

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

LÚCIO CÉSAR DE MATTOS SERRANO

**SOBRE POETAS E MÚSICOS:
A CRIAÇÃO DO ALUNO COMO FONTE DE
INSPIRAÇÃO**

CAMPINAS

2019

LÚCIO CÉSAR DE MATTOS SERRANO

**SOBRE POETAS E MÚSICOS:
A CRIAÇÃO DO ALUNO COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO**

Versão Final

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado.

Área de Concentração:
Educação

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura
Librandi da Rocha

Campinas

2019

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

t370.733 Serrano, Lúcio César de Mattos.
S487s Sobre poetas e músicos: a criação do aluno como fonte de inspiração/ Lúcio César de Mattos Serrano.- Campinas: PUC-Campinas, 2019. 223f.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Prática de ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Crianças - Desenvolvimento. 4. Imaginação. 5. Criação (Literária, artística, etc.). I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 18. ed. t370.733

LÚCIO CESAR DE MATTOS SERRANO

Sobre Poetas e Músicos: a criação do aluno como fonte de inspiração

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 04 de fevereiro de 2019.



DR(A) MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR(A) ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (PUC-CAMPINAS)



DR(A) ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO (UNICAMP)

*Aos meus pais que me ensinaram o valor do respeito e do amor ao próximo,
essência da força na luta por um mundo mais humano e menos desigual.
A Sarará, companheira querida, mulher valorosa, inspiradora e generosa,
aquela que me concedeu meus maiores presentes.
A minhas filhas. Que ao fim desse trabalho eu possa voltar a participar de
seus crescimentos e consiga ser paciente com suas ansiedades.
Vocês se tornaram a razão do meu empenho e da minha luta!*

Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento
Lev Semyonovich Vigotski

MEUS AGRADECIMENTOS para todas as pessoas que passaram pela minha vida e permitiram, através do processo da apropriação, me desenvolver por meio delas, para que eu me tornasse quem sou hoje. Agradeço às pessoas que ainda passarão pela minha vida e ajudarão a construir um novo eu a partir de amanhã. Sou, como todos no mundo, uma obra viva em constante desenvolvimento.

Agradeço aos professores que passaram pela minha vida e se tornaram a minha fonte de inspiração, para mim e para minha carreira. Desde o Fundamental passei por profissionais como a professora Lúcia, Elvécio, Zezinho; no Ensino Médio, Simões, Ângelo, Arminda, Elaine, e o finado Celso (em quem me espelho); até na faculdade me inspiro, Anselmo, Manoel, Scarlato, e o uruguaio gente finíssima, finado, Jorge Raffo.

Agradeço em especial aos queridos alunos com quem convivi na escola que estudei nessa pesquisa pela relação criada desde a minha chegada em 2014 como professor, até a minha saída em 2017, como pesquisador. Aprendi muito com vocês, desejo que tenham aprendido, ao menos um pouco, comigo!

Também agradeço aos professores que me acolheram nos seus ateliês no meu retorno! Agradeço por ter convivido com Douglas, Pierce, Vespasiano, Luís, Diogo, Roberto, Kátia, Priscila, Renato, Renan, Fernanda, Juliana, Débora, Heitor, dona Vera, dona Amélia, Alessandro, Henrique, Adriana e Rosenanda, todos profissionais e pessoas que admiro!

Agradeço a Rosângela Assis pela oportunidade de aprender, através de seu espírito público a sempre mostrar os dentes – a alguns para sorrir de forma acolhedora, a outros para rosar afastando-os – com graça e força.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Ana Aragão pela aceitação do convite para compor a banca e por suas pertinentes contribuições ao trabalho durante a qualificação.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Cris Tassoni por sua dedicação e humildade que me fizeram aprender mais, tanto nas aulas, como na banca, principalmente com suas precisas considerações!

A todos os profissionais que fizeram parte desse projeto no, PPGE da PUC-Campinas.

Um obrigado mais do que especial para a Prof.^a Dr.^a Silvia Rocha, um cérebro privilegiado, de incrível senso de (e bom) humor, que fizeram das orientações momentos únicos de trabalho, aprendizado e, para mim, lazer! Desejo que nossa parceria prossiga para além do tempo e das atividades dessa pesquisa!

El hombre necesita fé y esperanza, porque de la otra manera lo único que le queda es el refugio del egoísmo. La lucha es eterna e permanente. ¡Nunca vamos a llegar a un mundo perfecto! Vamos subiendo escalones. La esperanza no es llegar, la esperanza és caminar.

“Pepe” Mujica

Serrano, Lúcio Cesar de Mattos. 2019. *Sobre Poetas e Músicos: a criação do aluno como fonte de inspiração. Dissertação de Mestrado*. Campinas, PUC – Campinas – Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

RESUMO

Essa dissertação apresenta o resultado da pesquisa efetuada sobre uma organização pedagógica peculiar denominada Ateliê. Tem como participantes alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e envolvimento de todos os professores da escola do turno matutino. O Ateliê é frequentado de acordo com a escolha feita pelos alunos que são distribuídos de acordo com as vagas de cada ateliê disponíveis para a sua classe. Ele se caracteriza por ser um projeto temático, multisseriado, que ocorre no turno das aulas com espaço dentro da grade curricular, substituindo algumas aulas das disciplinas tradicionais. Ao final do ciclo do Ateliê acontece uma mostra na qual os alunos apresentam os trabalhos desenvolvidos. Essa pesquisa procura responder: que questões se impõem a uma escola pública quando se propõe a desenvolver um projeto inovador e incluyente? Buscamos compreender como um projeto de práticas pedagógicas inovador pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas dos adolescentes, em especial, a imaginação. Para isso procuramos: (I) encontrar tendências e limites na mediação pedagógica presentes nesse projeto; (II) identificar interferências às quais estão submetidos os alunos durante o processo de criação; (III) analisar as dificuldades e as soluções para o ato criativo dos alunos envolvidos; (IV) explorar as complexas relações humanas envolvidas durante a atividade de criação em um ambiente organizado de forma coletiva. Para atingir esses objetivos desenvolveu-se um estudo de caso com acompanhamento das atividades em 35 encontros, acompanhando as atividades de dois ateliês diferentes, o primeiro proposto pelos professores de artes e história, o segundo desenvolvido pelos professores de educação física e matemática. A análise foi feita a partir da construção dos seguintes eixos: mediação, possibilidades e práticas; dramas da criação. Como resultados destacam-se as variadas possibilidades de mediação proporcionada pelo projeto, tais como a mediação de incentivo e a mediação pelo exercício; as dificuldades de percepção do trabalho criativo por parte de alunos e professores; liberdade e vontade como aspectos a serem desenvolvidos junto aos alunos e não uma condição dada a priori; uma tendência à reprodução e à recontagem de história, por parte dos alunos, mesmo quando solicitada a criação; a tentativa de cisão entre imaginação e ato criativo durante as atividades em grupo. Com sua forma sendo constantemente fruto de reflexões, o projeto Ateliê se mostra bastante rico em oferta de temas e possibilidades de desenvolvimento dos seus participantes, tanto professores como alunos e nos indica um caminho possível para a mudança nos paradigmas educacionais: a liberdade de trabalho para professores, além da inquietude e dinamicidade quanto ao desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Prática pedagógica inovadora. Ateliê pedagógico. Imaginação e criação.

Serrano, Lúcio Cesar de Mattos. 2019. About Poets and Musicians: the creation of the student as a source of inspiration. Masters dissertation. Campinas, PUC - Campinas - Postgraduate Program in Education: Teacher Training and Pedagogical Practices.

ABSTRACT

This dissertation presents the research carried out on a peculiar pedagogical organization called Ateliê. Project that is characterized by being thematic and multisseriado within the school term. It has as participants students from the 5th to the 9th grade of elementary school and the involvement of all teachers of the school on the morning shift. This research seeks to answer what questions are imposed on a public school when it proposes to develop an innovative and inclusive project? We seek to understand how a project of innovative pedagogical practices can contribute to the development of the psychic functions of adolescents, especially the imagination. To this end, we seek: (I) to find tendencies and limits in the pedagogical mediation present in this project; (II) identify interferences to which students are subjected during the creation process; (III) analyze the difficulties and solutions for the creative act of the students involved; (IV) to explore the complex human relationships involved during the creative activity in a collectively organized environment. In order to achieve these objectives, a case study was developed, with the follow-up of the activities in 35 meetings, following the activities of two different workshops, the first one proposed by teachers of arts and history, the second developed by teachers of physical education and mathematics. The analysis was made from the construction of the following axes: mediation, possibilities and practices; dramas of creation. The results highlight the varied possibilities of mediation provided by the project, the difficulties of the perception of creative work by students and teachers, the attempt to divide between imagination and creative act during group activities; freedom and will as aspects to be developed with the students and not a condition given a priori.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Innovative pedagogical practice. Pedagogical workshop. Imagination and creation.

SUMÁRIO

I	ABRE-ALAS	9
1	Memórias, não são só memórias	9
2	Refrão (Objeto Peculiar)	19
3	Lutar com palavras é a luta mais vã	24
II	PRELÚDIO	27
1	Pesquisa Bibliográfica	27
2	O Adolescente e a Adolescência	36
3	Prática Pedagógica Inovadora Institucionalizada	47
III	PRÉ-ESTREIA	64
1	Funções Psicológicas Superiores	64
2	Mediação na Escola	66
3	Imaginação	73
4	Imaginação nos Adolescentes	80
5	Criação	88
IV	ORQUESTRAÇÃO (SOBRE O MÉTODO)	91
1	Versos e Pautas (Produção do Material Empírico)	94
2	Harmonia (Sobre a Relação com os Adolescentes)	98
3	Palco (Sobre a Estrutura da Escola)	101
4	Sobre Poetas	103
5	Maestrinas (Sobre a Escola e sua Gestão)	105
6	Sobre a Música (o projeto Ateliê)	109
V	COMPOSIÇÃO	113
1	O Quadro (Momento em que o Projeto se Encontrava)	113
2	Críticas (Análise)	120
2.1	<i>MEDIAÇÃO: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS</i>	123
2.1.a	<i>Mediações no Ateliê Navegando nos Mares da História</i>	124
2.1.b	<i>Mediações no Ateliê Raciocínio (I)Lógico</i>	139
2.2	<i>DRAMAS DA CRIAÇÃO</i>	161
2.2.a	<i>Tensões Fundamentais do Ato Criativo (Liberdade e Vontade)</i>	162
2.2.b	<i>Drama do Trabalho em Grupo</i>	170
2.2.c	<i>Suplícios da Criação</i>	183
VI	CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
VII	REFERÊNCIAS	218

I ABRE-ALAS

*Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão*

(Bola de Meia, Bola de Gude, Fernando Brant e Milton Nascimento, 1996)

Na bela estrofe da canção interpretada por Milton Nascimento, o narrador diz que a luz do passado o ajuda a iluminar o seu presente e que a confiança que estava presente na sua infância ajuda encarar os desafios que aparecem. Como somos resultado de nossas próprias histórias, podemos dizer que o passado está sempre presente de alguma forma e que ele nos criou, até o momento. Nessa seção, Abre-alias, contarei um pouco da minha história pessoal e como ela me direcionou a pesquisar sobre o Projeto Inovador que detalho no capítulo 2, já no capítulo 3 aponto o caminho e o objetivo dessa pesquisa.

1 Memórias, não são só memórias

Planejei, estudei e executei esse trabalho de mestrado, depois de reprovar, no segundo ano do ensino médio/técnico no curso de Desenho de Construção Civil, sendo por isso jubilado de uma escola que estava falindo por mudanças na lei da educação de ensino técnico¹. Insistente, me formei em área correlata: edificações, na instituição em que hoje leciono Geografia. Com essa formação técnica consegui meu primeiro emprego do qual fui sumariamente despedido um ano mais tarde.

Não começo esse memorial assim para construir uma história de superação, mas para mostrar uma história comum, onde momentos de sucesso, euforia e crescimento se intercalam com momentos de queda e que são constitutivos do ser. Até porque, se não venho de família privilegiada, necessidade não posso falar que passei.

Meu pai, um funcionário público que passou pelo processo de privatização do setor de telecomunicação do país nos anos 90, viu o neoliberalismo matar boa parte de seus colegas e alguns amigos, e do qual também foi uma vítima, não fatal, sobreviveu ao infarte depois que foi transferido para outra cidade, sem o menor planejamento, de um dia para outro, e sem possibilidade de negociação ou escolha. Viu ser reduzido em quatro horas seu tempo de repouso diário no momento em que a pressão por metas aumentava em um ritmo desumano! Sempre me incentivou aos estudos e repete, à exaustão, que o importante é tentar. Conseguir

¹ Em 1999 ocorre a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Médio que desmembrou o Ensino Técnico do Ensino Médio, criando os cursos técnicos modulares, concomitantes e subsequentes. Fazendo cair de imediato a procura e a qualidade dessa modalidade de ensino (CORDEIRO, 2004; FAVARO, 2007)

ou não é fruto das circunstâncias. Assim, fui aprendendo a lidar com o sucesso, com ganhos, com perdas e com frustrações.

Minha mãe, uma grande companheira de todos, inteligente, simpática e cativante. Deixou o trabalho promissor em uma empresa de café onde iniciara, por investimento da chefia, estudos de informática ainda nos anos 80, para se dedicar à educação de seus dois filhos. Poderia ter acompanhado praticamente todo o desenvolvimento do mundo informacional, mas, por sua decisão, hoje mal sabe ligar um computador e tecnologia serve apenas para mandar mensagens e *emojis* no *whatsapp*.

Meus pais se conheceram quando prestaram o vestibular da Faculdade São Judas em São Paulo. Os dois passaram, mas a faculdade serviu para ambos apenas para isso: se conhecerem. Abandonaram no início. Meu pai, aliás, iniciou mais três cursos diferentes não terminando nenhum. Se arrependeram e nunca deixaram os filhos nem sequer pensar na eventualidade de pararem de estudar. Já que não era uma possibilidade, nos graduamos, eu e meu irmão mais velho, Mesmo trabalhando, os dois, desde o fim do ensino médio.

Meu irmão foi para a área tecnológica, formou-se em logística, ganha a vida otimizando o tempo para a realização da mercadoria. Eu virei geógrafo e, com isso, professor, ganho a vida construindo sonhos e abrindo os olhos para a realidade. Você pode pensar: “nossa que visão romântica da docência!”. E de fato é. Longe de fazer coro com a cultura política que quer fazer crer que professor deve trabalhar por amor e não por salário, é certo que é um trabalho e como tal deve ser valorizado! Mas, trabalhar nessa área requer dedicação e amor sim! O que é peculiar, pois lidamos com projetos de futuro, imaginação e projeções de vida. E, nesse caso, o amor constrói. Não basta, mas constrói, e é necessário mesmo quando bem remunerado.

Minhas duas avós, já falecidas, influenciaram significativamente minha escolha de carreira. A dona Rosa “se foi” semianalfabeta, mal sabia escrever o próprio nome, lia com muita dificuldade palavras soltas e fazia contas elementares. Era simples, como pode se supor, e uma pessoa dedicada ao mundo! Muito trabalhadora, criada na roça, passou por tempos de peregrinação da família do interior em direção à capital.

Ela me inspirou, involuntariamente à docência, pois, além do carinho no trato com os outros, me desafiou a ensiná-la algumas letras. Era muito prazeroso e desafiador o tempo que dedicávamos juntos. Com ela aprendi o que é o amor na condição mais simples, na doação. Seu único desejo era ver a todos bem. Conheceu meu segundo avô depois que ambos se separaram. Ele, um técnico em eletromecânica formado pela E.T.E (Escola Técnica) Getúlio Vargas, aficionado por futebol e brigador!

Já, a dona Tina era o oposto. Erudita, culta e estudiosa. Perfil que não combinava com sua formação: ensino primário! Na escola só conheceu as primeiras letras. Mas era uma aluna dedicadíssima, destaque de sua sala, foi convidada a continuar os estudos no ginásio na escola pública, excludente à época. Adorava música, tinha grande desejo de ser pianista, tentou aprender violão, foi dissuadida pois, na sua juventude, isso “não era coisa de moça direita”. Foi obrigada a abandonar os estudos, tanto o regular como o de música.

Tinha a curiosidade, fonte originária dos sábios, e o ímpeto pela busca do conhecimento, mas como as irmãs trabalhavam ela também deveria ajudar nas contas da casa! Assim, foi para a fábrica de tecidos, onde se destacou e chamou a atenção do contramestre, meu avô, por sua capacidade, inteligência e beleza. Tinha o hábito da leitura e aprofundou-se nos estudos religiosos ao desenvolver mediunidade, para entender e controlá-la. Possuía grande sabedoria, simplicidade e simpatia, era conselheira de muitas pessoas. Uma professora da vida!

Ao ver esse relato, somado ao fato de que parar de estudar nunca foi uma opção para meu irmão e para mim, podemos imaginar que o caminho na educação formal tenha sido tranquilo. Não nos enganemos, pois o início, para mim, foi uma experiência pesada. Muito apegado à minha mãe, ir para a escola, no pré, era uma tortura. Lembro das primeiras semanas em que ia para a escola e a única recordação que tenho é de chorar. A sala era grande, as pessoas ficavam longe umas das outras, eu enxergava tudo embaçado por conta das lágrimas.

Me sentia triste, isolado, desamparado! Consegui mudar minha relação com a escola quando, ao mudar de cidade, passei a frequentar uma escola no fundo da casa da professora, onde me sentia acolhido ao aprender brincando e sentindo o cheiro do almoço que a sua mãe preparava para a família e me fazia sentir em casa. Talvez, por isso eu tente ser um profissional mais carinhoso e preocupado com meus alunos, não só no aspecto escolar.

Cheguei ao ensino fundamental, primeiro grau à época, sem saber ler ou escrever. Mal identificava letras e números. Aprendi a ler no fim da primeira série, divisão, apenas no final da quarta série! O primeiro livro que li tinha 16 páginas, lembro bem, fiquei super empolgado! Embora em cada página houvesse apenas uma frase. Um parágrafo desse texto deve ter mais palavras que naquele livro inteiro! Mas para a criança alfabetizanda é um grande sucesso! Procuo incentivar minha filha mais velha. Está na mesma fase da vida de quando eu aprendi a ler.

Tive o prazer de estudar os primeiros anos em escola pública. Era um ambiente vibrante, tinha feiras de ciências, apresentações de teatro, palestras sobre trânsito, reciclagem, acompanhamento com dentista, merenda de qualidade! Era escola de bairro, da periferia da zona leste de São Paulo, e nela estudavam os moradores da redondeza, sendo, por isso, mais

um lugar de socialização, em que as pessoas falavam a mesma língua. Em que pese a disputa das gangues dentro dos muros da escola, era um ambiente em que me sentia acolhido.

Vim descobrir depois de velho que os responsáveis indiretos pela minha alfabetização foram dois mestres que admiro, um pela obra acadêmica, outro pela construção de uma oratória que permite a interlocução entre o pop e o erudito, e por isso dialoga com as pessoas. Paulo Freire, substituído por Mário Sérgio Cortella, secretários de educação no período do governo petista de Luiza Erundina no município de São Paulo (FRANCO, 2014). Freire e Erundina representavam os migrantes nordestinos, assumindo o papel de liderança na maior cidade da América Latina, uma gestão que prezava pelo público e adotava a democracia como princípio. Apesar de seu sucesso em algumas áreas, foi sucedida pela gestão de Paulo Maluf. Coisas da democracia!

O que isso tem a ver com a minha história? Tudo! Em 1994, me vi obrigado a mudar para escola particular, pois a mudança de gestão da cidade fez com que a qualidade da educação despencasse. Apesar da sequência dos professores na escola, era nítida a queda de qualidade. Minha experiência como aluno nessa transição me permite dissertar sobre a interferência direta que a gestão pública tem sobre os resultados dos processos educativos.

Quando criança, o que percebia era a queda de qualidade dos materiais, da merenda oferecida nas escolas, a queda de qualidade das atividades extracurriculares, mas hoje penso no desânimo que os professores possam ter sentido. Como estudioso e profissional da área, sinto e por vezes lastimo, pois, para mim, o que precisa ser feito é simples e bastante óbvio. Claro, na cabeça das pessoas as soluções sempre são simples e óbvias! É o embate de ideias simples e óbvias, mas com objetivos distintos, que acaba dificultando a sua implementação.

Com isso ingressei no sistema particular de ensino, do qual sairia apenas ao fim do ensino médio em 2002. No ano de 1994, não era só eu que mudava, a seleção brasileira passava a ser tetracampeã de futebol, o país perdia uma promessa esportiva, Denner, e um ídolo, em acidentes de automóveis, Ayrton Senna, se despedia do mundo e dos domingos de manhã, bem no dia em que minha mãe completava 39 anos. Eu me despedia da escola pública, para onde retornaria apenas na faculdade e mais à frente como profissional. Minha relação com a escola, também, começaria a mudar.

Iniciei na escola de madres. Entrei por uma porta, as madres se despediram e saíram pela outra, pois a escola também passava por mudanças e iniciava sua gestão independente da igreja. Ela deixava de ser confessional. As pessoas com quem convivia mudaram, os papos mudaram, até a cor das pessoas mudou! “Cadê meus amigos coloridos?!” não havia aluno negro. Era uma escola de classe média e frequentada por brancos, no máximo, alguns amarelos.

