecê-los, não havia clareza de que as estratégias planejadas seriam o gatilho para tal afetação. Iniciar o encontro solicitando que compartilhassem suas histórias foi uma forma de tentar conhecê-los melhor e angariar subsídios para desenvolver os próximos. Embora a arte seja nossa principal ferramenta de trabalho, pela sua potência em mobilizar os afetos e a reflexão (Souza, Dugnani & Reis, 2018), a música não afetou, a princípio, os estudantes da turma 2 para que tivessem vontade de contar suas histórias, mas os mobilizou a querer continuar ouvindo outras canções. Isso evidencia que as estratégias com essa turma tiveram de ser diferentes, não bastando levar a materialidade mediadora, a expressão artística, mas realizar movimentos individualizados, voltados a cada um dos adolescentes, para se investir em novas significações.

O que levou a intervenção a percorrer um caminho e não outro? Para entender essa e outras questões acerca da relação que se estabeleceu com os adolescentes ao longo dos três

anos, recorremos anteriormente ao conceito de **meio**, cuja configuração é sempre permeada pela **intersubjetividade**, essa realidade temporariamente compartilhada entre os sujeitos envolvidos em uma situação.

Na relação adulto-criança, por exemplo, se “por um lado, o adulto e a criança estão na mesma situação porque para ambos são perceptivelmente acessíveis os mesmos objetos concretos e eventos, por outro, entretanto, não se encontram na mesma situação porque não definem estes objetos e eventos do mesmo modo” (Wertsch, 1988, p. 170, tradução nossa¹⁹). Isto porque o adulto já acumulou uma série de experiências e domina uma gama de palavras que lhe permitem compreender e explicar o mundo por conceitos diversos, cotidianos e científicos, diferentemente da criança, cujo pensamento ainda se organiza por complexos e pseudoconceitos (Vigotski, 1934/2012). Porém, a comunicação entre sujeitos se efetiva quando os interlocutores compartilham algum aspecto de suas definições da situação (Wertsch, 1988), sendo necessário que o sujeito mais experiente penetre o universo do menos experiente, adequando a linguagem e ampliando as possibilidades de significação, para que o outro compreenda, favorecendo que ambos tenham uma **perspectiva referencial comum** e possa haver a transição do funcionamento interpsicológico ao intrapsicológico, ou seja, do social para o individual. Quando uma das partes não compreende um diálogo, revela-se que esta não conseguiu transcender seu mundo particular (Wertsch, 1988).

No caso de minha relação com os adolescentes, dediquei-me com cuidado a escolher as materialidades mediadoras e o modo como me expressava, sabendo que, ainda assim, seriam necessárias vivências e experiências até que a gente se compreendesse mutuamente em nossas falas e intencionalidades naquele espaço. Era preciso construir uma perspectiva referencial comum acerca das concepções de psicóloga, psicóloga escolar, pesquisadora, que trabalha com arte, que canta e toca, que faz atividades na sala de aula sem valer nota, para que se constituísse a intersubjetividade enquanto realidade compartilhada temporariamente, dimensão que me mantinha atenta à necessidade de ressignificação permanente.

É preciso afetar – forma de mobilizar o sujeito à ação de se envolver, se implicar na relação, a ouvir e exercer a escuta, a compreender o outro e se fazer entender – para promover a significação partilhada de dado aspecto da realidade e a partir daí avançar em novas compreensões. O processo de partilhamento de significações com a turma 2, principalmente, demandou que, por vezes, eu tivesse que transformar e ressignificar as minhas significações

¹⁹ “Por una parte, el adulto y el niño están en la misma situación porque para ambos son perceptivamente accesibles los mismos objetos concretos y los mismos sucesos. Por otra parte, sin embargo, no están en la misma situación porque no definen a estos objetos y eventos del mismo modo” (Wertsch, 1988, p. 170).

para acessar as significações dos adolescentes e então compreender porque falam o que falam, qual é a sua intencionalidade no modo como se expressa, se aproxima, se envolve e se afasta.

Quando a hostilização é a realidade do aluno, do modo como ele vive e aparece como singularidade, ela pode se apresentar como forma de aproximação, pois essa é sua voz possível. Esse era o caso de M.T. que, antes de ser expulso da escola pela diretora, participou do primeiro encontro dizendo aos colegas “Vai, responde, responde”, dando risada. Quando eu me volto a ele e manifesto abertura e interesse em ouvir o que ele tinha a dizer, seu semblante fica sério, ele se atenta às perguntas e então fala.

O episódio de sua expulsão, que não pudemos reverter, nos conduziu a questionar quantas possibilidades de significações morrem quando não se investe na compreensão do outro buscando assumir sua perspectiva de pensamento e ação e quantas mais são possíveis quando se investe na promoção da intersubjetividade enquanto compartilhamento temporário dos significados da realidade.

Qualquer mudança na intersubjetividade implica, dialeticamente, uma transformação subjetiva (Sawaia & Silva, 2019), sendo central, na configuração da subjetividade, segundo Vigotski, os afetos, destacando sua dimensão vinculada ao pensar, sentir e agir, pois, sob a visão monista espinosana, na qual se baseia o autor, pensamos, sentimos e agimos emocionados.

Assim, importa destacar que uma mesma proposta de ação em contextos sociais semelhantes pode gerar transformações subjetivas muito distintas. Vivenciamos isto na prática: com a turma 1, ter uma psicóloga interessada e disposta a ouvir suas histórias, os levou a imaginar que aquela experiência seria diferente do que estavam acostumados na escola, sendo suficiente para que quase faltasse tempo para tantos relatos impactantes e emocionantes, permitindo um mergulho nas vidas dos adolescentes que permaneceram disponíveis às propostas ao longo do ano; já na turma 2, não quiseram contar suas história no primeiro encontro, talvez por imaginarem que a exposição ofereceria algum risco de serem julgados, estigmatizados, embora tenham demonstrado interesse pela música.

Apesar do impacto positivo, apenas cantar não é suficiente para que uma relação de três anos perdure e promova bons encontros. É preciso ir além da experiência estética, do encantamento inicial, investindo constantemente na potencialidade dos sujeitos, mostrar propósito no conteúdo e intencionalidade no uso da arte. “O que faz a psicóloga-pesquisadora-cantora na escola afinal?”.

Assim, para haver **envolvimento**, foi preciso construir com os adolescentes e as professoras-parceiras um espaço para além de físico e temporal, um **espaço intersubjetivo**,

configurado por meio do compartilhamento de significações do que era/se constituía aquele encontro semanalmente. Essa construção implica a vivência de afetos positivos e negativos, que os mobilizam a envolver-se, aproximando-se, ou resistir, afastando-se. Este movimento caracterizou nossos encontros, afirmando-o como processo permanente na constituição das relações e dos sujeitos, em que a imaginação assume grande relevância.

Durante o primeiro ano de intervenções com os alunos do 1º Ano do Ensino Médio, a principal intencionalidade era afetá-los, para promover a participação e poder acessá-los em suas emoções, interesses, histórias. Depois, ampliar a reflexão sobre suas condições de vida e possibilidades de ação e conhecer, enfim, a relação deles com a escola, promovendo discussões a respeito do passado, do presente e do que imaginavam para o futuro, destacando os conhecimentos escolarizados como fundamentais para sujeitos críticos e futuros trabalhadores.

Para apresentar o conhecimento sobre o desenvolvimento na adolescência como norteador de nossas ações, organizamos o próximo item de análise, que focaliza a imaginação, seu enlace com a emoção e a relação com o pensamento por conceito.

3.2 A intersubjetividade na produção de significações: o processo imaginativo em foco

Esse ano muita coisa aconteceu,
 gente nova apareceu
 se não veio de quinta perdeu.
 Biografia teve várias, até o Tim Maia,
 E a gente percebeu que
 “A semana inteira fiquei esperando
 pra te ver sorrindo,
 pra te ver cantando,
 quando a gente ama,
 não pensa em dinheiro
 só se quer amar,
 se quer amar, se quer amar”.
 “Roubou” nossas aulas de artes
 E, também, de português,
 Mas fica tranquila
 Se quiser ‘roubar’ outra vez.
 Em uma quinta ensolarada,
 chegou Maurinha bem acompanhada.
 Com o cabelo castanho,
 sorriso no rosto, era L.²⁰,
 que tem bom gosto.
 Adorei seu sapato!

²⁰ Estudante de Iniciação Científica do grupo PROSPED que acompanhou a psicóloga-pesquisadora nas intervenções em 2017.

Conhecemos muita gente,
 várias profissões bem diferentes:
 Teve atuação, caricatura e até uma serpente.
 Não era a inimiga,
 realmente era uma serpente.
 A canção tá acabando, e, também, o nosso ano.
 Não esqueça da gente quando estiver
 comendo cachorro-quente,
 ou um pastel, ou um peru de natal.
 Boas festas e até o carnaval.
 Nós do 2º Ano dizemos tchau.
 (Composição musical das alunas do 2º Ano do Ensino Médio).

Nesta composição musical apresentada no último encontro de 2017, as alunas do 2º Ano do Ensino Médio fazem uma síntese das situações vivenciadas nos encontros, revelando a atribuição de significados e a configuração de sentidos ao movimento de imaginar e criar, que permeou aquele ano. Essa ação das adolescentes evidencia a relação intersubjetiva que se estabeleceu com o espaço e as atividades, sugeridas pela psicóloga-pesquisadora, em um compartilhamento de significações que levaram à configuração da relação intersubjetiva (Werstch, 1985), iniciada no primeiro ano de intervenções, e que contribuiu para o engajamento dos adolescentes nas propostas do ano seguinte, promovendo processos imaginativos (Tateo, 2018), por meio do interesse em participar.

Embora nem todos os participantes de 2016 tenham permanecido nas mesmas turmas em 2017, e alguns tenham acessado o projeto de intervenção através de outros psicólogos-pesquisadores do grupo, todos os adolescentes tiveram a experiência no primeiro ano. Ainda assim, a preocupação em se estabelecer o espaço intersubjetivo seguiu, e o envolvimento dos estudantes nos próximos encontros foi ainda mais evidente, fato que demonstrou o compartilhamento das significações construídas a partir das relações entre os psicólogos-pesquisadores, que atuaram de modo integrado, e os alunos. Este movimento acelerou a aproximação e a participação e a mobilização dos afetos positivos promoveu a agilização da imaginação, favoreceu pensamentos e resultou em poder de agir, como visamos demonstrar neste momento da análise.

Além de a construção de relações intersubjetivas ter favorecido a participação dos adolescentes, ao ingressarem no 2º Ano do Ensino Médio, em 2017, passaram a se apropriar de outros modos de se expressar, discutir e usar a linguagem, falada e escrita, com conteúdos mais elaborados e reflexivos, devido ao desenvolvimento do pensamento por conceito (Vigotski, 1934/2012), que assume um caráter de maior abstração, possibilitando-lhes novas significações. Com a observação deste movimento e após leituras dos dados derivados das

intervenções realizadas em 2017, chegamos aos **indicadores enlace emocional e imaginação e pensamento por conceito**, por meio de **pré-indicadores de expressões com significação de emoção, pensamento e sentimentos**, na relação com a **imaginação**.

Entre os encontros do ano, as atividades que mais evidenciaram estes indicadores foram a apreciação de fotografias de Sebastião Salgado, a palestra acerca da vida do fotógrafo brasileiro e a produção de narrativas, e a fruição das pinturas surrealistas de Sergio Ricciuto Conte seguida da produção de pinturas autorais.

Foram dois encontros dedicados aos retratos de Sebastião Salgado, especificamente dos projetos Outras Américas (1985), Serra Pelada (1999), Êxodos (2000), África (2007) e Gênese (2013). No primeiro dia, os adolescentes apreciaram as fotografias projetadas no telão, e foram convidados a falar o que viam e, por vezes, explicar o porquê sentiam determinadas emoções ou sentimentos. Quando as impressões pareciam ter se esgotado, a psicóloga-pesquisadora complementava com informações a respeito dos contextos e cenários em que haviam sido realizadas as fotografias, e a partir de então novas impressões e significações eram mobilizadas. Em seguida, assistiram a uma palestra em que Salgado aborda sua história de vida, como vincula a sua formação profissional de economista à sua carreira de fotógrafo, e quais foram suas motivações para a escolha da segunda profissão, iniciando pelo registro de pessoas e, depois, da natureza.

Na segunda intervenção, retomaram as mesmas fotografias apreciadas no primeiro encontro, mas agora amparados por uma apresentação preparada pela psicóloga-pesquisadora intercalada por perguntas como “Quem são essas pessoas?”, “De onde elas vêm?”, “Para onde vão?”, “Quais são suas histórias?”, tendo como música de fundo *Comptine d’un autre été*, do pianista Yann Tiersen. Em seguida, foi sugerido que escolhessem uma das fotografias e criassem uma história como se fossem um personagem ou alguém que assistia a cena.

A seguir, apresentamos três narrativas, produzidas por três adolescentes, com as respectivas fotografias que os inspiraram.

Transcrições das narrativas escritas pelos adolescentes

O MENINO PERDIDO

Fotografias de Sebastião Salgado



A história é sobre um menino equatoriano que quando tinha oito anos se perdeu de sua família, com poucos anos de idade ele viveu por um longo período de tempo sozinho, sem teto.

Quando ele atingiu os nove anos de idade, foi encontrado e levado a um abrigo de crianças e lá cresceu. Aos dezessete anos ele saiu do abrigo e foi trabalhar em uma fazenda. Lá ele teve uma vida boa até que seu país entrou em guerra e ele teve que fugir.

Sem ter pra onde ir e apenas com um cavalo, ele fugiu em uma estrada, sem destino ou ter pra onde ir. Ao passar por uma das estradas, já cansado, ele avistou um acampamento totalmente destruído, ele correu mais e mais para se esconder, pois sabia que estava perto do perigo ainda.

Alguns meses na estrada ele aprendeu a fugir de tudo, ele vivia solitário e comia o que achava pelo caminho, até encontrar uma jovem, na mesma situação, convidou para ela andar com ele em busca de uma vida melhor, pensando em sair do país.

Eles andaram em vários pastos, passaram por rios, se divertiram e imaginaram como seria se tivessem asas para voar. Até que um dia o jovem saiu em busca de alimento e ao chegar numa pequena cidade, militares estavam lá, se questionando se ele era da pátria o obrigaram a servir o país. A jovem ficou sozinha com esperanças dele retornar, sem saber nem o porque dele ter sumido.

Quando ela tinha 73 anos de idade, a guerra havia passado e ela vivia só, numa casa antiga, alguém bate na porta e...

D., 15 anos, 2º Ano do Ensino Médio

O MENINO DE RUANDA

Fotografia de Sebastião Salgado



Era uma vez uma história triste. Engraçado, né? Geralmente os ‘era uma vez’ se tratam de histórias com um final feliz. Bem, então se desprendam desse padrão, pois a história que tenho para contar não possui um final feliz. Na verdade, não possui exatamente um final...

Havia um garoto muito determinado e corajoso que habitava a Ruanda. Ele não tinha muito. Ele não tinha quase nada. Mas, uma das poucas coisas que ele possuía, era sua família. Ele a amava mais do que qualquer coisa que ele poderia ter na vida.

Sua vida era complicada, a miséria era sem tamanho, ele podia ver seus próprios ossos ressaltando. Doía. A fome doía, ver sua família faminta doía. E ele não podia fazer nada quanto a isso. Porém, além da fome, outra coisa o amedrontava e perturbava: a guerra, o ódio do ser humano, a disputa sangrenta por poder. Isso tudo o amedrontava, pois ele sabia que era pequeno e fraco demais para proteger-se e cuidar de suas amadas irmãs, seus queridos pais... Ainda assim, se mantinha firme e forte, determinado e cheio de esperança.

Um dia, porém, a maldade se aproximou dele mais do que nunca. Um ataque à pequena região onde ele morava. Foi rápido, mas ao mesmo tempo, pareceu durar uma eternidade. Todo o sofrimento, toda a dor... Ele estava sozinho. Durante todo o confronto, ele perdeu-se de sua família, ele estava completamente sozinho. Solidão. Essa palavra ecoava em sua alma, a tristeza era gritante. Perdera o que mais amava, a única coisa que ele tinha. O que faria agora? Sozinho naquela imensidão, sem ter com quem contar, o medo agora o soterrava. Ele olhou para o lado e viu um cachorro, tão perdido quanto ele. Tão faminto e solitário quanto ele. Então, imaginou o que faria agora que estava sozinho. Seus pequenos e frágeis ombrinhos pareciam ter que carregar o mundo.

Esse menino era eu. E essa foi a história de como o ódio do ser humano arrancou de mim sem piedade a única coisa que eu tinha: minha família. O amor.

Ali, sozinho, eu já não sabia para onde ir, o que fazer, a quem recorrer. Mas de uma coisa eu tinha certeza: o ser humano realmente já estava perdido. Mais do que eu mesmo.

T., 15 anos, 2º Ano do Ensino Médio

Quando T. inicia a sua história, o ato de escrever evidencia a potência da obra de arte em produzir a contradição que expressa: **“Era uma vez uma história triste”**, que leva ao questionamento **“Engraçado, né? Geralmente os ‘era uma vez’ se tratam de histórias com final feliz”**. Este questionamento faz sua imaginação avançar: **“Bem, então se desprendam desse padrão, pois a história que tenho pra contar não possui um final feliz. Na verdade,**

ela não possui exatamente um final...". Neste momento, ela quebra a ideia que tinha até então de história: um começo, um meio e um final feliz, o que evidencia a potência da imaginação para fazer avançar o pensamento, a relação entre as funções psicológicas memória, atenção e percepção, mobilizadas por T. na apreciação das fotografias e na produção desse texto.

Para Vigotski (1925/1999), a contemplação é um processo ativo; trata-se do momento em que o psiquismo entra em uma espécie de "curto-circuito" e, por consequência, inicia uma intensa atividade. O estado de contemplação não revela falta de atividade, mas, ao contrário, uma ação que tem em sua base um esforço empreendido pelo sujeito para ressignificar as emoções e pensamentos (que até então não tinham sido nele despertados), a partir da contradição que emergiu pela apreciação estética. Nesse processo, *a emoção passa a se servir da imaginação, para representar, em imagens, os afetos, sendo portanto vivida duas vezes, e por isso chamada de coemoção*. A coemoção é o elo primordial entre a imaginação e a emoção, porque permite ao sujeito ampliar suas vivências. Ao entrar em contato com as narrativas das obras de arte, o seu repertório se amplia, porque pode experienciar algo para além de sua vida vivida, no âmbito do humano-genérico (Souza, Dugnani & Reis, 2018, p. 380, **grifos das autoras**).

No processo, T. vai descrevendo sua personagem e as situações vivenciadas por ela **"Sua vida era complicada, a miséria era sem tamanho, ele podia ver seus próprios ossos ressaltando. Doía. A fome doía, ver sua família faminta doía. E ele não podia fazer nada quanto a isso. Porém, além da fome, outra coisa o amedrontava e perturbava: a guerra, o ódio do ser humano, a disputa sangrenta por poder. Isso tudo o amedrontava"**. Os sentimentos (medo, sofrimento, solidão) relacionados aos aspectos da realidade comunicados na fotografia resultam em contradições, como um menino frágil precisando carregar o mundo em seus ombros, até derivar na síntese: **"Esse menino era eu"**. Era uma pessoa.

Ao escrever "E essa foi a história de como o ódio do ser humano arrancou de mim sem piedade a única coisa que eu tinha: **minha família. O amor.**", há uma generalização, característica do pensamento por conceito, mobilizado pela imaginação, fazendo com que T. avance no tempo passado-presente, no espaço (aquele lugar, aquelas pessoas, aquela experiência), e constate "família" como uma generalidade menor do que "o amor", que é mais amplo. No trecho "Ali, sozinho, eu já não sabia para onde ir, o que fazer, a quem recorrer. Mas de uma coisa eu tinha certeza: **o ser humano realmente já estava perdido**", há mais uma síntese das ideias mobilizadas na fruição com a fotografia, em outro movimento de generalização.

Pode ser observado na história de T. como esse processo do desenvolvimento do pensamento por conceito é mobilizado pela imaginação. Já na escrita de D., o processo

imaginativo se baseia em sua experiência com as fotografias, utilizando-se do que vê, observa, para compor o enredo da história, e então produz uma síntese com outro desfecho, com outros personagens e outro conteúdo. Lapoujade (1988) afirma que a imaginação manifestada como síntese é justamente uma das expressões dos processos imaginativos. Podemos pensar então que o desenvolvimento do processo imaginativo desemboca em um processo criativo, sendo esta uma das formas de relação entre a imaginação e a realidade apresentadas por Vigotski (1930/2009), pois o ato criativo é o movimento da imaginação em um processo de criação de algo totalmente novo.

Um último exemplo desta potência da fotografia em impactar o apreciador, em função das imagens que envolvem seres humanos em situações precárias, está no texto produzido por P., chamado “Ilha secreta”. Se D. toma várias imagens e vários personagens para produzir uma história, P. mergulha em uma imagem, reflete sobre ela, expressa seus sentimentos e manifesta claramente o seu movimento interno de afecção, sobretudo das emoções circulando e criando novas significações mobilizadas pela imaginação.

A ILHA SECRETA

Fotografia de Sebastião Salgado



No meio do oceano pacífico, em tempos muito perigosos quando havia muitas tempestades e desaparecimentos de navios e aviões, um aventureiro e seu cachorro valente vão em busca da "Ilha da Escuridão", de onde ninguém nunca havia voltado vivo para contar história, além de ser um lugar muito difícil de entrar e até de chegar.

Boatos corriam que, para entrar nessa ilha, você precisava entrar junto de um tornado, pois ela não tinha acesso por praia nem nada do tipo, ela era completamente flutuante sobre as águas, o que deixava ela ainda mais sombria. Então, nosso aventureiro e fotógrafo Sebastião Salgado, em um fim de tarde de uma quarta-feira, se arriscou a entrar dentro dessa ilha.

No meio do trajeto, começou a aparecer muitos ventos fortes e ondas grandes, fazendo seu barco balançar muito, quase a ponto de naufragar. E, então, quase perto da naufragação do navio, aparece o temido tornado que seria um portal para a temida terra misteriosa.

P., 15 anos, 2º Ano do Ensino Médio

O texto escrito por P. expressa especialmente o que a relação com a obra de arte é capaz de fazer: ir a lugares desconhecidos, penetrar em outros mundos e criar histórias ainda não contadas. P. se coloca no lugar do fotógrafo e, se desprendendo das situações pesadas e tristes das imagens, toma a aventura como norteadora de sua produção e cria uma ilha secreta que seria penetrada somente por um aventureiro. Essa aventura poderia ser pensada de duplo modo: permite a P., na personagem de fotógrafo, escapar do peso dessa realidade ou, metaforicamente, simboliza a atividade do fotógrafo em ir a esses lugares e conseguir essas imagens.

Impactado pela imagem da ilha fotografada por Salgado, P. pôde criar essa narrativa por meio do enlace emocional, característico da terceira forma de vinculação entre

imaginação e realidade que tem como ponto central a emoção²¹, e equivale à formação de imagens (pensamentos, ideias) a partir de emoções e de emoções a partir de imagens (Vigotski, 1930/2009). No caso de uma obra de arte, o enlace emocional poderá configurar o que Vigotski (1925/2001) denominou de vivência estética, processo vivido por P. na relação com a fotografia que lhe possibilitou ir além da realidade, atravessando a imagem, construindo uma narrativa, por meio das emoções mobilizadas no processo imaginativo.

A esse respeito, Silva e Magiolino (2018, p. 46) têm a seguinte compreensão:

... as imagens da fantasia transformam-se em uma linguagem interior dos sentimentos, pois ao experimentar determinadas sensações, imediatamente, o homem pensa em imagens. Mas o contrário também é verdadeiro: ao pensar ou evocar imagens, o homem também sente, experiencia sentimentos e emoções diversas, muitas vezes, contraditórias.

Para Jesus, Neves, Pott e Souza (no prelo), “... o enlace entre a emoção e a imaginação se realiza na configuração de novas significações: ao ser mobilizado por determinada emoção, imagens e ideias são criadas, imaginadas, construídas, constituindo modos de ver, pensar e agir sobre a realidade”. Ou seja, emoção e imaginação (enlace emocional) se entrelaçam na relação que o sujeito estabelece com o meio (obras de arte) e, portanto, nas significações que se configuram a partir desta relação, mobilizando os afetos positivos que promoveram potência de ação objetivada nas discussões e produções, que, por sua vez, favoreceram a expressão do pensamento por conceito.

A experiência estética no processo de fruição com as fotografias fez emergir sentimentos e emoções nos adolescentes como tristeza, indignação, esperança, entre outros. Direcionados pelas perguntas da psicóloga-pesquisadora ou por seus próprios questionamentos e significações acerca do que viam, refletiram sobre as cenas retratadas. Ao serem convidados a escolher uma fotografia e criar uma história, migraram suas emoções, transformando os afetos, a princípio de nuances negativas, em poder de agir, objetivando o conteúdo mobilizado, pelo enlace entre imaginação e emoção, em ato criativo nas narrativas, com o apoio do pensamento por conceito. Assim, novas significações surgiram acerca do conteúdo e da emoção vivida em contato com a obra, inaugurando novos modos de significar e agir sobre a realidade.

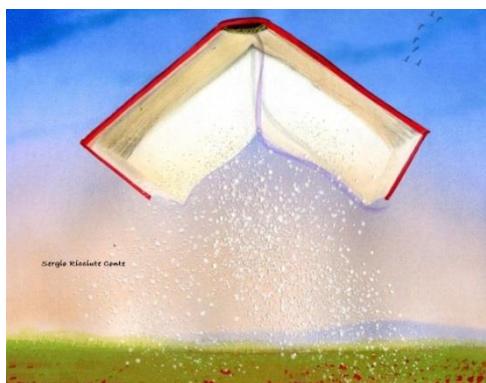
Souza et al. (2018, p. 380) afirmam que:

²¹ Conforme exposto no capítulo 2.2 Imaginação e Pensamento por conceito na adolescência: mudando o modo de ser e agir no mundo, segundo a Psicologia Histórico-Cultural.

Esse movimento entre emoção e significação mediado pela imaginação, que é produzido pela contemplação de uma obra de arte, promove a transformação da intensidade, da frequência e da expressão das emoções, possibilitando sua ressignificação e, em decorrência, sua transformação. A compreensão desse processo permite acesso aos motivos que estão na base das ações e pensamentos do sujeito, possibilitando intervenções que visem à transformação de seu modo de viver a realidade atual (March & Fler, 2017; Vygotski, 1931/1995).

Nossa experiência com a leitura e apreciação de fotografias, sobretudo em branco e preto, é que afetam sobremaneira e parecem mobilizar os adolescentes pelas temáticas humanas e sociais que elas retratam. Por remeterem à realidade, como reprodução por vezes fiel do vivido, produzem o signo emocional comum (Vigotski, 1925/2001), ou seja, o sentimento humano expresso na imagem faz emergir emoções semelhantes naqueles que a apreciam. A disposição dos alunos em criar nos conduz ainda a pensar que muito do sofrimento comunicado pelas fotografias pode se assemelhar às suas histórias pessoais.

Já a contemplação de obras surrealistas altamente coloridas, do artista italiano Sergio Ricciuto Conte, amplia nossas significações, por tratar-se de um tipo de arte que toma elementos da realidade para compor situações não encontradas no mundo empírico. Em contraste ao realismo das fotografias de Salgado, objetivava-se com estas obras observar o movimento da imaginação e a relação que os alunos fariam com seus modos de ser, pensar e agir no mundo. Ao projetarem-se as pinturas no telão da sala de aula, indagava-se o que viam, sentiam e pensavam, e os alunos começavam a expressar as significações que as imagens lhes mobilizavam:



“Um livro.”²²

“Tá saindo água do livro.”

“Não, tá saindo a história!”

“Tá se desmanchando.”

“Pra mim é água.”

“Para mim parece água.”

“O livro tá falando de uma história real e a história do livro tá indo pra realidade.”

“Ó!!!”

“Como?”

“Imaginação, cara!”

“Se isso aqui que tá caindo é neve e o livro tá em cima, o livro é uma nuvem? O livro tá representando uma nuvem? Porque tá caindo neve!”

“Ali embaixo podem ser florzinhas.”

“Os pensadores têm a cabeça nas nuvens.”

“As imagens estão mais difíceis hoje.”

“Sei lá, é um negócio estranho. Tem que decifrar.”

“Tá mais alegórico hoje, mais profundo, mais metafórico. Não tem um sentido literal.”

“É diferente de fotografia.”

“São pinturas.”

²² As expressões entre aspas são dos próprios adolescentes e as expressões da psicóloga-pesquisadora e do professor-parceiro estão identificadas antes da fala.



“Escuridão, tristeza. Porque o azul nas pinturas significa tristeza. Alguma coisa assim.”

“Qual o significado das cores?”

“A filosofia é uma ciência?”

Psicóloga-pesquisadora: “Que pergunta boa.”

Professor-parceiro: “Não.”

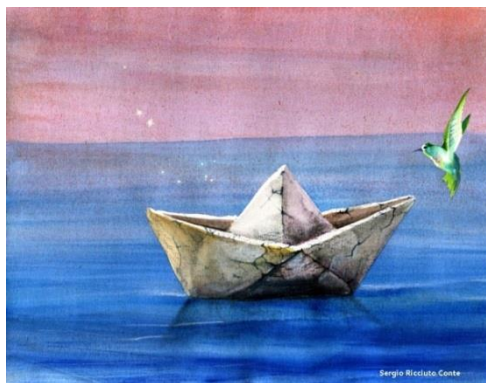
“Não é? Por que não é?”

Professor-parceiro: “Esse não é um conhecimento verdadeiro, que pode ser provado, é uma especulação. A ciência é um pensamento, um conhecimento que pode ser provado.”

“Parece que ela tá sozinha.”

(Falando ainda sobre a imagem que estava projetada).

...



“É um barco de pedra.”

“É de pedra ou é de papel?”

“É papel de mapa.”

“Como alguém pensa em fazer alguma pintura assim?”

“Muitas drogas! Drogas. Maconha.” (risos)

“Ah, não sei. Tá muito filosófico. Pergunta pro professor.”

Professor-parceiro: “É um barco de pedra, é uma ambiguidade ali, o barco era pra ser leve, mas é de pedra e está conseguindo flutuar.”

“Como é que ele tá boiando?”

Psicóloga-pesquisadora: “O barco é de pedra então como ele consegue flutuar?”

Só é possível em um campo.”

“Na minha imaginação”

“Na imaginação. ”

No movimento de expressar o que veem, percebem e sentem com as obras surrealistas, os adolescentes criam definições, que são conceitos, generalizações, e fazem questionamentos possibilitados pelo pensamento por conceito: **“O livro tá falando de uma história real e a história do livro tá indo pra realidade”** – “Como?” – **“Imaginação, cara!”**; **“Os pensadores têm a cabeça nas nuvens”**; **“As imagens estão mais difíceis hoje”**; **“Tem que**

decifrar”; “Tá mais alegórico hoje, mais profundo, mais metafórico. Não tem um sentido literal”; “É diferente de fotografia”; “São pinturas”.

Na segunda pintura, é inquestionável a riqueza do diálogo dos alunos, com destaque para algumas falas. A pergunta **“A filosofia é uma ciência?”** evidencia o nível de pensamento sistematizado, conceitual, que esses alunos do 2º Ano do Ensino Médio, tidos como desinteressados, expressam. A associação que a aluna faz entre as imagens e a filosofia parece corresponder ao teor filosófico desse tipo de expressão surrealista, que não se restringe a um tipo de interpretação, mas se abre a diversas compreensões, significações, a partir da relação que os alunos estabelecem com a obra. Esse registro, em especial, mostra como é valiosa a parceria com os professores, porque, provavelmente, a pergunta é influenciada pela presença do professor de filosofia, o que se confirma nos diálogos da terceira imagem: **“Como alguém pensa em fazer alguma pintura assim?” – “Ah, não sei. Tá muito filosófico. Pergunta pro professor”.**

Então, consideramos quão rico seria se diálogos dessa natureza acontecessem com professores de artes, de português, de matemática etc. Isso reforça ainda mais a importância da presença do psicólogo na escola para propor encontros que favoreçam o desenvolvimento do sistema psicológico por meio de atividades na presença do professor, que ampliam a compreensão que este tem acerca do desenvolvimento e da lógica de pensamento de seus alunos.

No final deste diálogo, a psicóloga-pesquisadora retorna a pergunta aos próprios adolescentes, afirmando que só é possível produzir esse tipo de conteúdo em um campo. Eles chegam à resposta **“Na imaginação”**. E seguimos o encontro com mais pinturas que levaram a outros diálogos promotores de novas reflexões, generalizações e significações:



“Ah, essa imagem eu não sei descrever.”

“Confiança.”

“Por quê? Porque são tijolos?”

“Não entendi. Por que confiança?”

“Ela tá caindo de costas?”

“Confiança porque se ela cair, ela quebra.”

Professor-parceiro: “O que tijolo lembra?”

“Lembra proteção. Se for uma casa...”

“Na minha opinião, eu acho que é uma garotinha e o pai dela. E o tijolo... E eu tô

vendo

uma mochila nas costas dela. Não parece uma mochila ali atrás?”

“Não, parece o cabelo dela.”

“Se fosse cabelo, ia tá caindo.”

“Pra mim é uma criança e o pai dela. E, na minha opinião, o tijolo representa a segurança.”

...

“Como chama esse autor?”

Psicóloga-pesquisadora: “Eu já vou contar pra vocês.”

“Conta agora.”

Psicóloga-pesquisadora: “Ele chama Sergio Ricciuto Conte.”

“Eu acho que daria seria muito mais fácil se a gente soubesse como o autor trabalha, sabe?”

“Compartilha aí.”

Psicóloga-pesquisadora: “Olha o que a T. falou. Ela falou que sabe que a ideia é vocês interpretarem, mas que seria mais fácil de interpretar se vocês soubessem qual é a intenção

do autor, o estilo que ele pinta, o que está por trás da sua ideia. Eu vou contar um pouquinho para vocês. Ele é um artista contemporâneo, inclusive eu conheci as obras

dele a semana passada quando eu fui pra São Paulo num encontro científico na PUC-SP.

O que vocês acham desse tipo de pintura? Tem algo de estranho?”

“Não, é bem criativo.”

“Bem comum.”

“Faz você refletir muito. Expõe seus sentimentos.”

“É, tem que soltar a imaginação.”

“É, tipo, sei lá, você solta a imaginação, o sentimento sai.”

Psicóloga-pesquisadora: “É por isso que eu trouxe. Assim como a gente fez um movimento de olhar para aquela realidade dura que o Sebastião Salgado traz nas fotografias, em preto e branco, essas, por outro lado, faz com que a gente pense em outras coisas que não são possíveis na realidade, que a gente pense de outras formas. E é isso que tem a ver com o que a T. estava me perguntando. Quem que é esse artista? O que ele pinta? Por que ele pinta desse jeito? Ele é um artista da

atualidade, que tem uns 40 e poucos anos, e pinta inspirado no surrealismo. Vocês já ouviram falar no movimento surrealista? Comoque ele surgiu? A professora de literatura ou de artes já falou com vocês sobre o surrealismo?”

“Não.”

Psicóloga-pesquisadora: “Então acho que vocês vão ver ainda. É um movimento que surgiu no começo do século XX, em 1920 mais ou menos, que tem como ideia se opor ao racionalismo. ... Os artistas começam a testar outras formas, a propor outras pinturas, e cria-se o movimento que vai se chamar surrealismo. Por quê? Porque ele está representando algo que não é possível na realidade. Ele traz elementos da realidade, mas que quando combinados são impossíveis de acontecer. E aí possibilitam que a gente faça reflexões diversas, a partir das obras. Esse é um artista que não é do tempo em que surgiu o movimento do surrealismo. Ele é jovem, italiano e está no Brasil há sete anos. **Ele é formado em teologia, filosofia e artes.**

Então, tudo isso, T., vai formar o pensamento desse artista, ele vai trazer para as pinturas dele. Foi o estudo de teologia, de filosofia, e da pintura que, juntos, possibilitaram que ele se expressasse assim nas obras que estamos apreciando agora.”

“Uhum.”

“Uau!”

“Que da hora.”

“Então, eu posso dizer assim que ele tá fazendo as pessoas refletirem de várias formas. Não tem um significado, tipo ‘ah é isso’. Acho que cada um interpreta de um jeito diferente.”

Psicóloga-pesquisadora: “Isso. Aliás, toda obra de arte é assim. Eu não vou dar a mesma interpretação que você, que o E., que o professor, a S., que a I., enfim. Mesmo que as imagens traduzam algo muito semelhante para cada um, que seja de um significado comum para nós enquanto sociedade, que pertence a uma cultura, o sentido que eu vou dar, a partir da minha história, é único. E a obra de arte, ela é aberta, para gente interpretar do jeito que a gente sentir e entender. O pintor vai dar um significado, mas o que eu vou significar a partir daquilo tem a ver comigo, sempre.” (Olham para a psicóloga-pesquisadora atentamente e balançam a cabeça, em vários momentos, em afirmação).

Os diálogos acima mostram que o movimento de fruição dos estudantes com a obra de arte inaugura um processo de construção de novas significações, pelas relações que estabelecem entre os conteúdos das pinturas e outros conhecimentos apreendidos de experiências anteriores. A partir dessas relações, um aluno define o que a imagem lhe traduz: **“Confiança”**. Ao ser questionado o motivo de tal significação, explica: **“Confiança porque se ela cair, ela quebra”**. O fato de alguns colegas ainda não estarem compreendendo, leva o professor-parceiro a indagar: **“O que tijolo lembra?”** E uma aluna responde: **“Lembra proteção. Se for uma casa...”**. E outro aluno conclui: **“Pra mim é uma criança e o pai dela. E, na minha opinião, o tijolo representa a segurança.”**

Ao estudar o conceito de imaginação e seu papel na constituição da vida humana, Tateo (2018) investiga qual seria a sociogênese dos processos imaginativos. Por ser uma função psicológica superior, a imaginação é constituída de um processo social e seu desenvolvimento se dá no e pelo coletivo. Analisando as expressões dos adolescentes, durante a leitura das pinturas surrealistas, nesse espaço intersubjetivo e dialógico que se configurou a sala de aula, percebemos que, ao ouvir a expressão de um colega, outras significações eram mobilizadas nos colegas, ampliando suas possibilidades de pensar, imaginar, ler as imagens e agir sobre a realidade, transformando-a a partir das novas atribuições de sentidos e significados.

No processo dialógico que se inicia pela leitura da imagem, passa pela produção de significações e chega a uma nova leitura da imagem há níveis/camadas de produção e representação do significado, em que o imaginado confere elementos para a significação da

realidade, e a realidade dá sustentação para a imaginação, em uma lógica imaginativa pela qual se estabelece a relação entre o concreto e o abstrato, o onírico e a realidade. Então, apresenta-se uma causalidade circular: imaginamos porque temos acesso ao real ou temos acesso ao real porque imaginamos?

Para Vigotski (1930/2009), o conteúdo da imaginação se forma a partir das experiências do sujeito e é, ao mesmo tempo, fundamental no acesso à realidade e ao processo de construção de significado, pois atua nos modos de pensar cotidiano e científico. A ela “se deve a capacidade geradora de processos imaginativos para produzir formas mais ricas de conhecimento, compreensão, ideias, hipóteses, intuições, antecipações e simulações sobre si mesmo e sobre o mundo”²³ (Tateo, 2018, p. 1, **tradução nossa**). Neste sentido, ela é necessária para que o pensamento por conceito atue de modo a favorecer o acesso e a apreensão de conteúdos diversos, incluindo os escolarizados e como os significamos e atuamos na realidade a partir deles.

De acordo com Van't Hoff (1967 *apud* Tateo, 2018), a imaginação trabalha na elaboração sintética de dados empíricos – observando diferenças e semelhanças e formulando hipóteses. Se o pensamento por conceito tem por característica “abstrair, isolar elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (Vigotski, 1934/2003, p. 95), podemos depreender daí que o pensamento está imbricado à imaginação. Esse movimento, no qual a imaginação favorece o desenvolvimento e a expressão do pensamento por conceito, fica ainda mais evidente no momento em que T. questiona: **“Como chama esse autor?”**, **“Eu acho que seria muito mais fácil se a gente soubesse como o autor trabalha, sabe?”**.

T. estabelece a hipótese de que ao acessar o que está por trás do conteúdo, ou seja, a lógica de pensamento do pintor, será possível lançar luz à imaginação, estabelecer novas relações e, então, compreender as obras. Isso nos causa admiração, pois demonstra a capacidade de reflexão e pensamento crítico expressa por uma aluna do 2º Ano do Ensino Médio, quando provocada a ler imagens.

Quando falo sobre o pintor, sua história, sua formação, ela conclui: **“Então, eu posso dizer, assim, que ele tá fazendo as pessoas refletirem de várias formas. Não tem um significado, tipo ‘Ah! É isso!’. Acho que cada um interpreta de um jeito diferente”**, construindo uma explicação para a lógica das pinturas surrealistas, a partir de uma nova generalização, o que demonstra, ainda, a sociogênese da imaginação neste movimento

²³ “... the generative capability of imaginative processes to produce richer forms of knowledge, understanding, ideas, hypotheses, intuitions, anticipations and simulations about oneself and the world”.

dialógico entre a estudante, a psicóloga-pesquisadora, o professor de filosofia, os colegas e as pinturas.

Ainda como exemplo da sociogênese da imaginação, podemos ver nos diálogos abaixo como a significação atribuída por um adolescente vai configurando sentidos e significados que modificam e constroem novas interpretações pelos colegas.



“Ai, nossa, essa foto.”

“Nossa.”

“Ah, cara...”

“Parece que ele tá carregando o mundo.”

“Parece que o mundo tá nas costas dele.”

“Ele carrega tudo pra si mesmo.”

“Pra mim ele tá preenchendo o vazio.”

“Se você for ver, aí onde ele tá, tá tudo cinza, sem cor, sem vida. Ele mesmo tá
mais escuro,
e aqui tá tudo mais colorido.”

“Ele tá puxando pra deixar essa parte toda mais colorida.”

Psicóloga-pesquisadora: “Talvez essa imagem até represente um pouco a atividade que eu fiz a semana passada, talvez as imagens em preto e branco

estejam nesse outro espaço, e hoje eu estou trazendo outra coisa, mais colorida. **A**

gente tem os dois movimentos na nossa vida?”

“Tem.”

“Tem.”

“Lógico que tem. Uma hora a gente tá mó na *bad*, outra hora tá feliz.”

“É, no dia a dia, tem dia que você tá bem, tem dia que você tá ruim.”

Psicóloga-pesquisadora: “E a gente pode viver os dois movimentos ao mesmo tempo?”

“Pode.”

“Sim.”

“Pode.”

“Tem gente que chega aqui com sorriso e tá mal.”

“O peso do mundo sendo carregado nas costas dele.”

“Por mais que você esteja triste, você sempre pode tentar puxar e se esforçar para puxar a alegria e a cor de volta.”

“Ah, eu acho que não.”

Psicóloga-pesquisadora: “Mas o esforço vem só da gente?”

“Não.”

“Depende.”

“Acho que não é nem esforço, é... Não é esforço a palavra. Acho que não depende só da gente, porque se dependesse só da gente a gente estaria feliz sempre, porque

quem gosta de ficar triste? Mas, **acho que na imagem tá representando a**

dificuldade, a dificuldade de tentar ficar bem no meio de tanta coisa ruim.

Mas eu acho que eu quis dizer é que sempre tem um jeito da gente tentar

conseguir ficar bem, sempre tem uma válvula

de escape. E é o que ele está fazendo na foto, ele está escapando.”

“É como se a gente pensasse ‘Eu tô triste, mas preciso ficar bem’”.

“É. Tipo superação.”

“É como se a gente deixasse passar a situação e colocasse na frente o que é bom mesmo. Porque pensa, tem tanta coisa pior né.”

“Focar nas coisas boas.”

“É. Tipo, dar um objetivo assim, focar e dar um rumo melhor.”

“É, porque a gente sempre acha que os nossos problemas são os piores do mundo.”

“Até que a gente olhe os problemas das outras pessoas que são bem mais graves.”

“Ah! Ele tá mesmo puxando! Acho que é tipo uma página que ele tá mesmo puxando.”

“É!”

“É isso.”

“Ou puxando um cenário pra cá, pra colorir.”

“Preenchendo o vazio”.

“É.”

“É!”

“O peso do mundo sendo carregado nas costas dele.”

“Essa tela cinza é a vida de uma pessoa e esse cara tá preenchendo a vida dessa pessoa.”

“É, faz sentido também.”

“Tá levando alegria, cor...”

“Isso.”

“Que lindo, cara. Que pensamento fofo.”

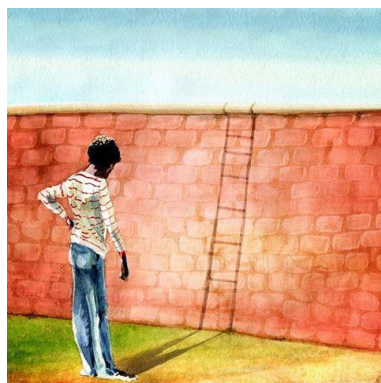
Não podemos deixar de observar quão poéticas chegam a ser algumas das significações e/ou interpretações dos adolescentes, que transcendem a imagem, por meio de expressões como: **“Parece que ele tá carregando o mundo”**; **“Parece que o mundo tá nas costas dele”**; **“Ele carrega tudo pra si mesmo”**; **“Pra mim ele tá preenchendo o vazio”**. Preenchendo o vazio. De que vazio falavam? Do espaço? Ou do vazio existencial, da alma?

Então, mais significações são desenvolvidas pelo coletivo, quando um aluno traz a ideia de que **“Ele tá puxando, pra deixar essa parte toda mais colorida”**, aguça a percepção de outra aluna, que acrescenta **“Ah! Ele tá mesmo puxando! Acho que é tipo uma página que ele tá mesmo puxando”**, e outros alunos concordam: **“É”**, **“É isso”**, e repensam **“Ou puxando um cenário pra cá, pra colorir”**.

Quando pergunto **“A gente tem os dois movimentos na nossa vida?”**, os alunos respondem **“Tem”**. Uma aluna responde **“Lógico que tem. Uma hora a gente tá mó na *bad*, outra hora tá feliz”**, e outra concorda **“É, no dia a dia, tem dia que você tá bem, tem dia que você tá ruim”**, elaborando uma nova interpretação da imagem relacionada a uma reflexão da sua vida **“... acho que na imagem tá representando a dificuldade, a dificuldade de tentar ficar bem no meio de tanta coisa ruim. Mas eu acho que eu quis dizer é que sempre tem um jeito da gente tentar conseguir ficar bem, sempre tem uma válvula de escape. E é o que ele está fazendo na foto, ele está escapando”**. Os demais expressam uma forma de sintetizar a ideia, fazendo uma generalização: **“É. Tipo superação.”**, e complementam: **“Focar nas coisas boas”**, **“É. Tipo, dar um objetivo assim, focar e dar um rumo melhor”**.

Em seguida retomam a ideia de que está **“Preenchendo o vazio”**, e dessa vez outros concordam: **“É”**; **“É!”**. Voltam, de forma mais elaborada, também à expressão **“O peso do mundo sendo carregado nas costas dele”** e vão além: **“Essa tela cinza é a vida de uma pessoa e esse cara tá preenchendo a vida dessa pessoa”**, o que gera novas percepções e relações: **“É, faz sentido também. Tá levando alegria, cor...”**.

Vejamos o que dizem sobre a próxima imagem:



“A sombra de uma escada.”

“É uma sombra ali.”

“Ahhh, eu acho que eu entendi. Eu acho que tipo assim. Isso aqui é a sombra de uma escada e se você for ver é a sombra dele mesmo. É como se dependesse dele mesmo para conseguir passar para o outro lado.”

“É.”

“É.”

“Não, mas, tipo assim, acho que o que tá representando a imagem, ele tá olhando pra baixo, o que ele tá vendo é: pra ele conseguir subir ele vai precisar se esforçar, porque vai vir dele a escada, não vai adiantar nada ele ficar parado esperando.”

Psicóloga-pesquisadora: “Por que ele quer subir esse muro?”

“Ele quer ver o outro lado, se tem algo melhor do outro lado. **Ele quer melhorar a vida.**”

“É.”

“É verdade.”

“Pra ver o que tem do outro lado.”

“Dar um passo a mais na vida dele. Pular uma barreira.”

“Acho que ele...”

“Ele quer pular uma barreira.”

“Fora o fato de ele ser negro.”

Psicóloga-pesquisadora: “Tem diferença?”

“Isso é racismo.”

“É verdade.”

Psicóloga-pesquisadora: “Por quê?”

“Pode ser algo de antigamente quando os negros sofriam mais preconceito.”

“O muro é o próprio preconceito. Ele quer pular isso, ultrapassar isso.

Entendeu?

Sem ser racista hein, pelo amor de deus.”

Nesta imagem evidencia-se o pensamento por conceito, sendo mobilizado pela imaginação, na relação que os adolescentes empreendem com a obra, em busca de possíveis interpretações: **“... acho que eu entendi. Eu acho que tipo assim: isso aqui é a sombra de uma escada e se você for ver é a sombra dele mesmo. É como se dependesse dele mesmo para conseguir passar para o outro lado”**. O aluno fez uma interpretação, dando significado ao conteúdo da obra, e outro aluno, fazendo o mesmo movimento, continua a ideia: **“... ele tá olhando pra baixo, o que ele tá vendo é: pra ele conseguir subir ele vai precisar se esforçar, porque vai vir dele a escada, não vai adiantar nada ele ficar parado esperando”**. Uma generalização é feita por um terceiro aluno: **“Ele quer melhorar a vida”**, seguido por **“Dar um passo a mais na vida dele. Pular uma barreira”**. Ao lançarem mão do pensamento crítico: **“Fora o fato de ele ser negro”**, questiono: **“Tem diferença?”**. Um aluno afirma **“Isso é racismo”**, e então fazem uma relação com um contexto histórico: **“Pode ser algo de antigamente, quando os negros sofriam mais preconceito”**. E uma nova generalização, em metáfora, é expressada: **“O muro é o próprio preconceito. Ele quer pular isso, ultrapassar isso”**.

A mobilização para pensar sobre o visto a partir da imaginação segue, provocando concordâncias e divergências:



“Ahhhh...”

“Já sei, já sei! Tá relacionando o amor que os humanos têm entre eles e a natureza.”

“Eles estão indo se encontrar.”

“Os elefantes juntos são a ponte e eles são dois penhascos, óh.”

“E aquele livro ali?”

“Acho que ela jogou o livro.”

“A cadeira, certeza que tá ali pra ele esperar a menina.”

“É como se ele estivesse contando uma história, e que estivesse acontecendo...”

“Já assistiu aquele filme Coração vermelho? Que um homem vai contar a história

pra menina e a história vai se transformando...”

“Isso, a história vai se transformando em realidade.”

“É verdade, parece mesmo.”

“Mas essa pessoa, ela não é uma mulher, não? Tem um cabelinho meio grande.”

“O que eu pensei, que pode ser um momento de guerra e o coração deles se separam nesse momento e eles estão se reencontrando, como uma história, e a cadeira é porque o adulto estava esperando por muito tempo já o retorno do seu filho.”

“O elefante parece bem sofrido.”

“Eu acho que eles parecem só velhinhos.”

“E o elefante representa o sentimento dos dois.”

“E estão se encontrando em um momento difícil, talvez após uma guerra, é isso?”

“É”.

“É isso.”

...