Fiquei até a oitava série sem nunca me identificar com as pessoas, com o ambiente. Algumas lembranças positivas ficaram, mas poucas e esparsas. Era considerado bom aluno, pois ao me sentir deslocado focava em estudar, conversava com um ou outro colega, mas preferia passar meu tempo que seria de socialização lendo gibis na biblioteca.

Depois vivi no ensino médio, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo - Escola Técnica (centenária), onde éramos todos bolsistas, o que a minha memória traz como sendo os melhores momentos na escola como estudante. Ir para a escola era um prazer! Difícil era acordar cedo e dormir pouco, a carga de trabalhos era exaustiva! Estudava, aprendia e vivia intensamente o mundo escolar, palco de aprendizado acadêmico e de compartilhamento de vida com pessoas como eu. Afinal era um ambiente em que me identificava, então via nelas fragmentos de mim mesmo.

Talvez por ter vivido tanto os momentos de socialização da escola acabei, como já disse, sendo reprovado! Assim, aprendi a lidar com o fracasso e a frustração! Aprendi a admirar o belo, as artes, a história, as pessoas. Me apaixonei pelo estudo da produção da cidade, a grande obra da humanidade, onde se expressa a capacidade de transformação coletiva e que sempre está em disputa.

Fiz um curso técnico em uma área em que não tenho a menor habilidade, me aventurei no curso de Desenho de Construção Civil, mas até hoje desenho homens “de palitinho”. Com muita dificuldade, porém vivenciado em sua plenitude, apesar do péssimo rendimento no curso, adorava a escola e principalmente meus amigos. Vem daí a certeza que carrego de que as crianças podem gostar da escola e, por consequência, podem gostar dos estudos e das aulas! Meu aproveitamento na área técnica foi um fracasso! Mas permitiu uma vivência única.

Lá, tive professores de todos os tipos, mas um merece destaque: o Celso, professor de literatura fanático por Camões que sempre recitava trechos de Os Lusíadas, era inspirador! Nunca cheguei a lê-lo, acredito que por reverência às suas aulas, prefiro guardar suas declamações, mas com ele aprendi que ler – e escrever – é fonte de grande prazer. Nele me inspiro para ser um professor melhor, e fazer da poesia um método de aproximação entre os alunos e os assuntos das aulas.

Nessa escola aprendi que podemos lutar pelo que é nosso, participei da minha primeira manifestação quando descobrimos que a escola iria fechar (depois descobrimos que não fechou, mas se adaptou ao mercado de escolas, o que para mim é tão ruim quanto). Vi uma querida professora ser mandada embora durante a aula e aprendi sobre a importância da ética, através da sua ausência. Nunca me esqueci daqueles olhos vermelhos, em um misto de tristeza, raiva e fortaleza. Descobri, ali, o que era organização coletiva.

Havia a bela, dedicada e simpática professora de inglês, que tinha o trabalho hercúleo de fazer um grupo de analfabetos na língua a conseguir ao menos ler um texto simples na “língua do mundo”. Conseguiu. Devo minha entrada na faculdade em grande parte a ela! Aprendi tantas coisas, nem tudo presente nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Viveria tudo outra vez! É desse momento da minha educação formal que trago meu gosto pelo trabalho desenvolvido na escola, pela docência e meu interesse pelo estudo em educação.

Concluí o Ensino Médio, em 2002, ano em que o Brasil passou a ser pentacampeão mundial, no mesmo dia em que Chico Xavier voltou a ser um espírito para nos auxiliar do outro lado, “no dia em que toda a nação estava feliz!”, como a ele havia sido anunciado. Esse meio é o fim de uma primeira parte, em que estive assentando minhas bases, por isso chamado de ensino básico.

O gosto pela escola – por essa escola – fez com que eu optasse pela docência e essa opção se concretizou com a graduação em Geografia. Quando ainda cursava a faculdade, em uma aula da licenciatura, no ano de 2008, a professora Sônia Kruppa - que havia sido chefe de gabinete na gestão do Cortella, na prefeitura de São Paulo, enquanto eu me alfabetizava - voltando de um seminário em Barcelona, disse perplexa que, na Europa, a adolescência estava sendo revisada para os trinta anos!

Era com essa idade que os filhos europeus estavam começando a trabalhar, a sair da casa dos pais e buscando a independência. Eu, então com 23 anos, há um ano morando longe dos pais e há cinco trabalhando, pensei “nossa, que bizarro!”, afinal era com o olhar da minha história particular que julgava a minha geração.

Essa sensação de espanto fez morada em mim, depois passei a observar e, por mais distância social que exista entre o Brasil e a Europa, notei que essa realidade se reproduz por aqui: muitos conhecidos trilharam essa trajetória de “adolescência esticada”. Claro que essa realidade tem a marca de uma determinada classe social. Me espantei, por isso, quando cheguei aos trinta anos e as pessoas me parabenizaram por “me tornar hominho”!

Meus treze anos sem depender do sustento de ninguém, minhas duas filhas, meus relacionamentos duradouros e minha carreira profissional não faziam de mim um “hominho”, só os dígitos que falariam por mim? Confirmei o que a professora disse àquele dia: a adolescência, criação cultural, estava chegando aos trinta anos!

Parei de comemorar aniversário ali. Vivia um momento de felicidade plena com meu trabalho, participava do Ateliê na escola em que voltei para realizar esse estudo, experimentava durante minhas aulas de Geografia! Sabia que vivia algo diferente junto aos meus companheiros(as), éramos reconhecidos pelo MEC (Ministério da Educação), construímos uma educação inovadora, conseguimos - sem parcerias, sem apoio de

pesquisadores, apenas com as boas cabeças, um punhado de textos e a conquista de algumas flexibilizações (para trabalhar mais) dentro de um sistema extremamente engessado - fazer de uma escola pública e de periferia, referência na região e procurada por pais como salvação para seus filhos, que não tinham mais ânimo para estudar.

Quebramos a barreira dos preconceitos, vimos alunos migrando da escola privada para a escola pública, não por questões econômicas, mas por opção! Eu contava sobre nosso feito a todos os conhecidos que vivenciassem ou não as escolas, mas que, talvez, por não compreenderem o que por ali se passava, diziam, “ah legal”, mudavam de assunto e a conversa passava para futebol, novela, ou BBB, por exemplo. E os parabéns mesmo, vinham só pelos 30 anos, que para mim nada significavam. Comemorar o quê? Estar vivo? Isso é basilar. O importante é o que fazemos enquanto estamos vivos, sobreviver não basta!

Antes disso tive, na docência, uma breve experiência na prefeitura de São Paulo, primeiro em uma escola do Jaraguá, com nome mais peculiar que já vi de uma escola: CEU (Centro de Educação Unificada) Pêra-Marmelo, onde me via engessado e impossibilitado em vários momentos de construir alguma relação com os alunos. Cheguei como substituto e servia como um quebra-galho. Não desmereço o trabalho dos substitutos, mas a função que ocupam em um sistema altamente fragmentado, em que cada professor atua em sua própria disciplina e os alunos, predominantemente, respondem ao estímulo da nota, uma vez que nenhum outro sentido é construído e o trabalho coletivo é inviabilizado, por diversas questões, o trabalho do substituto passa a ser um trabalho formal.

Me sentia um verdadeiro carcereiro, meu papel era apenas garantir que os alunos (internos) permanecessem na sala (cela), muitas vezes na base do confronto e da força, segurando a porta para não ficarem andando pela escola, pois seria cobrado por isso. Precisando colocar comida na mesa, mesmo sem concordar, cumpria esse papel. Era logo na minha primeira experiência em escola que sentia o drama entre teoria e prática docente, e a emergência dos dramas vivenciados pelos alunos, obrigados a frequentar e se socializar em um ambiente que, para muitos deles, não tem propósito, gerando tensões e conflitos, tanto entre alunos e professor, como entre os alunos, na tentativa, por parte de alguns, de fuga da obrigatoriedade e confronto com a autoridade local.

Depois vivenciei dois modelos diferentes de escolas, um em outra escola municipal no bairro do Butantã em que o trabalho coletivo era idealizado, mas por conta de alguma limitação prática e demandas burocráticas, acabou frustrado. O objetivo, nobre, era o de recuperar alunos com dificuldade de alfabetização, já no 7º ano! Ao mesmo tempo lecionava em uma escola da rede particular de classe média no mesmo bairro, com ensino tradicionalista voltado para o vestibular, na qual apesar das críticas ao direcionamento para o vestibular,

conseguia satisfação, afinal era a primeira experiência em que conseguia desenvolver, de fato, o trabalho de professor, sem saber que a melhor parte, ainda chegaria.

Mas por que o trabalho na escola do projeto Ateliê significou tanto para mim? Porque me lembro da cara espantada, um misto de decepção com preocupação, que meu pai fez quando eu disse que havia decidido por continuar os estudos na área de Geografia, porque foram tantas as vezes em que me deparei com as pessoas reagindo: “Geografia? Ah, vai ser professor?”. De início respondia sem muita firmeza, “ah, se precisar sim...”, depois passei para “ah, o bom é que professor sempre tem trabalho”, mas ainda numa relação conformista, que não era o que eu realmente sentia.

Um dia, cansado pela impertinência com que era abordado, respondi de uma vez ativo: “Se eu conseguir e tiver capacidade, sim!”. O engraçado era a cara de espanto das pessoas que me fitavam perdidas com essa resposta! Imagino o que se passava na cabeça delas “ué, porque esse maluco quer isso para si?”, “nossa, mas ser professor é só ficar com alunos na sala”. Essa passou a ser minha resposta padrão, para uma pergunta insistente. Assustadas com a resposta ainda soltavam um: “Nossa!”. Como se a grosseria fosse minha! O interessante que ao responder “SIM” firme, meu gosto pela ideia, que já era latente, se tornou ainda mais forte, e eis que esse sim se tornou um desafio. Agora além de dar aula, queria fazer bonito!

Ao mesmo tempo em que tinha que me deparar com a situação acima, durante a faculdade, após o choque e a tristeza provocado pelo desnude das relações do mundo que os estudos proporcionam, comecei militar no movimento estudantil. Era estudante e meu espaço de transformação era esse. Por mais que já vivenciasse condição de privilégio, não me acomodava, ao contrário, me incomodava ser privilegiado, queria expandir o serviço da faculdade, romper os muros da universidade e isso me deu ânimo e vida. Afinal fazer algo é sempre melhor do que nada fazer.

Então, junto aos estudos, os debates do movimento estudantil foram fundamentais na minha formação. Entender as relações trabalhistas, as disputas políticas de poder, a necessidade da organização social para a transformação da vida e a consciência da desigualdade do mundo faziam com que a minha vontade de fazer diferença se solidificasse.

Por conta da necessidade, me virava com bolsas de estágios. Datadas, uma hora acabam. Por isso tentei a sorte em diversos concursos públicos, por influência da minha mãe, e através de um deles comecei a trabalhar no metrô de São Paulo. No início me enxergava como um universitário-operário. A condição que esse emprego me proporcionava era bastante confortável, para um estudante solteiro sem grandes gastos. Realidade diferente das pessoas com quem compartilhava a maior fatia do meu dia.

Se para um estudante solteiro a condição era bem tranquila, o mesmo não podemos dizer das pessoas que precisavam dar conta de família, filhos, casa e prestações. Essa realidade, pela qual nutria empatia, me levou a atuar junto ao sindicato, primeiro como crítico à diretoria, e depois, ganhando a eleição passei a ser diretor de base. Nesses quatro anos e meio de trabalho, fui me tornando cada vez menos estudante-operário. Na comemoração de colação de grau, meu orientador diz: “um brinde ao metroviário filho de trabalhador da zona leste de São Paulo, formado pela USP [Universidade de São Paulo]”. Agora eu havia me tornado um operário-diplomado.

No metrô conheci pessoas, vivenciei experiências de colaboração no trabalho e de solidariedade de classe. Como representante de base, meu papel era conversar com as pessoas sobre o andamento das atividades do sindicato e passar para o corpo diretor as inquietações que vinham das pessoas que estavam nas estações. Conversava muito, era muito barulho de máquinas e movimento de pessoas.

Às vezes, ao chegar em casa, o que mais desejava era silêncio e paz! Mas não no dia em que tentava convencer uma amiga japonesa, recém mãe, e temerosa por suas contas, a fazer uma greve. Mais do que a greve, que acabou não acontecendo, acabei convencendo-a a trilharmos um caminho conjunto. Ganhei dessa vez, em uma tacada, uma companheira e uma filha, a quem dedico meus dias e meus sonhos!

O tempo, o desgaste e algumas decepções com as pessoas com as quais eu lutava me desmotivaram. Desiludi, o que me fez lembrar do que eu realmente queria fazer. Havia me afastado da faculdade, estava há muito tempo em outra área, havia virado em uma bifurcação lá atrás na caminhada e precisava reencontrar o caminho que me levaria de volta para a Geografia e para a escola. Não sabia como começar na escola. Estava afastado do debate da educação, já havia me formado há anos e sabemos que o pensamento gerencial preza muito pela experiência, que eu obviamente não possuía.

Somado à falta de experiência, havia o medo, pois eu queria mesmo fazer a diferença, e o medo de fracassar é um tanto quanto congelante. A falta de experiência me obrigou a tentar a sorte, novamente através de concurso público. Em que pesem as críticas aos concursos públicos e à análise de conhecimentos através de provas, que se não cumprem o papel a que se prestam, ao menos permitem tentar. Assim entrei no serviço público no qual a experiência é compreendida como um atributo a se adquirir conforme se vive! E não um pré-requisito.

Fato é que enfrentei o medo, em nome do desejo de lidar com pessoas que vivenciam seus próprios processos de constituição dentro do sistema formal de ensino. Através desse enfrentamento, trabalhei nas escolas da prefeitura de São Paulo e, depois de passar em outro

concurso público, na cidade de Campinas, cheguei até a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) objeto desse estudo. Onde, afirmo, me formei como profissional da educação, vivenciei a possibilidade de superação dos problemas através de um projeto democrático consistente e pude, dessa forma, reafirmar para mim, empiricamente, que há possibilidade e saída para a educação pública no nosso país.

Meu orgulho de ter feito parte desse projeto reside no fato de considerar meu primeiro sucesso no mundo do trabalho, comprovando uma característica que eu julgava ter: trabalho infinitamente melhor em grupo! Descobri, também, que, ao estabelecer relações horizontalizadas com os alunos, o trabalho de professor deixa de ser maçante, automatizado e individualizado e passa a ser prazeroso, significativo e coletivo.

Nesse ambiente encontrei um grupo de Pessoas (com P maiúsculo) que analisavam cotidianamente o fazer escolar. Não havia um modelo dado. Tudo era pensado e repensado de modo a desafiar a nós, professores, para que conseguíssemos desafiar aos nossos alunos. O espaço da escola, a distribuição da grade horária, os horários do intervalo, as ações na sala de aula, a distribuição do trabalho, o tempo de preparação de aula. Tudo era discutido e passível de mudança ou manutenção.

Nada estava dado, tudo estava em aberto. Havia uma direção forte, mas vivenciávamos o exercício da democracia com grande liberdade e compromisso, que andam de mãos-dadas e só assim se realizam. Me propus a voltar à escola na condição de pesquisador – um ano depois de ter saído –, ciente do compromisso e das dificuldades em olhar de fora para conseguir compreender o que acontece nesse lugar.

O desenvolvimento da nossa história não é fruto de desdobramentos naturais, mas fruto de nossas interações com o meio sócio cultural e apropriações do mundo. Nada disso aconteceu de forma natural. Foi tudo sendo construído de acordo com as minhas relações com o meio e as outras pessoas. Me constituí como indivíduo na troca com muitos outros indivíduos, em diversos tempos e em diversos espaços, todos determinados e meus.

Sou fruto do meu tempo, tenho absoluta certeza que se houvesse nascido em outra época, em outra sociedade, ou outro canto do mundo, minha história seria completamente outra, meus valores e princípios, provavelmente, também. Eu seria outro, talvez o oposto do que sou hoje. Sou o que sou por conta do tempo e do espaço que ocupo. Tenho claro que fazer a diferença não está nas grandes ações, mas nas pequenas e cotidianas. Busco fazer com que cada indivíduo com quem eu encontre se torne um pouco melhor. Para isso busco melhorar, sempre.

Essa é, portanto, a minha história, consciente da construção como indivíduo formado Histórico-Culturalmente e em constante transformação.

Fui para a escola particular por conta de mudanças de políticas públicas, me formei na educação básica durante o período de neoliberalismo mais acentuado da história nacional. Sei a dificuldade que é fazer a defesa da qualidade do serviço público, como a das escolas pelas quais passei, e entendo que a imaginação pode ser o primeiro passo para a construção de um novo mundo e de um novo homem. “Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 122).

Retomando o velho ditado de que “a vida é uma escola”, eu busco tirar lição de todos os eventos dos quais participei. Hoje vivo, talvez, o melhor momento na vida profissional, por isso escolhi estudar sobre esse lugar de aprendizagens como modo de agradecimento, retribuição e carinho, de forma crítica, pois apenas um estudo honesto seria a retribuição ideal para a escola que recoloca o pensamento no centro do processo de ensino-aprendizagem.

2 Refrão (Objeto peculiar)

A pesquisa que ora se apresenta tem como objeto de observação e análise o Projeto Ateliê, que definimos como uma Prática Pedagógica Inovadora Institucionalizada, adiante no trabalho aprofundarei nessa discussão. O que nos cabe, agora, é apresentar a organização da escola para a efetivação desse trabalho que, reafirmo, me formou como profissional da educação e que, de tão peculiar fez com que eu voltasse para estudá-la através dessa pesquisa.

Primeiro é preciso saber, o que é esse projeto?

O Projeto Ateliê nasceu fruto de estudos da equipe pedagógica – gestão e professores – durante o ano de 2013 e foi implementado a partir do ano de 2014. É, em definição sucinta, um projeto de desenvolvimento temático, com ciclos de trabalho de um trimestre, desenvolvido através da parceria de professores, multisseriado, no qual ocorre a participação de alunos do quinto ao nono ano e que se desenvolve através de encontros realizados às segundas, terças e quintas-feiras, sempre nas duas últimas aulas do turno escolar.

A estrutura dessa proposta, para que tenha efetivação na sala de aula, provocou desdobramentos em toda a organização escolar. A começar pela grade horária. Nessa escola as aulas são sempre duplas, tendo duração de 100 minutos, esses momentos de 100 minutos a escola denomina tempo.

Isso traz a primeira peculiaridade: a divisão da grade horária é quinzenal, pois existem disciplinas com número ímpar de aulas, assim, os horários ficam divididos em Semana 1 e Semana 2. Dessa forma é garantida a média de aulas semanais a todas as disciplinas e professores, possibilitando a efetivação das aulas duplas.

Exemplo: a divisão da matriz curricular define a oferta de 3 horas-aula semanais para a disciplina de Educação Física. Como optou-se pela oferta de aulas duplas, na Semana 1 a turma pode ter 4 aulas dessa disciplina e na semana 2 ela terá 2, dessa forma, passados 15 dias a turma terá a oferta de seis aulas, como teria se a grade horária fosse semanal, conforme mostra a Imagem 1. No início do ano, todas as semanas letivas já são definidas como Semana 1 ou 2. No último tempo das segundas, terças e quintas-feiras, ao invés de acontecer a aula da disciplina informada – colocada na grade para permitir a visualização da atribuição de aulas dos professores – ocorrem os encontros do Ateliê.

Figura 1: Exemplo da grade horária de uma turma. Divisão entre Semana I e II

ANO	HORÁRIO	TEMPOS	SEMANA I					
			2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.	
1º B	07:00 – 08:35	1º TEMPO	HIS	HIS	POR	ED. FIS	POR	
	08:35 -08:50	LANCHE	LANCHE					
	08:50- 10:25	2º TEMPO	GEO	ING	MAT	GEO	MAT	
	10:25 – 10:40	INTERVALO	INTERVALO					
	10:40 – 12:20	3º TEMPO	ED. FIS	ART	CIÊ	POR	CIÊ	
ANO	HORÁRIO	TEMPOS	SEMANA II					
			2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.	
1º B	07:00 – 08:35	1º TEMPO	POR	ART	POR	ING	POR	
	08:35 -08:50	LANCHE	LANCHE					
	08:50- 10:25	2º TEMPO	GEO	CIÊ	HIS	ED. FIS	MAT	
	10:25 – 10:40	INTERVALO	INTERVALO					
	10:40 – 12:20	3º TEMPO	CIÊ	HIS	MAT	MAT	GEO	

Fonte: Escola Observada, 2016

Após cada tempo, ocorre um intervalo de 15 minutos, dessa forma os alunos acabam tendo duas disciplinas tradicionais mais o Ateliê às segundas, terças e quintas-feiras, e três disciplinas nas quartas e sextas-feiras.

Para que o projeto ocorra é necessário que ele suprima um número de aulas das disciplinas tradicionais pois não existe a criação de horário extra para a realização das atividades de Ateliê. Essa engenharia complexa é um elemento a mais a se considerar para a distribuição dos horários das aulas. Cada turma deixa de ter seis aulas de componentes tradicionais por semana, e é necessário dividir as aulas que serão suprimidas em cada semana, de modo que as disciplinas contribuam, cedendo aulas na grade, de maneira mais ou menos equilibrada, para a efetivação do projeto.

Dessa forma, os professores das disciplinas que cederam aulas para o tempo do Ateliê, já estão confirmados, restando garantir a presença dos outros professores que não tiveram aulas atribuídas no tempo dos Ateliês. Como veremos adiante, a implantação do projeto não foi de fácil execução mas, ao fim, com a autorização e apoio da CEB (Coordenadoria de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação), a escola conseguiu garantir o segundo professor através de aulas-suplementares – para os que precisavam –, garantindo a presença física de ao menos dois professores responsáveis em cada Ateliê proposto.

Como disse, o projeto se caracteriza por ser temático, ou seja depende da capacidade de criação dos professores para propor assuntos que julguem relevantes para os alunos desenvolverem. Os assuntos podem ou não fazer parte conteúdo curricular de uma ou mais disciplinas, assim, é necessário que os professores estudem sobre os temas propostos, pois podem ser temas de interesse, mas não do domínio de alguns deles.

Para que os professores possam se aprofundar na pesquisa sobre o tema e planejar as atividades dos encontros, foi necessário criar um espaço de estudo conjunto. Dessa forma foi criado um tempo, pós-turno de aulas, denominado EPA (Estudos e Planejamento de Ateliês), reuniões que acontecem segunda-feira, depois do TDC (Trabalho Docente Coletivo), e terça-feira após as aulas. É oficialmente um grupo de estudos que os professores recebem pelo trabalho na escola, como Hora-Projeto (HP) ou Carga Horária Projeto (CHP) por quatro horas-aula semanais, divididas em duas por dia ou uma e três, a depender do combinado entre os professores e a gestão no começo do ano, de acordo com a jornada de trabalho de cada professor.

Sabendo de toda a estrutura criada para que o projeto possa acontecer, chegamos ao que importa de fato, o próprio Ateliê. No começo de cada trimestre os professores apresentam aos alunos, como uma propaganda, os assuntos que serão desenvolvidos. Essa propaganda já aconteceu em diversos formatos, ao longo das diversas edições do Projeto: através de cartazes com uma manchete impactante e um breve resumo, apresentação no refeitório com os professores argumentando sobre os projetos, além de vídeos de divulgação apresentados nas turmas com as ideias a serem trabalhadas.

Com as propostas apresentadas e divulgadas os alunos optam por qual Ateliê cursar naquele trimestre. A escolha é feita em cada turma de origem, pois, para garantir o equilíbrio no número de alunos por Ateliê e a mistura de alunos de diferentes turmas e anos, cada Ateliê tem limitado por turma o número de vagas pré-definidas pelos professores. Cada professor fica responsável pela divisão das vagas em uma sala, no próprio horário de Ateliê, e define as regras com os alunos para casos de impasse, quando um Ateliê é mais desejado que outros.

Para a efetivação das atividades, os professores e alunos não precisam se manter nas salas, aliás, a instituição adota como padrão o uso de todos os espaços da escola como lugares pedagógicos – exceção ao estacionamento. Os professores têm liberdade para explorar os diferentes ambientes, algo, às vezes, aproveitado. Nos horários de Ateliê, o uso dos espaços externos aos das salas é mais marcante. Na proximidade da Mostra, como geralmente os grupos estão em fase de término de trabalhos, é comum ver os alunos ocupando a escola inteira e, por vezes, ajudando grupos de outros ateliês ou mesmo trabalhando perto de amigos com atividades diferentes para poder conversar e fazer a atividade de forma mais agradável.

O ciclo de trabalho do tema do Ateliê se fecha com a Mostra, que é um momento em que a escola se abre à comunidade externa para apresentar suas atividades e é, também, para os alunos terem liberdade de circulação dentro da escola. A respeitar os combinados com os professores, para garantir a apresentação aos interessados sobre os trabalhos daquele grupo, os alunos se revezam nas apresentações e na circulação pelos outros ateliês.

Essa organização propicia uma variada gama de atividades, tanto em temas quanto em formato de apresentação. Nas mostras já foram apresentados trabalhos em formato de labirintos, sala escura de planetário, filmes, desenhos, objetos antigos, salas de sensações, maquetes, esculturas, performances entre outras linguagens. Trago os Quadros 01 e 02 que mostram os ateliês ofertados entre os anos de 2014, 2015 e primeiro trimestre de 2016, o que nos dá uma ideia da riqueza temática da proposta.

Quadro 01*: Temas desenvolvidos 2014

Primeira Edição	Segunda Edição	Terceira Edição	Quarta Edição
Ciclo III: 6º e 7º anos			
Minimercado Mat. – Mat.*	Minimercado Mat. – Mat.	Brinquedos, Brincadeiras e Sustentabilidade Port. – Cie.	Brinquedos, Brincadeiras e Sustentabilidade Port. – Cie.
Cordel no Miotti Port. – Hist.	Cordel no Miotti Port. – Hist.	O Ladrão de Raios Hist. – Art.	O Ladrão de Raios Hist. – Art.
Equilibrar e Exercitar Ed. Fis. – Cie.	Equilibrar e Exercitar Ed. Fis. – Cie.	Fotografia: a arte de fotografar Geo. – Port.	Fotografia: uma outra linguagem Geo. – Port.
Ciclo IV: 8º e 9º anos			
Meio Ambiente e Sustentabilidade Cie. – Ed. Esp.	Meio Ambiente e Sustentabilidade Cie. – Ed. Esp.	O jornal nosso de cada dia Ed. Esp. – Mat.	O jornal nosso de cada dia Ed. Esp. – Mat.
Música no túnel do tempo Geo. – Port.	Música no túnel do tempo Geo. – Port.	Não por acaso Geo. – Ed. Fís. – Mat.	Não por acaso Geo. – Ed. Fís. – Mat.
Tá me zoando? Port. – Art.	Tá me zoando? Port. – Art.	Sentidos e Olhares: uma memória coletiva Port. – Cie.	Sentidos e Olhares: uma memória coletiva Port. – Cie.
Quintos anos			
Trabalho de alunos Ped. – Ped.	Folclore Brasileiro Ped. – Ped.	Projeto Eleição 2014 Ped. – Ped.	Experiências Sensoriais Ped. – Ped.

* Fonte: Serrano et al. (2016, p. 946-947)

** Siglas das disciplinas dos professores envolvidos.

Ao olhar com cuidado o Quadro 01 e comparar com o 02 (página 23), podemos notar duas diferenças importantes: primeira, no ano de 2014 ocorreram quatro ciclos de trabalho, caracterizando um trabalho bimestral. A partir de 2015 os temas passaram a ser trimestrais, sendo ofertado apenas três no ano, característica que se manteve até 2017, ano que acompanhei para esse estudo, e não havia previsão de alteração.

A segunda mudança notável é a incorporação do quinto ano, que pela divisão de ciclos da CEB é o último ano do ciclo II mas, por questão de logística da escola tem suas atividades realizadas no mesmo turno dos ciclos III e IV. No primeiro ano (2014), para que os alunos não se apartassem do dia da Mostra, por sugestão, insistência e convencimento da Orientadora Pedagógica (OP), as professoras responsáveis por essas turmas prepararam atividades para exposição, como um trabalho à parte. Por sugestão dos alunos e das próprias professoras, no ano seguinte (2015) os quintos anos foram incorporados aos trabalhos dos Ateliês se somando aos alunos do ciclo III.

Quadro* 2: Temas desenvolvidos – siglas das disciplinas dos professores envolvidos

2015			2016
Quinta Edição	Sexta Edição	Sétima Edição	Oitava Edição
Ciclo III 5º, 6º e 7º anos			
Jornal nosso de cada dia Ed. Esp. - Mat.	Aprendiz de cientista Ciê. - Geo.	Aprendiz de cientista Ciê. - Geo.	Teatro: vivência e cidadania Port. - Mat.
Biografias Ped. - Ped.	Os mistérios do universo Ed. Esp. - Mat.	Os mistérios do universo Ed. Esp. - Mat.	Saúde e vida: uma fantástica viagem pelo mundo da água Ciê. - Mat. - Ed. Fís.
Tá me zoando? Geo. - Port.	Biografias Ped. - Ped.	Gênios da Estratégia Ped. - Ped.	Em busca do cálice sagrado Art. - Hist.
A influência da música no túnel do tempo Geo. - Port.	Nas ondas do rádio Port. - Mat.	Nas ondas do rádio Port. - Mat.	Um canto do mundo Port. - Hist. - Ed. Fís.
	Xadrez humano Hist. - Ed. Fís.	Xadrez humano Hist. - Ed. Fís.	Riscos e possibilidades do mundo digital Port. - Ped.
Ciclo IV: 8º e 9º anos			
Thor e os ladrões de raios: Mitologia nórdica Art. - Hist.	Poesia na história do Brasil Port. - Geo.	Poesia na história do Brasil Port. - Geo.	Espaços escolares: diferentes olhares Ped. - Ciê.
Brinquedos e brincadeiras: interatividade e desenvolvimento Port. - Ciê. - Geo.	Publicidade e Estilos Port. - Ciê.	Publicidade e Estilos Port. - Ciê.	Eu no mundo o mundo em mim Geo. - Geo. - Mat.
As fronteiras das dietas e exercícios físicos Ed. Fís - Ciê. - Mat.	Humanas Paisagens Geo. - Art.	Humanas Paisagens Geo. - Art.	Lendas Urbanas: Terror Ing. - Geo.

* Fonte: Serrano *et al.* (p. 947-948, 2016)

Como já dito, voltei em 2017 e encontrei ainda outra mudança: a divisão de ciclos havia sido abolida e todos os Ateliês eram compostos por alunos do quinto ao nono ano. Já em 2018 a divisão de ciclo voltou a ser adotada com uma diferença: os 7º anos migraram para os Ateliês do ciclo IV. Essas mudanças de oferta de Ateliês exploraremos mais aprofundadamente na seção V (Composição), na análise do material empírico.

O projeto Ateliê, complexo em sua concepção, organização e promoção, rico em conteúdo, aplicação e possibilidades, encanta pela forma peculiar com que associa dificuldades e resistência, resultado da construção de profissionais inquietos que criam sua forma de entender e praticar o ensino. É com essa organização em mente que o(a) convidado a me acompanhar no raciocínio desenvolvido durante o percurso dessa dissertação.

3 Lutar com palavras é a luta mais vã...

A vivência, como professor da escola que promove o Projeto Ateliê, objeto desse estudo. Instituição reconhecida pelo MEC como promotora de inovação em ambiente de aprendizagem com título publicizado no *site* Mapa da Inovação no endereço <http://criatividade.mec.gov.br>, me deixou com uma inquietação que pretendo responder com essa pesquisa: *que questões se impõem a uma escola pública quando se propõe a desenvolver um projeto inovador e incluyente?*

Há uma grande gama de questões que se apresentam. Podemos pensar de imediato em destacar as dificuldades impostas pelas políticas públicas de educação; problemas sociais enfrentados pelos envolvidos no projeto; o significado do trabalho por parte dos professores; o significado para os alunos; enfim, há uma multiplicidade de fatores que influenciam, favorecendo ou dificultando o desenvolvimento do trabalho.

Dentre as questões que surgem, elegi como objetivo geral: **compreender como um projeto de práticas pedagógicas inovador pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas dos adolescentes, em especial a imaginação**. Entendo que a imaginação é basilar e fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como para a construção do conhecimento humano, e base do crescimento do aluno na escola.

Para atingirmos a compreensão sobre a relação desse projeto com o desenvolvimento das funções psíquicas, em especial a imaginação, entendo ser fundamental: *(I) encontrar tendências e limites na mediação pedagógica presentes nesse projeto; (II) identificar interferências às quais estão submetidos os alunos durante o processo de criação; (III) analisar as dificuldades e as soluções para o ato criativo dos alunos envolvidos; (IV) explorar as complexas relações humanas envolvidas durante a atividade de criação em um ambiente organizado de forma coletiva.*

Quando comecei, vagamente, a pensar em estudar o projeto Ateliê, tinha como ideia inicial pesquisar sobre a importância da valorização das Artes no processo de desenvolvimento dos adolescentes no ambiente escolar. O destino me colocou de frente com a obra de Vigotski, apresentado a mim, mais aprofundadamente, pela minha orientadora. Ao

longo dessa pesquisa e produção da dissertação, cheguei a pensar que a ideia inicial vinculada ao estudo da influência de Arte tivesse sido excluída da pesquisa.

Através de Vigotski, ganhou relevo o conceito de imaginação que, de forma um pouco distante, parecia ter alguma relação com a proposta inicial. Agora, finalizado o trabalho, por mais que a palavra Arte apareça apenas na disciplina lecionada por um dos professores acompanhados, percebo que a proposta não se perdeu, apenas ganhou uma dimensão ainda maior, ao mudar minha forma de enxergar o trabalho na escola, bem como o papel – central e abrangente – da imaginação. É essa a contribuição que pretendo deixar, com a minha dissertação, aos estudos em educação.

Aprendi que a Arte é parte essencial e inicial da obra de Vigotski, ela permite olhar para as possibilidades da realidade. E sobre esse tema Veresov (2009, p. 270) afirma que

a arte, sobre o signo paradigmático do teatro, há séculos vem indicando novos *modos de olhar* para nós mesmos tal como ‘somos’, ‘vimos a ser’ e ‘podemos ser’ - já que, como disse Galperin para Piaget em 1966: ‘As coisas como elas são, constituem-se justamente num caso particular daquilo que podem ser’ (apud DELARI JUNIOR, 2011, p. 184)

Como já sentia empiricamente – como docente –, o investimento em uma educação não reprodutiva na qual o aluno seja levado constantemente a refletir e dialogar, é de fundamental importância, porém, esse trabalho não é exclusividade da disciplina de Artes ou uma linguagem própria de uma disciplina que tenha um “dono”. Acontece que, por seu caráter periférico dentro de um sistema hierárquico de disciplinas, os docentes dessa área não são pressionados por determinados resultados, como ocorre com professores de outras disciplinas que, inclusive, são cobradas em vestibulares e concursos.

As aulas de Artes desprendidas de cobrança são, por isso, ambientes propícios e privilegiados dentro das escolas para o investimento na imaginação e no protagonismo, dentro de um sistema, geralmente, de muito conteúdo e pouco espaço para criação. Equivoca-se quem pensa que disciplinas como Geografia, História, Ciências, Matemática e Português tenham que ser duras em sua forma e conteúdo. Esse trabalho procura mostrar como aquilo que comumente direcionamos para o estudo de Artes na escola – imaginação e criação – são elementos constitutivos e necessários para o desenvolvimento dos estudantes em qualquer área e para a própria condição humana.

Portanto, ***esse trabalho surgiu da necessidade de dar visibilidade a um projeto particular nos seus aspectos mais relevantes e que mais instigam, principalmente no tocante à sua relação com o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de abstração das crianças como meio de acesso ao conhecimento produzido historicamente.***

Para a leitura desse trabalho é de fundamental importância considerar a relação estreita entre o pesquisador e o objeto, o que não inviabiliza a discussão, ao contrário, permite trazer

mais elementos para compreensão dos eventos observados. Por conta disso, nesse texto teremos o uso de dois tempos verbais, a saber: primeira pessoa do singular quando estiver sendo externado um posicionamento pessoal do pesquisador à respeito de qualquer ação que tenha caráter mais subjetivo; primeira pessoa do plural quando o posicionamento for fruto de discussões compartilhadas com a orientadora e que busquem o diálogo com o leitor.

Esse trabalho é dividido em cinco sessões: além desse Abre-Alas; tem o Prelúdio em que faço a contextualização daquilo que desenvolvi, a pesquisa bibliográfica, a definição do conceito de adolescência dentro da perspectiva histórico-cultural e o estudo de práticas pedagógicas inovadoras e institucionalizadas – como defino o Projeto Ateliê –; depois tem a Pré-estreia, no qual aprofundo as questões a serem trabalhadas em nossa análise, com destaque para os conceitos de mediação, imaginação e criação dentro da perspectiva teórica abordada; na sequência apresento Orquestração, sobre o método que desenvolvi para a produção do material empírico, bem como a contextualização da escola, dos participantes e do projeto; por fim, trago o Lançamento no qual faço a análise de pontos, que por seu caráter peculiar ou representativo de ações e elementos que se repetem ou sejam exceções, me causaram maior interesse.

Espero contribuir com o debate no campo na educação, especialmente na área da psicologia, ao mesmo tempo que pretendo promover um tempo significativo e prazeroso na sua companhia.

II PRELÚDIO

“Gatinho de Cheshire” começou um pouco tímida, pois não sabia se ele gostaria do nome, mas ele abriu ainda mais o sorriso. “Vamos, parece ter gostado até agora”, pensou Alice, e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.

“O lugar não importa muito...”, disse Alice.

“Então não importa o caminho que você vai tomar”, disse o Gato.

“... desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice em forma de explicação.

“Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato.. “se caminhar bastante!”

(ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, LEWIS CARROLL, 1865)

Diferente da Alice que, na epígrafe, queria apenas sair de onde estava, sem saber muito para onde ir, nessa pesquisa tenho claro o caminho a seguir. Afinal, se propor a pesquisar é, apesar das surpresas que o caminho possa apresentar, aceitar o desafio construir a sua própria estrada, para que possa ou ser seguido ou orientar – e inspirar – outros desbravadores a pavimentar as suas próprias. Nessa seção, Prelúdio, faço a contextualização teórica do trabalho que desenvolvi, através da pesquisa bibliográfica, do debate sobre adolescente e adolescência e sobre Projeto Pedagógico Inovador Institucionalizado.

1 Pesquisa Bibliográfica

Começo esse trabalho pela pesquisa bibliográfica que, preferencialmente, se baseia em “trabalhos de pesquisa e artigos de revistas nacionais e estrangeiras” e não em livros, pois eles “refletem com atraso o estado do conhecimento” (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 42). Dessa forma, fui buscar no banco de dados da Scielo, trabalhos publicados nos últimos anos para encontrar material que dialogue com a pesquisa que proponho.

Preocupado com a abrangência desse estudo, desenvolvi essa busca com a intenção de encontrar trabalhos orientados pela Teoria Histórico-Cultural, ligadas à educação formal de adolescentes no ambiente escolar, em que tenha sido utilizado algum método de trabalho de campo. Sabendo que “para uma pesquisa bibliográfica é imprescindível seguir por caminhos não-aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 44).

Portanto, nossa pesquisa bibliográfica surgiu da necessidade de situar nosso trabalho, sobre o projeto Ateliê, em relação ao que se tem produzido de conhecimento no campo da educação, de modo a nos auxiliar nos estudos sobre as práticas pedagógicas que reorientaram

o projeto pedagógico de uma escola municipal na periferia de uma cidade de grande porte do interior paulista.

Nas buscas que fiz, utilizei 19 descritores e compus 68 associações: pesquisei por Vigotski², em suas diversas grafias; como ocorreu uma quantidade alta de trabalhos publicados em variadas áreas e tipos de pesquisas, fiz uma primeira filtragem selecionando pelos títulos e resumos, de acordo com uma primeira divisão por área de interesse, ficando com a distribuição do Quadro 03.

Quadro 03: Quantidade de Artigos selecionados por temas de interesse Utilizando descritor Vigotski e suas diversas grafias

Fundamental II	Consciência	Adolescente	Periodização	Ens. Médio	Imaginação	Liberdade
13	9	6	5	5	3	1

Avançando, associei diferentes nomenclaturas utilizadas para designar a teoria Histórico-Cultural com outras palavras que remetessem à ideia de inovação pedagógica. Obtive como resultado, em número de ocorrências, o configurado no Quadro 04. Nele apresento, também, a quantidade de trabalhos em que as buscas por inovação pedagógica apareceram sem associação com a teoria Histórico-Cultural, a fim de comparação.

Quadro 04³: Ocorrências com descritores associados: Inovação Pedagógica x Teoria utilizada

Descritores	Vigotski	Histórico-Cultural	Sócio-cultural	Sócio-construtivismo	-
Pedagogia de Projeto	0	1	1	0	99
Pedagogia por Projeto	0	1 – 1 = 0	0	0	65
Inovação Pedagógica	0	0	1	1 – 1 = 0	48
Inovação Escolar	0	1	1 – 1 = 0	1 – 1 = 0	42
Restruturação Pedagógica	1	0	0	0	12
Restruturação Escolar	0	0	0	0	16
Reorganização Escolar	1	1 – 1 = 0	0	0	18
Reorganização Pedagógica	0	1	0	0	5
Total	2	3	2	0	305

Com o descritor sócio-histórico não obtive resultado, ficando de fora do nosso quadro. Como essa pesquisa se apresentou com poucos resultados nas associações apresentadas, ampliamos nossa pesquisa associando os termos Educação e Ensino por Projetos com os termos da teoria. Dessa vez foi o descritor sócio-construtivismo que não apresentou resultado, a pesquisa se mostrou mais rica como mostra a Quadro 05.

- 2 Nesse trabalho adotaremos a grafia Vigotski, que aparece de forma bastante diferenciada entre os diversos trabalhos, as outras grafias aparecerão quando utilizadas em citações permanecendo a escrita do trabalho de origem.
- 3 Os números apresentados em vermelho são relativos a quantidade de trabalhos que já apareceram com outros descritores, não somando, assim, quantidade à nossa pesquisa.