Evidencia-se que esta experiência de leitura de uma obra com diversos elementos dispostos de modo inusitado em locais não comuns conduz os alunos a estabelecerem relações, que recupera a memória do vivido, experiências de conhecimento sobre guerras e favorece o pensamento por conceito pela atribuição de novas significações no e com o coletivo. Um aluno inicia: **“Os elefantes juntos são a ponte e eles são dois penhascos”** seguido por outra significação: **“É como se ele estivesse contando uma história, e que estivesse acontecendo...”**. Outro aluno dá continuidade à ideia: **“Já assistiu aquele filme Coração vermelho? Que um homem vai contar a história pra menina e a história vai se transformando?”**. E uma aluna concorda: **“Isso, a história vai se transformando em realidade”**. Enquanto isso, outro aluno propõe a relação: **“O que eu pensei, que pode ser um momento de guerra e o coração deles se separam nesse momento e eles estão se reencontrando, como uma história, e a cadeira é porque o adulto estava esperando por muito tempo já o retorno do seu filho”**. Por fim, realizam uma generalização: **“E o elefante representa o sentimento dos dois”**.

Finalizando a apreciação de pinturas surrealistas, as duas últimas dão concretude ao processo imaginativo, sendo a própria obra significada como imaginação pelos alunos:



Psicóloga-pesquisadora: “Ah! Essa é linda demais!”

“Meu deus do céu! Eu não sou capaz de opinar.”

“Ai! É linda!”

“É bonito, mas... Nossa, mano!”

“É bonita, mas eu não vou opinar”. (risos)

**“Ah, eu quero! É como se ela estivesse se jogando no estudo, sabe? Na
imaginação**

**dela, como se estudar, ler, pra ela fosse como se ela estivesse se divertindo,
brincando, é o que parece, porque parece que ela está feliz ali.”**

“Tem a letra a, tem livro.”

“Tem r e a.”

“Ela tá viajando no livro, ela tá viajando no livro.”

“A imaginação dela tá ali no livro.”

“Quando você tá lendo um livro você viaja para outro lugar, né.”

“É mó bom, é mó bom.”

“Não me identifiquei muito com essa imagem. É meio viagem. Sem nexo.”

**“Ô, Maura, ali está escrito ‘art’. É que tem a menina e um ‘t’ de cabeça pra
baixo, aí junta com o ‘a’ e o ‘r’ vira ‘art’.”**

**“É como se ela estivesse feliz por estudar, por estar lendo. Ela viaja nas
histórias.”**

Psicóloga-pesquisadora: **“Isso acontece com vocês quando vocês estão lendo?”**

“Aham.”

“Ô!”

“E como!”

“Acontece.”

“Maura, qual foi o último livro que você leu?”

Psicóloga-pesquisadora: “Estou lendo mais livros teóricos, principalmente do autor que eu estudo, que é o Vigotski.”

“Ah, tá. ”

“Ô Maura, é porque quando a gente tá lendo a gente vai imaginando a história, então cada pedaço que a gente vai lendo assim...e vai juntando...”

“O ruim é quando você tá lendo, viajando e de repente tem uma palavra que você não sabe e aí trava o pensamento.”



“Tá voando. Não. O que é isso?”

“Parece que tem a cabeça no livro também.”

“Ah! Eu gostei dessa também!”

“É verdade, é bem bonita. Os livros são...”

“É como se os livros fossem o apoio dela, pra ela flutuar, não sei.”

“É como se os livros tipo levassem ela, por causa da imaginação assim, para um outro lugar, tá vendo, pra tipo, o céu assim, pra fora da...”

“Do mundo real.”

A relação que os adolescentes fazem entre a garota e os livros narra suas próprias vivências. Chama a atenção o fato de muitos alunos dessa turma considerados pelos professores, via de regra, como desinteressados manifestarem interesse pela leitura e/ou estudo: **“É como se ela estivesse feliz por estudar, por estar lendo. Ela viaja nas histórias.”** Quando lhes pergunto: **“Isso acontece com vocês quando vocês estão lendo?”**, são enfáticos **“Aham”, “Ô!”, “E como!”, “Acontece”**. Então, uma aluna me explica: **“Ô, Maura, é porque quando a gente tá lendo, a gente vai imaginando a história, então cada pedaço que a gente vai lendo assim... e vai juntando...”**. E complementam: **“É como se os livros tipo levassem ela, por causa da imaginação assim, para um outro lugar, tá vendo, pra tipo, o céu assim, pra fora da...”, “Do mundo real”**.

Para Souza et al. (2018, p. 380):

É possível afirmar que a obra de arte, para atuar como instrumento psicológico, precisa confundir, paralisar, dificultar a percepção da realidade, produzir estranhamento. Deve também fazer emergir as emoções contraditórias, dificultando a atribuição de significados e a configuração de sentidos, colocando o sujeito em um estado de contemplação e reflexão. A vivência da contradição é o que promove novas significações, superando a condição anterior de sentimento e pensamento, para, incorporando-os, construir novos nexos ou relações e ampliar a compreensão da realidade (March & Fleer, 2017; Vygotski, 1931/1995).

A fruição com as obras de arte surrealistas, ao mesmo tempo em que configurou estranhamentos, paralisações, confusões à percepção da realidade posta nas pinturas, mobilizou, pelo enlace emocional, vontade de decifrá-las, buscando, por meio da imaginação e do pensamento por conceito, explicações ou hipóteses para as cenas. Nesse movimento, emergiam emoções e sentimentos, pela contradição na relação empreendida com a obra, bem como pela mobilização dos afetos, que se traduziram em poder de agir dos adolescentes ao buscarem compreender as imagens.

Ao observarmos como os diálogos acontecem, notamos que, a cada expressão, novas significações eram apreendidas, em uma relação imbricada entre emoção, imaginação, pensamento e linguagem, favorecida no e pelo coletivo. Isso demonstra quão potente pode ser uma prática dialógica em sala de aula que explora a imaginação para promover o engajamento e o desenvolvimento dos jovens.

Após o encontro em que se apreciaram as pinturas surrealistas, os adolescentes foram convidados a produzir suas próprias obras, em grupo, utilizando folhas de papel canson A3,

giz pastel e biscuit²⁴. O trabalho, que durou o tempo de duas aulas, promoveu criações muito interessantes que coroam o processo imaginativo vivido e revelam a potência de ação desses alunos, capazes de elaborações inéditas. Convidamos também o leitor a apreciá-las:

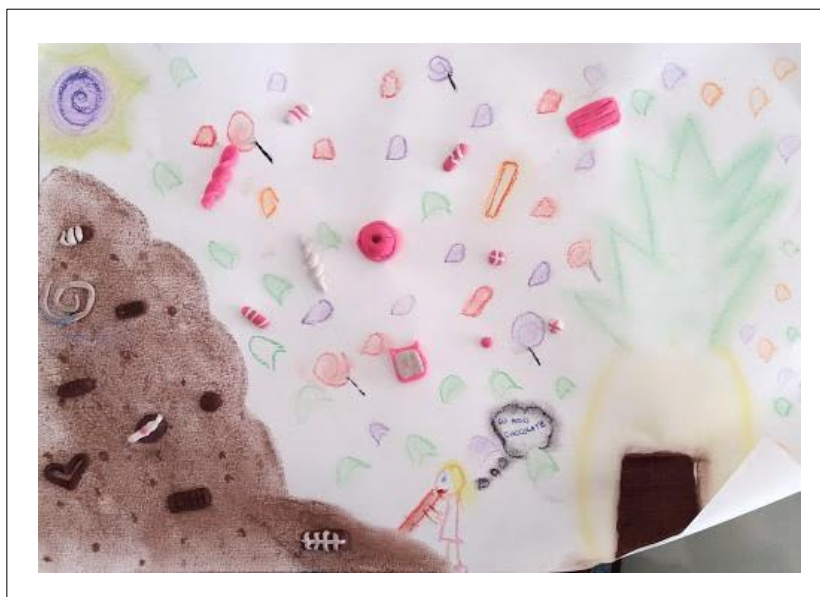


²⁴ Canson é um tipo de papel artístico próprio para se trabalhar com desenhos feitos a tinta a óleo, aquarela, giz pastel, por ser mais espesso, resistente, e por apresentar uma textura semelhante a uma tela. A3 se refere ao tamanho da folha de 29,7cm x 42cm. O giz pastel é um tipo de material artístico, encontrado, geralmente, em forma de bastão, cuja característica de pigmentação permite sombreamento e transparência no desenho. O biscuit é uma massa de modelar que endurece após um tempo em contato com o ar, permitindo realizar objetos e esculturas.













As produções dos adolescentes nos impactaram como as de Conte, e nos orgulharam muito. As cenas criadas, inspiradas nas obras do artista, revelaram potencialidades como a organização para a atividade, a realização de um trabalho coletivo, o ato criativo em cada trabalho, a superação da dificuldade de lidar com materiais desconhecidos e chegar ao resultado imaginado, a ressignificação do erro como possibilidade de algo novo a ser realizado, dentre tantas outras condutas observadas que se traduzem nas produções apresentadas.

Nesse processo de criação, podemos perceber as obras de Conte como fonte inicial de inspiração. Da experiência vivida anteriormente emerge um novo conteúdo da imaginação dos

adolescentes. Eles vão além da reprodução, combinam e reorganizam os elementos das obras apreciadas, chegando à síntese característica da expressão da imaginação (Lapoujade, 1988).

Diante da magnitude do realizado, tivemos a ideia de expor as obras na própria sala de aula. No encontro seguinte, solicitamos que se sentassem de costas enquanto eu e L. colávamos na lousa as produções. Com uma música ambiente, eles conversavam entre si, ansiosos e animados, respeitando a sugestão de não olhar o que estava sendo preparado. Ao se virarem, tiveram a surpresa de encontrar todos os desenhos que haviam produzido. Alguns até comemoraram com “uhul” (*sic*) e eu propus uma salva de palmas. Foram convidados a apreciar suas próprias obras mais de perto e a falar sobre elas, desenvolvendo um diálogo sobre o que era conteúdo da realidade e fruto da imaginação.

Neste eixo de análise, apresentamos como a imaginação promove o desenvolvimento dos adolescentes ao favorecer o estabelecimento de novas formas de significar a si mesmos, o outro e a realidade, gerando potência de ação e envolvimento nas atividades propostas pela psicóloga-pesquisadora no âmbito da expressão verbal e das reflexões ou na produção de uma obra de caráter artístico. Veremos, no item a seguir, como o movimento do coletivo e a potência de ação dos adolescentes ganharam novas características ao longo do projeto no 3º Ano do Ensino Médio.

3.3 Mobilizando potência de ação na construção de horizontes: o protagonismo adolescente

Mal podia esperar para esse dia chegar
 Ensino Médio acabou, mas a amizade ficou
 E as provas do bimestre? Eu me lasquei!
 São muitos conteúdos pra estudar
 E muitas fórmulas pra lembrar
 N. com trabalho, F. com redação
 E a D. passando equação
 M. surpreendeu, até história ela nos deu
 A W. nos fez ler tantos livros
 A., eu não aguento mais essa química orgânica.
 Al. nos fez dublar, e o P. economizar
 Evolução G. pra ensinar
 E a M. de inglês, lá vem música outra vez
 E as provas do bimestre? Eu me lasquei!
 São muitos conteúdos pra estudar
 E muitas fórmulas pra lembrar
 Mal podia esperar para esse dia chegar
 Ensino Médio acabou, mas a amizade ficou.

(Música produzida pelos alunos do 3º Ano do Ensino Médio)

A epígrafe que abre este último eixo da análise é uma composição musical criada pelos adolescentes a partir de uma roda de conversa em que falaram a respeito das experiências do Ensino Médio, com destaque ao 3º Ano. Seu conteúdo constitui a síntese do que viveram e expressam emoções contraditórias: alívio por concluir esta etapa de estudos e tristeza no ritmo lento e melancólico da melodia, que parece anunciar as dificuldades que os esperam. Entretanto, a proximidade do fim vivida com emoções e significações contraditórias levando-os a questionar suas condições de vida como estudantes e futuros trabalhadores promoveu a potência de ação (Sawaia, 2009) dos adolescentes. No início das intervenções, nosso intuito era agilizar sua imaginação, de modo que eles se projetassem para o futuro, ou seja, agissem nas construções de diferentes horizontes daqueles visualizados naquele momento, e o que eles fazem no terceiro ano é justamente assumir o protagonismo de suas histórias realizando as ações possíveis.

No primeiro ano, olhamos para o envolvimento e o não envolvimento dos adolescentes, com o intuito de compreender como promover a participação como condição à instituição de relações intersubjetivas. Então, observamos que aqueles adolescentes que não se interessavam, ou aguardavam, passivamente, as propostas de atividades feitas pela psicóloga-pesquisadora, no segundo ano se envolvem completamente, em um movimento de imprimir sua autoria nas atividades. Já no terceiro ano, eles mobilizam uns aos outros, criam as intervenções e atuam coletivamente, assumindo um **posicionamento ativista transformador**, em uma tradução nossa do conceito de *Transformative activist stance (TAS)*, derivado por Stetsenko (2017) da teoria de Vigostki:

[o posicionamento ativista transformador] fornece uma base para superar o abismo tradicional que separa o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e dos indivíduos da sociedade, história e cultura e, ao contrário, vê todos esses processos como representando facetas de uma mesma dinâmica contínua de engajamento colaborativo e contínuo (através da história) de envolvimento e ação com e no mundo. Essa posição pode ser mais elaborada a partir do posicionamento ativista transformador (TAS)²⁵ (Stetsenko, 2017, p. 327, **tradução nossa**).

A esse respeito, a autora russa entende desenvolvimento e aprendizagem como processos colaborativos que demandam a ação ativa do sujeito, que oferece sua contribuição individual ao coletivo. Esses aprendizes constroem seu ativismo voltado ao futuro e à comunidade, enquanto lugar de promoção do desenvolvimento.

²⁵ *In this way, his theory provides a foundation on which to overcome the traditional gulf that separates development from teaching-learning, and individuals from society, history, and culture, and instead views all these processes as representing facets of one and the same continuous dynamics of collaboratively and continuously (through history) engaging with and acting upon the world.*

Para ilustrar tais ações e posturas, apresentamos, primeiramente, as propostas feitas pelos alunos para as mudanças da escola e suas reflexões baseadas no pensamento crítico. Essas expressões surgem da discussão do documentário “Nunca me sonharam”, dirigido por Cacau Rhoden (2018), que escolhemos com a intencionalidade de sensibilizar os estudantes para a reflexão sobre as relações empreendidas na e com a escola e motivá-los a falar, seguindo o exemplo dos depoimentos da obra, a maioria de adolescentes que estudam em escolas públicas brasileiras. Em seguida, apresentamos duas intervenções realizadas pelos adolescentes na escola, o “trote” e o “projeto setembro amarelo”.

Da leitura dos encontros gravados e transcritos depreenderam-se as **expressões com significação de mudança de posicionamento dos estudantes em relação à realidade por eles vivida em sua comunidade escolar**, derivando os **indicadores da relação que os alunos estabelecem entre a realidade vivida nas outras escolas e na sua**, o que envolve a comparação da qualidade do ensino, a relação com a própria escola enquanto espaço físico, e as propostas, projetos e diferentes formas de ensino-aprendizagem oferecidos; **a relação que estabelecem entre a escola e o papel dos pais no apoio aos estudos; a relação que estabelecem entre si** – colegas de classe e outros alunos da própria escola; **a relação entre a escola e o futuro**, quando reivindicam aulas melhores à direção; **a relação que estabelecem com a psicologia escolar**, como espaço de fala e escuta, e a aproximação com a psicóloga-pesquisadora no convite à formatura. A partir delas chegamos às categorias **A escola do investimento x A escola da falta e Ações propositivas: trote e setembro amarelo**, que serão apresentadas a seguir.

3.3.1 A escola do investimento x A escola da falta

O início das intervenções de 2018 foi marcado pela exibição do documentário “Nunca me sonharam”, que impactou os adolescentes desde a primeira hora, gerando envolvimento e concentração com a narrativa. Ao pausá-lo para uma conversa inicial, predominou o silêncio, revelando a vivência estética (Vigotski, 1925/2001) e, minutos depois, depreenderam-se reflexões, como demonstramos com trechos transcritos das gravações:

Psicóloga-pesquisadora: Pessoal, faltam 15 minutos para a gente encerrar o nosso encontro de hoje e eu não queria perder o que ficou para vocês desse primeiro trecho que a gente assistiu. Queria ouvir um pouquinho o que chamou mais a atenção. Ou, pelas carinhas de vocês, quais sentimentos estão mais presentes. O que vocês estão sentindo e o que vocês estão achando do documentário?

T.: Assim, tem algumas coisas que eu me identifico e tem algumas coisas que eu olho e penso 'Nossa! Tá muito longe de mim essa realidade'. Por mais que a gente estude em escola pública, dá pra ver que a nossa não é das piores, sabe? Comparado a algumas escolas, a gente tem muita coisa aqui que outras não têm.

A aluna T. traz para a turma a **relação estabelecida entre a realidade vivenciada pelos estudantes** nas diversas regiões do Brasil, destacando a desigualdade no acesso à qualidade de ensino. T. constata que há condições de vida mais adversas que as suas, e que sua escola, mesmo precária, ainda é melhor do que a de muitos adolescentes como ela. Em sua fala, a adolescente expressa a consciência de si, de sua escola e do contexto mais amplo apresentado pelo documentário, revelando identificação e não identificação, expressões que ela mesma usa, e que compõem a sua identidade como aluna.

Segundo Stetsenko (2017), saber-se/reconhecer-se, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, é ponto de partida para o desenvolvimento de um posicionamento ativista transformador, pois dessa consciência nasce a agência, ou seja, a capacidade de o sujeito agir no enfrentamento de situações que necessita transformar. Entretanto, é preciso que o sujeito saiba identificar como se conhece (quem é, o que faz, quem é no que faz, o que pensa sobre as coisas) e como se reconhece nesse modo de fazer e pensar, não isoladamente, mas ligado à sua comunidade, para então dominar as ferramentas necessárias para assumir o protagonismo e a direção de sua vida.

Em seguida, a aluna Sa. destaca o que mais lhe chamou a atenção no documentário: **a relação estabelecida entre a escola e o papel dos pais no incentivo aos estudos dos filhos.**

Sa.: Eu acho que o relacionamento com os pais é um fator muito importante. Então você vê que tem pai que pensa de um jeito, tem pai que pensa de outro. Tem um que fala, você precisa trabalhar, e tem outro que fala 'não, você não vai trabalhar, você precisa estudar'. Eu passei por isso, no 1º Ano eu fui estudar à noite pra trabalhar e aí foi uma decisão minha e foi uma decisão minha também voltar para a manhã, porque achei que não estava dando certo. Se eu já achei horrível ir para a noite, imagina quem não tem essa opção de voltar depois e tem que trabalhar? Eu fiz isso no 1º Ano, tem gente que para o Ensino Médio inteiro. Meus pais me apoiaram, tanto eu começar a trabalhar, quanto eu deixar de trabalhar. E aí, tem pais que querem que o filho estude e trabalhe. Então, eu acho que influencia demais seu rendimento na escola ter o apoio dos seus pais. E ainda tem gente que para de estudar. Triste, né.

T.:²⁶ *Isso que a Sa. disse, é muito verdade. Porque a cabeça de um adolescente se influencia muito pelo que os pais apoiam ou deixam de apoiar. Porque se um aluno, um filho, tem o apoio dos pais, é muito mais fácil, entendeu?*

Psicóloga-pesquisadora: Que tipo de apoio?

T.: *Apoio de incentivar a estudar. 'Eu não consegui, mas você vai conseguir. Pode ser alguém na vida'. Mas tem muitos pais que podem não ter conseguido, não terem estudo, que nem essa cidade pequenininha do Piauí, tem muito adulto analfabeto, acabam achando que os filhos não vão conseguir, porque eles não conseguiram, eles não tiveram esse incentivo. Então, eu tenho o incentivo dos meus pais, minhas amigas têm o incentivo dos pais delas, acredito que a maioria aqui tem o incentivo dos pais para estudar, mas tem gente que não tem esse incentivo, que não tem o pai lá falando 'Vai lá, você vai conseguir'. Muitas vezes o filho deixa a escola porque a situação em casa é difícil. Eu acredito que muita gente aqui tem uma situação estável e dá pra viver, mas tem muita gente que não tem esse incentivo porque precisa trabalhar, porque em casa às vezes falta coisa. Às vezes é um pai e um filho sozinho, às vezes é uma mãe e um filho sozinho, então é difícil, é complicado. A realidade ali é distante da nossa, aí parece que não existe, né?! Mas existe.*

As situações expressas no documentário permitiram que as alunas narrassem a si mesmas, analisassem suas vivências e de seus colegas, e estabelecessem e se empreendessem em uma reflexão crítica ampliada, envolvendo outros sujeitos do contexto, como os pais, por exemplo, alargando, assim, sua compreensão sobre o que é ser adolescente pobre, estudante em escola pública de periferia, sobretudo no período noturno. Contrário ao senso comum de que adolescentes não se importam com a opinião dos pais, na concepção das alunas, os pais exercem um papel fundamental no apoio aos estudos dos filhos, o que pode revelar a importância de escola e pais estabelecerem uma relação mais próxima, a favor da educação dos alunos/filhos.

Dando continuidade aos conteúdos que lhes chamaram a atenção, as alunas S. e A. trazem a **relação entre a qualidade da escola e o futuro**:

S.: *Uma coisa que eu observei também, é que no vídeo, as pessoas falam muito que por ser escola pública é impossível conseguir algo no futuro. Mas é que nem a T. falou, não é só porque é escola pública que é difícil. É difícil. Mas acho que tudo é difícil. Mas não é*

²⁶ Sobre a participação específica de algumas alunas: Havia uma participação quase maciça, mas alguns alunos se destacavam. O fato de escolherem-nos é porque, quando eles falavam, havia a concordância dos demais. Então não eram vozes dissonantes dentro de um grupo.

impossível conseguir alguma coisa. A escola pública fornece menos coisa pra gente, mas não é impossível conseguir alguma coisa no futuro só por causa disso, a gente tem outras informações pra buscar, a gente pode buscar informações por fora.

Se por um lado a aluna evidencia uma potência de ação ao ser afetada positivamente pela fala da colega, por outro evidencia certa alienação, pois a escola deveria fornecer conhecimentos suficientes para que o sujeito engajado no processo de aprendizagem pudesse escolher no futuro continuar estudando, qual profissão seguir, acessar ou não uma faculdade, curso técnico ou se vincular a outro tipo de serviço, dentre outras possibilidades que o acesso ao conhecimento viabiliza. Essa percepção para a aluna é um processo. É preciso se reconhecer no lugar de aluna que não acessa os conhecimentos escolarizados como um direito, para, a partir daí, buscar transformar o seu contexto. Então, ela evidencia uma potência de ação e quase expressa uma postura ativista transformadora, que talvez no apoio dos colegas, no coletivo, se exprima, como faz sua colega:

A.: Mesmo a escola sendo assim, menos qualificada, pode ver que assim, pelo menos na nossa, a gente tem bastante oportunidade, por exemplo, a gente tem professor que é doutor e dá aula pra gente. Olha isso! Cara! Nem precisava tá aqui e tá aqui. E a gente pode tirar dúvida com os professores, até porque eles são formados pra tá ali. Então, eu não acredito que é só porque a gente é da escola pública que a gente não consiga alguma coisa.

Como S., A. também expressa potência, mas ainda baseada em suas próprias ações, quando, na verdade, elas teriam direito a uma educação de qualidade, a ter professores bem formados, inclusive doutores, mas isso mostra um processo de conscientização ainda restrito a um nível mais individualizado. Isso revela a apropriação de um discurso comum na escola, veiculado pelos professores, ou mesmo nas famílias, de que os professores são bons, então, ter “sucesso na vida” depende do esforço do aluno.

As adolescentes mostram também certa resistência em admitir que sua escola é ruim, pois, caso o façam, colocarão em questão se elas próprias iriam querer pertencer a esta comunidade. Porém, quando dizem que “não é porque é escola pública que não vão conseguir algo” expressam potência de ação para mudar a situação. Esse movimento faz emergir a contradição: se a alienação aparece quando não criticam a escola e se submetem às condições de desigualdade que a escola pública brasileira tem perpetrado aos jovens, por outro lado, quando se colocam na posição de aluno de escola pública se reconhecendo como tal e sabendo-se de si nesta condição, criam potência para buscar o que desejam, revelando que podem mudar a si próprias e também a escola. Essa postura ativista transformadora demonstra

a força dessas meninas para, mesmo nessas condições, vislumbrarem alternativas de acesso ao conhecimento, pois já identificam sua importância para a construção de outras perspectivas de futuro.

Sustentando ainda a concepção de que sua escola não é ruim, **estabelecem relação com outras escolas e a violência a que estão expostos:**

L.: Onde eu moro tem duas escolas, e eles mal entram na sala de aula, porque não tem professor. Às vezes, o professor nem vai porque tem medo. Uma das escolas é em frente ao B. (condomínio conhecido como violento), entende? Então, você fica com medo. Tem vezes que a gente tem que sair mais cedo também, tem perseguição com polícia, às vezes tem até helicóptero. Então, você fica com medo.

J.: Aqui eu já vi gente vendendo droga, gente usando droga no banheiro. Não é tão igual a essas escolas, mas a gente já viu.

N.: A gente não sente tanto aqui a violência, mas tá presente. A gente entra no banheiro e às vezes tá cheiro de maconha, fumaça e tudo.

Alunos: “Verdade”, “Verdade”.

T.: Quando a gente vai embora, por exemplo.

A.: Na esquina da escola também, quando a gente vai embora. É visível. Agora no 2º e no 3º ano, tá bem mais tranquilo, de manhã pra noite, em termos de drogas. Porque quando a gente mudou pra cá, que foi no 1º, tinha gente vendendo droga ali na sala, no banheiro. Algumas pessoas não viam, mas quem ficava perto, tipo aqui ou no banheiro, via. Era muito mais. Misericórdia. Ali, a hora que vira pro bairro, também. Fica cheio de polícia ali na frente.

Ao relatarem que a violência extramuros interfere no cotidiano escolar, impedindo professores e alunos de irem às aulas, eles expressam, através do pensamento por conceito (Vigotski, 1934/2012), as generalizações que estabelecem. Nessas falas, denunciam uma complexa questão de segurança pública e fornecem explicações para a compreensão de uma situação de exposição social que influencia direta ou indiretamente a educação e a formação das crianças e jovens de periferia, bem como suas perspectivas de futuro, contribuindo para a perpetuação da desigualdade, pois violência e padecimento são indissociáveis.

No próximo encontro, ao terminarem de assistir ao documentário, novas reflexões emergiram, favorecendo a ampliação da consciência no e com o coletivo:

Psicóloga-pesquisadora: E aí, o que ficou para vocês dessa última parte?

E.: Que cada um tem sua realidade, que o foco dessa última parte não foi a escola e os alunos, mas a realidade de cada um, cada um tem a sua realidade, enxerga as coisas de um ponto de vista diferente do outro.

Psicóloga-pesquisadora: E quais pontos de vista você vê que foram trazidos aqui no documentário, E.? Realidades a partir de quem?

E.: Deixa eu ver. Foi mais os pobres, o nordeste, favela do Rio de Janeiro. E no final até mostra que cada um tem um sonho diferente, quer ser alguma coisa. É, é isso.

Psicóloga-pesquisadora: Aham. Quem percebeu isso que o E. está trazendo?

T.: Eu gostei do final, quando todo mundo fala o que quer ser e tal, independente das escolas, independente da realidade deles, cada um quer ser uma coisa, sabe? Às vezes nem falaram uma profissão exata, mas quer viajar, quer conhecer o mundo, independente da realidade pequena que eles vivem.

Psicóloga-pesquisadora: O que é essa “realidade pequena que eles vivem”?

T.: Assim, de poucas condições de vida, pouco apoio dos pais, independente de qualquer coisa, de qualquer realidade que foi mostrada, pequeno apoio, grande apoio, por parte da escola, dos pais, cada um tem um objetivo. Ninguém não quer nada da vida, todo mundo quer alguma coisa da vida.

Alguns alunos parecem não se perceber em uma situação de pobreza, de desigualdade em relação ao acesso à cultura, à educação, a bens de consumo, mesmo morando em um bairro periférico, sendo filhos de pais que não tiveram acesso ao ensino básico completo e/ou superior, estando expostos diariamente à violência e ao tráfico, à ausência de professores etc., mas analisam a desigualdade e pobreza de outras escolas como se constituíssem realidade distante da deles.

Para que uma postura ativista transformadora seja assumida, é preciso primeiramente se reconhecer como alguém que constitui um lugar, contexto ou situação (Stetsenko, 2017) que demanda uma ação transformadora. Enquanto o sujeito não se reconhece como parte integrante daquele contexto que precisa ser mudado, ele não age, pois parte do princípio de que está tudo dentro da normalidade ou é natural. Porém, em outros momentos da discussão,

essa percepção para a ação se amplia, como quando **estabelecem relação entre a escola, o momento atual e o futuro:**

*S.: Eu acho que ele mostra também que **a partir do momento que você percebe que você tem um sonho, um objetivo, ele se torna também um caminho pra você. Por exemplo, eu sei que eu quero fazer tal coisa, aí começo a focar para chegar lá. A partir do momento que você sabe que você tem um objetivo ou um sonho, você começa a traçar caminhos pra chegar nele. Então eu acho que você sonhar, eu acho que pode ser até um empurrão para as coisas, como você vai agir nas situações e tal. Acho que querer ter um objetivo, querer fazer uma faculdade, vai muito além de só querer fazer a faculdade, as atitudes que eu vou ter agora vão influenciar se eu vou chegar lá ou não. Eu gosto de pensar assim, não só sonhar e tal. A partir do momento que você sonha, meio que você sabe como você tem que agir.***

Su: Interessante também é que quando aquele diretor conta do time de alunos que ganhou, ele fala que eles ganharam porque treinaram todos os dias. Então, se você tem um sonho, você tem que batalhar para chegar nele.

Psicóloga-pesquisadora: Interessante isso que vocês estão dizendo. Pra exemplificar, se a gente fizer um paralelo com a educação, o que eu preciso fazer para passar no vestibular?

T.: Estudar.

Psicóloga-pesquisadora: E se eu estou atrás de outros candidatos?

T.: Estudar mais.

Aqui as alunas começam a estabelecer uma relação entre sonho/futuro e a escola a partir da imaginação, que permite voluntária e coletivamente construir ideias que autorregulam nossas ações no presente orientadas para o futuro, mobilizando o processo de construção e superação das condições atuais (Tateo, 2016). Ao relacionarem o futuro desejado às ações no presente, demonstram o valor que atribuem à escola, por um lado, e alguns descontentamentos, por outro, **estabelecendo uma relação entre os projetos desenvolvidos em outras escolas e a ausência de projetos e propostas na sua própria:**

A.: É na escola onde tudo começa. É aqui que você descobre o sonho que você quer, é aqui que você descobre a profissão que você quer. Começa tudo aqui. Você tem uma educação em casa e quando você chega aqui você se depara com gente diferente, com sonhos diferentes, com opiniões diferentes, mas aí você vai vendo, você vai criando uma opinião sua, um sonho

seu. É aqui que tudo começa. Então é aqui que a gente tem que ter inspiração, vontade de vir, e muitas vezes ninguém tem. Eu não tenho vontade de acordar às cinco e meia da manhã pra vir pra cá.

Psicóloga-pesquisadora: Por quê?

A.: Porque aqui não tem muita coisa.

Psicóloga-pesquisadora: Que tipo de coisa?

A.: Pra incentivar a gente a estudar.

Psicóloga-pesquisadora: Como assim? O que...

A.: Porque, por exemplo, lá naquela escola no Piauí, eles têm campeonato de informática, aula de astronomia, tem um monte de coisa. Aqui falta recurso. A falta de recurso traz falta de interesse. Mas do mesmo jeito a gente vem. E se a gente tem um sonho, a gente corre atrás. E se não tem aqui, a gente tem que procurar em outro lugar.

É impressionante a lucidez de A. sobre o papel da escola na educação, a diferença daquele da família, o lugar que a escola ocupa na vida das pessoas de seu contexto de escola pública de periferia sujeitas a condições de desigualdade, ou seriam desigualdades?, de acesso à educação de qualidade, à cultura, à saúde, à moradia... A. diz que é na escola que tudo começa – diferentemente dos professores que dizem que “educação começa em casa”. Ela se refere à educação proporcionada pelo conhecimento, que promove sonhos enquanto potência de ação, e que deveria ser considerada pelos governantes e por todos os educadores do país, pois quem sabe assim se levaria mais a sério a necessidade de a escola se transformar em lugar de interesse dos adolescentes, promotor de imaginação e potência de ação, mobilizando jovens a não só irem para a escola, mas participar ativamente de suas atividades. De nossa parte, faremos sua voz ser ouvida por seus ex-professores (A. concluiu o Ensino Médio em 2018).

A. não deveria ter de correr atrás de seus sonhos, mas acessar elementos capazes de ampliá-los e transformá-los em ação. Solicitar que projetos e recursos do tipo que o documentário apresenta sejam desenvolvidos em sua escola, não parece uma opção. Ainda assim, ela considera melhor frequentá-la, embora tenha consciência de que a falta de recursos gera falta de interesse. Sua fala revela um pensamento crítico que relaciona a importância da

escola e seu papel e impacto no presente e no futuro, o que gera tensão entre os colegas que se posicionam de forma diferente:

AA.: Eu não concordo, não. Eu acho que assim, a nossa escola não tem tantos recursos como outras têm, mas mesmo assim a nossa escola não é uma escola ruim, a gente tem bons professores, e como eu falei e eu sempre falo, eu dou o exemplo da Prof. J., ela é doutora.

S.: Ela nem precisava tá aqui.

AA.: Ela não precisava tá aqui, a gente tem ela aqui. E a gente vê que ela tem uma paixão tão grande por dar aula. Nossa! Dá mais vontade de estudar ainda. Eu acho que os professores daqui são todos muito bons, e quem faz a escola somos nós: alunos, professores. E se você tem, sei lá, um sonho, você pode ir atrás aqui mesmo, porque os professores são formados, eles já passaram pelo mesmo que a gente tá passando agora pra ser alguém na vida. Então a gente pode ir atrás dos professores sempre, porque eu creio que eles sempre vão estar dispostos a ajudar.

S.: Independente de a gente ter um laboratório ou não, independente da gente ter aula de astronomia ou não, eu acho que vai muito além do ter. Os nossos professores são, sabe? A gente pode ir atrás deles a qualquer momento, tirar dúvida, eu tenho certeza que eles vão responder.

AA.: Que nem a Prof. A.. A gente não tem um laboratório aqui, mas ela fez um experimento com a gente, com bicarbonato de sódio, coisa simples. Ela traz o material dela e faz sabe?

J: Eu acho que a gente não precisa de experimentos, a gente não precisa de algo que nos distraia, que nos faça ter vontade. O estudo! É isso que vai te levar pra frente. Não é experimento, não são coisas novas...

AA.: É, tipo aqui, a gente não tem a melhor sala de vídeo, mas a gente tem, por exemplo, o professor P., quando ele precisa, ele traz coisa no computador. De vez em quando a professora S. traz. Nessa coisa mesmo de apresentar trabalho, a gente aprende mais ainda, nem mesmo precisa de um datashow. A gente fez um trabalho esses tempos atrás, com a professora W., que a gente escreveu na lousa mesmo, coisa simples.

Su.: A gente não tem uma biblioteca aqui, mas ela faz a gente estudar sobre os livros que caem no vestibular.

I.: Então, a gente não tem muito recurso, mas o recurso que a gente tem a gente usa, mas tem gente que não aproveita o que tem na escola. A escola, assim, ela é ruim, a estrutura, mas o que tem as pessoas picham. Então, não adianta reclamar, e pra fazer o que fez com a escola. Tipo assim, aquelas coisas de química, aqui na escola não tem aquelas coisas de fazer experimento, mas dá pra ver pela internet, dá pra saber mais.

Novamente as alunas dão a entender que são privilegiadas por terem professores doutores. AA. demonstra que o modo como a professora a afeta positivamente, a mobiliza a querer estudar, aprender a matéria. Quando falam que têm certeza de que podem procurar a qualquer momento seus professores para tirar dúvidas, significa que percebem o empenho deles em ensinar e que há uma relação de afetos positivos. Contudo, professores dispostos a tirar as dúvidas de seus alunos não é acréscimo de dedicação, mas obrigação do profissional. Parece-nos nessas falas que a escola é tão ruim que o mínimo fornecido é hipervalorizado. As alunas não consideram que se tivessem todos os recursos cuja importância minimizam poderiam aprender muito mais. Há um movimento de individualização, em direção contrária ao que produziria potência e ativismo, pois compete a cada um se esforçar e estudar, não pode se distrair, pois o que importa é o estudo e ir atrás do professor se precisar. De onde vem esse discurso? Teria relação com a sociedade capitalista? A quem ele interessa? A serviço de que modelo de sociedade?

Vejamos como os estudantes reagem à provocação da psicóloga:

Psicóloga-pesquisadora: É, acho que vocês estão falando de coisas muito importantes, dos dois lados. É importante a gente olhar onde a gente está, o que tem de bom e o que pode melhorar. ... Então, o que vocês gostariam para a escola de vocês? O que ainda está em tempo, para agora, para esses próximos sete meses de aula, e o que pode ficar para os alunos que vão vir? Alguém já havia pensado sobre isso?

T.: É aquilo que falou no documentário, das tâmaras. A gente pode plantar hoje e não colher. Porque falta muito pouco pra gente sair da escola, mas a gente pode fazer alguma coisa, ou deixar sei lá, alguma coisa que os próximos... O terceiro do ano que vem, ou o segundo do ano que vem, ou até as sétimas séries de manhã ou as quintas que vêm da escola do C. pra cá, que eles podem colher.

S.: Deixar uma marca pra que outras pessoas possam usar.

T.: Exatamente. Porque é óbvio, a gente tem pouco tempo aqui. E é triste dizer, porque a gente tá aqui há muito tempo, entendeu. Então, é muito triste. Mas, é fato que a gente tá saindo, entendeu? E o que a gente vai deixar pra quem fica?

Psicóloga-pesquisadora: Vocês têm essa vontade? De deixar alguma marca de vocês na escola?

T.: Muita. Eu tenho muita. Porque eu acho que todo terceiro que passa pela escola tem isso de querer deixar alguma coisa, não só sair da escola, pronto. Não. É legal a gente deixar alguma coisa, que seja abstrata, uma inspiração pra quem vier depois ou uma coisa concreta, não sei.

AA.: Essa coisa de deixar alguma coisa é legal, porque, assim, se a gente deixa alguma coisa aqui, a gente pode deixar lá fora também, por exemplo, a gente tem o exemplo de pessoas que estudaram aqui e estudam em faculdades hoje, tipo Unicamp, e conseguiram. Isso também é estimulante. É estimulante para gente pensar ‘Nossa, a gente pode sim, cara’.

T.: Exatamente.

A.: As meninas falam que a gente tem bons professores. A gente sabe que tem, tem sim. Só que não tem vontade. Qual é a graça de você vir e ficar fechada numa sala 50 minutos só com o professor falando, falando, falando, falando? E você aqui: decora, decora, decora, decora. Você não estuda. É igual o menino do documentário falou: Você não tá aqui na escola pra estudar, você tá aqui na escola pra decorar. É exatamente isso. E que nem eu estava falando com as meninas no intervalo: Nossa vida é em tópicos: Entrei no Ensino Médio. Check! Consegui acabar. Check! Faculdade. Check!. A gente tá focado pra uma coisa só. E o resto? Não tem uma coisa social pra gente fazer. No intervalo, a gente fica tudo junto, uma muvuca, podia ter alguma coisa pra gente fazer, um incentivo para as crianças, um incentivo pra gente, pra gente passar alguma coisa para as crianças, só que não tem nada. É cada um na sua, ou nos grupinhos. Tipo aula de português, literatura, a gente podia ir na biblioteca da prefeitura. Dá pra gente ir lá, sentar e ficar lá estudando.

As alunas deixam claro que estão passando a assumir uma postura ativista transformadora ao expressarem a percepção de si, do outro e de seu contexto, e ações possíveis dentro da escola. Entretanto, mesmo A. tendo sido criticada pelos colegas, ela mantém sua crítica, disposta ao confronto entre o que vive e o que gostaria de viver. Sua imaginação não busca saídas “quase mágicas”, como o esforço para entrar na Unicamp, mas

quer agir, concretizando ações no tempo atual com base no que viu, acredita, tem à sua disposição. Mas, para poder operar ações concretas, precisa envolver o coletivo, transformar o pensamento dos colegas, no âmbito do abstrato.

Para Stetsenko (2017), assumir um posicionamento ativista transformador passa pela unidade ser-saber-fazer ou sendo-sabendo-fazendo (*being-knowing-doing*), sendo necessário que o sujeito conheça a história da sua condição de vida e imagine, a partir daí, o seu futuro, podendo mudá-lo. Ou seja, para o sujeito ser, implica se colocar na coconstrução da ação que atravessa e é atravessada pelo conhecimento que o sujeito tem de si e do seu saber e fazer, no seu contexto e na sua comunidade. A. reivindica como podem os estudantes serem-saberem-fazerem, ou, em outras palavras, participarem, de forma ativista, o espaço escolar que constituem, se lhes é instituído apenas estar, passivamente, cumprindo regras e decorando conteúdos, além de criticar a falta de investimento da escola em um movimento que envolva o processo de cocriação e colaboração dos estudantes na transformação daquele espaço para oferecer mais condições de desenvolvimento.

As alunas do 3º Ano ao reconhecerem que estão deixando a escola, mas sem identificar um movimento coletivo, foram mobilizadas a imaginar ações voltadas para o futuro, para inspirar alunos em outros anos. Assim, a vontade de deixar uma marca na escola ao final do Ensino Médio mobilizou a agência, agilizou a imaginação e gerou potência de ação das alunas. Elas começaram a pensar em estratégias de ação, para além dos “trotos” que já vinham sendo realizados, concretizando o “projeto setembro amarelo”, que será explanado mais adiante.

Ainda, o contato com o conteúdo foi mobilizador dos afetos e propulsor da ampliação da consciência, favorecendo a reflexão da realidade vivida dentro e fora da escola. Em novo encontro duas semanas após os adolescentes terem assistido ao documentário, eles tornaram a conversar a respeito, revelando outra ação dos alunos:

Psicóloga-pesquisadora: Pessoal, o que vocês se lembram do documentário que a gente assistiu?

Alunos: “Falava da escola pública”, “Falava do ensino na escola pública”, “Da situação da escola pública”, “Mostrava escolas de vários lugares do Brasil”, “Depoimento dos alunos e de professores”, “Dos especialistas”, “Mostrava a realidade dos alunos, a vida deles”.

L.: Mostrava a opinião do jovem sobre o mundo... Do mundo, né? Queria saber a opinião que o jovem tem.

J.: Tem pais que não incentivam os filhos.

L.: *Eu lembro que eu comentei sobre o medo que os professores têm de ir pra escola, que muitas escolas ficam sem professor.*

E.: *É mesmo. Aqui mesmo a gente tá sem professor de biologia.*

Psicóloga-pesquisadora: *Vocês não estão tendo biologia?*

Alunos: *“Não”, “Não”.*

Psicóloga-pesquisadora: *Por que não?*

E.: *Ó, a dona passou trinta páginas nas coxas pra fazer e vazou.*

AA.: *Não, calma. Não é assim.*

I.: *É, não é trinta, é quarenta.*

T.: *Foi assim, no começo do ano a gente tava com uma professora chamada G., mas ela falou que talvez não fosse ficar, que talvez ela fosse abandonar as aulas porque ela ia pegar mais carga horária em outra escola. Alguma coisa assim. Aí a gente já tava meio ciente disso. Aí, ela veio uns dias e depois abandonou, e a gente ficou sem professor umas três semanas. Eles arrumaram uma professora que tava dando aulas à tarde, para os alunos do sexto ano. Ela não queria dar aula para o terceiro, mas aí na atribuição de aulas jogaram ela para o terceiro e ela teve que pegar. Mas ela deixou bem claro que ela não queria pegar o terceiro ano, porque ela é perita, na verdade, e tava dando aula só experimental para os alunos pequenininhos, da tarde. Aí ela pegou a gente. Na verdade, a gente já notou que ela não tinha experiência de dar aula, porque ela não tinha esse negócio dos professores, sabe, parece que ela não planejava as aulas, as aulas eram todas meio bagunçadas.*

Alunos: *“Era aleatório”, “Ela perguntava o que tinha feito na outra semana”, “Ela perguntava o que ela passou”, “Se ela tinha passado dever de casa”.*

T.: *Sabe, ela nem lembrava. A gente tinha que ficar lembrando ela. E ela passava umas coisas absurdas.*

AA.: *Ela passava umas perguntas e queria umas respostas superespecíficas.*

J.: *Com umas fórmulas científicas.*

S.: *Aí ela falava que quem soubesse ia ganhar dez na hora.*

L.: *Meio louca.*

T.: *É, sabe assim? Coisas que professor não faz.*

(Os alunos se agitam e falam ao mesmo tempo mais coisas sobre a professora).

T.: Enfim, daí, a última coisa que ela passou, no último dia que ela veio, foi uma vez que quase não veio ninguém, porque terça não ia ter aula, e na segunda o pessoal faltou, ela passou 44 páginas do livrinho do aluno, sem explicar o conteúdo, ou seja, três situações de aprendizagem sem explicar nada. Passou e disse que ia passar uma prova com oito perguntas ao longo dessas páginas.

J.: E no caderno não tinha nada a ver com aquilo.

AA.: Sem contar que ela dava nota pela cara do aluno.

T.: Exatamente.

E.: Ô, Maura, eu fiz a atividade dela e fiquei com 5,0.

AA.: Eu fiquei com 2,0.

E.: Você ficou com 2,0? O quê?

AA.: Ela não gosta de mim.

T.: Aí fui eu e a S. falar com a vice-diretora, falar que não tava dando, que a professora não era professora, que não tinha como, que ela tava fazendo umas coisas absurdas e a gente não pode aceitar. A gente mostrou o caderno, mostrou o C.A. (caderno do aluno). Ela ficou 'de cara' (chocada), disse que a gente tinha até que ter mostrado antes, falado antes com ela. A gente passou um bimestre inteiro com essa professora. Daí beleza, só que ela disse nesse mesmo dia que essa professora tinha abandonado as aulas, que ela tinha pegado mais carga horária na outra escola, que não ia dar pra dar aula pra gente, que tinha abandonado.

AA.: Aí a gente ficou feliz, mas tristes. Na esperança de ter alguém melhor.

T.: Aí, até a semana passada a gente tava sem aula. Só que quarta-feira a inspetora falou pra S. que essa professora voltou, pegou nossas aulas de novo. Sei lá o que aconteceu, deve ter perdido as aulas lá na outra escola e se arrependeu, né. Aí voltou pra gente. E aí, segunda a gente vai ter que conversar com a vice-diretora de novo. Porque ela vai ter que melhorar.

J.: Então, Maura, eu vou explicar, é que ela faz pergunta lá da faculdade dela e ela acha que só porque a gente tá no terceiro, a gente tem que saber.

S.: É verdade.

J.: Aí se ela pergunta e a gente não sabe, ela fica 'Como vocês não sabem?'.

S.: *'Vocês não querem passar no vestibular?'*

AA.: *'Isso cai no ENEM, hein! Isso cai no ENEM'*.

T.: *Ela fica fazendo pressão, sabe?*

(Os alunos novamente se agitam e começam a falar ao mesmo tempo indignados com a postura da professora).

Psicóloga-pesquisadora: *Vocês já tentaram conversar com ela?*

(Continuam falando juntos ao mesmo tempo ainda indignados).

Psicóloga-pesquisadora: *O que vocês acham que tem de solução possível para isso?*

AA.: *A professora J.*

T.: *Volta J!!!*

L.: *J! J!*

T.: *Não, assim, acho que solução cabível, já que a gente não pode ter a J. de volta, e já que a gente foi lá conversar com a vice-diretora, acho que a vice-diretora vai conversar com ela, ou se não o coordenador, alguém, e se não resolver a gente vai ter que falar com ela.*

J.: *É, o esquema é esse, né.*

Psicóloga-pesquisadora: *Isso. Eu acho que vocês teriam que conversar com ela, e passar pra ela de um jeito tranquilo e educado isso que vocês estão me falando.*

J.: *Maura, a A. teve uma ideia.*

S.: *A A. teve uma ideia muito boa.*

A.: *A gente tem que fazer um documentário nosso falando nossas ideias.*

E.: *É, boa.*

J.: *Vamos.*

Alunos: *"Vamos?", "Vamos!"*.

AA.: *Sério, acho que tinha que fazer, mas só do terceiro ano.*

Psicóloga-pesquisadora: *É uma ideia. Mas, será que se a gente fizer o documentário vai resolver as questões de agora?*

Alunos: *"Não", "Vai"*.

I.: Eu acho que assim, as pessoas vão ver e vão falar 'Nossa, legal a iniciativa', mas não vai resolver.

S.: É, igual a gente viu no documentário, a gente não sabe o que vai acontecer depois.

A partir do documentário, os adolescentes começaram a refletir a respeito do cotidiano deles, os dramas e os conflitos da escola pública, e veem essa obra de arte como uma forma de expressão que denuncia, promove reflexões e pensamentos que podem gerar mudanças. Isso porque foram afetados pelo conteúdo, e estes afetos podem mobilizar a potência de ação e de uma postura ativista transformadora, como tiveram ao falar com a direção a respeito da professora de biologia.

Embora a ação já tivesse sido realizada antes de assistirem ao documentário, demonstrando o pensamento crítico em relação às posturas da professora e do que consideravam uma boa didática, as novas discussões trouxeram à tona esses pensamentos e reflexões sobre possíveis soluções. O documentário, portanto, ao ser usado com a intencionalidade de promover diálogos e ampliar a consciência, pode ser uma ferramenta potente na agilização da imaginação e de atos criativos, e na mobilização do pensamento por conceito, que favorece o pensamento crítico.

Percebemos também que a discussão em grupo promoveu mais significações do que se os adolescentes tivessem assistido ao documentário sozinhos ou sem que houvesse uma proposta de reflexão atrelada, pois a fala de um colega afeta o outro, mobiliza afetos, levando a novas atribuições de sentidos e configurações de significados acerca dos conteúdos dialogados. Neste caso, os conteúdos eram parte de seu cotidiano, colocavam em pauta suas histórias e suas vivências na e com a escola, entre os próprios alunos, os professores e os conteúdos escolarizados.

Para que o sujeito possa se movimentar em sua história, ele precisa saber quem ele é. Assistir a esse documentário permitiu que eles se situassem nessa história do jovem brasileiro de escola pública, que sonha, que foi ou não sonhado, pelos pais e, por que não, pelos professores e governantes, e questionar quem e como são seus pais, professores, a escola, a comunidade e a educação do país. É nesse processo que o adolescente se constitui como sujeito singular. Ao se localizarem no seu tempo e espaço, eles trouxeram o exemplo da professora de biologia, mencionando ou denunciando a falta de professor, bem como a didática inapropriada da professora substituta, que não estava colaborando com a sua aprendizagem. Diante da situação, procuraram a diretora para conversar a respeito, mostrando assim a capacidade de uma postura ativista transformadora.

Embora não transformemos de uma vez a realidade desses adolescentes nem da escola pública, pois não temos a solução para os complexos problemas que caracterizam esse contexto, pensar sobre tais questões de modo mais ampliado favoreceu novas relações entre as funções psicológicas superiores e criou potência de ação. Fica evidente na fala dos estudantes o pensamento por conceito operando de forma a ampliar a consciência, justamente por possibilitar ao sujeito ir e vir no tempo histórico, se colocar no lugar do outro, se ver, por intermédio do outro, em seu próprio lugar, e então se posicionar de modo diferente, sempre mediado pela imaginação.

Para Vigotski (1934/2012), o pensamento mais ampliado do adolescente corresponde ao fato dele não saber mais só de si, mas saber de si no mundo e do mundo em si. Esse movimento fica claro na relação que os estudantes estabeleceram com a apreciação do documentário, podendo ir e voltar no tempo para relacionar a educação e a escola que eles têm àquela que os alunos do documentário narram, fazer uma análise crítica, mesmo quando declara “não, mas nossa escola não é tão ruim”, pois, além de enxergar o ruim, é capaz de relacionar, reconhecer, analisar, propor.