Quadro 05: Ocorrências com Descritores Associados Teoria x Projeto

Descritores	Educação de Projeto	Educação por Projeto	Ensino de Projeto	Ensino por Projeto
Histórico-cultural	21 - 1 = 20	16 - 16 = 0	7 - 6 = 1	5 - 5 = 0
Sócio-Cultural	11 - 1 = 10	6 - 6 = 0	7 - 4 = 3	2 - 2 = 0
Sócio-Histórico	5	5 - 5 = 0	3 - 2 = 1	3 - 3 = 0
Total	37 - 2 = 35	0	17 - 12 = 5	0

Após esse trabalho de garimpagem fiz a leitura atenta dos resumos dos 87 trabalhos que resultaram da pesquisa no banco de dados fruto de 72 inserções de busca. Com a leitura desses resumos e, quando necessário, do corpo do texto para buscar mais informações compus um quadro de informações à respeito do ano de publicação, autor, título, área de publicação, foco principal da pesquisa (a que chamei de tema), tipo de pesquisa e participantes.

Criei categorias que não necessariamente remetem à definição que o próprio trabalho assume, pois o objetivo era agrupar trabalhos pelos aspectos de semelhanças e não destacar suas diferenças. Desse modo, trabalhos que se definem como Pesquisa Colaborativa, Pesquisa-Ação, Proposta Didática foram categorizados como Pesquisa-Intervenção por considerarmos que são trabalhos que apesar de suas diferenças de concepção, entendem a pesquisa como um meio de transformação de seus participantes e/ou do contexto em que a investigação se desenvolve.

Da mesma forma, todas as pesquisas que incluem Estado da Arte, Entrevistas com pesquisadores de destaque, Estudos Conceituais e Estudos Teóricos, foram categorizados por esse último termo, por entendê-lo como o de maior abrangência, que têm como características não envolver participantes e desenvolver estudos de ordem estritamente teórica, conceitual, sendo pesquisas bibliográficas ou diálogos preestabelecidos entre diferentes autores da mesma teoria ou de teorias diferentes.

Os trabalhos que tenham como objeto de estudo alguma realidade com aspecto característico, que apresentem alguma característica peculiar, que fuja do comum, ou exemplares pela sua representação desse comum, nos quais se procure compreender o campo de forma mais aprofundada, categorizamos como Estudo de Caso, conforme definido por André (2013). Quando categorizamos por tipo de trabalho encontramos uma divisão como a descrita no Quadro 06:

QUADRO 06: AGRUPAMENTO DE TRABALHO POR TIPO DE PESQUISA

TIPO	ESTUDO TEÓRICO	PESQUISA DE INTERVENÇÃO	ESTUDO DE CASO	TOTAL
QUANTIDADE	44	24	19	87

Categorizei também por área de publicação. Como as pesquisas tiveram como palavras-chave elementos ligados à teoria e ao ensino escolar, encontrei uma extensa gama de áreas de publicação que abordam aspectos que dialogam com a nossa pesquisa. Meu interesse, no entanto, se concentra nas áreas de Educação e Psicologia da Educação, que embora se

configure como uma área do conhecimento estruturada, agrupei na área de Educação. Também encontramos publicações nas áreas de Ciências, Educação Física, Educação Superior, Enfermagem, Física, História da Educação, Matemática, Psicologia, Estudo Ambiental, Urbano, Linguística, Literatura, Saúde e Segurança Pública.

Dessa forma criei três amplas categorias para agrupar os textos: Educação, que engloba trabalhos das áreas ligadas direta ou indiretamente, como nos estudos de ensino de Ciências, Física, Educação Física, Psicologia da Educação, etc; Saúde, que concentram estudos de Psicologia (outras especialidades além da Psicologia da Educação), Saúde Pública e Enfermagem; e a categoria Outros que contempla pesquisas na área de Segurança Pública e Educação Superior. A distribuição por área de publicação ficou como apresentado no Quadro 07.

QUADRO 07: AGRUPAMENTO POR ÁREA DE PUBLICAÇÃO

ÁREA	EDUCAÇÃO	SAÚDE	OUTROS	TOTAL
QUANTIDADE	64	20	3	87

Dei um passo no sentido da pesquisa ao procurar paridade com trabalhos em termos da fase que Vigotski (2012) chama de idade de transição, pois me propus analisar um projeto do Ensino Fundamental II e por isso buscamos diálogo com trabalhos que lidem com o adolescente no ambiente escolar.

Portanto, dividi os trabalhos entre os que possuem participantes e os que não possuem participantes. Dentre os trabalhos que se desenvolvem com a participação de pessoas, separei os que tratam de alunos de Ensino Fundamental II em ambiente escolar, excluindo os que pesquisam sobre jovens adultos e alunos de cursos técnicos; trabalhos com adolescentes fora do ambiente escolar; bem como com alunos de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I; professores; pesquisas com alunos de Ensino Médio; além de outros tipos de participantes. Dividimos os trabalhos em oito categorias como apresentado no Quadro 08:

QUADRO 08: AGRUPAMENTO POR PARTICIPANTES DAS PESQUISAS

TIPO DE PARTICIPANTE	SEM PARTICIPANTE	ALUNO FUND. II	JOVEM ADULTO	ADOLESCENTE FORA DA ESCOLA	ENS. INF. / FUND. I	PROF.	OUTROS	ENSINO MÉDIO
QUANTIDADE	44	8	8	8	7	5	4	3

Observando o quadro percebemos que do total de trabalhos selecionados, há uma distribuição equilibrada entre as pesquisas empíricas (43 no total), assim sendo, aquelas que estudam o adolescente dentro do ambiente escolar no Ensino Fundamental II (8 pesquisas) não correspondem a 10% do total.

Por se tratar de uma combinação muito específica sobre que versa a nossa pesquisa, foi necessário utilizar desse método para encontrar aqueles textos que mais dialogam com o tema

proposto. Assim, depois de categorizá-los por Tipo de Pesquisa, Área de Publicação e Participantes, cruzei os dados para encontrar os trabalhos que se encaixam em todas as categorias de interesse, ou seja, trabalhos agrupados em Estudo de Caso ou Pesquisa-Intervenção, Educação e que tenham como participantes alunos do Ensino Fundamental II.

Desse modo restaram apenas 8 textos que têm como características: estar orientados pela teoria histórico-cultural, ligadas a educação formal de adolescentes no ambiente escolar, fruto de uma pesquisa de atuação no campo.

Dos textos selecionados restaram as pesquisas de Costa e Santa-Clara (2015) e Silva *et al.* (2014), que desenvolveram estudos sobre a forma como o conhecimento é assimilado pelos adolescentes, fazendo o debate sobre os conceitos de apropriação e internalização. Os que discutem a partir do ensino de ciências como o de Alves *et al.* (2012), bem como os textos de Santos (2010) e Maia *et al.* (2012), que abordam a construção social das características relacionadas aos gêneros e sexualidade. Ainda encontramos Barbosa e Souza (2015), que estudam as relações humanas dentro do ambiente escolar com o foco nos alunos, além das pesquisas Gutiérrez-Giraldo e López-Isaza (2011) e Montezi e Souza (2013), que versam sobre a construção do conhecimento na escola, sendo que esse último enfoca a imaginação do adolescente.

Pude, então, com o resultado dessa pesquisa fazer uma classificação composta por quatro eixos temáticos que nortearam as produções: i) interação como destaque, princípio fundamental da teoria estudada; ii) uma preocupação com o processo de humanização das relações construídas na escola, que compreende o adolescente como um ser integral e que necessita aprender sobre a humanização, que não é um elemento dado biologicamente, mas construído culturalmente; iii) defesa do investimento na mudança dos paradigmas educacionais, nos quais o aluno e a problematização se tornam centrais e em que não o conteúdo, mas a busca por respostas e o ato de procurá-las se destacam; iv) manifestações corporais e a construção social sobre as representações em torno do corpo, em que se discute sobre o gênero e os papéis construídos, e, portanto, sobre as representações do masculino e do feminino na sociedade serem passíveis de mudanças.

O primeiro eixo destacado aponta a fundamental importância das relações sociais como fonte material do desenvolvimento psíquico humano. Ao abordar internalização e apropriação de conceitos as autoras afirmam: “não vamos destacar o aluno em separado, mas a relação professor-aluno-conteúdo, ou seja, a inter(ação) entre esses três elementos que permite o processo de apropriação emergir” (COSTA e SANTA-CLARA, 2015, p. 358); ou “na compreensão do sujeito partimos sempre do significado, que é compartilhado socialmente, para acessar os sentidos” (BARBOSA e SOUZA, 2015, p. 258); ou ainda “a

constituição da subjetividade acontece na relação dialética entre sua dimensão construída; isto é, entre a dinâmica dos processos de construção e reconstrução permanente do sujeito no aqui e agora e a história do sujeito” (ALVES et al., 2012, p. 99).

A relação com o conhecimento aparece de forma amalgamada, “a apropriação ocorre na atividade” (COSTA e SANTA-CLARA, 2015, p. 351), pois não há ruptura entre o interno e o externo no processo de assimilação, caracterizado como um conjunto dinâmico, em que a apropriação acontece de forma ativa nas relações entre os indivíduos. Ou seja, não há a compreensão de transmissão de conteúdo, pois conteúdo se diferencia de conhecimento, antes há o entendimento de que o conhecimento, que é fruto de um processo de construção conjunta entre o aluno e o mediador, é o fim do processo de educação no ambiente escolar.

Para o trabalho de desenvolvimento do conhecimento ganha importância, nesses estudos, a capacidade de abstração dos adolescentes, portanto, estudar a formação de conceitos, sendo necessário para isso “identificar o grau de uso e apropriação da linguagem científica pelos estudantes” (SILVA et al., 2014, p. 804). Além da função psíquica responsável pela capacidade de abstração, procurando compreender “o papel da imaginação na constituição de jovens, em específico nas relações que envolvem a aprendizagem na escola” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 78).

A relação dos indivíduos com o conhecimento também é ponto de preocupação apresentado,

a aquisição desses modos de falar e pensar sobre o mundo não implicaria a substituição ou a submissão dos conceitos cotidianos por/ aos conceitos científicos, mas a tomada de consciência de situações para as quais os conceitos científicos mostram-se necessários e adequados (SILVA et al., 2014, p. 813).

Ou seja, o conhecimento, mais do que formatar um cidadão pré-concebido que necessite agir de um modo pré-determinado, aparece como uma ferramenta que pode ser utilizada pela pessoa em determinados momentos.

Da mesma forma, as manifestações corporais também se apresentam como fruto das relações sociais, “todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, com expressões diversas e significados próprios no contexto de grupos culturais específicos” (SANTOS, 2010, p. 844). Ou seja, compreende-se o sentido do feminino e do masculino como construção social e, dessa forma, passível de ser reinterpretado. Nos trabalhos que envolvem o conceito de gênero, a conceituação é formulada de forma a possibilitar mudança da relação que as pessoas têm com o próprio corpo: “O trabalho de educação sexual formal é fundamental para romper ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido” (MAIA et al., 2012, p. 152); com a consciência, se apresentam novas formas de se relacionar com os outros e consigo.

No segundo eixo destacado, encontrei também uma preocupação constante com o processo de humanização possibilitado pelas relações construídas dentro da escola. Processo esse que passa pela compreensão dos adolescentes como indivíduos desenvolvidos culturalmente. Destacando “o modo como cada um configura os sentidos sobre a realidade, material e imaterial, é singular e sofre influência das experiências do sujeito, dos seus afetos e do contexto em que toma parte” (BARBOSA e SOUZA, 2015, p. 258). O processo de humanização passa, então, pela construção de um meio humanizado que será assimilado e interpretado por cada indivíduo de maneira única, mas que possibilitará o desenvolvimento do lado humano, que não é um fato dado a priori. A humanização é também uma construção social. “O projeto sexualidade teve o intuito de contribuir para o processo de humanização dos alunos, mediante a apropriação do conhecimento científico. A apropriação desse universo de significações possibilita a construção de um novo sentido pessoal acerca da sexualidade” (MAIA et al., 2012, p. 155), e através desses novos sentidos e conhecimentos, promove-se a construção de uma nova sociedade.

O adolescente aluno é compreendido, nesse processo de humanização, como um indivíduo que sente e através dos significados gerados por essas sensações, afetos e emoções se relaciona de forma, mais ou menos, profícua para o processo de aprendizagem. Afinal, “as emoções que os estudantes experimentam no processo de aprendizagem não estão relacionadas, exclusivamente, com as atividades destinadas a ensiná-los, mas com sentidos que se originam em diferentes momentos de suas vidas” (ALVES et al., 2012, p. 98). Portanto, o aluno, um complexo de relações sociais encarnado, traz para o ambiente escolar toda sua história e através dela interpreta os diversos momentos vividos na escola, e dessa interpretação única emerge o sentido que atribui para o processo educacional.

Investir na mudança de paradigmas educacionais para o melhor desenvolvimento dos alunos é o terceiro eixo destacado das discussões presentes nos textos dessa pesquisa. Afinal, a escola aparece como espaço privilegiado de construção social do conhecimento e socialização do adolescente e, portanto, um meio importante para a modificação dos homens e mulheres e a construção de novas relações sociais.

Entendendo-se a escola como um lugar de “atividade eminentemente pedagógica, o ensino formal se passa em um lugar particular onde existem normas que devem ser seguidas pelos estudantes, uma linguagem própria a ser apropriada, não somente relativa ao conteúdo, mas também à comunicação” (COSTA e SANTA-CLARA, 2015, p. 357). Assim, o aluno necessita aprender, no processo de socialização, as linguagens comumente usadas nos diferentes espaços pelos quais circula. A escola pode propiciar meios para que o aluno consiga construir novas formas de socialização:

No processo de transmissão cultural, além da família, a instituição escolar detém um papel muito importante, pois nela encontramos papéis atribuídos socialmente aos homens e às mulheres, determinados através do tempo e culturalmente ancorados em diversas atividades, constituindo-se, portanto, em construções históricas e, como tais, modificáveis (SANTOS, 2010, p. 843)

Dentro de uma proposta transformadora, na qual os trabalhos desenvolvidos pela teoria Histórico-Cultural deveriam se enquadrar, o “desenvolvimento do pensamento científico implica em um processo de ensino-aprendizagem centrado na problematização” (GUTIÉRREZ-GIRALDO e LÓPEZ-ISAZA, 2011, p. 8). Desse modo, a interação professor-aluno e a problematização aparecem de forma central, em que não o conteúdo, mas a busca por respostas e o ato de buscá-las é que se destacam. Nesse processo, destaca-se a abstração proporcionada pela imaginação e, assim ganha importância a necessidade de “investigar a imaginação enquanto ferramenta para a configuração de novos sentidos pelos adolescentes em relação à escola, ao ensino e à aprendizagem” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 77). Esses trabalhos mostram a importância de se investir em novas formas de organização das escolas, na mudança de paradigmas na educação e em novas ferramentas para o desenvolvimento de capacidades que proporcionem a constante evolução humana.

O último eixo de análise dos textos trabalhados diz respeito à construção social do corpo. Os trabalhos mostram como a relação que os gêneros desenvolvem com o corpo são construídas socialmente, desse modo, “sentidos de feminilidade e de masculinidade, como graça, leveza, delicadeza, força e violência” (SANTOS, 2010, p. 849), são aspectos que não dizem respeito ao DNA, mas à cultura na qual está imersa. Tanto nas formas como os corpos são trabalhados na Educação Física como no projeto de Educação Sexual, percebe-se preocupação de quem desenvolveu os trabalhos, com a leitura de indivíduos totais: “em cada tema levou-se em conta aspectos psíquicos, biológicos, e socioculturais da sexualidade, tendo uma visão ampla dessas questões e concebendo a sexualidade de forma científica, prazerosa e responsável” (MAIA et al., 2012, p. 154). Desse modo a relação do corpo é trabalhada como forma de ressignificação das relações que os adolescentes têm com o próprio corpo:

Este estudo foi fundamentado em posicionamentos que utilizam o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica das diferenciações baseadas no sexo, o que vale dizer que a feminilidade e a masculinidade, ao contrário do que algumas correntes defendem, não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas são o produto, em constante processo de transformação, de tudo o que se diz ou representa de tais características (SANTOS, 2010, p. 842).

Se a feminilidade e a masculinidade são produtos em constante transformação, a forma como se lida com o corpo pode passar por mudanças, com o decorrer do tempo e nos diferentes espaços onde se desenvolve. Desse modo, “todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, com expressões diversas e significados próprios no

contexto de grupos culturais específicos” (SANTOS, 2010, p. 844). Então, ter acesso ao processo de construção social sobre as representações em torno do corpo é um meio de construção de uma sociedade que enxerga com equidade as diferentes formas como as pessoas lidam com ele.

Assim sendo, “o trabalho de educação sexual formal é fundamental para romper ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido” (MAIA et al., 2012, p. 152). O investimento no conhecimento dos adolescentes sobre o corpo é uma das formas com as quais podemos trabalhar para construir uma nova humanidade. Se hoje vemos que “os meninos ocupam espaços mais amplos que as meninas por meio do esporte, o qual está vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa” (SANTOS, 2010, p. 849), esses trabalhos nos mostram que podemos ressignificar as práticas, não para que meninas desenvolvam masculinidade, mas para criar espaços em que as pessoas consigam conviver em relações justas, independente do corpo com o qual nasçam.

Como podemos perceber, cada área de atuação das pesquisas tem a sua forma de interpretar e aplicar o princípio do desenvolvimento cultural do indivíduo, seja nas representações do corpo, no estudo sobre o desenvolvimento escolar dos alunos em áreas específicas ou no processo de humanização dos indivíduos.

Através dessa pesquisa bibliográfica pudemos, por um lado, perceber o esforço recente no sentido de desenvolver a área da Educação de forma transformadora, por outro conseguimos notar como ainda temos passos a dar no sentido de compreender a Educação como um projeto, seja no aspecto local, regional ou nacional. As pesquisas com as quais tive contato ainda se debruçam, em sua grande maioria, sobre ações pontuais ou fortuitas, práticas pedagógicas pontuais e não sobre práticas pedagógicas institucionalizadas, integrantes de projetos pedagógicos constituídos e sedimentados. Em nenhum dos textos selecionados, nem entre os oito finais, fruto do cruzamento de dados que nos propusemos fazer, nem entre os 87 iniciais que foram fruto da seleção das inserções de busca, encontramos estudos cujo tema ou objeto de pesquisa fosse uma prática pedagógica inovadora que se tornou institucionalizada no projeto pedagógico, tal como o objeto que me proponho a analisar nessa pesquisa.

A riqueza inicial das buscas nessa pesquisa mostra o interesse que despertam as questões sobre os adolescentes. Reflexões com o fim de contribuir para seu melhor desenvolvimento uma vez que é produto da sociedade tê-los em pleno progresso de suas capacidades – com valores éticos, morais, estéticos e conceituais desenvolvidos – é termos a possibilidade de trabalhar dialeticamente para o futuro de uma sociedade mais justa e equilibrada. Ao mesmo tempo, isso não nos deixa esquecer o enorme desafio que é atuar no

cotidiano dos adolescentes, por suas complexidades, pela variedade de fatores que influenciam na formação de cada um deles e que continuarão atuando sobre seu desenvolvimento após a escolarização.

Encontrei diversos trabalhos que entendem o adolescente como ser humano que pensa, cria, assume responsabilidade e sente. Nenhum dos oito trabalhos analisados se restringiu à olhar uma questão de forma isolada, demonstrando cuidado com as interações entre as diferentes funções psicológicas e as diferentes possibilidades com que se as pode analisar.

2 O Adolescente e a Adolescência

Como apresentado é necessário compreender quem é o adolescente e o que é a adolescência. Quais definições conceituais, o que se reconhece por adolescência e qual a imagem que se faz dessa fase? Os trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica contribuíram, mas não bastaram, para promover subsídios na direção de responder a essas questões; por conta disso busquei mais literatura sobre adolescentes dentro da Teoria Histórico-Cultural. Os trabalhos da pesquisa anteriormente relatada também contribuíram para acessar essa nova bibliografia.

Com isso tive acesso a trabalhos de autoras como o de Bock (2004), Montezzi (2011) e Custódio (2017), que se somaram aos trabalhos de Montezzi e Souza (2013) e fazem uma abordagem histórica sobre a evolução da compreensão dessa fase da vida. A primeira estudou trabalhos de psicólogos renomados que abordam essa fase e que foram escritos para serem manuais de instruções para pais acerca de como lidar com os filhos adolescentes. Nesses livros, ela encontra uma definição de adolescente padrão “o jovem, apresentado nos textos é das camadas de médio e alto poder aquisitivo” (BOCK, 2004, p. 38), público para o qual os textos se direcionam.

A autora identifica, nesses textos, a existência de um perfil padrão em que “a adolescência não só foi naturalizada como foi tomada como uma fase difícil. Uma fase do desenvolvimento, semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos ‘naturais’” (BOCK, 2004, p. 33). Essa visão que naturaliza o comportamento adolescente cria marcas que pouco contribuem para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis.

Adolescentes são definidos, por essa psicologia naturalizante, como “rebeldes, conflituosos e transgressores de regras, aos adolescentes acentuam características estigmatizantes que desvalorizam os jovens na sociedade e promovem a manutenção de relacionamentos conturbados e prejudiciais a eles” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 78). Características essas que alimentam a indústria da psicologia adolescente, pois ao ser considerada como uma fase obrigatória e problemática, nada mais resta aos pais do que tratar

seus filhos e esperar essa fase passar, como uma febre, em que o corpo responde a um elemento estranho.