Houve a preocupação de, em nossas intervenções, garantir voz aos adolescentes e fazê-los perceber que são múltiplas as opções de caminhos a se trilhar e de lugares a se chegar. Nossa intenção era criar possibilidades e fomentar o desenvolvimento, com a clareza de que trata-se de processo, cuja característica é o drama, pois sempre há tensão e desafios a transpor. Para tanto, é preciso que se criem condições materiais que o favoreça, e a escola que acessamos não se revelou propícia a sua criação. Qual é o investimento da escola para o envolvimento do aluno? Que espaço oferece ao protagonismo adolescente? Que ferramentas tem oferecido aos estudantes para que se tornem ativistas transformadores?

Neste sentido, Stetsenko (2017) traz o conceito de zonas de desenvolvimento coletivamente criadas, que vão na contramão dos moldes da escola em que o professor fala e o aluno “recebe”, porque este tipo de educação não permite que os alunos se coloquem, expressem o que são, sabem e pensam, e circulem esse conhecimento, ficando sujeitos às formas de ser e agir na escola. Ao promovermos estes encontros dialógicos, em que os alunos se expressam de acordo com o que pensam e sentem, buscamos criar coletivamente essa zona de desenvolvimento, como parece demandar A. quando reivindica diferentes posturas do professor e da escola de modo a favorecer o interesse e envolvimento dos alunos, mesmo sem o apoio de seus colegas.

No item a seguir, explanaremos outras ações propositivas dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio, que demonstraram potencial criativo e transformador ao imaginarem e executarem ideias inovadoras, autônomas e coletivamente elaboradas.

3.3.2 Ações propositivas: trote e setembro amarelo

Neste último item de análise, buscamos identificar as posturas ativistas transformadoras que os adolescentes assumiram ao longo do 3º Ano do Ensino Médio. As sextas-feiras acabaram por não ser somente o dia dos encontros propostos pela psicóloga-pesquisadora, mas da realização quinzenal de intervenções artísticas vinculadas à disciplina de artes, produzidas pelos alunos, denominadas “trotos”. Apresentavam-se na hora do intervalo, com danças e encenações de temas variados, para os quais eles mesmos preparavam as coreografias, fantasias, maquiagens, escolhiam as músicas etc. A partir disso, os encontros, que ocorriam uma aula antes e uma aula após o intervalo, mudavam de direção e propósito, pois, por diversas vezes estavam fantasiados, se preparando, envolvidos e ansiosos, restando à psicóloga-pesquisadora ajudá-los com os trajes, maquiagens e, por vezes, ensaios. Depois os assistia e aguardava algum tempo até que retornassem à sala de aula, para então conversarem sobre o que acabara de acontecer ou para iniciar outra atividade. Um diálogo a respeito de um dos trotos empreendeu o seguinte:

Psicóloga-pesquisadora: Queria conversar um pouco com vocês sobre o que aconteceu agora. Como foi pra vocês?

Alunos: “Muito legal”, “Foi top”, “Demais”, “Foi muito engraçado”, “Foi muito massa”, “Tiveram umas meninas que se assustaram com a gente imitando elas”.

Psicóloga-pesquisadora: De quem foi a ideia de imitar?

N.: Foi da professora de artes.

Psicóloga-pesquisadora: Foi a professora que organizou com vocês?

S.: A interpretação não. Foi a gente que inventou.

Psicóloga-pesquisadora: Vocês que elaboraram sozinhos? Conta mais S.

G.: E isso foi tudo ontem, na verdade.

Psicóloga-pesquisadora: Como vocês criaram?

T.: Cada uma foi dando uma ideia e formou aquilo.

Psicóloga-pesquisadora: E as músicas, quem foi que escolheu?

S.: A AA. que escolheu as músicas. E foi ela que deu a maioria das ideias.

...

N.: E o mais da hora é que o povo do 8º Ano nunca tinha visto algo assim.

Psicóloga-pesquisadora: Não? Esse tipo de trote já acontece na escola há algum tempo, né? De onde veio essa ideia? Por que acontece?

N.: Ah, é uma forma de arrecadar dinheiro pra formatura. Quem dá o nome e não participa, dá R\$ 2,00. E é uma forma de interagir com o resto da escola.

Psicóloga-pesquisadora: Vocês acham que atingiram o objetivo de interagir?

N.: Ah, atingimos!

J.: A gente tava com medinho de não conseguir interagir com eles, sabe?

Psicóloga-pesquisadora: E na opinião geral de vocês, saiu como esperavam?

Alunos: “Sim”, “Sim”.

AA.: Ah, demos umas erradas ali naquela parte, né J.?

J.: É, mas foi só ali. A gente seguiu o baile.

T.: Saiu, sim.

J.: Ah, eu acho que superou as expectativas, porque o terceiro, é sempre ‘ah, é o terceiro se acha’, e a gente conseguiu interagir.

Psicóloga-pesquisadora: Tem isso? Dos outros dizerem que o terceiro se acha? Por isso que vocês quiseram interagir mais? Pra eles se sentirem parte também e não ficarem “mal” com o terceiro?

I.: *É. E tem menino aqui que é muito fechado e hoje os meninos se abriram mais.*

Psicóloga-pesquisadora: *Eu percebi isso também. E porque vocês acham que deu certo?*

(Começam a falar ao mesmo tempo).

Psicóloga-pesquisadora: *Calma, um de cada vez.*

T.: *Porque eu acho que todo mundo se aproximou mais.*

Alunas: *“É”, “É verdade”.*

S.: *A gente interagiu mais. Quando a gente tava ensaiando, a gente sentiu que a classe tava mais unida. E hoje também.*

I.: *Todo mundo incentivou o outro a participar.*

S.: *Mesmo quem tinha vergonha, a gente tentou colocar mais no fundo, meio escondido, pra participar.*

Psicóloga-pesquisadora: *O que mais fez dar certo?*

L.: *A minha atuação (risos).*

Psicóloga-pesquisadora: *Por que vocês se uniram mais?*

N.: *Acho que era uma vontade de todos.*

S.: *Saber que esse é o último ano. E é um momento que a gente tá descontraído.*

Psicóloga-pesquisadora: *O que mais motivou vocês a fazerem o trote, meninos e meninas?*

Alunos: *“Porque é o último ano”, “Porque é o último ano”, “É o último ano, aí a gente aproveita”.*

Psicóloga-pesquisadora: *Como vocês se sentem por ser o último ano?*

E.: *Eu me sinto feliz por ser o último ano, mas triste porque tá acabando. Tem hora que eu falo que eu não vejo a hora de terminar, mas eu falava isso do Fundamental também e hoje tenho saudade. Então eu sei que eu vou sentir saudade também.*

A ação propositiva do trote demonstrou a ampliação da consciência de si, do outro, e do grupo, culminando na intencionalidade final de envolver a todos e a escola na participação. Demonstraram assim reconhecer a importância da atuação do coletivo, e sobre ser estudante do último ano do Ensino Médio, que, na concepção dos adolescentes, envolvia promover ações que ficassem registradas na memória dos outros atores escolares, que rompessem com a visão pejorativa corrente de que alunos do 3º Ano não interagem, e pudessem servir de inspiração para ações semelhantes em outros grupos. A postura ativista transformadora, segundo Stetsenko (2017), pressupõe a atuação dos sujeitos de forma coletiva, com a finalidade de promover mudanças no contexto em que agem, sempre pela unidade ser-saber-fazer, que perpassa quem sou, onde estou e para onde quero ir. Ou seja, o sujeito está, a um só tempo, sendo, sabendo e fazendo, e, nesse processo, tendo consciência de sua atividade na atividade.

Além disso, propor uma ação transformadora demanda conhecer a história daquilo que se quer transformar e que os sujeitos sejam capazes de imaginar o futuro que desejam construir a partir de ferramentas (conhecimentos cotidianos, conhecimentos científicos, arte) que possibilitam conhecer o passado. A educação é central para a aprendizagem e o desenvolvimento do posicionamento ativista transformador, pois, para poder mudar algo, é preciso ter conhecimento (Stetsenko, 2017).

Os adolescentes parecem ter desenvolvido um posicionamento ativista transformador no final do Ensino Médio, ao analisarem aspectos das ações passadas de outros terceiros anos, imaginarem o que queriam para o futuro e o que deveriam fazer no presente para alcançar esse objetivo. Isto se evidencia, além do trote, ao se unirem, em uma ação coletiva, para reivindicar à direção da escola uma boa professora de biologia, para que aprendessem o conteúdo e se saíssem bem na matéria, no ENEM ou no vestibular. Fazem isso porque são estudantes, sabem de si como estudantes e agem como estudantes que querem promover uma mudança em seu contexto – a escola e a sua própria educação.

Essas ações resultam do desenvolvimento dos adolescentes e promovem novos desenvolvimentos ao serem realizadas. O desenvolvimento é um processo colaborativo, e a colaboração é pressuposto na educação, pois depende de, no mínimo, duas pessoas para ocorrer (Stetsenko, 2017). Se a escola propuser ações que incentivem ainda mais a participação dos adolescentes, podemos promover mais potência nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento, transformando, coletivamente, uns aos outros.

Segundo Sawaia (2006, p. 116):

O objetivo de cada um é rentabilizar maximamente sua potência, diz Espinosa, ao mesmo tempo em que afirma, que só conseguimos, quando nos unimos aos outros, alargando o nosso campo de ação. Os homens realizam-se com os outros e não sozinhos, portanto, os benefícios de uma coletividade organizada são relevantes a todos e a vontade comum a todos é mais poderosa do que o *conatus* individual, e o coletivo é produto do consentimento e não do pacto ou do contrato.

A autora reforça a ideia que permeia a obra de Vigotski de que o sujeito é um “agente da transformação social” não devido à razão, mas pela “sua capacidade de afetar e ser afetado e de imaginar e criar”. Para que os adolescentes pudessem compor as ações propositivas que constituíram os trotes, tiveram de recorrer à imaginação, prevendo de que modo gostariam de afetar os outros, e, a partir de atos criativos, elaborar as apresentações, em um processo que envolve o pensamento no planejamento e as emoções que, segundo Vigotski (1993, p. 343), estão na base de todas as nossas ações. Para Sawaia (2018, p. 32), “o pensamento não nasce de si mesmo, nem de outro pensamento, mas da esfera motivadora de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções”.

Tudo isso será confirmado no último exemplo das ações promovidas pelos adolescentes, que revelam suas posturas ativistas transformadoras e o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo que ajam no mundo com uma clara intencionalidade de mudar o seu contexto. O projeto que eles vincularam à campanha do mês de prevenção ao suicídio, “Setembro Amarelo”, mostrou o caráter reflexivo de suas ações, a autonomia, a empatia e a formação do coletivo, mobilizado pela ampliação das significações acerca de si e do outro, promovendo o poder de agir.

“Durante um encontro, uma aluna chamou a atenção dos outros colegas para o fato de a psicóloga-pesquisadora ainda não estar sabendo da intervenção que realizaram, denominada “Setembro Amarelo”. Imediatamente se puseram a contar como haviam elaborado e executado o tal projeto. Interessante que a profissional não participou deste movimento dos alunos, mas, ao lhe contarem, parecem ter significado que, para eles, aquele projeto teria a ver com os encontros, podendo ter sido derivado das significações atribuídas por eles às intervenções, uma vez que eram permeados pela fala, pela escuta, pela colaboração, pela criação, e pelo incentivo às propostas criadas por eles. O projeto surgiu a partir de uma mensagem enviada por uma das alunas ao grupo dos alunos do 3º Ano a respeito da campanha “Setembro Amarelo”, sugerindo a realização de um trote voltado para este tema. Debateram no grupo e decidiram fazer de outro modo, devido ao objetivo dos trotes ser a

diversão, enquanto que este outro tratava de um assunto sério. Surgiram ideias como palestras, até que procuraram a professora de artes para contribuir na elaboração e definiram montar uma peça de teatro e ensaiar na aula de artes. Porém, não houve espaço no cronograma da disciplina e, quando chegou a semana da intervenção, eles não tinham nada pronto. Então, discutiram a respeito do que fazer, planejando de acordo com o pouco tempo que teriam para a preparação e preocupando-se com a organização, então, que não fosse algo muito complexo, de modo que todas as turmas do período da manhã pudessem participar. Chegaram ao acordo de que cada um que sentisse vontade de participar, colaboraria elaborando frases motivacionais, com palavras de conforto, compartilharia no grupo para uma seleção e depois escreveria em tiras de papel sulfite que levaria para casa e devolveria pronto no dia seguinte, dobradas, para que fossem oferecidas no horário do intervalo aos demais alunos. Quando chegaram no dia seguinte, ficaram surpresos com a quantidade de mensagens que foram escritas, e usaram uma aula vaga para enrolar uma a uma.” (Trecho de Diário de Campo)

A seguir outros relatos de alunos, em uma roda de conversa, com a psicóloga-pesquisadora:

“Nós começamos a pesquisar sobre o assunto suicídio, porque é um assunto sério, que não dá pra falar de qualquer jeito, tem que tomar cuidado, e aí começamos a elaborar um roteiro para explicar sobre o assunto, para não chegar no outro e falar ‘pega aí’ só. A gente queria explicar a situação e passar uma mensagem. Aí fizemos isso de manhã. Nossa intenção a princípio era fazer só de manhã, aí depois pensamos em fazer de tarde e de noite também. Só que a professora de artes falou que achava melhor no período da tarde a gente não falar de suicídio, por eles serem menorzinhos, então que a gente inventasse uma dinâmica. E pensamos que realmente talvez eles nem fossem entender. Então, a gente chegou ontem aqui na escola pra decidir o que a gente ia fazer. Aí pensamos em fazer algo como ‘abraço grátis’, e pesquisamos várias dinâmicas, só que eram muito complexas, e não ia dar pra fazer no período do intervalo. Aí decidimos fazer o abraço grátis mesmo. Passamos em todas as salas falando para o pessoal que estaríamos na hora do intervalo, fazendo uma atividade pelo setembro amarelo, que é uma campanha muito importante de prevenção ao suicídio, e como a gente vai ter pouco tempo, que vai ser durante o intervalo, a gente resolveu fazer uma dinâmica pra ajudar vocês e apoiar a campanha, e que dê o tempo certinho. Então a gente vai tá ali pra quem quiser conversar ou só dar um abraço, porque às vezes o que a gente

precisa é só desabafar, e dar um abraço em alguém e às vezes a gente não tem com quem conversar.”

“Aí a S. falou, gente, será que a gente vai pagar mico? Que ninguém vai querer abraçar?”

“Aí a gente foi para o intervalo, e, nos primeiros minutos, ninguém veio e a gente ficou ali, achando que a gente tava pagando mico. Mas, depois, passou uns minutos, e começou a formar fila pra dar abraço.”

“Teve gente que começou a desabafar.”

“Teve gente que começou a chorar.”

“Teve gente que veio abraçar mais de uma vez.”

“Teve uma menina que estava mal, perguntei se ela queria conversar e ela disse que não, mas aí eu abracei ela e ela começou a chorar de soluçar, sabe? Ela precisava daquilo. Foi muito importante, sabe?”

“Tinha gente que abraçava porque tava triste e precisava abraçar, tinha gente que abraçava de alegria, que ficava feliz em abraçar. Foi uma energia! Nossa!”

“Foi uma troca de energia!”

“E o melhor foi que teve gente que chegou e falou ‘Muito legal isso que vocês estão fazendo, indo em outro período, falar com gente que vocês não conhecem. E por ser gente que a gente não conhece, que não vê todos os dias, a gente se sente mais à vontade em poder falar, abraçar e conversar’.”

“Aí à noite a gente fez a mesma coisa que de manhã, passou nas salas, a gente deu uma melhoradinha no que falar, porque falaram que achavam melhor a gente mudar algumas coisas. E passou nas salas falando. Tinha gente com diversos problemas relacionados à depressão.”

“E à noite a gente ficou com um pouquinho de receio, porque como era o pessoal assim, maior, acho que a responsabilidade é maior. São pessoas da nossa idade, que têm um senso crítico maior também.”

“E aí, pra fazer à noite, a gente tava muito nervosa, então, a gente fez isso antes de todos os períodos, mas nesse a gente fez mais forte assim, a gente se uniu e orou, e isso deu uma força.”

“Eu até falei em algumas salas ‘pode parecer uma ideia estúpida, ou idiota, pra você que tem amigo, que tem com quem conversar todos os dias, mas tem gente que não tem com quem conversar, e às vezes é só o que ela precisa: alguém pra desabafar.”

“A gente achou que ninguém ia aparecer, mas aí chegou gente pra falar que foi muito legal isso que nós fizemos, outra que disse que o que nós falamos mudou a sua semana, valorizaram a atitude. Gente que falou que passou por muitas escolas e nunca viu ninguém falar sobre suicídio, sobre esse assunto tão sério.”

“Em uma das salas, que a professora A., de artes, disse muito emocionada que é uma atitude muito linda que a gente está fazendo, que daqui dois meses a gente vai embora, que a gente não precisava tá fazendo isso, porque o ano que vem a gente não vai estar aqui, só que a gente tá pensando nas pessoas que vão ficar aqui e ainda vão chegar onde a gente estava. E falou que ela tá com a gente desde a 7ª série, e ela viu o quanto a gente evoluiu, desde o princípio a gente sempre foi gentil, sempre disposto a ajudar e que a coisa que a gente mais aprendeu foi a ouvir.”

“E assim, por mais que todo mundo tenha seus defeitos, suas desavenças e tudo mais, a nossa sala, a gente tá sempre disposto a se unir nesses momentos.”

“Ontem foi um dia que a gente se doou pro próximo.”

“Até a gente saiu bem.”

“Fez bem pra todo mundo”.

“É, a gente tomou muito cuidado em pesquisar sobre o assunto, porque qualquer coisa que você falar pra pessoa pode ser um gatilho pra ela.”

“E uma coisa que a gente teve que pesquisar bastante pra falar foi sobre depressão, que depressão é realmente uma doença, não é simplesmente estar triste.”

“E a mensagem que a gente quis passar para os outros é que elas fossem gentis, simpáticas, se importassem com os outros, de pensar no outro, e não só no mês da campanha. A gente fez

questão de falar em todas as salas. Porque a gente não queria só passar na sala, falar do assunto e ir embora, a gente queria, além de tudo isso, deixar uma mensagem que era 'seja sempre gentil com o próximo, porque você pode não ser uma pessoa que tá passando por um problema, mas a pessoa do seu lado pode ser e você nem sabe.'

"O prejulgamento das pessoas machuca,"

"Eu acho que o importante foi a gente se abrir pra ouvir, porque a gente poderia só chegar lá, falar sobre o tema, pregar gentileza e já seria algo muito importante, aí a pessoa entende, beleza, mas faz o que depois que falamos tudo isso? E se ela quiser desabafar? E essa parte de se abrir para alguém que tem algum problema, você guardar o seu problema no bolso, porque todo mundo passa por problema, e falar 'eu estou disposto a te ouvir de verdade, eu tô aqui pra isso, eu vim aqui pra te ouvir' é muito importante. Porque a gente saiu do nosso período pra ir lá ouvir, pra tentar compreender, pra tentar confortar de alguma forma, pra abraçar, foi uma coisa sincera. Tinha muita gente que precisava daquilo."

"Algumas pessoas só perguntavam quais eram os sintomas da depressão. E isso já era importante."

"Eu tenho certeza de que assim como o nosso dia ontem foi transformado, o de muitas pessoas também foi. E isso é muito gratificante e não tem nada que pague."

Psicóloga-pesquisadora: Gente, mesmo que não tivesse feito sentido pra quase ninguém a atitude que vocês tiveram, vocês percebem o quão transformador isso foi em vocês, pra vocês?"

"Nossa."

"Sim."

Psicóloga-pesquisadora: E vocês sentem falta disso na vida de vocês? De ter com quem conversar... De alguém perguntar pra vocês sem ser por automatismo 'Tudo bem? Mesmo?'

"Muito."

Psicóloga-pesquisadora: Quem respondeu 'muito'?

"O N."

Psicóloga-pesquisadora: É, N.? Eu pergunto isso porque eu acho importante vocês observarem esse movimento também em vocês, o que levou vocês a acharem isso importante? Ter esse momento, oferecer esse momento a alguém?

“A gente sabe, a gente vê pessoas que não têm com quem conversar, é muita gente sozinha. É que nem eu falei, pode ser que pra algumas pessoas possa parecer algo idiota, mas tem quem não tenha com quem conversar mesmo.”

“Aqui na escola a gente vê muito.”

Sawaia (2006, p. 113) explica que potencializar, de acordo com Espinosa, é “atuar, ao mesmo tempo, na configuração da ação, do significado e da emoção, coletivas e individuais”. O filósofo realçava o papel positivo das emoções na educação e na conscientização, não sendo concebidas como desordem, mas como fator constitutivo do pensar e agir racionais.

Mobilizados por suas emoções, pelo modo como são tocados pela temática, e com a intencionalidade de deixar uma marca na escola, os adolescentes agem, conscientemente, mostrando quão capazes são de construir coletivamente uma ação complexa, envolvendo toda a escola, nos três períodos. As ações promovidas e expressas pelas falas dos alunos, para nós, traduzem a potência de ação que menciona a autora, revelada pelo modo como se organizaram, mobilizando uns aos outros para a proposta de intervenção e, na roda de conversa, expressando como foram tocados, individualmente, em uma atitude construída no e pelo coletivo.

A intencionalidade claramente expressa tanto no “trote” como no projeto “Setembro Amarelo” era deixar uma marca do 3º Ano do Ensino Médio na escola e promover mudanças na vida dos alunos, afetando-os de maneira positiva. Os adolescentes então exploraram a imaginação e o pensamento por conceito para analisar as ações que já haviam sido realizadas na escola e o que gostariam de manter ou inovar, pesquisar formas de realizá-las, debater no grupo, planejar, prever, todas as etapas do processo, até sua concretização. As emoções permearam esse processo criativo que envolvia quase todos os alunos e se constituíram como mobilizadoras das ações enlaçadas à imaginação (Sawaia, 2009).

Ao final das atividades com os estudantes, por ocasião da conclusão do Ensino Médio, fomos surpreendidos com o convite para participarmos do evento de formatura, o que compreendemos como expressão de estima, visto a dimensão afetiva que cerca esse tipo de ritual. No dia da “solenidade”, outra surpresa emocionante: fomos convidados a compor a

mesa, ao lado de gestores e professores, ocupando assentos marcados com os nossos nomes. E fomos homenageados!

Em 2019, caminhando pelo campus da PUC em horário de almoço, sou abordada pela aluna que me homenageou na formatura: queria me contar que entrara em Psicologia e que estava gostando muito do curso.

As emoções vivenciadas pela psicóloga-pesquisadora, ao relembrar os encontros, fazem-na questionar se este trabalho se encerra ou não aqui. Na verdade, ele está em cada adolescente e, a cada momento de leitura desta tese, rememoraré o que viveu com eles, como se tivesse sido ontem. A força do afeto em reaproximar memórias favorece a formação de imagens, pensamentos e emoções, muito reais, embora “apenas” presentes em sua imaginação. Como há de se encerrar, alivia o que se manifesta já como saudade fazê-lo com as palavras do poeta:

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente... (João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas, 2001, p. 26).

**ENFRENTANDO O DIFÍCIL MOVIMENTO DE CONCLUIR:
UM PONTO, MAS NÃO O FINAL.**

O ponto coroa a realização do pensamento, dá a ilusão de um término, possui certa altivez que surge, como Napoleão, de seu tamanho minúsculo. Sempre ansiosos por começar, não pedimos nada para indicar nossos inícios, mas precisamos saber quando parar: esse *memento mori* pequeniníssimo nos lembra de que tudo, nós incluídos, um dia devemos parar.

Alberto Manguel

Finalizar, pois, este trabalho, faz-se necessário. Para isto, retomamos cada um de nossos objetivos específicos relacionando-os às análises, e realizamos sínteses, a fim de clarear o que encontramos ao longo de nossas investigações.

Para que a intersubjetividade entre os adolescentes e a psicóloga-pesquisadora se estabelecesse, fundamental se fez significarem o espaço dos encontros, o papel da psicóloga-pesquisadora, bem como novos posicionamentos dos adolescentes em sala de aula, a partir de referenciais comuns, para que juntos pudessem construir um espaço dialógico, por meio das interações. No processo de significação configuram-se sentidos e atribuem-se significados que, imbricados com a imaginação e o pensamento por conceito, levam à construção de ideias pelos estudantes do que faz uma psicóloga escolar, que realiza pesquisa-intervenção, utilizando-se da arte. A construção do espaço intersubjetivo se revelou um processo de avanços e retrocessos, aproximações e afastamentos, que tinham relação com as significações que iam sendo atribuídas encontro a encontro, por meio da interação entre a psicóloga-pesquisadora e os adolescentes.

Ao se estabelecer o espaço intersubjetivo, novos modos de ser e agir foram inaugurados, ou seja, criaram-se outras formas de interação entre eles próprios e com a psicóloga-pesquisadora, com as obras de arte, com as atividades, se implicando e imprimindo ainda mais autoria nas discussões e produções propostas nos encontros. Este novo momento, por ser permeado, principalmente, de afetos positivos, favoreceu o interesse e o envolvimento com as atividades, bem como fomentou o processo de criação dos adolescentes em desenhos, textos e apreciação de imagens – destacadas nesta tese fotografias em preto e branco, de

Salgado, e pinturas surrealistas, de Conte –, agilizando a imaginação e desenvolvendo o pensamento por conceito. Identificamos na contemplação das obras de arte pelos adolescentes, um rico processo de atividades do sistema psíquico, mais evidentemente das emoções na fruição com as fotografias em preto e branco, que retratavam uma realidade dura, e do pensamento por conceito na busca por hipóteses para as cenas surreais criadas nas pinturas. Neste processo, a imaginação atua permanentemente, sendo condição para que o pensamento e as emoções se expressem, favorecendo a significação.

Ao longo dos três anos de intervenções notamos importantes mudanças na forma de se expressar dos adolescentes, pela complexificação da linguagem, devido às novas possibilidades de abstrair e generalizar que marcam a adolescência. Evidenciou-se, também, como parte deste processo, a apropriação com relação aos encontros, configurada em outras formas de se relacionar com aquele espaço, com a psicóloga-pesquisadora, com as materialidades artísticas, com os colegas, consigo mesmos, e com a escola. Por meio da imaginação, relembramos experiências vividas, e, no enlace com o pensamento por conceito, estabelecem-se as significações destas experiências, possibilitando nos colocarmos como sujeitos ainda mais ativos no processo do qual tomamos parte. Portanto, conforme os adolescentes experienciavam o primeiro ano de intervenções, memórias eram formadas, dando subsídios para que encontrassem neste conteúdo memorizado condições para imaginar como atuar nos anos seguintes.

Toda essa reestruturação do psiquismo possibilitou que, no segundo ano de intervenções, se envolvessem mais profundamente em processos reflexivos, ficando menos presos ao concreto, e dessem vozes a personagens em narrativas repletas de emoções. E, no terceiro ano, assumissem um posicionamento ativista transformador, sendo então protagonistas de ações propositivas, coletivas, ao saberem quem são na e para a escola, conhecerem o contexto no qual estão inseridos, e imaginarem-se capazes de agir para transformar a realidade vivida no cenário escolar do qual são parte.

Diante da ampla experiência possibilitada pela imersão na escola, a partir da pesquisa-intervenção que ora aqui se apresentou, evidencia-se que atuar com adolescentes ao longo dos três anos do Ensino Médio, promovendo um espaço dialógico, mediado pela arte, revelou-se uma forma potente para a atuação do psicólogo escolar em escolas públicas.

Destarte, temos clareza que permanecem como limites desta investigação: em termos teóricos, o não aprofundamento na ontogênese e na sociogênese da imaginação; e, no âmbito da prática desenvolvida, o envolvimento de um maior número de professores que pudessem

compreender, efetivamente, a importância da imaginação nos processos de ensino e de aprendizagem.

Pensamos que podemos concluir este trabalho apresentando mais duas sínteses: a fala de uma estudante sobre o que ela pensa que deve ser a escola e uma carta que escrevi aos alunos sobre o que vivemos.

O que deve ser a escola?

“É na escola onde tudo começa! É aqui que você descobre o sonho que você quer, é aqui que você descobre a profissão que você quer. Começa tudo aqui. Você tem uma educação em casa e quando você chega aqui você se depara com gente diferente, com sonhos diferentes, com opiniões diferentes, mas aí você vai vendo, você vai criando uma opinião sua, um sonho seu. É aqui que tudo começa. Então é aqui que a gente tem que ter inspiração, vontade de vir, e muitas vezes ninguém tem.” (A., 17 anos, 3º Ano do Ensino Médio).

Despedida em camadas

Era uma vez uma menina que gostava muito de música, que sempre gostou de cantar e tocar violão.

No momento de escolha da profissão ela tinha algumas dúvidas e opções, mas uma chamou-lhe mais atenção. Ela foi estudar Psicologia, porque tinha interesse em conhecer as pessoas, queria compreender melhor as emoções, os sentimentos.

No curso de graduação se apaixonou pela possibilidade de trabalhar em escola e com adolescentes. E começou a estudar para entendê-los melhor.

Depois que se formou psicóloga continuou estudando e descobriu que podia trabalhar unindo Música com Psicologia e, então, no mestrado fez um trabalho em uma escola pública com música, que envolveu atividades de ouvir música, discutir as letras, criando um espaço novo na escola e para os alunos.

Depois que se tornou mestre em Psicologia ela quis continuar estudando. Entrou no doutorado, e foi para outra escola para trabalhar com os adolescentes do 1º Ano do Ensino Médio. Encontrou nessa escola professoras que acreditam na mesma coisa que ela: que é possível fazer uma escola pública de qualidade, uma educação séria, humanizada e comprometida com o desenvolvimento de seus alunos. E, então, a menina se dedicou a se aproximar desses alunos e professoras, promover reflexão, trabalhar com a arte e cantar para eles como forma de favorecer as expressões, e buscar compreender melhor estes alunos, que passaram a fazer parte de sua vida semanalmente.

E agora ela pode dizer para estes alunos o que mais ela encontrou vindo para essa turma:

Uma boa forma de dizer o que ela sente do que ficou para ela nesse período que passou com eles, e que seria um bom título para a história que construíram, é “Tudo o que aprendemos juntos”. Sim, o mesmo nome do filme que assistiram e que fez parte de alguns dos encontros. Não por coincidência, o filme envolvia escola, música, aprendizado, emoções e afetos. E ela encontrou muito destes três últimos por aqui. Sim, muito afeto, emoção e aprendizado. E por isso ela é muito grata a cada um desses adolescentes que se disponibilizou a participar dos encontros, a se entregar e dar o melhor de si nos desenhos, a pensar sobre os temas discutidos, por se permitir à reflexão.

Ela é grata a cada um que a recebeu com sorriso no rosto, que se despediu nos encontros, que pediu para ela cantar, que perguntou educadamente se podia ir ao banheiro e entendeu quando, em algum momento, ela disse “não”, por receberem e respeitarem os profissionais que deixaram seus trabalhos, se deslocaram de suas cidades, para ensinar algo a mais. Essas coisas que parecem simples, muitas vezes passam despercebidas no dia a dia e, na verdade, precisam ser cada vez mais valorizadas. O respeito nas nossas relações é o que deve prevalecer, pois somos feitos de afeto.

Ela não sabe se esses jovens com quem ela fala notaram, mas ela sempre buscou encontra-los com um sorriso no rosto e disposição. E não está sendo fácil se despedir. Cada um de vocês marcou esses encontros do seu modo, com o seu jeito, participou da sua forma, porque cada um aqui é único e as nossas singularidades devem ser respeitadas e devemos buscar conviver com as diferenças e valorizar o que há de melhor em cada um de nós.

Além disso, com esse trabalho ela encontrou a possibilidade de continuar atuando em escola, fazendo o que ela mais gosta: cantando, refletindo, debatendo, ouvindo os adolescentes, propondo discussões, sendo ouvida, criando e arrisco dizer, promovendo desenvolvimento. Mas ela tem total compreensão de que isso só foi possível por que vocês permitiram, vocês incentivaram-na, vocês se envolveram e se interessaram. Caso contrário, esse trabalho não teria ocorrido.

E, mais ainda, esse trabalho só foi possível por que ela teve o apoio completo e essencial das Professoras e Professores, com P maiúsculo, a quem ela agradece imensamente, e que viram algo de bom nesse trabalho.

Meu muito obrigada a vocês: alunos, professores, direção e coordenação da E. E., por terem me dado a oportunidade de continuar a formação como psicóloga, mas, sobretudo, a ser um ser humano mais completo, ao poder conhecê-los e desenvolver esse trabalho com vocês.

Vocês agora fazem, mais do que nunca, parte da minha história. Muito obrigada!



AA., 16 anos, 2º Ano do Ensino Médio.

Desenho em canson e giz pastel.

Encontro 12 (15/06/2017).

Tema: Sonhos para o futuro.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., & Machado, V. C. (2016). Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *Rev. Estudos de Psicologia. Campinas*. 33(2), 261-270.
- Andrada, P. C. de (2014). *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.
- Arinelli, G. S. (2017). *A Psicologia escolar no Ensino Médio público: Refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Barbosa, E. T. (2017). *Os “Donos da Imaginação”*: A contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- _____. (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.
- Censo Escolar (2017). Recuperado de www.inep.gov.br. Acesso em 15 mai. 2018.
- Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação. Tradução de Ramos, M. A. B. Revisado por Magiolino, L. e Sawaia, B. *Revista psicologia & sociedade*, 26(2), 124-139.
- 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.
- _____. (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.
- Ferreira, A. C. (2018). *A escola que temos e a escola que queremos: um estudo com alunos do Ensino Médio Noturno da rede pública estadual de ensino. Iniciação Científica. (Graduanda em psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza*.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). *Censo Demográfico*. Recuperado de www.ibge.gov.br.
- Jesus, J. S., Neves, M. A. P., & Pott, E. T. B. (no prelo). *Intervenções mediadas pela arte: Em foco a emoção e a imaginação na adolescência*. Capítulo de livro.

- 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.
- Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21ª ed. São Paulo: Loyola.
- _____. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38, pp. 13-28.
- Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: Uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 8(2), pp. 147-153. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15.pdf>.
- Manguel, A. (2009). *À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras.
- March, S., & Flear, M. (2017). The role of imagination and anticipation in children's emotional development. In: Flear, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Orgs.). *Perspectives in Cultural-Historical Research 1 - Perezhivanie, Emotions em Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy*. Ed: Springer. v.1, 105-128.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), pp. 7-27.
- Medeiros, F. P. (2017). *Vivência de adolescentes da escolha da profissão: Um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Musha, E. H., & Berezoschi, J. (2018). O lugar do singular no comum: Experiências afetivas em movimentos sociais. In: *Afeto & comum: Reflexões sobre a práxis psicossocial*. Sawaia, B. B., Albuquerque, R., & Busarello, F. R., 215-235. São Paulo: Alexa Cultural. ISBN 978-85-5467-037-5.
- 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.
- Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. (2018). Música e Psicologia na escola: Mobilizando afetos na classe de recuperação. *Rev. Psicologia Escolar e Educacional*.
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>.
- 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.

- Pino, A. (2010). Estética e semiótica: Sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: A. Pino, L. M. Schlindvein, & A. A. Neitzel (Orgs.). *Cultura, escola e educação criadora*. Curitiba: Editora CRV, 11-30.
- Sawaia, B. B. (2018). Afeto e comum: Categorias centrais em diferentes contextos. In: *Afeto & comum: Reflexões sobre a práxis psicossocial*. Sawaia, B. B., Albuquerque, R., & Busarello, F. R., pp. 29-35. São Paulo: Alexa Cultural. ISBN 978-85-5467-037-5.
- _____. (2009). Psicologia e desigualdade social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.
- Sawaia, B. B., & Magiolino, L. (2016). As nuances da afetividade: Emoção, Sentimento e Paixão em perspectiva. In: Banks-Leite, L., Smolka, A. L. B., & Anjos, D. D. dos (Orgs.). *Diálogos da perspectiva histórico-cultural: Interloquções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado das Letras, 61-86.
- Sawaia, B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencatamento da psicologia: Em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. Especial, 343-360.
- Souza, V. L. T., & Arinelli, G. S. (no prelo) A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. Artigo para a *Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica* (UFU). ISSN 2526-7647.
- Souza, V. L. T. (2016a). Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In: Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. (Orgs.) *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais*. 1ª ed. Campinas: Alínea, 77-94.
- _____. (2016b). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Andrada, P. C. de (Orgs.). *A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem – Intervenções em contextos educativos*. São Paulo: Edições Loyola, 11-28.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: Fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), pp. 375-388. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>.
- 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. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs.) *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras*, 261-285. Campinas: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., Pott, E. T. B., Jesus, J. S., & Neves, M. A. P. (2016). As mediações estéticas como estratégias da atuação do psicólogo escolar em classes de recuperação. In: Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. (Orgs.) *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais*. 1ª ed. Campinas: Alínea, 205-219.
- Takara, L. M. (2017). “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 de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

- Tateo, L. (2018). *Imagining, Knowing and Understanding*. Aula inaugural. UFBA.
- _____. (2016). What imagination can teach us about the higher mental functions. In: Valsiner, J., Marsico, G., Chaudhary, N., Sato, T., & Dazzani, V. *Psychology as the Science of human being*, pp. 149-164. Annals of theoretical psychology: Springer.
- Tunes, E., & Pederiva, P. L. M. (2013). *Da atividade musical e sua expressão psicológica*. Curitiba: Prismas.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 681-701. (Original publicado em 1931).
- _____. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia* (11ª ed). Madrid: Ediciones Akal (Original publicado em 1930).
- _____. (2012). *Obras escogidas IV – Paidologia del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: A. Machado Libros. (Original publicado em 1934).
- _____. (2001). *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1925).
- _____. (2003). *Pensamento e Linguagem*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).
- _____. (2004). O problema da consciência. In: *Teoria e Método em Psicologia*. (pp. 171-189). Tradução Cláudia Berliner. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1930).
- _____. (2007). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Cole et al, trad. Neto, Barreto e Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1935).
- _____. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).
- _____. (1988). Dominio de la própria conducta. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, III*, 285-302, 2ª ed. Madrid: Visor.
- Wazlawick, P., Camargo, D., & Maheirie, K. (2007). Significados e sentidos da música: Uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(1), pp. 105-113. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a12.pdf>.
- Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Cap. 6. Mecanismos semióticos na lei genética do desenvolvimento cultural, 169-191. Barcelona: Ediciones Paidós.

APÊNDICES

A história da psicóloga-pesquisadora para o primeiro encontro com as turmas do 1º Ano do Ensino Médio:

Era uma vez uma menina que gostava muito de música. Quando tinha 7 anos sua mãe a colocou em um coral. E desde então ela não quis mais parar de cantar. Participou de corais da sua cidade, das escolas que ela estudou e depois de adulta, do coral da faculdade. E se apresentou muitas vezes com esses corais, e conheceu várias pessoas com histórias muito diferentes da sua, mas que tinham algo em comum: o gosto pela música.

Por querer conhecer e aprender mais sobre canto, fez aula com uma pessoa que é sua professora até hoje e estudou um pouco de violão para acompanhar enquanto cantava. Esses eram os seus maiores lazeres quando estava fora da escola: cantar, tocar e compor.

Essa menina tinha vários amigos que também gostavam muito de música e tocavam instrumentos que ela não sabia tocar. Então formaram uma banda em que ela era a vocalista. Sua primeira banda foi aos 12 anos, a segunda aos 13, depois aos 15, até que ela decidiu que aos 16 era o momento de deixar as bandas um pouquinho de lado, focar ainda mais nos estudos e no vestibular. Mas não abandonou a música de vez, continuou estudando canto e participando de vez em quando de eventos.

Nesse momento de escolha da profissão ela tinha algumas dúvidas e opções, mas uma chamou mais sua atenção. Ela foi estudar Psicologia, porque tinha interesse em conhecer as pessoas, queria compreender melhor as emoções, os sentimentos. E, quando estava estudando Psicologia, ela se apaixonou pela possibilidade de trabalhar em escola e com os adolescentes em escola. E começou a estudar para entendê-los melhor.

Ela continuou estudando depois que virou psicóloga e descobriu que ela podia trabalhar com Psicologia e Música ao mesmo tempo. Ela passou no mestrado e fez um trabalho em uma escola pública com música. Lá ela montou um coral, que um dia se vocês quiserem ver ela pode mostrar por que está filmado, fez atividades de ouvir músicas com a turma, discutir as letras dessas músicas e de compor novas canções, criando um espaço novo na escola para os alunos.

Depois que virou mestre em Psicologia ela quis continuar estudando. Entrou no doutorado e está vindo para cá, para essa escola, para trabalhar com os adolescentes do 1º ano do Ensino Médio. Ela encontrou aqui professoras que acreditam na mesma coisa que ela acredita, e veio para cantar, trabalhar com arte e entender vocês.

E agora, quem quer contar sua história?

A história da psicóloga-pesquisadora para o último encontro com as turma 1 do 1º Ano do Ensino Médio:

Era uma vez uma menina que gostava muito de música, que sempre gostou de cantar e tocar violão.

No momento de escolha da profissão ela tinha algumas dúvidas e opções... Mas uma chamou mais sua atenção. Ela foi estudar Psicologia, porque tinha interesse em conhecer as pessoas, queria compreender melhor as emoções, os sentimentos.

No curso de graduação se apaixonou pela possibilidade de trabalhar em escola e com adolescentes. E começou a estudar para entendê-los melhor.

Depois que virou psicóloga continuou estudando e descobriu que podia trabalhar unindo Música com Psicologia e, então, no mestrado fez um trabalho em uma escola pública com música, que envolveu atividades de ouvir música, discutir as letras, criando um espaço novo na escola e para os alunos, muito semelhante ao que foi feito aqui com vocês.

Depois que virou mestre em Psicologia ela quis continuar estudando. Entrou no doutorado, veio para essa escola para trabalhar com os adolescentes do 1º ano do Ensino Médio. Encontrou aqui professoras que acreditam na mesma coisa que ela acredita, em uma escola pública de qualidade, em uma educação séria, humanizada e comprometida com o desenvolvimento de seus alunos. E veio para cantar, trabalhar com arte e entender vocês.

E agora ela pode dizer o que mais ela encontrou vindo para essa classe: Ela encontrou jovens inteligentes, diferentes uns dos outros, com histórias fortes e emocionantes, dispostos a compartilhar suas vivências já tão marcantes. Encontrou seres humanos brilhantes, que ainda não sabem a dimensão do afeto que transmitem e do potencial que tem. Ela encontrou adolescentes em pleno desenvolvimento, saudáveis, ativos, criativos... adoráveis! Ela encontrou a possibilidade de continuar atuando em escola, fazendo o que ela mais gosta: cantando, tocando, refletindo, debatendo, ouvindo os jovens, propondo discussões, sendo ouvida, criando e arrisco dizer, promovendo desenvolvimento.

E ela tem total compreensão de que isso só foi possível por que vocês permitiram, vocês incentivaram, vocês se envolveram e se interessaram. Caso contrário, esse trabalho não teria ocorrido. E, mais ainda, esse trabalho só foi possível por que ela teve o apoio completo e essencial das Professoras, com P maiúsculo, a quem ela agradece imensamente, e que viram algo de bom nesse trabalho.

Meu muito obrigada a vocês alunos, as professoras, a direção e coordenação da E. E., por terem me dado a oportunidade de continuar me tornando, para além de psicóloga, um ser

humano mais completo ao poder conhecê-los e desenvolver esse trabalho com vocês. Vocês agora fazem, mais do que nunca, parte da minha história. MUITO OBRIGADA!!!

A história da psicóloga-pesquisadora para o último encontro com as turmas 2 do 1º Ano do Ensino Médio foi inserida em Considerações finais.

Questionário**PARTE A – PERFIL**

SEXO: () M () F

IDADE: _

SÉRIE: _

1. Trabalha:

() não

() sim - há quanto tempo _ Em que função _

2. Já trabalhou antes

() não

() sim – por quanto tempo _ Em que função _

3. Namora:

() não

() sim – há quanto tempo _

4. Com quem mora:

() pai () mãe () pais () sozinho () outros _____

5. A casa onde você mora é:

() própria

() alugada () cedida

() outros _

6. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa).

() Duas () Três () Quatro () Cinco () Seis () Mais de seis

7. Até quando seu pai estudou?

Não estudou Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental Da 5ª à 8ª série Ensino médio incompleto Ensino médio completo Ensino superior incompleto Ensino superior completo Pós-graduação Não sei.

8. Até quando sua mãe estudou?

Não estudou Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental Da 5ª à 8ª série Ensino médio incompleto Ensino médio completo Ensino superior incompleto Ensino superior completo Pós-graduação Não sei.

9. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca
- Na indústria No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- Não trabalha.

10. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca
- Na indústria
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- Funcionária público do governo federal, estadual ou municipal.
- Profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- Trabalhadora do setor informal (sem carteira assinada).
- Não trabalha.

11. Somando a renda de todas as pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

- Não sei Até 1 salário mínimo (R\$ 880,00)
- Até 2 salários mínimos (de R\$ 1760,00)
- Até 3 salários mínimos (R\$ 2.640,00)
- Acima de 5 salários mínimos.

12. Quais dos itens abaixo há em sua casa?

- TV DVD Microcomputador Automóvel Máquina de lavar roupa

Geladeira Telefone fixo Telefone celular - quantos _

Acesso à Internet TV por assinatura

13. Dos itens abaixo, qual é para você o motivo mais importante para se ter um trabalho?

(ASSINALAR SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

Para ter mais responsabilidade Independência financeira Sentir-me útil Não acho importante ter um trabalho.

14. Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental ?

8 anos 9 anos 10 anos mais de 10 anos.

15. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental ?

Somente em escola pública Parte em escola pública e parte em escola particular

Somente em escola particular

16. Assinale as atividades de que participa fora da escola

Esportes – quais _

Curso de línguas – quais _

Curso de artes – quais _

Cursos de informática – quais _

17. Além dos livros utilizados na escola, você costuma ler:

Jornais Revistas de informação geral quadrinhos Romances, livros de ficção

18. O que você costuma fazer no seu tempo livre:

cinema - frequência _ _

séries na tv

teatro – frequência _

museu – frequência _

parques – frequência _ _

passear no shopping – frequência _

viagens – frequência _

baladas – frequência _ _

shows – frequência _ O último foi do/da _

Conversar com amigos na rua – frequência _

Jogar no celular ou computador – frequência _

19. Pensando nos conhecimentos adquiridos na escola, como você considera o seu preparo para conseguir um emprego, exercer alguma atividade?

() Eu me considero preparado(a) para entrar no mercado de trabalho () Apesar de ter frequentado uma boa escola, eu me considero despreparado(a), pois não aprendi o suficiente para conseguir um emprego. () Eu me considero despreparado(a) devido à baixa qualidade do ensino de minha escola, que não me preparou o suficiente. () Não sei.

PARTE B – Complemento de frases

1. Penso que minha escola é _____
2. E meus professores são _____
3. Para me interessar e me envolver a escola deveria ser/ter _____
4. Acho que minhas atividades na escola são _____
5. As aulas que mais gosto são _____,
6. Presto atenção e me interesso quando o professor _____
7. O que minha escola tem de mais legal é _____
8. O que menos gosto na escola/não gosto da escola quando _____
9. Falto às aulas quando/se _____
10. Me esforço para não faltar se _____
11. Gostaria que na minha escola tivesse mais _____, e
que nunca mais tivesse/que tivesse menos _____
12. Estudo em casa quando/se _____
13. É importante ser um bom aluno para _____
14. O que mais me atrapalha para aprender é _____
15. Na escola eu e/ou meus colegas usamos celular para _____
16. Eu largaria a escola se _____
17. Quando não estou na escola costumo _____
18. Além de estudar, minhas responsabilidades em casa são _____
19. Meus pais ou responsáveis costumam ir à escola quando _____
20. Minha maior preocupação hoje é _____
21. O meu maior desejo é _____
22. Em relação ao meu futuro a escola pode me ajudar ser _____
23. Eu pararia de estudar se _____

24. Em relação ao meu futuro a escola pode me ajudar se _____
25. Quando penso em arranjar trabalho acho que conseguirei se _____
26. Mas também poderei não conseguir porque _____
27. A escola me ajudaria a entrar na universidade se _____
28. Atualmente tem muitos alunos do Ensino Médio desistindo de estudar. Na sua opinião, o que os leva a desistir? _____
29. Você conhece alguém que desistiu? Quem é/são? _____

Informações da aplicação: O questionário foi aplicado por mestrandos e doutorandos do grupo PROSPED, nas respectivas turmas do 1º Ano do Ensino Médio, diurno e noturno, em que estavam realizando intervenções semanais. Antes da distribuição do material, explicou-se aos alunos que essa aplicação fazia parte de uma pesquisa com alunos do Ensino Médio de escolas de diversos estados do país e que tinha como objetivo geral investigar as relações deles com a escola. As duas partes que compõem os questionários foram distribuídas, a leitura foi feita coletivamente e após o esclarecimento das dúvidas aguardou-se que os preenchessem individualmente. Orientou-se que respondessem com o máximo de proximidade com a realidade e que não precisariam se identificar.

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você, como responsável legal pelo aluno _____, a autorizar a sua participação na pesquisa **PSICOLOGIA ESCOLAR E ARTE: PROMOVENDO A REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE VIDA ATUAIS E FUTURAS DE ADOLESCENTES**, para tal peço que, caso concorde com os termos abaixo, preencha os dados e assine o documento.

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 **“Psicologia escolar e arte: promovendo a reflexão sobre as condições de vida atuais e futuras de adolescentes”**, realizada pela pesquisadora Maura Assad Pimenta Neves, orientada pela Prof.^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo compreender por meio da utilização de materialidades artísticas as emoções expressas por adolescentes do 1º ano do Ensino Médio e investigar o sentido da escola e da aprendizagem para estes alunos, buscando promover com eles a importância do conhecimento escolarizado.

Declaro ter ciência de que as informações deste estudo foram coletadas em encontros semanais pré-agendados, no decorrer das aulas na escola em que estuda, no ano de 2018. Estes encontros foram mediados por expressões artísticas tais como filme, documentário, música e desenhos.

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins da elaboração de tese, livros, jornais e revistas científicas, desde que o sigilo em relação aos participantes seja mantido, resguardando a identidade de meu filho, garantia a mim concedida pela pesquisadora.

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

Tenho clareza também de que a pesquisadora se compromete a observar a relação de meu filho com as atividades de pesquisa e em percebendo qualquer incômodo procederá ao encerramento de sua participação e ao oferecimento de atendimento psicológico caso solicitado pela escola ou família.

O projeto de pesquisa é 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 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2018.

_____ Assinatura da pesquisadora	_____ Assinatura do responsável
-------------------------------------	------------------------------------

Maura Assad Pimenta Neves	
---------------------------	--

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente à pesquisadora através do e-mail mauraapneves@gmail.com, em horário comercial, das 8h as 12h e das 14h as 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof. Dr. Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo e-mail vera.trevisan@uol.com.br.

Em caso de **dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa**, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS; telefone: (19) 3343-6777; e-mail: comitedeetica@puccampinas.edu.br; endereço: Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900; horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h.

MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO

Convido você, _____, a participar da pesquisa **PSICOLOGIA ESCOLAR E ARTE: PROMOVENDO A REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE VIDA ATUAIS E FUTURAS DE ADOLESCENTES**, para tal peça que, caso concorde com os termos abaixo, preencha os dados e assine o documento.

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 participarei da pesquisa **“Psicologia escolar e arte: promovendo a reflexão sobre as condições de vida atuais e futuras de adolescentes”**, realizada pela pesquisadora Maura Assad Pimenta Neves, orientada pela Prof.^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo compreender por meio da utilização de materialidades artísticas as emoções expressas por adolescentes do 1º ano do Ensino Médio e investigar o sentido da escola e da aprendizagem para estes alunos, buscando promover com eles a importância do conhecimento escolarizado.