Acontece, porém, que essa fase não é um momento febril e as relações às quais os adolescentes estão expostos tampouco são elementos estranhos. De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, essas relações são constitutivas de suas personalidades e de suas funções psíquicas.

Na visão estigmatizante dos adolescentes, eles “são responsabilizados pelas tensões. Utilizam-se termos como ‘luta’ para fazer referência a essas relações. Com isso, deixa-se de incentivar relações de parceria social entre pais e filhos” (BOCK, 2004, p. 38). Essa relação conflituosa, que se constrói socialmente, acaba sendo reproduzida por pais e filhos. Podendo se ampliar e se generalizar de forma simplificada nas outras relações desenvolvidas entre adultos e adolescentes, o que contribui, por vezes, para uma relação igualmente conflituosa no ambiente escolar.

Em uma pesquisa-intervenção desenvolvida, as autoras notaram que “parece que os adolescentes clamam por atenção, por um olhar mais cuidadoso e implicado com suas histórias, com seus modos de pensar e de agir” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 81). Essa observação destoa da concepção que naturaliza a adolescência, pois, nessa reflexão, não parecem se tratar de indivíduos que passam por uma fase de luta e tensão em relação aos adultos. Afinal, por que os adolescentes clamariam por atenção de pessoas com as quais desenvolveriam relação conflituosa e às quais se opõem? Podemos, então, entender que essa relação conflituosa, se é que existe, tende a ser instalada pelo outro componente da relação, no caso, os adultos, que absorvem essa cultura estigmatizante e a reproduzem, como um processo de “profecia autorrealizável”.

O adulto, que tem o domínio das relações do mundo, impõe uma condição cultural que pode resultar em conflitos. Entender a idade de transição como uma fase natural e conflituosa mostra “uma visão abstrata da adolescência: [na qual] a fonte da adolescência está nos desejos adultos e não nas formas de vida” (BOCK, 2004, p. 38). Ou seja, essa adolescência seria fruto da idealização que o adulto faz de um passado romantizado frente às posturas esperadas em determinados contextos, eles querem definir sobre o que o adolescente deve se interessar e se ocupar nas mais variadas áreas: paixões, ações, experimentações, transgressões. Como se a forma com que tenham supostamente vivenciado sua fase passada (presente apenas na sua memória preenchida pela fantasia) fosse a forma de conduta correta frente às expectativas.

Além disso, os adultos também querem regulamentar os ambientes destinados à socialização do jovem: escolas, parques e shoppings, quando nos espaços urbanos que é a cultura hegemônica em nossa sociedade histórica e culturalmente definida. Demonstra-se aqui

outra questão a ser considerada, “o adolescente está tomado como universal, quando são evidentes as diferenças entre os grupos das diferentes classes sociais, em razão de diferentes formas de inserção social” (BOCK, 2004, p. 38). Nesse sentido a imposição dos adultos trabalharia na direção de uma única e determinada forma de se relacionar com o mundo, além de pressupor os desejos e vontades que surgiriam dessa imposição de mundo.

Porém, o adolescente é um ser pleno: é, e deve ser visto, como indivíduo completo, ainda que em constante transformação. A interação dele com o mundo é feita de acordo com os seus próprios interesses e vontades, que muitas vezes se chocam com a imposição por parte do mundo dos adultos. Portanto, o conflito da adolescência, identificado como natural da fase pela concepção naturalizante (e da qual discordamos), nasce desse choque entre a imposição do mundo do adulto e dos interesses e vontades do adolescente, sendo por isso, uma construção social e não uma característica inerente.

Assim sendo, não há um adolescente padrão, uma adolescência esperada. Precisamos entender melhor, então, como se desenvolve essa fase e como ocorrem as relações das pessoas que estão passando por essa fase de desenvolvimento com o mundo. É importante notar que, embora não-naturalizada, essa fase não pode ser abordada como livre de crises para o desenvolvimento. A entendemos como sendo “a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro” (VIGOTSKI, 2009, p. 48), ou seja, um momento em que o organismo amadurece, em relação ao período anterior, e ainda não se percebeu como um organismo mais forte e desenvolvido.

Dessa forma, podemos compreender que há uma crise e que essa crise se apresenta como fruto de uma “relação entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e as necessidades culturais superiores, ou seja, a maturação sexual é, ao mesmo tempo, a etapa da maturação social da personalidade” (MONTEZI, 2011, p. 27). Ao contrário da visão naturalizante, que vê na adolescência uma fase de dificuldade no relacionamento com os outros, entendemos por crise nessa idade a relação do adolescente consigo mesmo, ao tentar compreender suas mudanças biológicas e sua nova posição na sociedade, buscando o desenvolvimento combinado entre a porção biológica e a porção social do indivíduo para a fase posterior.

Como a formação das funções psíquicas ocorre socialmente mediada, o desenvolvimento do indivíduo resulta da sua interação com o mundo, o que não implica em uma ação harmoniosa. “A pessoa dirige o seu cérebro, e não o cérebro a pessoa (sócio!), que sem a pessoa é impossível entender a sua conduta, que a psicologia não pode apresentar-se nos conceitos dos processos, mas no drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 18). O conflito presente no

adolescente, antes de ser o resultado do choque de seus desejos com o mundo do adulto, é, assim como no adulto, resultado de uma luta interna, de um drama.

O desenvolvimento não acontece de forma contínua e em constante evolução, não é possível determiná-lo como um processo, como produto descrito em um manual, usado para a montagem de produtos inertes como um móvel; afinal, no desenvolvimento estão inclusas as tensões e as contradições presentes na sociedade e internalizados pelo indivíduo, resultando na sua luta interna. Esse é o drama.

Importante notar que “o homem não nasce dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas” (BOCK, 2004, p. 31), portanto, seu desenvolvimento é fruto das relações que ele desenvolve com o meio e com as outras pessoas, configurando-se, assim, como resultado das relações culturais que ele estabelece ao longo da vida. A autora elenca três aspectos importantes a se considerar a respeito da adolescência:

primeiro, não supõe um desenvolvimento natural do qual a adolescência é consequência; segundo, a diversidade que se apresenta como riqueza humana é construída pela humanidade por meio de sua ação transformadora sobre o mundo e, sendo assim, nada que se apresente no nosso mundo nos deve ser estranho; terceiro, se a humanidade é transmitida e apropriada pelo indivíduo a partir de seu contato com os instrumentos da cultura, fica evidente que as diferenças sociais, que implicam diferentes graus de acessos a ela, serão produtoras de diferenças no desenvolvimento psicológico dos homens (BOCK, 2004, p. 31).

Podemos compreender daí que não há apenas uma adolescência ou um adolescer, mas diferenças marcadas pelas diferentes histórias dos indivíduos que estão sob a influência de acessos a instrumentos variados, de acordo com suas origens históricas, geográficas e sociais, que lhes permitem também o desenvolvimento de diferentes valores, práticas e saberes.

A escola desempenha um papel fundamental ao propiciar o acesso a uma parte do conhecimento produzido histórico-culturalmente bem como possibilitar a descoberta de um mundo de conhecimento a ser explorado para que o adolescente possa, ao acessar esse mundo, se desenvolver e, dialeticamente, desenvolver seu mundo.

A pessoa que chega na adolescência passa por uma profunda transformação da sua própria relação com o mundo, “nessa idade, abre-se um mundo inteiro de vivências internas, de impulsos, de anseios; a vida interior fica infinitamente mais complexa em comparação com a idade precedente” (VIGOTSKI, 2009, p. 75), o desenvolvimento traz consigo uma série de inquietações sobre si e sobre o mundo.

A instituição escolar, como meio de socialização privilegiado, uma vez que obrigatória, precisa acompanhar essa mudança do indivíduo que passa tanto por aspectos internos de reflexão, como externos de representação, e, como veremos adiante, a observação e a representação se alteram drasticamente. Seus desenhos, em sua maioria, não mais

satisfazem os desejos de expressão e é necessário um meio de representação mais abstrato, pois as preocupações também se tornam mais abstratas e abrangentes. As preocupações consigo e com o mundo ganham outra dimensão, e a palavra proporciona maior possibilidade de expressão, ganha força e sentido, para além do observável, ou percebido.

Nessa fase de transição, a pessoa ainda pode ser percebida como um ser incompleto, tal como a criança que “é concebida, no interior de determinados escritos pedagógicos, como algo inacabado, em estado de vir a ser” (CUSTÓDIO, 2017, p. 302). Sobre essa questão de “vir a ser”, podemos pensar que o homem em suas diversas etapas do desenvolvimento, seja a infância, a adolescência, a idade adulta ou a velhice, sempre se apresenta de forma inacabada. Afinal, se ele se desenvolve através da sua relação com a cultura e com o meio social, ele está em constante formação e transformação. O que não precisa significar incompletude, pois a cada fase da vida nos apresentamos completos naquele momento, mas sempre em constante mudança e por isso inacabados para as fases que se seguirão.

Marx (2013), chamava o produto resultado da empreitada humana de “trabalho morto”, ou seja, aquele material que não verá mais esforço em sua produção ou melhoria. Nesse sentido, podemos, da mesma forma, pensar o homem como um produto, resultado de seu crescimento biológico associado ao seu desenvolvimento na relação com a cultura. Ele estará acabado apenas, e tão somente, quando estiver morto, não sendo mais possível trabalhar para o seu desenvolvimento, cabendo, assim, tanto os termos acabado, finado, finalizado ou morto, que conferimos ao produto completo. O que não nos impede, e de fato nos exige, de olhar para cada fase com suas próprias representações, desejos e interesses.

Apesar de utilizarmos comumente a expressão “formado” para as pessoas que conseguiram completar sua jornada dentro da educação formal, até um determinado estágio, percebemos nessa concepção, relacionada à possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, que ela está estreitamente ligada à ideia naturalizante de desenvolvimento, porém, diretamente relacionada às condições dos estratos sociais mais privilegiados do ponto de vista econômico e social.

Olhamos para a criança como um ser teórico que, segundo seu nível maior ou menor de desenvolvimento intelectual, avança de um estágio de idade para o seguinte. Como tem demonstrado a investigação, se não considerar as necessidades da criança, os desejos, os incentivos e as motivações para atuar nunca acontecerá o avanço de uma fase para a seguinte [...] O que é de maior interesse para um bebê de uma determinada idade, deixa de ter o menor interesse para uma criança de dois ou três anos (VYGOTSKI, 2007, p. 115)

A questão do interesse é um princípio norteador dentro da perspectiva Histórico-Cultural; é importante para proporcionar o desenvolvimento adolescente na medida em que se consiga acessar seus interesses. Pensando no desenvolvimento da Matemática, por exemplo,

para a criança é um grande desafio e por conseguinte uma grande conquista, para a qual ela está se preparando, quando ela soma números de três algarismos. Conforme os estudos vão se aprofundando, esse processo se internaliza e deixa de ser um desafio, se tornando desinteressante. Passa a ser base necessária para outros processos, mais complexos, como a multiplicação, exponenciação, equações, assim por diante, que deverão despertar o interesse da criança para continuar os estudos da disciplina.

Quando compreendemos a adolescência como uma “construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. [Temos] um momento significado, interpretado e construído pelos homens” (BOCK, 2004, p. 32). Esse significado é, portanto, localizável no tempo, no espaço e construído histórico e culturalmente.

Se a adolescência é localizável no tempo e espaço, é de fundamental importância pensar que no nosso tempo e espaço, “as chaves para se entender a psicologia das idades se encontram no problema da orientação, nos problemas das forças motivadoras na estrutura das vontades e interesses da criança [e adolescentes]” (VYGOTSKI, 2012). Para conseguirmos auxiliar o adolescente no seu desenvolvimento, precisamos compreender como esse desenvolvimento acontece e para isso se faz fundamental desvelar os interesses dessa fase para, a partir daí, conseguir concentrar as forças que o movem diretamente para o futuro. Afinal, como fase de transição, ela está diretamente ligada a uma superação do passado (infância) e afirmação do futuro (adulto).

Neste momento do desenvolvimento, as funções psicológicas avançam qualitativamente, o que modificará modo de agir e pensar o sujeito. Na adolescência, as funções psicológicas, pela mediação social, se reestruturam, formando novos nexos e evoluindo para modos de funcionar mais complexos. A partir de então, tem-se uma nova formação psíquica, que possui suas próprias leis, como resultado do desenvolvimento social do sujeito (BARBOSA e SOUZA, 2015, p. 259)

O adolescente altera, através do desenvolvimento social, seu modo de agir e pensar, e seus interesses também se modificam. “Se inicialmente as áreas de interesse na idade escolar são as ciências naturais, na adolescência começam a ter interesses mais abstratos como música e arte. É nessa idade de transição que surgem concepções sobre a vida a sociedade, as pessoas e iniciam os questionamentos existenciais” (MAIA et al., 2012, p. 153). A busca pela compreensão do seu desenvolvimento individual culturalmente mediado, aliado à maior preocupação com sua inserção social, faz com que o adolescente não se satisfaça mais com a observação e a simples representação de ideias, como se satisfazia na infância. Seu mundo se complexifica, complexificando também seus interesses, compreender se torna mais urgente, por isso consideramos, em consonância com Montezzi e Souza que “investir na agilização da

imaginação demanda considerar os aspectos afetivo e volitivo, constituinte das condutas humanas” (2013, p. 82).

Porém, tomemos cuidado com relação à questão da volição, ou vontade, um princípio que norteia a teoria histórico-cultural, quando falamos do desenvolvimento humano, desde crianças até adolescentes. Afinal, temos dito que lidamos melhor com as questões quando nos interessamos por elas. O que percebi, em minha pesquisa bibliográfica, é que nos projetos estudados coloca-se a vontade, até por questões éticas, como cláusula pétrea da relação criada com os participantes. No nosso caso também. É, de fato, fundamental que os participantes queiram participar, caso contrário estaríamos sendo invasivos.

Uma coisa é a participação em uma atividade de pesquisa, ou em um projeto extracurricular. Acontece que, ao se analisar um projeto desenvolvido na escola, estamos falando de uma atividade que não é voluntária. Estamos falando de um espaço que o aluno frequenta por obrigação, força da lei e, algumas vezes, mesmo por coação, de pais e funcionários, que se articulam como em uma rede de vigilância. A obrigação da frequência não significa aceitar qualquer coisa, mas impede que falemos de uma participação volitiva nas atividades. O desafio que se impõe incide em tornar essa obrigação significativa, prazerosa e construtiva.

Algumas pesquisas, como de Alves *et al.* (2012), constata momentos em que a participação dos estudantes ocorre de forma mais efetiva e os pesquisadores narram esses momentos com entusiasmo, o que demonstra a raridade da participação volitiva dos estudantes no modelo escolar do país:

os estudantes demonstram estar motivados e pessoalmente envolvidos na elaboração e execução de suas pesquisas. Tal envolvimento é expresso nos sentidos subjetivos que assumem para eles sua participação na elaboração de ideias, no convívio e estudos com professores e colegas, na possibilidade de reelaboração de estratégias metodológicas das pesquisas (2012, p. 103).

Na pesquisa citada, o objeto de trabalho é um grupo de ciências desenvolvido como parte da organização escolar, então, não é uma pesquisa de cunho interventivo, e nesse caso se assemelha ao nosso objeto. Por isso, a questão da motivação se torna importante, a busca pela motivação dos adolescentes pelas atividades escolares é quase uma “corrida do ouro” na educação brasileira. Falamos de um país que politicamente desvaloriza a educação como projeto, ao cortar investimentos sistematicamente e tratar com força bruta profissionais da área que reivindicam maior reconhecimento de sua função.

Essa desvalorização, dialeticamente, atua na cultura da sociedade, que vê o professor como vítima e o estudo como uma atividade sem sentido. Ou melhor, apenas como um investimento, pois, apesar de não valorizar a educação, nossa sociedade cobra formação para atuar no mercado de trabalho (fim último da escolarização). Por conta desse contexto, o

envolvimento dos alunos acompanhados se torna um fator de relevância, contudo, ainda é um projeto de contra-turno escolar e de participação voluntária. A não-obrigação de participação dos alunos não desvaloriza esse trabalho desenvolvido e analisado, até o dignifica, mas é um primeiro passo esperado para o sucesso.

Sobre uma intervenção em que as pesquisadoras se propuseram a trabalhar com a imaginação, através da contação de história, elas dizem que “os alunos ficaram envolvidos na discussão e em vários momentos se dirigiram ao professor Sérgio⁴ perguntando sobre suas namoradas quando jovem. Vale ressaltar que, no quarto encontro fomos surpreendidos por um movimento de desinteresse dos alunos” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 79). A autora aponta, como reflexão posterior, que os encontros não estariam provocando o potencial imaginativo, mas poderíamos perguntar se a perda de interesse não seria fruto da perda de sensação de novidade, afinal, toda novidade tende a trazer interesse.

Na sequência, há um movimento de re-interesse por parte dos adolescentes nas suas intervenções, quando começam a criar e contar histórias de terror, gerando um novo fato e, com o fato novo, a vontade de participação. A urgência da novidade, como nos mostra o mundo da informação contemporâneo, é uma espiral traiçoeira, atende a determinadas sensações de prazer imediato, gerando necessidade de mais novidades para saciarmos no mundo do consumo.

Em seu artigo sobre a definição de drama na obra de Vigotski, Delari Junior (2011), percebe uma “constante (re)elaboração de temas que a cada momento são e não são os mesmos: o da volição ou das escolhas humanas; o da nossa busca de liberdade pessoal e coletiva; o da intervenção do homem em sua própria história” (2011, p. 194). Mesmo quando da elaboração inicial da Teoria Histórico-Cultural, a forma de lidar com a volição não estava totalmente clara e era fruto de constante reelaboração.

A tensão causada entre a obrigação de frequência escolar e o princípio da volição do adolescente para a participação nas atividades está na raiz do drama humano. “O drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc.). Senão não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Podemos dizer que o drama, em relação à adesão dos adolescentes às propostas de trabalho na escola, é resultado da tensão que se desenvolve em dois níveis sintetizados no aluno: no nível das relações que ocorrem sem a sua participação e que define a obrigatoriedade da frequência escolar; e na dinâmica interna própria da estruturação da personalidade e que age na definição de sua vontade, a partir de desejos e anseios socialmente mediados. Ao indicar que o adolescente deva querer

4 Participante da pesquisa de Montezi e Souza (2013), o professor de ciências cedeu suas aulas e contribuiu ativamente com as atividades propostas pelas pesquisadoras.

participar das atividades escolares, criamos nós – adultos – na nossa sociedade, uma contradição insolúvel entre dever e desejo.

Considerar vontade partindo dos estudantes em um contexto em que a cultura do adulto influencia a passividade nas crianças como forma de resolver suas próprias limitações como no caso do uso abusivo de psicotrópicos direcionado a crianças agitadas, e do uso de *tablets* e *smartphones* para que a criança se entretenha e pare de “atrapalhar” os adultos, gerando como resultado uma geração de jovens em que a passividade se torna qualidade.

Todo pesquisador, e/ou docente, que atua na educação já se deparou com comentários do tipo: “não entendi porque a moça foi mal na prova, ela é tão quietinha e boazinha”, como se quietinha fosse uma qualidade, mais, como se fosse um pré-requisito de bom desenvolvimento escolar. Da mesma forma é comum ouvir: “aquele menino é um arteiro, mas quando tem prova vai super bem”, independente da forma como cada um se relaciona e apropria-se da cultura, cria-se a impressão de que uma pessoa agitada não pode ter bom desempenho escolar.

Ao me indagar sobre a influência dos equipamentos eletrônicos nas relações escolares e no desenvolvimento dos adolescentes, fiz uma busca simples (pois não é o foco desse trabalho), novamente pela Scielo, e me deparei com trabalhos que versam sobre a influência da tecnologia, em especial do uso de *smartphones*, no ambiente e no processo de aprendizagem nos diferentes níveis da educação.

Os estudos de Carrion *et al.* (2016), Epalza *et al.* (2014), Gutiérrez-Rentería *et al.* (2017), Marquéz (2007), Reinaldo *et al.* (2016), Ritchie *et al.* (2013), Roy (2017), Yaman *et al.* (2015), apresentaram como temas a percepção das pessoas em relação ao uso dos *smartphones*, benefícios possíveis do seu uso para diferentes aplicações, e da sua crescente proeminência em relação ao computador, ou seja, enfatizam a possibilidade de melhoria da utilização dos aparelhos por parte da população.

Apenas dois trabalhos, o de Aranda López *et al.* (2017) - que tem como público participante jovens adultos e trata dos problemas da dependência causado pelo seu uso excessivo – e o de Fowler e Noyes (2017) - que observaram a ocorrência de problemas de saúde causados pelo uso de excessivo *smartphones* por parte de crianças e adolescentes (entre 8 e 14 anos) – alertaram quanto aos malefícios causados pelo seu uso excessivo e se mostraram receosos quanto à sua constante utilização.

Essa breve busca mostra que realmente há um risco da superexposição de pessoas – digo de forma ampla, para além das crianças e adolescentes – ao uso de *smartphones*, por outro lado, essa superexposição cria uma cultura de valorização da sua presença. Mesmo nas pesquisas científicas se procura, majoritariamente, compreender e promover formas no

aperfeiçoamento de seu uso e não provocar o alerta para os problemas causados pela relação tão próxima das pessoas com os aparelhos e suas funções. Certo é que os celulares modernos se apresentam como mais um elemento mediador na relação dos indivíduos com o mundo. E a sua presença constante influi na formação de pessoas passivas.