Declaro ter ciência de que as informações deste estudo foram coletadas em encontros semanais pré-agendados, no decorrer das aulas na escola em que estudo, no ano de 2018. Nestes encontros nos envolvemos com apreciação de imagens, de filmes, documentários e músicas, além da produção de desenhos e textos escritos.

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em tese, livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade, garantia a mim concedida pela pesquisadora.

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

Declaro estar ciente de que diante de qualquer situação que coloque em risco o meu bem-estar emocional, poderei 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 Termo de Assentimento.

_____, ____ de _____ de 2018.

_____ Assinatura da pesquisadora	_____ Assinatura do aluno
-------------------------------------	------------------------------

Tabela 1. Atividades desenvolvidas com a turma 1 do Ensino Médio ao longo de 2016

Data	Atividade	Materialidade mediadora
02/06/2016	Apresentação da psicóloga-pesquisadora, dos alunos e professora-parceira em roda de conversa.	Música “Esquadros”, cantada e tocada no violão pela psicóloga-pesquisadora. (Anexo) Narrativa sobre a história da psicóloga-pesquisadora. (Apêndice)
16/06/2016	Assistir ao filme.	Longa-metragem brasileiro “Tudo o que aprendemos juntos” (2016). ²⁷ Direção: Sergio Machado.
20/06/2016	Assistir ao filme e conversar a respeito das cenas que mais chamaram atenção dos adolescentes.	Longa-metragem brasileiro “Tudo o que aprendemos juntos” (2016). Direção: Sergio Machado.
15/08/2016	Produção individual de desenhos de algo significativo para a vida dos adolescentes.	Atividade realizada mediante explicação.
		Músicas:
25/08/2016	Audição de músicas e discussão.	“Ganhar dinheiro e “Como as coisas são” (Dani Black) “O homem que não tinha nada” (Projota) “Ela só quer paz” (Projota) (Anexo)
29/08/2016	Assistir à entrevista. Audição e discussão de músicas.	Entrevista com Mano Brown (2015) ²⁸ Músicas: “A vida é desafio” (Racionais MC’s) “O mundo é um moinho” (Cartola) (Anexo)

²⁷ Sinopse: O músico Laerte (Lázaro Ramos), é um violinista frustrado que passa por dificuldades financeiras. Após não ter sido aprovado no teste de seleção da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo – OSESP, um amigo lhe sugere que vire professor de música em uma escola da periferia da cidade de São Paulo. Relutante, mas sem outras opções, Laerte decide aceitar a proposta. Na instituição, conhece e se identifica com Samuel, um garoto talentoso que deve superar as condições precárias da vida para poder dedicar-se à música.

²⁸ TV CULT entrevista Mano Brown (2015) - https://www.youtube.com/watch?v=M3-yW6G_6AY

	Levantamento as profissões de interesse dos adolescentes.	
08/09/2016	Elaboração de perguntas para entrevistar os profissionais. Assistir ao documentário.	Diálogo sobre as profissões. Documentário “Adolescência” ²⁹ .
	Entrevistar uns aos outros.	
12/09/2016	Elaborar uma carta contando o que estariam fazendo daqui a 10 anos.	Atividade realizada mediante explicação.
22/09/2016	Responder ao Questionário e ao Complemento de frases do Ensino Médio.	Questionário elaborado pelo grupo PROSPED. (Apêndice)
26/09/2016	Palestra realizada pelo fotógrafo e exposição de suas fotografias.	Oficina de fotografia com profissional convidado.
20/10/2016	Palestra realizada pelo desenhista e realização de caricatura.	Oficina de desenho com profissional convidado.
24/10/2016	Palestra realizada pelo arquiteto e desenvolvimento de projetos.	Oficina de arquitetura com profissional convidado.
10/11/2016	Assistir a fotografias e vídeos registrados no decorrer das oficinas. Discussão acerca do roteiro e edição do documentário que seria realizado a partir das oficinas.	Fotos e vídeos realizados no decorrer das oficinas.

²⁹ Documentário caseiro, produzido por estudantes de uma escola estadual de São Paulo. <https://www.youtube.com/watch?v=qLdEjWWgqYg&t=6s>

<p>17/11/2016</p>	<p>Entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e dos Termos de Assentimento. (Apêndices) Roda de conversa e avaliação dos adolescentes sobre a participação no projeto. A psicóloga-pesquisadora tocou no violão e cantou a música “Esquadros”, a pedido da professora-parceira. Fala da professora-parceira J. sobre a importância do grupo PROSPED.</p>	<p>Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Música: “Esquadros” (Adriana Calcanhoto).</p>
<p>21/11/2016</p>	<p>Roda de conversa sobre a experiência dos adolescentes com o projeto. Homenagem dos alunos à psicóloga-pesquisadora.</p>	<p>Músicas da MPB (música popular brasileira) cantadas e tocadas no violão pela psicóloga-pesquisadora. Vídeo realizado pelos adolescentes, com depoimentos deles e de uma professora-parceira, falando a respeito do projeto. E com os adolescentes cantando em coro “Valeu, amigo” (MC Pikeno e Menor).</p>
<p>24/11/2016</p>	<p>Encerramento: - Amigo-secreto de chocolate. - Assistir ao vídeo das oficinas. - Leitura da história final da psicóloga-pesquisadora. - Considerações dos alunos sobre o projeto. - Fechamento dos encontros em uma palavra dita por cada adolescente.</p>	<p>Vídeo dos registros das oficinas produzido pela psicóloga-pesquisadora. Narrativa produzida pela psicóloga-pesquisadora acrescentando à história que leu no primeiro dia para se apresentar o que ocorreu na vida dela após tê-los conhecido e desenvolvido o trabalho com eles. (Apêndice)</p>

Tabela 2. Atividades desenvolvidas com a turma 2 do Ensino Médio ao longo de 2016

Data	Atividade	Materialidade mediadora / Materiais
02/06/2016	Apresentação da psicóloga-pesquisadora, dos alunos e professora-parceira em roda de conversa.	Música “Esquadros”, cantada e tocada no violão pela psicóloga-pesquisadora. Narrativa sobre a história da psicóloga-pesquisadora.
16/06/2016	Produção individual de desenhos de algo significativo para a vida dos adolescentes.	Atividade realizada mediante explicação.
20/06/2016	Produção individual de desenhos de trabalhos e profissões do interesse dos adolescentes.	Atividade realizada mediante explicação.
15/08/2016	Assistir ao filme.	Longa-metragem brasileiro: “Tudo o que aprendemos juntos” (2015). Direção: Sergio Machado.
25/08/2016	Discussão do filme. Levantamento dos trabalhos e profissões que aparecem no filme. Audição de músicas e discussão das letras.	Longa-metragem brasileiro: “Tudo o que aprendemos juntos” (2015). Direção: Sergio Machado. Músicas: “Ganhar dinheiro” (Dani Black) “Como as coisas são” (Dani Black) “O homem que não tinha nada” (Projota) “Ela só quer paz” (Projota)
29/08/2016	Assistir à entrevista Audição de músicas.	Entrevista com Mano Brown (TV Cult – 2015) Músicas: “A vida é desafio” (Racionais MC’s) “O mundo é um moinho” (Cartola)
12/09/2016	Levantamento das profissões de interesse dos adolescentes. Elaboração de perguntas para entrevistar os profissionais. Assistir ao documentário.	Documentário “Adolescência”

22/09/2016	Roda de conversa acerca do interesse dos adolescentes na continuidade do projeto. Responder ao Questionário e ao Complemento de frases do Ensino Médio.	Melodia tocada no violão pela psicóloga-pesquisadora. Questionário elaborado pelo grupo PROSPED.
26/09/2016	Palestra realizada pelo fotógrafo e exposição de suas fotografias.	Oficina de fotografia com profissional convidado.
20/10/2016	Palestra realizada pelo desenhista e realização de caricatura.	Oficina de desenho com profissional convidado.
24/10/2016	Palestra realizada pelo arquiteto e desenvolvimento de projetos.	Oficina de arquitetura com profissional convidado.
10/11/2016	Assistiram à fotografias e vídeos realizados no decorrer das oficinas. Discussão acerca do roteiro e edição do documentário que seria realizado a partir das oficinas.	Fotos e vídeos realizados no decorrer das oficinas.
17/11/2016	Entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e dos Termos de Assentimento (TCLE). Roda de conversa e avaliação dos adolescentes sobre a participação no projeto.	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.
21/11/2016	Produzir desenhos e textos da experiência nos encontros.	Atividade realizada mediante explicação.
24/11/2016	Encerramento: - Amigo-secreto de chocolate - Assistiram a um vídeo - Leitura de narrativa - Considerações dos alunos sobre o projeto - Recolhimento dos TCLE e de Assentimento.	Vídeo das oficinas produzido pela psicóloga-pesquisadora. Narrativa produzida pela psicóloga-pesquisadora do vivido ao longo do trabalho. Músicas: “Esquados” (Adriana Calcanhoto) e “Miragem” (Dani Black).

Tabela 3. Atividades desenvolvidas com as turmas 3 e 4 do 2º Ano do Ensino Médio ao longo de 2017

Data	Atividade	Materialidade mediadora
30/03/2017	<p>Apresentação da psicóloga-pesquisadora cantando e tocando no violão uma música.</p> <p>Escrever e entregar à psicóloga-pesquisadora uma música que tenha a ver com suas vidas.</p> <p>Assistir a dois documentários.</p>	<p>Música “Esquados” (Adriana Calcanhoto)</p> <p>Documentários produzidos pelos alunos das turmas 1 e 2 do Ensino Médio, das oficinas realizadas em 2016.</p>
06/04/2017	Assistiram a dois documentários.	Documentário produzido pelos alunos das outras turmas do 1º Ano do Ensino Médio, diurno e noturno, das oficinas realizadas em 2016.
13/04/2017	<p>Discussão sobre o <i>rap</i>.</p> <p>Leitura de biografias.</p> <p>Audição de músicas.</p> <p>Produzir respostas a algumas perguntas sobre o que foi discutido no encontro.</p> <p>E produzir desenhos, textos e/ou músicas inspirados no encontro.</p>	<p>Biografias dos <i>rappers</i> Projota e Mano Brown.</p> <p>Músicas:</p> <p>“A vida é desafio” (Racionais MC’s)</p> <p>“O homem que não tinha nada” (Projota)</p> <p>“Ela só quer paz” (Projota)</p> <p>(Anexo)</p>
20/04/2017	<p>Discussão sobre o <i>reggae</i>.</p> <p>Leitura de uma história sobre esse estilo musical.</p> <p>Audição de músicas.</p> <p>Roda de conversa a respeito dos conteúdos da história e das letras das músicas.</p>	<p>Narrativa contada pela personagem “<i>Reggae</i>”, escrita pela psicóloga-pesquisadora, com informações sobre o estilo musical.</p> <p>Audição de <i>reggaes</i> antigos e do universo musical dos adolescentes Is this love (Bob Marley); Luz que me traz paz (Maneva); Saudades do tempo (Maneva) e Liberdade pra dentro da cabeça (Natiruts).</p> <p>(Anexo)</p>
27/04/2017	<p>Apreciação de e discussão sobre fotografias projetadas no telão.</p> <p>Assistir a uma palestra.</p>	<p>Fotografias dos projetos de Sebastião Salgado.</p> <p>Vídeo em que o fotógrafo Sebastião Salgado conta sobre sua vida pessoal e profissional³⁰.</p>

³⁰ Sebastião Salgado: O drama silencioso da fotografia (2013) <https://www.youtube.com/watch?v=qH4GAXXH29s>

04/05/2017	Assistir à apresentação das fotografias vistas no encontro anterior, intercaladas com perguntas, acompanhada de trilha sonora. Desenvolver uma narrativa a partir da escolha de uma fotografia.	Fotografias de diversos projetos de Sebastião Salgado. Música: <i>Comptine d'Un Autre Été</i> (Yann Tiersen)
11/05/2017	Apreciação de e discussão sobre pinturas surrealistas projetadas no telão.	Pinturas do artista Sergio Ricciuto Conte.
18/05/2017	Apreciação de e discussão sobre pinturas surrealistas projetadas no telão.	Pinturas do artista Sergio Ricciuto Conte.
25/05/2017	Produzir em grupo ilustrações em papel canson e giz pastel, inspiradas nas pinturas surrealistas.	Pinturas do artista Sergio Ricciuto Conte.
01/06/2017	Produzir em grupo ilustrações em papel canson e giz pastel, inspiradas nas pinturas surrealistas, e finalizar com biscuit.	Pinturas do artista Sergio Ricciuto Conte.
08/06/2017	Exposição na lousa da sala de aula das ilustrações dos adolescentes. Apreciação das pinturas e reflexões: O que há de real em cada uma das pinturas? O que é fruto da imaginação de vocês? O que há de real em nossa vida? O que há que não é real? Os sonhos! (como projeção ao futuro). Produzir desenhos, em canson e giz pastel, a respeito dos seus sonhos.	As obras dos adolescentes.
15/06/2017	Terminar da produção de desenhos sobre os sonhos. Produzir de uma história a respeito	Os desenhos dos adolescentes.

	<p>dos sonhos desenhados. Construção de uma “linha do tempo”, contendo o passo a passo para se chegar à realização dos sonhos, destacando as dificuldades e as facilidades do processo.</p> <p>Fechamento das atividades do primeiro semestre.</p>	
09/08/2017	<p>Assistir a apresentação em que a psicóloga-pesquisadora reúne todos os encontros realizados no primeiro semestre de 2017.</p>	<p>Músicas: “Mistério do Planeta” (Novos Baianos) (Anexo) “Infinito particular” (Marisa Monte) (Anexo) Trecho do poema de Álvaro de Campos “Tabacaria” (Anexo) Ensaio de Rubem Alves “A Pipoca”. (Anexo) Fotografias de Sebastião Salgado. Pinturas de Sergio Ricciuto Conte. Produções dos alunos inspiradas no surrealismo.</p>
17/08/2017	<p>Assistir ao filme.</p>	<p>Filme: “Tim Maia – o filme” (2014)³¹. Direção: Mauro Lima.</p>
24/08/2017	<p>Assistir ao filme.</p>	<p>Filme: “Tim Maia – o filme” (2014). Direção: Mauro Lima</p>
14/09/2017	<p>Palestra e atividade prática com uma artista visual.</p> <p>Produzir um autorretrato com cartolina e riscadores.</p>	<p>Oficina de Artes visuais com profissional convidada.</p>
	<p>Leitura de textos produzidos pela psicóloga-pesquisadora sobre o filme Tim Maia.</p>	

³¹ Inspirado no livro Vale Tudo - O Som e a Fúria de Tim Maia de Nelson Motta, o longa-metragem é uma obra biográfica do, cantor e compositor, carioca Tim Maia (1942-1998).

21/09/2017	Responder individualmente e por escrito: “Se eu fosse o Tim Maia, o que eu mudaria e o que eu manteria em minha vida”.	Textos elaborados pela psicóloga-pesquisadora.
	Finalizar a produção do Autorretrato.	
05/10/2017	Palestra e atividade prática com uma atriz.	Oficina de artes cênicas com profissional convidada.
19/10/2017	Palestras realizadas por uma bióloga e um piloto de avião.	Oficina sobre biologia com profissional convidada. Oficina sobre pilotagem de avião com profissional convidado.
26/10/2017	Palestra realizada por uma médica.	Oficina sobre medicina com profissional convidada.
09/11/2017	Responder a uma segunda vez ao Questionário e ao Complemento de frases do Ensino Médio, aplicado pela primeira vez no 1º ano do Ensino Médio, em 2016. Entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento.	Questionário elaborado pelo grupo PROSPED. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento.
16/11/2017	Roda de conversa sobre todos os encontros, enfatizando as biografias apresentadas ao longo do ano.	Atividades realizadas ao longo do ano.
23/11/2017	Produzir uma autobiografia.	Atividade realizada mediante explicação.
30/11/2017	Encerramento: - Sarau.	Músicas: “Catedral” (Zélia Duncan) (Anexo) “Tempos modernos” (Lulu Santos) (Anexo) Música produzida pelas alunas. Poema de Bukowski

(lido pela aluna A.)
Crônica escrita pelos alunos N. e L.
com a professora-parceira S.
Música “Era uma vez” (Kell Smith)
cantada e tocada pelas alunas.
(Anexo)

Tabela 4. Atividades desenvolvidas com a turma 5 do 3º Ano do Ensino Médio ao longo de 2018

Data	Atividade	Materialidade mediadora
	Apresentação da proposta inicial dos encontros do ano de 2018.	
06/04/2018	Refletir a respeito das transformações da vida, os diversos caminhos possíveis e as incertezas. Sobre como somos singulares e nossas histórias são únicas. Pergunta disparadora: Como é lidar com isso no 3º Ano do E.M.?	Música: Ponto e Vírgula (Ferdinand Oliva) (Anexo)
	Assistir ao documentário.	
13/04/2018	Responder a pergunta disparadora: O que vocês estão sentindo e pensando a partir desse documentário? Refletir sobre a importância da educação, das condições das escolas públicas no Brasil e as vivências delas na e com a escola.	Documentário “Nunca me sonharam” (2018) (Direção: Cacau Rodhen)
	Assistir ao documentário.	
20/04/2018	Responder a pergunta disparadora: O que mais lhes chamou a atenção no documentário? Refletir sobre a importância da educação e das condições das escolas públicas no Brasil, e as vivências delas na e com a escola.	Documentário: “Nunca me sonharam” (Direção: Cacau Rodhen)
04/05/2018	Conversar sobre a organização e o envolvimento deles no trote, uma atividade criativa e coletiva, que, por vezes, ocupava o espaço de um encontro inteiro.	O trote do 3º Ano organizado pelos alunos.
	Discutir sobre as mudanças que	

18/05/2018	perceberam neles até aqui e ao que pensam que não vão se adaptar futuramente.	Música: Não vou me adaptar (Nando Reis)
15/06/2018	Recordar os encontros e discutir os encaminhamentos para o segundo semestre. Homenagem de despedida para a estudante de Iniciação Científica, L., que me acompanhou ao longo do primeiro semestre.	Conteúdo geral dos encontros realizados no primeiro semestre.
17/08/2018	Discutir sobre mudanças de escolha de cursos, profissão e trabalho.	Relato da escolha da profissão da psicóloga-pesquisadora. Música: Gente (Caetano Veloso) (Anexo)
21/09/2018	Recordar os encontros mais significativos realizados ao longo dos três anos de intervenção. Conversar sobre como aproveitar os próximos encontros. Propor a continuação do uso daquele espaço para rodas de conversa e reflexão.	Conteúdos trabalhados e encaminhamentos para o final.
28/09/2018	Roda de conversa a respeito do da atividade que os alunos desenvolveram na escola, inspirados na campanha de prevenção ao suicídio, “Setembro amarelo”. E diálogo sobre respeito às diferenças.	Atividade desenvolvida pelos adolescentes na escola.
19/10/2018	Discutir qual seria a produção final de 2018.	Diálogos em roda de conversa.

14/11/2018	Combinar os conteúdos e o passo a passo para a gravação do vídeo que seria o produto final de 2018.	Conteúdos para produção do vídeo.
23/11/2018	Encerramento: Gravação do vídeo dos alunos	Produção e gravação do vídeo com composição musical dos adolescentes, cantada e tocada por eles.

ANEXOS

Músicas ouvidas e discutidas nos encontros de 2016**Esquadros (Adriana Calcanhoto)**

Eu ando pelo mundo
 Prestando atenção em cores
 Que eu não sei o nome
 Cores de Almodóvar
 Cores de Frida Kahlo
 Cores!

Passeio pelo escuro
 Eu presto muita atenção
 No que meu irmão ouve
 E como uma segunda pele
 Um calo, uma casca
 Uma cápsula protetora
 Ai, Eu quero chegar antes
 Pra sinalizar
 O estar de cada coisa
 Filtrar seus graus

Eu ando pelo mundo
 Divertindo gente
 Chorando ao telefone
 E vendo doer a fome
 Nos meninos que têm fome

Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela? Quem é ela?

Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle

Eu ando pelo mundo
 E os automóveis correm
 Para quê?
 As crianças correm
 Para onde?
 Trânsito entre dois lados
 De um lado
 Eu gosto de opostos
 Exponho o meu modo
 Me mostro
 Eu canto para quem?

Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela? Quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle

Eu ando pelo mundo
 E meus amigos, cadê?
 Minha alegria, meu cansaço
 Meu amor, cadê você?
 Eu acordei
 Não tem ninguém ao lado

Não chore mais (Gilberto Gil)

No, woman, no cry, no woman, no cry
 (Bis)
 Bem que eu me lembro, a gente sentado
 ali
 Na grama do aterro sob o sol
 Ob... observando hipócritas
 Disfarçados, rondando ao redor

 Amigos presos, amigos sumindo assim,
 pra nunca mais

Nas recordações retratos de um mal em
 sí
 Melhor é deixar pra trás
 Não, não chores mais... não, não chores
 mais (Bis)

 Bem que eu me lembro, a gente sentado
 alí
 Na grama do aterro sob o céu

Ob... observando estrelas,
junto a fogueirinha de
papel

Quentar o frio, requentar o pão, e comer
com você
Os pés de manhã, pisar o chão
Eu sei, a barra de viver, mas se Deus
quiser

Ganhar dinheiro (Dani Black)

Preciso ganhar dinheiro
Pra me libertar
Do peso que a falta de grana dá
Preciso ganhar dinheiro
Não pra ter poder
Mas pra poder me livrar
Desse árduo ofício que me faz tanto mal
Fui ver diária no hospício
O preço estava anormal
Pra apreciar um bom prato
Ir as vias de fato
Rasgar um contrato e poder viajar

Como as coisas são (Dani Black)

Se parar pra pensar como as coisas são
Eis uma versão nem sempre inventadas
Nem sempre tão inteiras
Às vezes tão erradas, porque
verdadeiras

Podem ser encontradas por qualquer
canto
Feito a mágoa, a fome, a praga e o
pranto
Podem ser adiadas por causa do medo
Podem ser intrigantes feito um segredo

Se cobiçadas, um bolso cheio
Mas as valiosas não valem dinheiro
As valiosas não valem dinheiro,
As valiosas não valem dinheiro

Tudo, tudo, tudo vai dar pé!
Tudo, tudo, tudo vai dar
pé
Tudo, tudo, tudo vai dar pé!
Tudo, tudo, tudo vai dar pé

No, woman, no cry, no, woman, no cry!
Não, não chores mais ... menina não
chore assim

Viver de amor é romântico
Viver de ar é tão quântico
Viver da energia da luz do sol do dia
Não banca a correria haja jejum pra
pagar
Se eu ainda fosse um monge tibetano
Ou nomeado o homem do ano
Mas isso não vem ao caso
Portanto não tem remédio
Se se alastrar meu incêndio
Não tem ninguém pra apagar

Se parar pra pensar como as coisas são
Eis uma versão nem sempre ordinárias
Nem sempre sem tempero
às vezes engraçadas, fato corriqueiro

Podem ser encontradas em qualquer
palheiro
Feito a palinha que pinica no travesseiro
Podem ser cativantes feito o azul do mar
(Podem ser) envolventes feito um olhar

Se cobiçadas, um bolso cheio
Mas as valiosas não valem dinheiro
As valiosas não valem dinheiro,
As valiosas não valem dinheiro.

Músicas ouvidas e discutidas nos encontros de 2017

O homem que não tinha nada (Projota)

O homem que não tinha nada acordou bem cedo
Com a luz do Sol já que não tem despertador
Ele não tinha nada, então também não tinha medo
E foi pra luta como faz um bom trabalhador

O homem que não tinha nada enfrentou o trem lotado
Às sete horas da manhã com sorriso no rosto
Se despediu de sua mulher com um beijo molhado
Pra provar do seu amor e pra marcar seu posto

O homem que não tinha nada tinha de tudo
Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver
Mas tinha dentro da sua alma muito conteúdo
E mesmo sem ter quase nada ele ainda tinha fé

O homem que não tinha nada tinha um trabalho
Com um esfregão limpando aquele chão sem fim
Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho
Ele sorria alegremente, e dizia assim

O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo, então me deixe tentar (me deixe tentar)
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (ninguém), então me deixe tentar

O homem que não tinha nada tinha Marizete

Maria Flor, Marina, Mário, que era o seu menor
Um tinha nove, uma doze, outra dezessete
A de quarenta sempre foi o seu amor maior

O homem que não tinha nada tinha um problema
Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz
Subiu no poste experiente, fez o seu esquema
Mas à noite reforçou o pedido pra Jesus

O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha
Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente
Ligou pra casa pra dizer que amava sua família
Achou que ali já pressentia o que vinha na frente

O homem que não tinha nada
Encontrou outro homem que não tinha nada
Mas este tinha uma faca
Querida o pouco que ele tinha, ou seja, nada
Na paranoia, noia que não ganha te ataca

O homem que não tinha nada agora já não tinha vida
Deixou pra trás três filhos e sua mulher
O povo queimou pneu, fechou a avenida
E escreveu no asfalto: saudade do Josué

O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo, então me deixe tentar (me deixe tentar)
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (ninguém), então me deixe tentar

Ela só quer paz (Projota)

Ela é um filme de ação com vários finais
 Ela é política aplicada em conversas banais
 Se ela tiver muito a fim, seja perspicaz
 Ela nunca vai deixar claro, então entenda sinais

É o paraíso, suas curvas são cartões postais
 Não tem juízo, ou se já teve, hoje não tem mais
 Ela é o barco mais bolado que aportou no seu cais
 As outras falam, falam, ela chega e faz

Ela não cansa, não cansa, não cansa jamais
 Ela dança, dança, dança demais
 Ela já acreditou no amor, mas não sabe mais
 Ela é um disco do Nirvana de 20 anos atrás

Não quer cinco minutos no seu banco de trás
 Só quer um jeans rasgado e uns quarenta reais
 Ela é uma letra do Caetano com flow do Racionais
 Hoje pode até chover, porque ela só quer paz

Hoje ela só quer paz
 Hoje ela só quer paz
 Hoje ela só quer paz
 Hoje ela só quer

Notícias boas pra se ler nos jornais
 Amores reais, amizades leais
 Ela entende de flores, ama os animais
 Coisas simples pra ela são as coisas principais

Sem cantada, ela prefere os originais
 Conheceu caras legais, mas nunca sensacionais
 Ela não é as suas nega, rapaz
 Pagar bebida é fácil, difícil é apresentar pros pais

Ela vai te enlouquecer pra ver do que é capaz
 Vai fazer você sentir inveja de outros casais
 E você vai ver que as outras eram todas iguais
 Vai querer comprar um sítio lá em Minas Gerais

Essa mina é uma daquelas fenomenais
 Vitamina, é proteína e sais minerais
 Ela é a vida após a vida
 Despedida pros seus dias mais normais
 Pra que mais?

Ela não cansa, não cansa, não cansa jamais
 Ela dança, dança, dança demais
 Ela já acreditou no amor, mas não sabe mais
 Ela é um disco do Nirvana de 20 anos atrás

Não quer cinco minutos no seu banco de trás
 Só quer um jeans rasgado e uns quarenta reais
 Ela é uma letra do Caetano com flow do Racionais
 Hoje pode até chover, porque ela só quer paz

Hoje ela só quer paz
 Hoje ela só quer paz
 Hoje ela só quer paz
 Hoje ela só quer paz

A vida é desafio (Racionais MC's)

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
 Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo
 Mas o sistema limita nossa vida de tal forma
 Que tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver
 Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso
 Porém, o capitalismo me obrigou a ser bem sucedido
 Acredito que o sonho de todo pobre é ser rico
 Em busca do meu sonho de consumo
 Procurei dar uma solução rápida e fácil pros meus problemas:
 O crime, mas é um dinheiro amaldiçoado
 Quanto mais eu ganhava, mais eu gastava
 Logo fui cobrado pela lei da natureza, vish
 14 anos de reclusão
 Barato é loco, barato é loco

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
 Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
 Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
 E o sofrimento alimenta mais a sua coragem
 Que a sua família precisa de você
 Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder
 Falo do amor entre homem, filho e mulher
 A única verdade universal que mantém a fé
 Olho as crianças que é o futuro e a esperança
 Que ainda não conhecem, não sentem o que é ódio e ganância
 Eu vejo o rico que teme perder a fortuna
 Enquanto o mano desempregado, viciado, se afunda

Falo do enfermo, irmão, falo do são, então
Falo da rua que pra esse louco mundão
Que o caminho da cura pode ser a doença
Que o caminho do perdão às vezes é a sentença
Desavença, treta e falsa união
A ambição é como um véu que cega os irmão
Que nem um carro guiado na estrada da vida
Sem farol no deserto das trevas perdidas
Eu fui orgia, ébrio, louco, mas hoje ando sóbrio
Guardo o revólver quando você me fala em ódio
Eu vejo o corpo, a mente, a alma, o espírito
Ouço o repente e o que diz lá no canto lírico
Falo do cérebro e do coração
Vejo egoísmo, preconceito de irmão pra irmão
A vida não é o problema, é batalha, desafio
Cada obstáculo é uma lição, eu anuncio

É isso aí, você não pode parar
Esperar o tempo ruim vir te abraçar
Acreditar que sonhar sempre é preciso
É o que mantém os irmãos vivos

Várias famílias, vários barracos
Uma mina grávida
E o mano tá lá trancafiado
Ele sonha na direta com a liberdade
Ele sonha em um dia voltar pra rua longe da maldade
Na cidade grande é assim
Você espera tempo bom e o que vem é só tempo ruim
No esporte, no boxe ou no futebol
Alguém sonhando com uma medalha o seu lugar ao sol, porém
Fazer o que se o maluco não estudou
500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou
Desesperô aí, cena do louco
Invadiu o mercado farinhado armado e mais um pouco
Isso é reflexo da nossa atualidade
Esse é o espelho derradeiro da realidade
Não é areia, conversa, xaveco
Porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco
Ser empresário não dá, estudar nem pensar

Tem que tramar ou ripar pros irmãos sustentar
Ser criminoso aqui é bem mais prático
Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático

Será instinto ou consciência
Viver entre o sonho e a merda da sobrevivência

O aprendizado foi duro
E mesmo diante desse revés não parei de sonhar
Fui persistente, porque o fraco não alcança a meta
Através do rap corri atrás do prejuízo
E pude realizar meu sonho
Por isso que eu, Afro-X, nunca deixo de sonhar

Conheci o paraíso e eu conheço o inferno
Vi Jesus de calça bege e o diabo vestido de terno
No mundo moderno, as pessoas não se falam
Ao contrário, se calam, se pisam, se traem, se matam
Embaralho as cartas da inveja e da traição
Copa, ouro e uma espada na mão
O que é bom é pra si e o que sobra é do outro
Que nem o sol que aquece, mas também apodrece o esgoto
É muito louco olhar as pessoas
A atitude do mal influencia a minoria boa
Morrer à toa, que mais? Matar à toa, que mais?
Ser presa à toa, sonhando com uma fita boa
A vida voa e o futuro pega
Quem se firmô, falô
Quem não ganhou, o jogo entrega
Mais um queda em 15 milhões
Na mais rica metrópole, suas várias contradições
É incontável, inaceitável, implacável, inevitável
Ver o lado miserável se sujeitando com migalhas, favores
Se esquivando entre noite de medo e horrores
Qual é a fita, a treta, a cena?
A gente reza, fuge, continua sempre os mesmo problema
Mulher e dinheiro tá sempre envolvido
Vaidade, ambição, munição pra criar inimigo
Desde o povo antigo foi sempre assim
Quem não se lembra que Abel foi morto por Caim
Enfim, quero vencer sem pilantrar com ninguém
Quero dinheiro sem pisar na cabeça de alguém
O certo é certo na guerra ou na paz
Se for um sonho não me acorde nunca mais
Roleta russa, quanto custa engatilhar?
Eu pago o dobro pra você em mim acreditar

É isso aí você não pode parar
Esperar o tempo ruim vir te abraçar
Acreditar que sonhar sempre é preciso
É o que mantém os irmãos vivos

Geralmente quando os problemas aparecem
 A gente está desprevenido né, não?
 Errado!
 É você que perdeu o controle da situação
 Perdeu a capacidade de controlar os desafios
 Principalmente quando a gente foge das lição
 Que a vida coloca na nossa frente assim, tá ligado?
 Você se acha sempre incapaz de resolver
 Se acovarda, morô?
 O pensamento é a força criadora
 O amanhã é ilusório
 Porque ainda não existe
 O hoje é real
 É a realidade que você pode interferir
 As oportunidades de mudança
 Tá no presente
 Não espere o futuro mudar sua vida
 Porque o futuro será a consequência do presente
 Parasita hoje, um coitado amanhã
 Corrida hoje, vitória amanhã
 Nunca esqueça disso, irmão

Is this love (Bob Marley)

*I wanna love you and treat you right
 I wanna love you every day and every night
 We'll be together with a roof right over our heads
 We'll share the shelter of my single bed
 We'll share the same room, yeah, but Jah, provides the bread*

*Is this love, is this love, is this love
 Is this love that I'm feeling?
 Is this love, is this love, is this love
 Is this love that I'm feeling?*

*I wanna know, wanna know, wanna know now
 I got to know, got to know, got to know now
 I, I'm willing and able
 So I throw my cards on your table*

*I wanna love you, I wanna love and treat, love and treat you right
 I wanna love you every day and every night
 We'll be together, yeah, with a roof right over our heads
 We'll share the shelter, yeah, oh, yeah, of my single bed
 We'll share the same room yeah, but Jah, provide the bread*

*Is this love, is this love, is this love
 Is this love that I'm feeling?
 Is this love, is this love, is this love
 Is this love that I'm feeling?
 Woah!*

*Oh, yes, I know, yes, I know, yes, I know now
 Oh, yes, I know, yes, I know, yes, I know now
 I, I'm willing and able
 So I throw my cards on your table*

*See I wanna love you, I wanna love and treat you, love and treat you right
 I wanna love you every day and every night
 We'll be together with a roof right over our heads
 We'll share the shelter of my single bed
 We'll share the same room, yeah, oh, Jah, provide the bread
 We'll share the shelter of my single bed*

Liberdade pra dentro da cabeça (Natiruts)

Liberdade pra dentro da cabeça
 Liberdade pra dentro da cabeça
 Liberdade pra dentro da cabeça
 Liberdade pra dentro da cabeça

Quando você for embora
 Não precisa me dizer
 O que eu não quero, jogo fora
 Você pode entender

Desigualdades e a luta
 A fim de encontrar
 A liberdade e a paz
 Que a alma precisa ter
 Oh, baby!

Estar com você na virada do sol
 É compreender
 Que o que há de melhor
 Tá na vida, na transformação
 Da natureza que me traz a noção

Na verdade eu não vou chorar
 Hoje sei, sei o que a terra veio me
 ensinar
 Sobre as coisas que vêm do coração
 Pra que eu possa trazer
 Pra mim e pra você

Liberdade pra dentro da cabeça
 Liberdade pra dentro da cabeça
 Liberdade pra dentro da cabeça
 Liberdade pra dentro da cabeça

Estar com você na virada do sol
 É compreender que o que há de
 melhor
 Tá na vida, na transformação
 Da natureza que me traz a noção

Na verdade eu não vou chorar, eu
 não

Luz que me traz paz (Maneva)

Refletiu nos meus olhos, adeus, solidão
 Duas histórias que se cruzam sem intenção
 Combustível pra alma, minha inspiração
 Povoando minha existência e imaginação

Quando fecho meus olhos sempre posso sentir
 Os seus olhos e seus lábios sorrindo pra mim
 Nado nesses seus olhos, mar de inspiração
 Tua boca, tua pele, teu cheiro é canção

Eu vou cantar pra ela
 Que sem ela não existo mais
 Eu vou cantar pra ela
 Que eu sempre a quero mais
 E eu vou dizer pra ela
 Que ela é a luz que me traz paz

Refletiu nos meus olhos, adeus, solidão
 Duas histórias que se cruzam sem intenção
 Combustível pra alma, minha inspiração
 Povoando minha existência e imaginação

Saudades do tempo (Maneva)

Saudades do tempo, dos velhos momentos
 Dos anos passados que foram com o vento
 Sorrisos, lembranças, belos sentimentos
 De transformações e de renascimentos

Praias, viagens pela madrugada
 Nossa rotina era o pé na estrada
 Sempre felizes sem pensar em nada
 Paisagem mais bela é o sorriso da amada

Contava as estrelas manto prateado
 Sentia o calor de um abraço apertado
 Fazia minha boca tocar o seu lábio
 Lua iluminava com um Bob no rádio

Nas manhãs nubladas, bom humor imperava
 A vida era um jogo, sem cartas marcadas

Teus cabelos, meus dedos, vigor e desejo
 O suspiro e o sal na pele começa
 com um beijo
 Nossas bocas, duas peças, encaixe perfeito
 Eu me entrego nervoso, nunca com receio

Eu vou cantar pra ela
 Que sem ela não existo mais
 Eu vou cantar pra ela
 Que eu sempre a quero mais
 E eu vou dizer pra ela
 Que ela é a luz que me traz paz

Eu vou dizer pra ela
 Eu vou dizer pra ela
 Eu vou dizer pra ela
 Que ela é luz que me traz paz

A noite no fogo, um bom som que rolava
 Por entre a fumaça, diversas risadas

Como se seus ouvidos pudessem respirar
 O som invadia o corpo, como se fosse o ar
 O som tomava forma, sensação de bem estar
 Momentos de magia, muitas formas para amar

Marcas de batom na borda de um copo plástico
 No peito euforia, abraços, riso fácil
 E com desconhecidos, seguia, criando

Mistério do planeta (Novos baianos)

Vou mostrando como sou
 E vou sendo como posso
 Jogando meu corpo no mundo
 Andando por todos os cantos
 E pela lei natural dos encontros
 Eu deixo e recebo um tanto
 E passo aos olhos nus
 Ou vestidos de lunetas
 Passado, presente
 Participo sendo o mistério do planeta

O tríplice mistério do stop
 Que eu passo por e sendo ele
 No que fica em cada um

No que sigo o meu caminho
 E no ar que fez e assistiu
 Abra um parênteses, não esqueça

Que independente disso
 Eu não passo de um malandro
 De um moleque do Brasil

Que peço e dou esmolas
 Mas ando e penso sempre com
 mais de um
 Por isso ninguém vê minha
 sacola

Catedral (Zélia Duncan)

O deserto que atravessai
 Ninguém me viu passar
 Estranha e só
 Nem pude ver que o céu é maior

Tentei dizer
 Mas vi você
 Tão longe de chegar
 Mais perto de algum lugar

É deserto onde eu te encontrei
 Você me viu passar
 Correndo só
 Nem pude ver que o tempo é maior

Olhei pra mim
 Me vi assim
 Tão perto de chegar
 Onde você não está

No silêncio, uma catedral
 Um templo em mim
 Onde eu possa ser imortal
 Mas vai existir
 Eu sei, vai ter que existir
 Vai resistir nosso lugar

Solidão, quem pode evitar?
 Te encontro enfim
 Meu coração é secular
 Sonha e deságua dentro de mim
 Amanhã, devagar
 Me diz como voltar

É deserto onde eu te encontrei
 Você me viu passar
 Correndo só
 Nem pude ver que o tempo é maior

Olhei pra mim
 Me vi assim
 Tão perto de chegar
 Onde você não está

No silêncio, uma Catedral
 Um templo em mim
 Onde eu possa ser imortal
 Mas vai existir
 Eu sei, vai ter que existir
 Vai resistir nosso lugar

Tempos modernos (Lulus Santos)

Eu vejo a vida melhor no futuro
 Eu vejo isso por cima de um muro
 De hipocrisia que insiste em nos rodear

Eu vejo a vida mais clara e farta
 Repleta de toda satisfação
 Que se tem direito do firmamento ao chão

Eu quero crer no amor numa boa
 Que isso valha pra qualquer pessoa
 Que realizar a força que tem uma paixão

Eu vejo um novo começo de era
 De gente fina, elegante e sincera
 Com habilidade
 Pra dizer mais sim do que não, não,
 não

Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Não há tempo que volte, amor
 Vamos viver tudo que há pra viver
 Vamos nos permitir

Era uma vez (Kell Smith)

Era uma vez
 O dia em que todo dia era bom
 Delicioso gosto e o bom gosto
 Das nuvens serem feitas de algodão
 Dava pra ser herói
 No mesmo dia em que escolhia ser vilão
 E acabava tudo em lanche, um banho quente
 E talvez um arranhão

Dava pra ver
 A ingenuidade, a inocência cantando no tom
 Milhões de mundos e universos tão reais
 Quanto a nossa imaginação
 Bastava um colo, um carinho
 E o remédio era beijo e proteção
 Tudo voltava a ser novo no outro dia
 Sem muita preocupação

É que a gente quer crescer
 E, quando cresce, quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido

É que a gente quer crescer
 E, quando cresce, quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido

Dá pra viver
 Mesmo depois de descobrir que o
 mundo ficou mau
 É só não permitir que a maldade do
 mundo
 Te pareça normal
 Pra não perder a magia de acreditar
 Na felicidade real
 E entender que ela mora no caminho
 E não no final

É que a gente quer crescer
 E, quando cresce, quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração
 partido

É que a gente quer crescer
 E, quando cresce, quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração
 partido

Era uma vez!

Músicas ouvidas e discutidas nos encontros de 2018

Ponto e Vírgula (Ferdinando Oliveira)

Um dia a gente pede, no outro a gente cede
 E aprende a dizer não
 Se nossas mãos se abrem, algumas coisas caem
 Mas outras virão
 Um dia a gente luta, o outro a gente se rende
 E aprende uma lição
 Que as coisas que não vivemos sem
 São as que não se tem, então

Vamos procurar por vírgulas
 Ao invés de definir com pontos
 O mundo é quem gira
 E somos nós quem ficamos tontos
 Se um ponto é final
 Dois pontos podem ser a explicação
 Exclamo por um sinal
 E ele se curva em interrogação

Aponto a vírgula
 Que de outro ponto de vista pode ser
 Acento, em sento
 Mas lápis desapontado não sabe escrever
 Se ontem escrevo
 Hoje acho esquisito ler
 Talvez seja esse o ponto de viver

Porque depois de tudo e antes de mais nada
 Só nos resta andar fora da linha pontilhada
 Porque depois de tudo e antes de mais nada
 Só nos resta andar na nossa linha pontilhada
 E ligar os nossos próprios pontos
 Mas não se apegar à imagem formada

Dois pontos pula uma linha
 Parágrafo e travessão
 Para nos lembrar que existe muito
 espaço
 Entre o pensamento e a expressão
 Então venha dividir comigo as suas
 experiências
 Mas não se esqueça, meu amigo
 Somos eternas reticências

E vamos procurar por elas
 Ao invés de definir com pontos
 O mundo é quem gira
 E somos nós que ficamos tontos
 Se um pontos é final
 Dois pontos podem ser a explicação
 Três pontos pode ser sinal de que tudo
 tem continuação

Porque depois de tudo e antes de mais
 nada
 Só nos resta andar fora da linha
 pontilhada
 Porque depois de tudo e antes de mais
 nada
 Só nos resta andar na nossa linha
 pontilhada
 E ligar os nossos próprios pontos
 Mas não se apegar à imagem formada

Gente (Caetano Veloso)

Gente olha pro céu
 Gente quer saber o um
 Gente é o lugar
 De se perguntar o um
 Das estrelas se perguntarem
 se tantas são
 Cada, estrela se espanta
 à própria explosão
 Gente é muito bom
 Gente deve ser o bom
 Tem de se cuidar
 De se respeitar o bom
 Está certo dizer que estrelas
 estão no olhar
 De alguém que o amor te elegeu
 pra amar
 Marina, Bethânia, Dolores,
 Renata, Leilinha,
 Suzana, Dedé
 Gente viva, brilhando estrelas
 na noite
 Gente quer comer
 Gente que ser feliz
 Gente quer respirar ar pelo nariz
 Não, meu nego, não traia nunca
 essa força não
 Essa força que mora em seu
 coração

Gente lavando roupa
 amassando pão
 Gente pobre arrancando a vida
 com a mão
 No coração da mata gente quer
 prosseguir
 Quer durar, quer crescer,
 gente quer luzir
 Rodrigo, Roberto, Caetano,
 Moreno, Francisco,
 Gilberto, João
 Gente é pra brilhar,
 não pra morrer de fome
 Gente deste planeta do céu
 de anil
 Gente, não entendo gente nada
 nos viu
 Gente espelho de estrelas,
 reflexo do esplendor
 Se as estrelas são tantas,
 só mesmo o amor
 Maurício, Lucila, Gildásio,
 Ivonete, Agripino,
 Gracinha, Zezé
 Gente espelho da vida,
 doce mistério

Trecho de “Tabacaria” (Álvaro de Campos, 1890)

“Não sou nada Nunca serei nada
 Não posso querer ser nada
 À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo (...)”

A pipoca (Rubem Alves, 1999)

A culinária me fascina. De vez em quando eu até me até atrevo a cozinhar. Mas o fato é que sou mais competente com as palavras do que com as panelas.

Por isso tenho mais escrito sobre comidas que cozinhado. Dedico-me a algo que poderia ter o nome de "culinária literária". Já escrevi sobre as mais variadas entidades do mundo da cozinha: cebolas, ora-pro-nobis, picadinho de carne com tomate feijão e arroz, bacalhoadada, suflês, sopas, churrascos.

Cheguei mesmo a dedicar metade de um livro poético-filosófico a uma meditação sobre o filme A Festa de Babette que é uma celebração da comida como ritual de feitiçaria. Sabedor das minhas limitações e competências, nunca escrevi como chef. Escrevi como filósofo, poeta, psicanalista e teólogo — porque a culinária estimula todas essas funções do pensamento.

As comidas, para mim, são entidades oníricas.

Provocam a minha capacidade de sonhar. Nunca imaginei, entretanto, que chegaria um dia em que a pipoca iria me fazer sonhar. Pois foi precisamente isso que aconteceu.

A pipoca, milho mirrado, grãos redondos e duros, me pareceu uma simples molecagem, brincadeira deliciosa, sem dimensões metafísicas ou psicanalíticas. Entretanto, dias atrás, conversando com uma paciente, ela mencionou a pipoca. E algo inesperado na minha mente aconteceu. Minhas ideias começaram a estourar como pipoca. Percebi, então, a relação metafórica entre a pipoca e o ato de pensar. Um bom pensamento nasce como uma pipoca que estoura, de forma inesperada e imprevisível.

A pipoca se revelou a mim, então, como um extraordinário objeto poético. Poético porque, ao pensar nelas, as pipocas, meu pensamento se pôs a dar estouros e pulos como aqueles das pipocas dentro de uma panela. Lembrei-me do sentido religioso da pipoca. A pipoca tem sentido religioso? Pois tem.

Para os cristãos, religiosos são o pão e o vinho, que simbolizam o corpo e o sangue de Cristo, a mistura de vida e alegria (porque vida, só vida, sem alegria, não é vida...). Pão e vinho devem ser bebidos juntos. Vida e alegria devem existir juntas.

Lembrei-me, então, de lição que aprendi com a Mãe Stella, sábia poderosa do Candomblé baiano: que a pipoca é a comida sagrada do Candomblé...

A pipoca é um milho mirrado, subdesenvolvido.

Fosse eu agricultor ignorante, e se no meio dos meus milhos graúdos aparecessem aquelas espigas nanicas, eu ficaria bravo e trataria de me livrar delas. Pois o fato é que, sob o ponto de vista de tamanho, os milhos da pipoca não podem competir com os milhos normais. Não sei como isso aconteceu, mas o fato é que houve alguém que teve a ideia de debulhar as espigas e colocá-las numa panela sobre o fogo, esperando que assim os grãos amolecassem e pudessem ser comidos.

Havendo fracassado a experiência com água, tentou a gordura. O que aconteceu, ninguém jamais poderia ter imaginado.

Repentinamente os grãos começaram a estourar, saltavam da panela com uma enorme barulheira. Mas o extraordinário era o que acontecia com eles: os grãos duros quebra-dentes se transformavam em flores brancas e macias que até as crianças podiam comer. O estouro das pipocas se transformou, então, de uma simples operação culinária, em uma festa, brincadeira, molecagem, para os risos de todos, especialmente as crianças. É muito divertido ver o estouro das pipocas!

E o que é que isso tem a ver com o Candomblé? É que a transformação do milho duro em pipoca macia é símbolo da grande transformação porque devem passar os homens para que eles venham a ser o que devem ser. O milho da pipoca não é o que deve ser. Ele deve ser aquilo que acontece depois do estouro. O milho da pipoca somos nós: duros, quebra-dentes, impróprios para comer, pelo poder do fogo podemos, repentinamente, nos transformar em outra coisa — voltar a ser crianças! Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo.

Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre.

Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira. São pessoas de uma mesmice e dureza assombrosa. Só que elas não percebem. Acham que o seu jeito de ser é o melhor jeito de ser.

Mas, de repente, vem o fogo. O fogo é quando a vida nos lança numa situação que nunca imaginamos. Dor. Pode ser fogo de fora: perder um amor, perder um filho, ficar doente, perder um emprego, ficar pobre. Pode ser fogo de dentro. Pânico, medo, ansiedade, depressão

— sofrimentos cujas causas ignoramos. Há sempre o recurso aos remédios. Apagar o fogo. Sem fogo o sofrimento diminui. E com isso a possibilidade da grande transformação.

Imagino que a pobre pipoca, fechada dentro da panela, lá dentro ficando cada vez mais quente, pense que sua hora chegou: vai morrer. De dentro de sua casca dura, fechada em si mesma, ela não pode imaginar destino diferente. Não pode imaginar a transformação que está sendo preparada. A pipoca não imagina aquilo de que ela é capaz. Aí, sem aviso prévio, pelo poder do fogo, a grande transformação acontece: PUF!! — e ela aparece como outra coisa, completamente diferente, que ela mesma nunca havia sonhado. É a lagarta rastejante e feia que surge do casulo como borboleta voante.

Na simbologia cristã o milagre do milho de pipoca está representado pela morte e ressurreição de Cristo: a ressurreição é o estouro do milho de pipoca. É preciso deixar de ser de um jeito para ser de outro.

"Morre e transforma-te!" — dizia Goethe.

Em Minas, todo mundo sabe o que é piruá. Falando sobre os piruás com os paulistas, descobri que eles ignoram o que seja. Alguns, inclusive, acharam que era gozação minha, que piruá é palavra inexistente. Cheguei a ser forçado a me valer do Aurélio para confirmar o meu conhecimento da língua. Piruá é o milho de pipoca que se recusa a estourar.

Meu amigo William, extraordinário professor pesquisador da Unicamp, especializou-se em milhos, e desvendou cientificamente o assombro do estouro da pipoca. Com certeza ele tem uma explicação científica para os piruás. Mas, no mundo da poesia, as explicações científicas não valem.

Por exemplo: em Minas "piruá" é o nome que se dá às mulheres que não conseguiram casar. Minha prima, passada dos quarenta, lamentava: "Fiquei piruá!" Mas acho que o poder metafórico dos piruás é maior.

Piruás são aquelas pessoas que, por mais que o fogo esquente, se recusam a mudar. Elas acham que não pode existir coisa mais maravilhosa do que o jeito delas serem.

Ignoram o dito de Jesus: "Quem preservar a sua vida perdê-la-á". A sua presunção e o seu medo são a dura casca do milho que não estoura. O destino delas é triste. Vão ficar duras a vida inteira. Não vão se transformar na flor branca macia. Não vão dar alegria para ninguém. Terminado o estouro alegre da pipoca, no fundo a panela ficam os piruás que não servem para nada. Seu destino é o lixo.

Quanto às pipocas que estouraram, são adultos que voltaram a ser crianças e que sabem que a vida é uma grande brincadeira...

"Nunca imaginei que chegaria um dia em que a pipoca iria me fazer sonhar. Pois foi precisamente isso que aconteceu".