O investimento, tanto com o auxílio de psicotrópicos, como de eletrônicos, quanto de julgamento de comportamento, que os adultos fazem para a apassivação dos adolescentes afeta suas formas de lidar com o mundo e com isso cria-se mais um entrave para o desenvolvimento do trabalho na escola:

As maiores queixas e angústias referidas pelos docentes partem justamente da indiferença e descaso que os alunos apresentam durante as aulas, queixas que se revelam um paradoxo na medida em que se cobram participação, envolvimento, interesse e responsabilidade, mas não se abre à expressão singular de cada um, à emergência do sujeito às possibilidades de autoria e autonomia” (MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 84)

Essa cultura que opõe movimento e desenvolvimento escolar e que silencia as crianças para que o adulto possa descansar, que as trata como *pets* que falam mas não deveriam, cria jovens que despertam mais interesse pelo assistir do que pelo fazer. A capacidade de influência de *youtubers*⁵, para esse público, é mais uma prova do quanto a passividade se instala entre os jovens. Esses *youtubers* – que poderíamos, com boa vontade, chamar de cronistas do meio digital – possuem maior inserção entre crianças e adolescentes, e ganham fama contando sobre eventos da sua vida. A nova geração ao invés de viver as suas vidas, passam a comentar sobre a deles, assim como os adultos fazem com novelas, futebol e *realities* shows.

Com isso, o interesse maior ocorre pelo assistir do que pelo fazer, criando um impasse no processo educativo, em que se responsabiliza o aluno e sua possível falta de vontade pelo baixo aproveitamento escolar. A vontade deve ser trabalhada entre os estudantes, não como condição inicial para o interesse, mas como resultado de pequenas conquistas, fazendo com que o aluno desenvolva o interesse e passe a ter vontade pelo conhecimento e, por conseguinte, pelas atividades escolares. A aprendizagem é que deve puxar o interesse adolescente pelo conhecimento e atividades escolares, e não a vontade ser pré-requisito para o desenvolvimento, pois, se assim for, criaremos um impasse infrutífero.

Tal como a volição, na Teoria Histórico-Cultural a liberdade é tratada como princípio, para o desenvolvimento, principalmente artístico. “No desenvolvimento da criação artística infantil, inclusive a plástica, é preciso seguir o princípio da liberdade, que é condição imprescindível para qualquer criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 117). A relação com a liberdade

5 Como se define a pessoa que tem como atividade econômica e social postar vídeos no *site* do *Youtube* sobre os mais variados tipos de assuntos e formas de apresentação.

no contexto escolar, é um paradoxo que precisa ser tratado com o devido cuidado no nosso modelo, pois não tratamos a escola como um direito; no nosso sistema de inversão de conceitos, o direito se torna obrigação.

No momento em que a criança está no convívio escolar ela está submetida a regras de conduta, inclusive com os tempos muito bem delimitados e divididos, como em uma indústria. Desse modo a criação, nos momentos em que se é solicitada, se torna uma obrigação, apenas pequenas doses de liberdade são geridas, criando conflitos e tensões, por parte daqueles que não veem sentido na escola e na criação, ao passo que os alunos que têm a predisposição ao trabalho criativo se tornam privilegiados por terem como obrigação a atividade que lhes proporciona prazer.

Entendo que essas questões, da vontade e da liberdade, podem ser trabalhadas, até mesmo forjadas no sentido artesanal, com a participação, a orientação e a mediação a fim de se cultivar o gosto pelo aprendizado, que caminha para a liberdade. Mas precisa de cuidado, pois liberdade plena gera uma falta de caminho.

A ausência de restrições não significa, necessariamente, abertura de possibilidades [...]. A experiência faz diferença, e a cada atividade ou (inter)ação que se realiza (e que implica, portanto, fechamento e restrição de possibilidades). A restrição, nesse sentido, seria condição de abertura de novas possibilidades (SMOLKA, 2009, p. 44).

Portanto, acreditar que a criança em condição de liberdade vá criar é um equívoco pois, segundo o próprio Vigotski, à criação são necessárias condições que envolvem experiência e mediação. Ainda mais quando falamos de um espaço escolar onde a liberdade apenas emerge após períodos de tensão ou mesmo como concessão dos adultos que detém o poder. A liberdade quando ocorre, é ministrada em pequenas doses.

Com esses apontamentos, entendo ser necessário caminhar em busca de uma educação significativa e para isso destacamos “a importância de investir na imaginação como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem e como meio de dar voz aos adolescentes, realizando uma educação em que o aluno é sujeito e protagonista de sua história” (MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 77). Afinal, se reside na suposta falta de interesse e de liberdade um dos problemas encarados pela escola, a saída deve ser um mundo em que vontade e liberdade estão presentes, não apenas na imaginação.

Temos que, ainda assim, nos assegurar de que a imaginação seja investida de forma a proporcionar o desenvolvimento das outras funções psíquicas, uma vez que “é extremamente fácil satisfazer-se na imaginação; a fuga para o sonho, para o mundo imaginário, muitas vezes afasta as forças e a vontade do adolescentes do mundo real” (VIGOTSKI, 2009, p. 50), então, para se alimentar a imaginação devemos ter em conta sempre sua ligação com o real.

Por tudo isso, pela fase em que se encontra o adolescente em sua vida, pela condição de desenvolvimento culturalmente mediado, pela necessidade de se trabalhar a questão da vontade e da liberdade no ambiente escolar, entendo como sendo de fundamental importância construirmos uma educação de modo que o adolescente seja estimulado a refletir, imaginar, fantasiar e criar, pois é a maior contribuição que a educação pode proporcionar ao adolescente. Afinal “a principal função que se desenvolve na adolescência é o pensamento abstrato, em especial o pensamento conceitual e a imaginação” (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 259). É apoiado nela, na imaginação, que a escola, mesmo a que trabalha no modelo tradicional, desenvolve seu processo de ensino.

Portanto, é na organização escolar que o jovem pode, e deveria, encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua imaginação, afinal “os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura” (GÓES, 2000, p. 11). Sem a capacidade de abstração proporcionada pela imaginação a instituição escolar simplesmente se tornaria inviável e irrealizável. Resta saber como podemos organizar as atividades na escola para que consigamos ter uma educação significativa e efetiva junto aos adolescentes.

3 Prática Pedagógica Inovadora Institucionalizada

Na minha pesquisa bibliográfica – capítulo 1 dessa seção –, notei a falta de trabalhos, efetuados dentro da Teoria Histórico-Cultural, sobre práticas pedagógicas inovadoras que reorientaram o projeto pedagógico da escola, ou seja, que versam sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras Institucionalizadas. Na dúvida sobre o motivo dessa falta, se seria fruto da falta de interesse no assunto pelos pesquisadores que se orientam por essa teoria ou pela falta de escolas que se encaixassem nesse perfil, efetuei novas pesquisas. Dessa feita, optei por fazer incursões sob os descritores “projeto pedagógico inovador”, “projeto político pedagógico” e “ensino por projeto”.

Com isso acrescentei novos trabalhos para a discussão sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras Institucionalizadas, no qual se enquadra o projeto Ateliê – meu objeto de estudo. Não encontrei nenhuma referência de trabalhos que versam sobre práticas pedagógicas inovadoras que passaram a fazer parte do projeto pedagógico da instituição. A partir desse momento me concentro na discussão sobre Inovação Pedagógica, Gestão Democrática e construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, fundamentais para a concepção da institucionalização de práticas pedagógicas inovadoras.

Chamo de Prática Pedagógica Inovadora Institucionalizada, aquela cujo projeto foi testado empiricamente e que, posteriormente, tenha se tornado parte constituinte do projeto político pedagógico escolar. Em minha pesquisa bibliográfica, encontrei estudos sobre

práticas pedagógicas inovadoras, por seu caráter alternativo ao que se conhece como tradicional, mas sua principal diferença é que tinham um limite em si, pois foram fruto de ações fortuitas, isoladas. Geralmente foram resultado da prática de um, ou pouco mais, professor(es) engajado(s) e disposto(s), mas que, no entanto, não geram repercussões maiores que um olhar de admiração por parte de quem observa de fora, ou foram resultados de práticas propositivas por parte dos pesquisadores em suas pesquisas participativas.

Para iniciar o debate sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras Institucionalizadas, me atendo à discussão sobre inovação, pois dentro de uma perspectiva crítica é desejado que ao reconhecer problemas se instaure alguma mudança na prática com o fim de promover melhorias sobre o assunto analisado. Porém, quando refletimos sobre o grupo de conceitos que sintetizam a ideia de mudança, como inovação, alternativo, reforma, renovação, precisamos ter em mente que elas geram uma

sensação de movimento, que é apresentado como sinônimo de inovação e que parece provocar por si mesmo a mudança, a melhoria da oferta educacional e acaba justificando a existência de reformadores. O próprio conceito de reforma coloca um problema semântico, pois cobre ações de ordens e orientações político-ideológicas variadas (ROSSI, 2005, p. 944).

A autora lembra que as palavras, no caso do texto dela, reforma não possuem valor por si e nem são propriedades de uma determinada teoria ou posicionamento perante o mundo. A inovação não carrega, necessariamente, o peso de melhoria ou direcionamento para o objetivo que pretendemos alcançar. Inovar pode significar fazer o tradicional de um outro jeito. Veiga (2003) trabalha o conceito de inovação em duas vertentes, inovação regulatória e inovação emancipatória. Para a discussão que proponho, o importante é compreender a inovação emancipatória, que carrega em si uma nova metodologia, um novo projeto coletivo e um produto inovador para a escola, gerando resultados práticos no ensino promovido para os alunos.

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso se deixa de lado o processo de produção coletiva. A inovação de cunho regulatório nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes. Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final é, não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas” (VEIGA, 2003, p. 267).

Os conceitos que carregam significado de novidade não têm cunho ideológico, a mudança é desejável por todos, os poderosos querem mudar para se manter no poder. A oposição quer renovar para ascender ao poder. A direita quer reformar, a esquerda quer inovar, as empresas líderes de vendas querem se aperfeiçoar para vender mais. Enfim, o que precisamos saber é com qual mudança, ou no caso inovação, pretendemos trabalhar.

A inovação emancipatória que assumo como orientadora dessa discussão, a partir da definição anterior, é fruto da atividade consciente e coletiva, “é na discussão plural que os sujeitos se conhecem, estreitam relações interpessoais e constroem uma identidade coletiva” (GUEDES et al., 2017, p. 589). Não existe possibilidade de construção de uma atividade emancipatória se não for fruto de uma identidade coletiva. A identidade coletiva permite o compartilhamento de angústias, ideias e soluções e permite construir intencionalmente propostas inovadoras.

A proposta de construção de um projeto de educação baseado na “inovação emancipatória ou edificante não pode ser confundida com evolução, reforma, invenção ou mudança. [Significa] a construção dos projetos pedagógicos para atingir objetivos, no âmbito de uma determinada instituição educativa” (VEIGA, 2003, p. 274). A autora afirma com isso que é emancipatória porque é fruto da construção idiossincrática nas condições de cada escola. Não há, portanto, uma determinada inovação que se suponha novidade global de projeto pedagógico. A construção edificante é inovadora por ser local.

O acaso é integrante do cotidiano escolar, das relações humanas e de toda a atividade do homem. Ao longo da vida aprendemos a nos preparar para o acaso. Contudo, o momento de construção de um projeto pedagógico necessita que a ação e a reflexão sejam direcionadas e orientadas para um fim racionalmente determinado. “Projetar a vida escolar é aceitar o desafio de construir sua intencionalidade educativa” (XAVIER et al., 2015, p. 64), é decidir, coletivamente, a definição própria de educação e o meio pelo qual se efetivará essa educação.

Ao ter a intenção de promover a inovação escolar, é importante ter em mente que “os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora” (VEIGA, 2003, p. 274), ou seja, embora a inovação, principalmente no âmbito da educação no nosso país, seja um desejo de todos, cada setor social propõe a sua própria inovação, através dos instrumentos de que dispõem. Quem deseja promover inovação através da atuação no nível institucional da escola precisa enfrentar o poder.

Na construção de um novo projeto muitos aspectos se tornam elementos influenciadores, o que faz com que cada escola seja única, embora ainda mantenha propriedades que a caracterizem como escola.

A organização de cada escola é algo bastante particular; fazem parte dessa constituição as relações sociais que são ali estabelecidas, o que, por sua vez, varia conforme os sujeitos que participam daquela realidade. Variam também a localização, os aspectos físicos da instituição, entre tantas outras questões, mas há algo em qualquer escola que nos faz reconhecer aquele espaço como uma escola. (BARRERA, 2016, p. 34).

Em um estudo sobre implementação de escolas de educação integral afirma-se que é necessário atentar-se para “os desafios inerentes à implementação de propostas de Educação Integral que não se limitem apenas à ampliação da jornada escolar, mas que reconfigurem o currículo e o cotidiano das escolas” (TITTON; PACHECO, 2015, p. 149). Para as autoras, o desafio da implantação de escolas de educação integral é assimilar o tempo a mais de aula como mais um elemento característico, de modo a compor um novo projeto amplo. A escola de educação integral deve promover novas e diferentes aprendizagens, com o suporte desse tempo a mais em que os alunos permanecem na escola.

Quando as práticas inovadoras não se somam ao projeto pedagógico, elas ganham caráter personalista ligado àquele(a)(s) determinado(a)(s) professor(a)(e)(s), portanto, não alteram a cultura escolar, ou apenas contribuem para essa mudança de atitude de maneira imediata e momentânea. Ficam dependentes de quem as promove e ao perder o(s) professor(es) que se propõe(m) àquela prática a escola volta ao patamar anterior de organização tradicional.

Para evitar essa relação personalista das práticas inovadoras e, assim, modificar a própria realidade, a escola

deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos (VEIGA, 2003, p. 279).

Fruto de uma organização coletivamente elaborada, construída e implantada, respeitando as características locais, o projeto de inovação emancipatória “é local e universalista, em sua intenção e abrangência, pois a educação para a liberdade só se efetivará no processo de lutas sociais internacionalizadas quando todos os indivíduos tiverem condições de (auto) emancipação intelectual, política e econômica” (ROSSI, 2005, p. 947). A educação é estratégica para o desenvolvimento social e, em sua concepção, pode atuar para manutenção da ordem social ou ser o princípio de mudanças fundamentais. Por conta disso, é palco de embates quanto ao seu objetivo e desenvolvimento. Os projetos inovadores emancipatórios são resultados de organizações de resistência de grupos que almejam uma educação significativa para a construção de uma nova sociedade.

A implantação de Práticas Pedagógicas Inovadoras Institucionalizadas acontece no nível que Nóvoa (1995, p. 41) define como *meso*, ou seja, no âmbito da instituição escolar.

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Também aqui não havia entre-dois, não se considerava a organização escolar

como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos. Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implementar-se e desenvolver-se (apud BARRERA, 2016a, p. 33).

No trecho acima, a autora defende que é no contexto da organização escolar que as inovações pedagógicas tomam forma e ganham relevância para se efetivarem como importantes ferramentas de mudança na educação. É no nível *meso* que as particularidades dos professores na sala de aula e as políticas públicas de educação se encontram, conflitam, convergem, e promovem a organização do processo de ensino, tendo real impacto no cotidiano e no desenvolvimento dos alunos.

Para conseguir associar os elementos dos níveis micro e macro resultando na organização determinada pela escola, os envolvidos necessitam de capacidade de reflexão para criar uma solução singular. “A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo” (VEIGA, 2003, p. 275). O projeto pedagógico é resultado da capacidade da comunidade escolar de criar em cima das dificuldades e possibilidades que o cotidiano, a política, a legislação e as correlações de forças que atuam na educação impõem.

Construir um projeto coletivo é um ato de criação e, como tal, é “condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Criar é construir algo novo a partir de elementos existentes na realidade, portanto, construir um projeto inovador é conhecer elementos que já existem em outros lugares e combiná-los de forma singular com a realidade da cada escola, sem, no entanto, esquecer da história que a instituição que está se (re)projetando (n)a inovação possui.

Quando as propostas de inovação surgem, costumam surgir como negação completa ao passado, “o principal problema está do lado do moderno, do novo (que posteriormente engendrou o inovador), que conduz o par e o jogo dialético da modernidade enquanto ruptura com o passado” (ROSSI, 2005, p. 937). Rossi defende que a mudança como negação do passado e sua urgência – inserida em um mundo veloz e dinâmico – tende a engendrar processos pontuais e de curta duração, não costuma promover inovações consistentes. Para ela, as inovações consistentes se apoiam na própria história que estão pretendendo alterar.

A organização que se propõe à elaboração coletiva de um projeto inovador, busca promover no aluno, e nos participantes envolvidos, a cidadania. Para que atinjamos o objetivo de formar para a cidadania é preciso construir uma

escola aberta e uma sociedade que valorize o estudo, sendo as duas compostas por cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, responsáveis e que valorizem o próximo e sejam capazes de viver em constante aprendizado, o que

demanda reflexão – é refletindo que se mudam as ações (GUEDES et al., 2017, p. 584).

Promover a institucionalização de práticas pedagógicas inovadoras é um ato de rebeldia coletiva, afinal “as inovações e mudanças mais substantivas ocorreram ao longo da história pelas vias menos formais, na cultura escolar, no processo de construção de experiências e de projetos pedagógicos alternativos” (ROSSI, 2005, p. 948). O projeto Ateliê, objeto do meu estudo, tem essa marca: ostentar os prêmios e o reconhecimento da organização do projeto é uma forma que os seus integrantes têm de desafiar o poder institucionalizado. Pois, como disse a diretora Rosa⁶ (19/09/2017), *para fazer o mesmo [tradicional] ninguém precisa provar nada, mas quando alguém se propõe a fazer algo diferente precisa provar que tem qualidade.*

Entendo por tradicional a escola que se organiza nos moldes clássicos, ou seja, dividida por seriação e por disciplinas, na qual cada disciplina em sua série possui um currículo de conteúdos pré-definidos sobre os quais os alunos deverão necessariamente estudar, e das quais os professores deverão deter os saberes indiscutíveis no ambiente da sala de aula. É baseada em uma visão de que o professor é o dono daquele saber específico e os alunos, despossuídos dessa luz do conhecimento, o absorverão de forma passiva.

As turmas são organizadas em salas fechadas, em fileiras bem definidas, os alunos devem manter o olhar, necessariamente, voltado para frente e o diálogo é reduzido estritamente às dúvidas pertinentes às aulas. A interação entre os alunos não é incentivada, sendo, inclusive, confundida frequentemente com bagunça ou arruaça. Existe uma ordem imposta pela força e pela hierarquia, desde o mais alto, o(a) diretor(a), passando pelo(a) coordenador(a), professores, até chegar aos alunos, que ocupam a base inferior dessa hierarquia e que por isso são impossibilitados de se manifestarem. O professor na sala dispõe de um poder absolutista, legislando, julgando e executando as leis, normas e regras de relacionamentos (ILLICH, 1976).

Essa organização da escola tradicional – rígida – somada à visão naturalista – equivocada – do desenvolvimento do adolescente, pode ser uma das origens do enfrentamento entre alunos e professores, que assombram a realidade nacional. Em uma estrutura inflexível como a que descrevemos, não há outra oportunidade para ser ouvido a não ser pela tensão e enfrentamento. Por isso, entendo que há necessidade de construção de espaços de diálogos na escola ao preço de ter de se forjar ambientes controlados pela força. A força, como Isaac Newton nos ensinou, gera resistência e a educação com resistência não se efetiva.

6 Diretora da escola no momento da discussão e implementação do projeto Ateliê.

Existem aspectos que caracterizam a instituição escolar – como qualquer conceito que define um objeto –, a forma tradicional, descrita anteriormente, não é uma delas. Na passagem a seguir a autora identifica esses aspectos, que ela define como elementos invariantes:

É comum a diversos autores mencionar como elementos invariantes, mais relevantes ou constitutivos da escola moderna, essas três dimensões: o tempo (fragmentado em torno de aulas de 50 minutos), o espaço (fragmentado com base nas salas de aula) e as relações pedagógicas (fragmentação do saber, classificação, programas e controle). Para alguns autores, esta última aparece desmembrada em relações de poder e relações com o saber (BARRERA, 2016, p. 36).

Tempo, espaço, relações de poder e relações com o saber constituem, portanto, aquilo que de comum poderemos encontrar nas escolas, segundo a autora. De fato, esses quatro aspectos são encontrados em qualquer instituição que se defina como escola. Esses elementos não precisam, no entanto, como mostra a autora, seguir a rigidez da descrição que fiz anteriormente e que está presente no imaginário das pessoas.

Existe uma multiplicidade de formas de organização das salas de aula para além de carteiras enfileiradas: organização em círculos, salas sem carteiras, as salas podem ter janelas grandes ou serem fechadas, as paredes podem ser decoradas ou lisas, coloridas ou cinzas, e ainda existe a possibilidade de aulas fora das salas, tudo isso considerando apenas um elemento.

O tempo, como acontece na escola promotora do Ateliê, pode ganhar outro sentido: ao ser definida a organização por aulas duplas, ainda que sob a definição de 50 minutos por aula, reduz a quantidade de disciplinas do dia, com isso os alunos ficam desobrigados a carregar muito material, os professores ganham mais tempo de trabalho contínuo – uma vez que o tempo gasto com chamadas e a antecipação do final da aula é menor no cômputo geral –, os alunos podem aproveitar mais o período da escola para desenvolver as atividades na aula.

A escola é, como afirma Barrera (2016), uma organização disciplinadora baseada no poder. No entanto, como uma relação, o poder não necessita da imposição autoritária de uma parte. Os envolvidos podem construir uma relação de compartilhamento de poder, é possível edificar junto aos adolescentes a responsabilidade autônoma sem a necessidade de vigilância constante.

Na escola a principal relação, aquela que socialmente justifica a sua existência como instituição, é a relação como o saber, a qual, longe de ser harmoniosa, está sob constante embate. Esse confronto acontece tanto na sala de aula, na relação própria dos alunos e professores com o conhecimento estudado, quanto na proposta de políticas de públicas e estudos acadêmicos sobre currículo. Como as pessoas se desenvolvem na relação com o outro, a própria relação das crianças e adolescentes com o saber pode ser mediada de modo a

promover o interesse dos alunos, através de novas formas organização escolar, no nível *meso*, ou métodos, no nível *micro*.

O desafio presente na busca pela efetivação da institucionalização é a construção de um projeto político pedagógico que represente a realidade da comunidade e tenha impacto efetivo sobre a organização local. A forma de coordenação que permite essa construção é a gestão democrática, que “prevista no inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96, possibilita que a comunidade escolar discuta a educação que deseja construir, adotando estratégias que promovam sua participação na administração da escola” (GUEDES et al., 2017, p. 582). A gestão democrática, prevista na lei, seria o ponto de partida para a articulação de um projeto coletivo.

Neto e Castro (2011) debatem sobre o papel da gestão democrática inserida na realidade nacional. Importante levar em consideração que, como disse Darcy Ribeiro em sua célebre frase, “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”⁷. Essa afirmação desmascara que há poderosos interesses agindo contra a educação pública gratuita. O que se consegue de conquista em termos legais, como a gestão democrática, deve ser fonte de constante atenção para que não se desvirtue sua função.

Na atual situação brasileira, a existência de um processo contraditório em que, ao mesmo tempo, se descentralizam algumas ações (quase sempre relacionadas à execução) e se recentralizam outras de caráter mais estratégico, relacionadas ao processo de tomada de decisão, evidenciando, desse modo, uma dinâmica em que o fulcro do processo não é o favorecimento do princípio da gestão democrática, mas, sobretudo, a busca de uma nova racionalidade centrada no gerenciamento dos recursos, objetivando o aumento da produtividade do sistema em moldes empresariais (NETO; CASTRO, 2011, p. 753).

Para os autores, a gestão democrática não garante, por si só, o processo de democratização das tomadas de decisões. Quando inserida na política macro, pode se mostrar como uma forma de gerenciamento da execução, servindo, para o modelo de gerenciamento de políticas públicas, como instrumento de implementação de políticas previamente decididas, em outro colegiado, de forma centralizada. Por mais que seja uma visão pertinente, é importante lembrar que na implementação de políticas públicas existe um embate, provocado pelo conflito de interesses. Se a gestão democrática não pode decidir tudo, ao menos ela consegue funcionar como um meio de resistência, visando a melhoria da educação, ou ao menos, o seu não-sucateamento.

Ao promover a organização do projeto pedagógico da escola, inclusive quando fonte de resistência, a gestão democrática deve “buscar meios que possibilitem o envolvimento de toda a comunidade educativa nessa construção [...], a fim de que, enquanto sujeitos de sua

7 “Sobre o Óbvio” palestra proferida no Simpósio sobre Ensino Público, na 29ª Reunião da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), realizada pela PUC-SP em São Paulo, em julho de 1977.

história, participem ativamente nas tomadas de decisões e na sua realização” (XAVIER et al., 2015, p. 65).

Podem ser participantes desse processo: alunos e seus familiares, professores, coordenadores, diretor e vice-diretor, funcionários da escola. A escola é, assim concebida, mais do que uma instituição promotora de ensino, também um meio agregador de fundamental importância para a organização da comunidade local. O exercício da gestão democrática encontra como obstáculo a dificuldade da participação e a cultura autoritária do nosso país.

Nas últimas décadas, o tema da gestão democrática tem assumido relevância na agenda política e acadêmica. A sua defesa centra-se no princípio de que a melhoria dos sistemas escolares em todos os níveis requer, necessariamente, uma ampliação dos espaços de participação da sociedade na definição e implementação das políticas. A realização desse princípio exige mudanças substanciais nas organizações escolares e nas pessoas que nelas trabalham, considerando que o que tem prevalecido, historicamente, em nossas escolas, no geral, são práticas de gestão com características centralizadoras, fruto de uma cultura de autoritarismo, conformada na realidade brasileira (NETO; CASTRO, 2011, p. 753).

Quando a barreira da falta de adesão e da cultura autoritária são superadas, as pessoas começam a se enxergar como parte do coletivo. Um dos resultados mais importantes de uma gestão democrática é o PPP, documento orientador da organização local, que “pode ser concebido como uma carta de intenções de determinada comunidade educativa para a educação de suas crianças, jovens e adultos” (TITTON; PACHECO, 2015, p. 137). Um PPP bem construído permite a consolidação de práticas, inclusive de resistência, na educação, pois promove, através da participação, o apoio e o engajamento da comunidade local.

Em uma pesquisa que se propôs construir junto a uma comunidade o PPP de um CEI (Centro de Educação Infantil), os autores afirmam que “os participantes relataram que a construção coletiva os levou a perceber a necessidade de maior disposição em ouvir o outro, sem que esta seja uma atitude fácil” (XAVIER *et al.*, 2015, p. 74). Essa pesquisa foi feita em uma comunidade originada de uma ocupação, fruto, portanto, da organização coletiva em um determinado momento. Esses relatos a que os autores tiveram acesso corroboram a ideia de que a construção coletiva é uma prática que deve ser incentivada, além de confirmar a cultura de não-participação de decisões coletivas no nosso país.

A escola possui uma centralidade na comunidade. Ela consegue facilitar a troca de experiências entre as pessoas da coletividade, funciona como uma ponte entre as pessoas e o poder público e é capaz de ser o centro de condensação da organização local. Por conta disso, pode se assemelhar a um laboratório – tanto para alunos, como para educadores, quanto para a população local – da vida social, no tocante, principalmente, a organização social, daí sua importância na disputa política. “O papel que essa instituição desempenha na sociedade e a

definição do tipo de sociedade que ela deseja construir devem fazer parte do projeto coletivo que ela desenvolve” (GUEDES et al., 2017, p. 583), ou seja, a construção do projeto da escola deve ser fruto de uma intencionalidade que visa gerar um resultado social, para além da organização escolar.

Promover a construção coletiva de um projeto pedagógico requer habilidade tanto para articulação entre as pessoas, quanto conhecimento dos aspectos que as influenciam para a tomada de decisões, “teoria, legalidade e realidade escolar nem sempre coincidem, pois se influenciam reciprocamente. A escola gera uma cultura, condicionada e condicionante da realidade social, que é mais complexa e multiforme do que as regulações que imaginamos em linha reta” (ROSSI, 2005, p. 945). É por possuir esse caráter complexo de relações multiformes que, na construção do documento orientador da organização institucional, se consegue a projeção, a prática e a institucionalização de projetos inovadores na educação. Geralmente, como resultado de um processo de embates.

A articulação desse tipo de trabalho se fundamenta no princípio democrático e como todas as decisões democráticas se sustenta na diplomacia e no diálogo, que Paulo Freire, segundo Xavier *et al.* (2015), define como “relação horizontal entre duas pessoas, associando-o a um conjunto de valores sem o qual não é possível sua ocorrência, pois o diálogo se concretiza em atos de amor, humildade, fé, confiança, esperança” (2015, p. 63). Não interessa para agora, a definição de diálogo como categoria de análise, como os autores propõem em sua pesquisa, mas a sua aceção como uma relação de construção – não como embate, mas sob os valores de cooperação – fundamental na promoção do PPP, pois no seu processo de construção há os momentos de embate e os de diálogos, e são esses últimos que edificam sua implantação.

Para Rossi (2005), em contrapartida,

o processo decisório da gestão do PPP assegura o conflito de idéias e de valores (o coração das relações democráticas), bem como a interlocução permanente entre os colegiados do Conselho de Escola, APM, Grêmios estudantis e todos os sujeitos da escola-comunidade (sem esquecer das autoridades públicas). Implica planejamento e avaliação contínuos e sua implementação depende dos limites e das potencialidades humanas e materiais, seleção de critérios para alocação e distribuição de recursos” (ROSSI, 2005, p. 947).

No trecho acima a autora fala em conflito (entre pessoas) e interlocução (entre grupos representativos). Ambos coexistem e atuam no processo de construção democrática. O diálogo não suprime o confronto de ideias e valores, ao contrário, ele o evidencia; é no diálogo que se externalizam opiniões e interesses distintos, por meio dele é que acontece o embate de ideias e que se costura a articulação que permite a edificação de valores e princípios comuns a um

determinado grupo. Afinal, se não for através do diálogo, não é construção coletiva, nem democracia, se torna imposição pela força e autoritarismo.

Para uma educação pautada na democracia é necessário proporcionar ambientes que reconheçam a diversidade e valorizem o diálogo, produzindo espaços de discussão a fim de agregar a participação das pessoas. Desse modo, “construir um PPP de forma coletiva é implantar uma educação que se fundamenta nos princípios da democracia, da diversidade, da inclusão e da cidadania” (GUEDES et al., 2017, p. 586). O princípio democrático tem maior inserção nas organizações públicas, pelo seu caráter inclusivo e incluyente.

Em um estudo sobre o impacto da implementação da Educação Integral em escolas públicas e particulares, mostrou-se como a forma gerencial da gestão particular é menos envolvente, menos democrática e mais hierarquizada quanto à participação e implantação de projetos:

Nas escolas públicas, as equipes gestoras articularam o encontro com diferentes sujeitos para a realização da pesquisa, enquanto nas escolas privadas uma maior parte das informações foi disponibilizada pelas próprias equipes gestoras. Esse fato fez com que o número de entrevistados na rede privada correspondesse a um terço dos que foram ouvidos nas escolas públicas (TITTON; PACHECO, 2015, p. 143).

Tanto nas escolas públicas, com maior incentivo à participação da comunidade, quanto nas particulares, com maior centralização nas decisões, a pedra fundamental que permite a sua organização é o projeto. Essa palavra tem sua origem etimológica no latim *projectu*, que significa lançar para frente. Enquanto um trabalho mental que se materializa em propostas, podemos compreendê-lo como o ato de trazer o futuro para o presente, para nele trabalhar, ou pavimentar o caminho que se pretende construir e que guiará as ações do presente em direção a um futuro imaginado.

Zygmunt Bauman, reconhecido por sua teoria sobre as relações efêmeras da sociedade contemporânea, que dizia que o homem moderno é um peregrino que está sempre procurando algo, afirma que “viajar em direção à realização dá sentido à vida do peregrino, mas o sentido que dá tem algo de um impulso suicida; esse sentido não pode sobreviver à chegada ao destino” (BAUMAN, 2001, p. 196). Ele critica, desse modo, a cultura pós-moderna, na qual o homem projeta sua felicidade e seu sentido de vida em conquistas externas, normalmente, relacionadas ao consumo.

A essa passagem faço um paralelo com o projeto na educação: os envolvidos no ensino devem ter como objetivo sempre o horizonte, como um projeto utópico, perto o bastante para enxergá-lo e querer alcançá-lo, vislumbrando a sua concretização. A cada passo que se move em direção ao horizonte (seu objetivo), deve-se rever, de forma consciente, esse

objetivo afastando-o mais um passo. Assim, a busca incessante pelo horizonte manterá o ímpeto pela caminhada.

As relações com o ensino devem ser a de inquietude e a de projeto de futuro, pois elas nos movem. Por outro lado, a ação deve ser contínua e no presente, pois “quando a representação do tempo é a da projeção futuro-lógica, ela reforça o projeto de nação nunca alcançado, religiosamente re-projetada. A utopia deixa de ser hipótese e torna-se uma ucronia para cobrir o intervalo entre intenção, projeto, finalidade e execução” (ROSSI, 2005, p. 952). Em seu artigo, a autora alerta sobre o problema causado pela constante ruptura com o passado em propostas de ensino inovadoras pelo país.

O que proponho, em sintonia com o que ela diz, é uma caminhada constante. Caminhar significa somar passos, respeitar o passado e criar com ele – não em seu lugar – para a superação de adversidades e a promoção da inovação. Propor novos objetivos e ampliá-los, sempre na direção do horizonte, agindo no presente, faz com que diariamente atinjamos objetivos projetados no passado. Como defendem os textos aqui apresentados, não existe solução global para a organização das instituições escolares, pois o passado, nesse sentido, significa a forma como a comunidade está edificada no local e as relações internas que se estabelecem dentro dela, com a escola e com o conhecimento.

Ao respeitar as idiosincrasias locais e promover projetos que dialoguem com os envolvidos, possibilita-se a construção de projetos articulados entre a demanda local e a estrutura no nível macro. “O que se coloca no horizonte é a necessidade de se consolidar práticas democráticas com características duradouras, o que não será possível sem o desenvolvimento da consciência da importância da democracia em todos os níveis de atuação social” (NETO; CASTRO, 2011, p. 754). A organização coletiva na escola pode ter um papel didático na promoção da organização da comunidade local, pela sua relevância, desde que adquira o respeito e consiga ser socialmente referendada pela população local. É capaz de servir como um exercício democrático, influenciando outros setores da vida social.

Dentre as diversas influências às quais as escolas estão submetidas, a de maior abrangência, por seu aspecto de abarcar diversas instituições em uma única ação e resolução, é a da política. Para a proposta de políticas públicas efetivas e eficazes se faz necessário tempo de diálogo e reflexão, característicos da experiência democrática. Quando a política

reprime o tempo público de reflexão, sob pressão de aceleração, amontoam-se problemas não resolvidos e acumulam-se inovações interrompidas. Os projetos, conflitos, protestos e movimentos sociais que se abrem para a emancipação pressupõem um intercâmbio (que certamente não existe no país) entre as fontes da política e os seus resultados (ROSSI, 2005, p. 951).

Quando a política suprime o diálogo, o que se verifica é a imposição de regras que as escolas ou cumprem por simples obrigação – por medo de represálias –, ou simplesmente

ignoram por não representar e não atender aos anseios específicos dos atores envolvidos no processo, de quem tais regras pretendiam regulamentar as ações. Políticas públicas geram resultados quando sintetizam o desejo da sociedade. “A dialogicidade humana é um processo de amadurecimento relacional sempre em construção, com progressos e retrocessos, incluindo dificuldades em estabelecer uma atitude dialógica ou nela permanecer” (XAVIER et al., 2015, p. 75). É, portanto, princípio da promoção de políticas públicas e projetos coletivos tanto no nível das relações humanas, como no nível da comunidade local, quanto no nível da promoção de políticas públicas.

A instituição escolar aparece nesse contexto como meio de articulação entre a esfera pública – na qual se elabora e implementa políticas de educação – e a prática escolar – relação professor-aluno-conhecimento – desenvolvida na sala de aula. Compreender a instituição escolar é, portanto, conceber a dinâmica pedagógica no nível *meso*. “Diante desta concepção, as escolas passam a ser compreendidas como lugares com margem de autonomia, espaços de autoformação, núcleos de intervenção comunitária e como centros de pesquisa e de experimentação” (BARRERA, 2016, p. 33). Podemos compreender por margem para a autonomia que alguns aspectos da organização escolar podem ser definidos no nível institucional, mas existe um limite sobre o que a escola pode propor.

Quando a instituição se propõe à promoção de práticas inovadoras, ela se insere, como um agente coletivo, em um embate político. O projeto que promove uma educação que se propõe a fugir do tradicional resulta de um processo intencional. Esse agente coletivo com um projeto age como uma força de resistência à tradição, ao mesmo tempo que sofre resistência por parte dos defensores da tradição. Enquanto a estrutura de poder é uma força que procura se impor de fora para dentro, a resistência institucional se caracteriza por ter sua força na estrutura interna, a partir dos atores diretamente envolvidos no processo.

A estrutura educacional já apresentava sinais de desgaste há cem anos, como podemos notar na fala de Vigotski, “infelizmente, a educação tradicional, que mantinha as crianças longe do trabalho, permitia-lhes revelar e desenvolver suas capacidades criadoras quase com exclusividade na área da arte” (VIGOTSKI, 2009, p. 120). Podemos dizer que a divisão social do trabalho na educação, associada à disciplinarização da Ciência em ciências, distribuídas por disciplinas curriculares, faz com que a imaginação - função psicológica superior que está na base da capacidade de abstração e, com isso, no desenvolvimento associado às demais funções -, seja considerada um elemento independente, uma espécie de currículo sob a regência da disciplina de Artes (ou Educação Artística), o que limita seu potencial transformador.

Na relação dos alunos com a escola, instituição em que são obrigados a permanecerem boa parte de seus dias, nota-se, frequentemente, o “desinteresse dos adolescentes pelas práticas escolares, principalmente relativas ao ensino de conteúdos, por um lado; e as queixas de docentes sobre o que denominam ora de ‘apatia’ ora de ‘indisciplina’ ou de ‘falta de respeito’ por outro” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 78). A questão que fica é: como desenvolver o interesse numa relação de controle? Quando há controle cria-se resistência, a qual pode ser expressa de diversas maneiras, dentre elas a recusa e o descaso com atividades impostas e, em geral, vista pelos alunos como nada atraentes.

Se “o problema dos interesses na idade de transição é a chave para se entender todo o processo psicológico do adolescente” (VYGOTSKI, 2012, p. 11), é o próprio interesse do adolescente a chave para conseguir captar esse indivíduo para seu desenvolvimento consciente e participante na escola, e ainda, a chave para a escola se repensar, de modo a produzir o conhecimento com o aluno e não para o aluno.

Quando compreendemos que “a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada” (GÓES, 2000, p. 12), somado ao fato que em nossa sociedade a personagem que o adolescente mais interpreta nessa fase é a de aluno; é, portanto, no meio escolar, que ele mais interage e o onde seu psiquismo tende a se desenvolver com maior intensidade, ou ao menos deveria ser mais direcionado para isso.

A escola, como lugar privilegiado da mediação do adolescente com a cultura, deve ser atraente no sentido de permitir a criação, a participação para além das formas previamente planejadas, com abertura para que aconteça o inesperado. Afinal, a criação como resultado da imaginação do indivíduo que se apropriou da cultura e dela combinou elementos sempre irá resultar em ações ou produções inesperadas aos olhos das outras pessoas, nesse caso, dos professores. Para isso, é necessário um ambiente que permita ao adolescente “participar, refletir, pesquisar, descobrir coisas novas, [...] condições bem conhecidas na literatura como favorecedoras do desenvolvimento, do senso crítico, da autonomia e da motivação dos estudantes” (ALVES *et al.*, 2012, p. 102), mas ainda condição rara nas instituições de ensino.

O ambiente escolar é o meio privilegiado em que são “construídas as significações sociais, os jovens têm então a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual” (BOCK, 2004, p. 40). O indivíduo vai, ao se relacionar com o meio, desenvolvendo suas funções psíquicas de modo que a “constituição da subjetividade acontece na relação dialética entre sua dimensão constitutiva e sua dimensão construída; isto é, entre a dinâmica dos processos de construção e reconstrução permanente do sujeito no aqui e agora” (ALVES *et al.*, 2012, p. 99) de forma dinâmica e intermitente; desse

jeito, a escola, mais do que proporcionar momentos de liberdade de pensamento ou de produção manual, precisa ser um ambiente que ajude o adolescente a se perceber “com grande potencial de criação desde que encontre contexto propício ao seu desenvolvimento” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 77). A escola precisa ser o ambiente propício ao seu desenvolvimento!

Portanto, se faz necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consistam em direcionar o adolescente para a construção de uma forma rica e própria de interpretar o mundo através de sua observação e capacidade de desenvolver argumentos e ler o mundo de forma plena, ou seja, “a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria” (VIGOTSKI, 2009, p. 67), e através de sua língua literária própria se expressar, ouvir a si mesmo – refletir, por isso – e se fazer ser ouvido. A construção do conhecimento só é possível em um meio no qual haja colaboração, jamais a imposição.

Repensar o fazer da escola no processo de desenvolvimento dos alunos requer uma nova abordagem do conhecimento trabalhado e organizado nas escolas. O conhecimento como algo dado não é passível de mudança porém, quando é compreendido como construção social, permite uma relação mais próxima junto aos adolescentes, que passam a ser capazes de produzir, mais do que absorver.

Para que isso ocorra precisamos superar “a linguagem social própria da escola [que] contempla um conhecido gênero de discurso já consagrado pela literatura, de pergunta/resposta/avaliação” (COSTA e SANTA-CLARA, 2015, p. 359). Em uma organização pedagógica de práticas inovadoras é requerida a construção de novas relações, inclusive sobre o gênero de discurso e apresentação escolar.

A prática que se efetiva como sendo inovadora, para que se estabeleça na cultura precisa se solidificar através do PPP, documento orientador da instituição escolar. Em seu trabalho, Santana (2010) aponta que “documentos são vistos como sistemas semióticos, constituídos por diferentes vozes sociais que se entrecruzam e podem ser reconhecidas no interior do texto” (2010, p. 108). Dessa forma, indica a construção de um projeto pedagógico, um documento, como uma construção coletiva e, por isso, também fruto de diversos pontos de vista que geram possibilidades de atuação e práticas diferenciadas, mesmo dentro do próprio projeto.

Os documentos podem – quando bem elaborados e construídos democraticamente – representar e agrupar os valores, princípios e forma de organização da comunidade, de modo bastante vinculado com a realidade observada. No entanto, podem também ser apenas uma construção para o cumprimento burocrático sem maior significado e impacto prático. “Apesar

da unicidade das políticas educacionais vigentes, existe um distanciamento entre as diretrizes e intencionalidades expressas nos documentos oficiais e a realidade concreta nas escolas, suas formas culturais particulares de realização societária” (ROSSI, 2005, p. 944). Os documentos têm relevância social quando representam os anseios da população e não como a imposição de um projeto centralizador.

Sobre essa dificuldade de imprimir nos documentos oficiais a forma como a instituição se organiza, uma pesquisa desenvolvida sobre o envolvimento dos profissionais da educação na elaboração do PPP em escolas do Rio Grande do Norte constatou maior participação da equipe técnica de educação em todos os momentos da construção do documento, desde a coordenação, elaboração até a sistematização. O envolvimento dos professores, alunos e comunidade local foi mínimo e se concentrou na sistematização.

Esse quadro desenhado evidencia uma situação em que determinados setores da escola (principalmente a equipe técnica) assumem a hegemonia no processo de elaboração do PPP, não tendo estes a capacidade de sensibilizar o coletivo para o engajamento de todos os profissionais nessa complexa tarefa de conceber um projeto que atenda às atuais demandas colocadas para a instituição escolar. Um projeto concebido dessa forma tem pouca chance de se transformar em um guia útil para orientar a ação da escola (NETO; CASTRO, 2011, p. 762).

Nos trabalhos, muitos indícios são apresentados sobre a necessidade da mudança da organização, da construção de documentos que representem as relações entre os diferentes setores envolvidos e a forma de lidar com o conhecimento na escola, para melhor aproveitamento do espaço e do tempo do estudante. Porém, pouco se efetiva e se solidifica nesses espaços que são marcados por uma força de resistência a novas propostas, mesmo no âmbito cultural, e sua oficialização através de documentos, como o PPP.

Quando acontece, geralmente, acontece com certo receio, como o apontado por Santana (2010), que em sua análise documental de um Programa Alternativo de Licenciatura, mostra o discurso contido de forma estreitamente ligada à lei e vaga o suficiente para aceitar muitas práticas, mostrando pouco compromisso com a sua proposta, como se procurar ser alternativo fosse uma afronta a uma instituição tão antiga como a escolar.

A escola, por sua promoção ao trabalho de caráter intelectual, núcleo agregador de profissionais de tantas e diferentes formações, pode ser o local de reflexão por excelência. Essa instituição deve se permitir testar empiricamente novas formas de organização. “Se não há movimentos errados, não há nada que permita distinguir um movimento certo entre as várias alternativas antes nem depois de fazer o movimento.” (BAUMAN, 2001, p. 81). Não existe certo ou errado, portanto, o tradicional, nesse sentido, significa apenas fazer algo em acordo com práticas desenvolvidas e pensadas por outrem, em um momento anterior, e reproduzidas de forma irrefletidas.

A ação refletida e consciente é base primordial da inovação de uma educação emancipatória, democrática e participante; para sua efetivação de maneira duradoura necessita da oficialização, por isso

a elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir (VEIGA, 2003, p. 279).

A institucionalização de práticas pedagógicas inovadoras se concretiza quando é fruto de um processo coletivo, “o PPP, se de fato concebido coletivamente e for, ao mesmo tempo, constituinte de uma comunidade educativa, pode ser capaz de acolher novas orientações curriculares sem perder sua identidade, uma vez que tenha como característica a ousadia de experimentar e inovar” (TITTON; PACHECO, 2015, p. 150). Portanto, quando alicerçada no coletivo, a instituição possibilita, pela abrangência de ideias, a sua adaptação a mudanças externas mantendo suas particularidades e associando novos elementos à estrutura existente.

“O PPP emancipador [...] é uma via privilegiada de acesso à cultura da escola, seus modos próprios de organização, transgressão e regulação da vida escolar, suas regras implícitas e explícitas, rotinas de trabalho, hierarquias, relações de afeto e de poder” (ROSSI, 2005, p. 946). Ele promove tanto o acesso de atores externos à cultura da organização local da escola, quanto pode permitir, a conscientização de seus participantes. Em uma pesquisa que versa sobre a construção de um PPP, verificou-se a preocupação dos participantes sobre a “a importância de que não fosse algo somente para ‘ficar no papel’” (XAVIER et al., 2015, p. 74). Ou seja, se trata de uma regulamentação das ações desenvolvidas no ambiente escolar e permite a concepção de regras de convivências.

Todos os elementos envolvidos na caracterização, concepção, promoção, implantação e efetivação de Práticas Pedagógicas Inovadoras Institucionalizadas, visam, como indica a única pesquisa encontrada que aborda uma escola com essas características, “à valorização da alegria, dentre outros valores, que apontam uma atmosfera facilitadora de convivência e de aprendizagem” (TITTON; PACHECO, 2015, p. 147). O fim último de todo esse esforço é a constituição de um ambiente promotor do interesse pelo conhecimento e estudo, e do desenvolvimento do aluno como um ser completo e complexo.

Pensar sobre projetos inovadores e práticas pedagógicas diferenciadas é pensar sobre formas de acessar os significados que os alunos produzem sobre o processo educacional e, assim, trabalhar para o desenvolvimento do indivíduo imerso no meio cultural, principalmente no que tange seu desenvolvimento psíquico, que na Teoria Histórico-Cultural é conhecida como Funções Psicológicas Superiores, instrumentos por meio dos quais o indivíduo se complexifica no decorrer da vida, por meio de relações mediadas pela cultura.

III PRÉ-ESTREIA

O pensamento é o fundamento. Eu ganho o mundo sem sair do lugar. Eu fui para o Japão com a força do pensar, passei pelas ruínas e parei no Canadá. Subi o Himalaia pra no alto cantar com a imaginação que faz você viajar todo mundo.
(O Pensamento, Cidade Negra, 1994)

Na estrofe acima, o narrador se vale da imaginação para viajar por diversos cantos do mundo, como afirma, sem sair do lugar. É por nos permitir experiências desse tipo, e por essa capacidade da imaginação que a elegi como a Função Psíquica fundamental nesse trabalho. Nesta seção, Pré-estreia, trarei o debate teórico sobre as funções psíquicas, em especial a da imaginação, e sobre a atividade criadora em adolescentes no ambiente escolar.

1 Funções Psíquicas Superiores

Dentro da teoria histórico-cultural, a evolução do indivíduo passa pelo desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Estas, por sua vez, têm o seu progresso intrinsecamente relacionado às interações que o indivíduo desenvolve ao longo de sua trajetória, no meio socialmente produzido, ao entrar em contato tanto com instrumentos culturais como com outras pessoas.

Dentre as funções superiores que o indivíduo desenvolve no contato com o outro, destacamos duas por entendermos como base para o desenvolvimento do aluno na escola: a memória, que funciona como uma espécie de arquivo de experiências individuais ou coletivas e que se articula com outra função, igualmente importante, a imaginação, que possibilita o acesso a um mundo novo, a novas construções e a experiências não vivenciadas, atuando de forma perene na vida, inclusive na adolescência.

Para tanto é necessário compreender que

o desenvolvimento humano, dentro da teoria histórico-cultural, difere radicalmente de pensá-lo como um processo de atualização de capacidades já potencialmente dadas desde o nascimento dos indivíduos, dependente apenas do aspecto maturacional; difere também de analisá-lo exclusivamente do ponto de vista de mudanças quantitativas, como processos de aquisições acumulativas, hierarquicamente organizadas, configurando um repertório que se amplia de forma gradual e linear (ROCHA, 2005, p. 29).

Como as funções psíquicas se desenvolvem na interação com o outro e com o mundo produzido historicamente pela humanidade, é de fácil conclusão que o seu desenvolvimento não ocorre de forma linear e gradual, pois, não é assim a nossa interação com o mundo – sendo caracterizada por avanços, retrocessos, saltos e revoluções. Podemos perceber, pela vastidão de possibilidades de relações, por suas formas e conteúdos, que não é possível conceber o desenvolvimento como fruto de uma maturação preestabelecida.

Dessa forma,

toda função, antes de ser superior e fazer parte do funcionamento psíquico do sujeito, é externa, fazendo parte das relações que o sujeito participa; à medida em que o sujeito interage com o meio, ele se apropria desse modo de funcionar, tornando-os seus e essas novas funções passam a regular sua conduta (BARBOSA e SOUZA, 2015, p. 259)

Se essas funções antes de fazerem parte do funcionamento psíquico interior, fazem parte do meio social, podemos inferir que é através do processo de internalização que o indivíduo evolui, de um estágio no qual predomina o instinto e as funções elementares e imediatas, para um estágio superior.

Pela evolução, que acontece através das interações sociais mediadas pela cultura, em especial pela linguagem, percebemos que “as funções psicológicas humanas afastam-se, gradativamente, de sua natureza original, marcada pela imediaticidade e por determinações elementares e constituem-se como funções de natureza social” (ROCHA, 2005, p. 37). O biológico aparece como substrato orgânico que permite a relação do indivíduo, dialeticamente, com o mundo. O social aparece com primazia, mas não de forma exclusiva, em relação ao biológico do indivíduo, quanto ao desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Através do trabalho o homem altera o meio se modificando; é o trabalho que constrói o mundo social e é por meio dele que o homem se diferencia dos animais, pois o trabalho humano é fruto de uma atividade consciente, necessária para adaptar o meio às suas necessidades. Entendemos por atividade toda a ação “humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações” (SMOLKA, 2009, p. 11).

Já por consciência compreendemos “a percepção da atividade mental” (ARAÚJO et al. 2009, p. 11), ou seja, a faculdade de se pensar sobre a própria atividade do intelecto, ou o próprio pensamento. Assim sendo, atividade e consciência são elementos sociais, marcados histórico-culturalmente, que nos permitem a evolução, tanto no plano individual como no social, e que nos diferenciam substancialmente dos animais, tornando-nos essencialmente humanos.

Como o desenvolvimento do indivíduo está relacionado com o seu contato com o mundo, as funções vão se aprimorando na medida em que ele amplia sua gama de experiências com o mundo concreto. Dessa forma, “sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, todos os processos se reorganizam a partir da internalização de modos de utilização dos instrumentos que mediam a relação do homem com o mundo, e, em especial, da internalização dos signos” (ROCHA, 2005, p. 36). Portanto, à medida que o sujeito se relaciona com o mundo, as funções psíquicas ganham nova projeção, sendo alteradas de

acordo com a mediação que os instrumentos da cultura, dentre deles a linguagem, possibilitam.

O mundo com o qual o indivíduo se relaciona é diferente a cada tempo histórico. Ele consegue se desenvolver dentro dos limites e possibilidades que lhe são proporcionados, variando além do tempo, o meio no qual se insere. Podemos dizer que as possibilidades para o desenvolvimento das funções psíquicas não eram as mesmas na Londres do século XVII em comparação com as de um habitante da África Subsaariana nos tempos atuais que, por sua vez, são também diferentes das possibilidades disponibilizadas a um paulistano contemporâneo.

Assim, podemos concluir que “qualquer inventor, até mesmo um gênio é sempre fruto de seu tempo e de seu meio” (VIGOTSKI, 2009, p. 42), o que vale dizer que mesmo para a evolução das artes e ciências, a mente evoluída de cada tempo se vale da realidade concreta para dar passos em direção à criações que remodelarão a relação dos homens com o mundo.

O instrumento privilegiado de relacionamento entre os indivíduos, consigo mesmo e com o mundo, é a linguagem, através da qual a cultura é transmitida, internalizada e assimilada, tornando-se parte constitutiva dos processos mentais. Dessa forma, “a palavra transforma os processos psicológicos mais primários em processos inseparáveis do pensamento. A atenção, e a percepção que flutuam ao sabor das características e estímulos [...] transformam-se em processos mediados” (ROCHA, 2005, p. 36). Podemos inferir que memória e imaginação se caracterizam como funções psíquicas constituídas por signos socialmente mediados, e que, por sua vez, integram o complexo do pensamento, de forma a se tornar parte integrante dessas e de outras funções, que se tornam superiores pela intencionalidade de conduta proporcionada pela palavra.

Nesse capítulo, estudaremos sobre o papel do outro no desenvolvimento do sujeito dentro do contexto das relações escolares, principalmente, na figura do professor na mediação entre o conhecimento produzido historicamente e o indivíduo inserido nessa cultura. Além de aprofundar a pesquisa sobre a função da imaginação, mais aprofundadamente, da imaginação do adolescente, diretamente dependente da função da memória e intrinsecamente ligada ao processo de criação.

2 Mediação na Escola

A mediação é o fundamento principal da Teoria Histórico-Cultural. O desenvolvimento das nossas capacidades e das nossas funções psíquicas está diretamente relacionado com a forma com a qual as pessoas se relacionam com o mundo. Por isso, intento

agora compreender melhor como ocorre e, mais, como a mediação pode ser direcionada no ambiente escolar.

Primeiro, precisamos compreender as maneiras de nos relacionarmos com o mundo, “o desenvolvimento histórico-cultural se dá através de três formas básicas de mediação, de intervenções que ocorrem entre o indivíduo e o mundo, necessariamente interconectadas: a instrumental, a semiótica e a social” (ROCHA, 2005, p. 31). Chamamos de mediação, pois a relação entre os indivíduos, deles com o mundo e consigo próprios ocorre não de forma direta, mas através de instrumentos, palavras e outras pessoas. Definimos a mediação instrumental como aquela que ocorre através dos instrumentos culturais, como apoio externo, que ampliam as formas de atuação dos indivíduos sobre o mundo, são desenvolvidos historicamente pela humanidade e, têm em si, cristalizada a sua função.

Os três tipos estão diretamente relacionados com a capacidade de nos comunicarmos, através do que podemos trocar experiências e acessar a consciência, “a palavra – forma verbal de linguagem -, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva)” (SMOLKA, 2009, p. 77). A palavra é, portanto, instrumento que permite ao sujeito acessar, através dos signos, o significado, na relação que ele estabelece com o outro, entrando em contato com o desenvolvimento humano e cultural.

A linguagem verbal nos permite um caminho de duas vias para a ampliação do conhecimento através da mediação. Ela está em operação o tempo todo e é através dela que nos relacionamos com o outro. “A mediação social refere-se à participação do outro [...] no processo de desenvolvimento, e se opera através de dois processos básicos: a atividade conjunta com objetos e a comunicação pela linguagem” (ROCHA, 2005, p. 33). Mediação social é, portanto, essa relação que desenvolvemos com o outro e pode acontecer de forma intencional, fruto de uma ação planejada, como a de um professor em uma aula, ou não-intencional, como ação fortuita, ao conversamos despretensiosamente com amigos, por exemplo.

As relações proporcionadas dentro do ambiente escolar são resultado de mediações conscientemente orientadas, tanto por parte do professor, que tem um papel a cumprir no processo de desenvolvimento do aluno, quanto por parte do aluno que frequenta, ou deveria frequentar, a instituição com objetivo de acessar novas experiências e dessa forma trabalhar para o seu desenvolvimento pessoal.

Ao ser participante constante dessa relação mediada socialmente, “o sujeito gradualmente incorpora, como seus, os recursos usados por sua cultura; internalizando-os, modifica seus processos psicológicos, podendo estruturá-los de maneira qualitativamente

diferente” (ROCHA, 2005, p. 35). O espaço escolar que é, ou deveria ser, imaginado e realizado para ser um meio privilegiado de inserção do jovem no mundo do conhecimento historicamente desenvolvido, oportuniza, ou deveria oportunizar, mediações de diferentes formas com o objetivo de alterar qualitativamente suas funções psíquicas.

A mediação conscientemente orientada dentro do ambiente escolar, constitui-se por um amplo processo de diálogo e deve ter como intuito provocar, no estudante, curiosidade a respeito de cada assunto tratado. Uma das possibilidades de mediação executadas na escola é o pensamento reflexivo, como apresentado por Gutiérrez-Giraldo e López-Isaza, que se constitui no

diálogo e na interação recíproca, que garante aprender a formular perguntas, argumentar, raciocinar, compreender e assumir perspectivas teóricas, entre muitas outras, relacionada com o desenvolvimento de habilidades e competências próprias do pensamento científico que mobilizam distintos recursos semânticos relacionados com formas de falar, escrever, atuar consigo mesmo e com outros membros da comunidade (2011, p. 6)

Smolka, quando comenta sobre a mediação do professor junto aos alunos envolvendo a produção de uma obra de arte, afirma que na mediação

orientar o olhar, apresentar e analisar a produção de diversos autores, explicar a composição, mostrar a técnica, viabilizar o acesso aos materiais, informar e instruir, são ações que ampliam a experiência, expandem o conhecimento, contribuem para o domínio das especificidades dessa forma de linguagem. [...] Trata-se de experienciar as possibilidades de sentido que uma obra mobiliza (SMOLKA, 2009, p. 117).

Nesse sentido, a mediação social passa a outro patamar, pois é conscientemente orientada e dirigida em um ambiente reservado para tanto, com isso “o conceito de mediação pedagógica surge como contraponto ao que se chama mediações cotidianas e diferencia-se destas, basicamente, por duas características específicas: intencionalidade e a sistematicidade” (ROCHA, 2005, p. 42). Esse conceito se apresenta como conceito-chave, pois estamos abordando, nessa pesquisa, um projeto cuja prática possibilita múltiplas formas de medição, mas todas com caráter intencional e sistemático.

Pudemos perceber, através da pesquisa bibliográfica efetuada, a presença da preocupação sobre a falta de mediação intencional dos adultos próximos aos indivíduos em fase de crescimento, no mundo contemporâneo marcado pela lógica liberal. Associa-se a falta da mediação intencional e sistemática desses adultos, com o individualismo, o consumismo e seus desdobramentos no desenvolvimento dos indivíduos, pois, nessa ausência, grande parte da mediação com o mundo acontece guiado pelos meios de comunicação que estão sob influência do grande capital. Esses sim promovendo mediação intencional através de seus marqueteiros, vendedores e ditadores de moda, fazendo crescer sujeitos insatisfeitos e consumidores em potencial.

A visão do mundo liberal sobre o homem está diretamente relacionada à concepção naturalizante do desenvolvimento, como sendo fruto de um processo de maturação biológica. Indica um desenvolvimento natural e que, portanto, receberia pouca influência do meio e da cultura.

O homem colocado na visão liberal é pensado de forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento e por sua condição psicológica [...] A sociedade é apenas o lócus, de desenvolvimento do homem. É vista como algo que contribui ou impede o desenvolvimento dos aspectos naturais do homem. (BOCK, 2004, p. 27)

Mesmo na relação das pessoas com o próprio corpo, a mediação aparece como um elemento fundamental para uma relação saudável, afinal, como dito anteriormente, a própria humanidade não é um elemento dado, sendo fruto da mediação, que para tanto, necessita ser direcionada.

Com a independência de um mediador para a aprendizagem [sexual], o individualismo se faz presente nas escolas e isso é refletido nos alunos, no caso de adolescentes, que reproduzem os comportamentos esperados na sociedade pós-moderna: consumismo, individualismo, fetiche pela mercadoria. A naturalização da adolescência faz com que se naturalizem também seus interesses (MAIA et al., 2012, p. 155).

A falta de mediação intencional por parte das pessoas próximas às crianças e aos adolescentes, associa-se à cultura do liberalismo, promotora do individualismo que Custódio explica pelo imediatismo: “crê-se que a compreensão pedagógica de uma infância cada vez mais centrada em si tem a ver com a ascensão e declínio da ideia de progresso e com a eleição do presente como tempo que ordena nossas relações com o mundo e com as novas gerações” (2017, p. 301). A falta de perspectiva, gera um movimento imediatista em todos os níveis de relacionamento dos indivíduos, tanto escolares, como extraescolar. Inclusive no tocante a resultados.

Assim se mostra imprescindível a necessidade de atuação através de uma mediação intencional e orientada de forma a, além de ampliar o repertório de experiências dos estudantes, direcionar seu desenvolvimento para um caminho de relacionamentos saudáveis consigo e com o mundo, incentivando práticas coletivas, cooperativas e significativas. Acreditamos, portanto, que “deixar o indivíduo circunscrito a incursões solitárias no mundo, significa extirpar suas possibilidades de se apropriar do acervo de conhecimentos que a espécie humana produziu ao longo de sua existência” (ROCHA, 2005, p. 33), bem como criar, no mundo contemporâneo, indivíduos com desenvolvimento mediado pelos grandes vendedores que controlam as mídias e incentivam o individualismo, a competição e o consumismo.

O professor, nesse processo, se torna figura central e fundamental, pois é ele quem terá a tarefa de organizar e realizar a mediação pedagógica, dentro dos limites de uma crise em

relação à necessidade da educação escolar. Crise envolta em fortes interesses empresariais. O professor, desse modo, submetido ao esforço hercúleo de ser um contraponto positivo nessa crise, necessita criar uma identidade com a profissão, identidade essa que “é construída de acordo com o sentido que o professor dá aos objetos, as pessoas, a si e ao seu próprio trabalho, como ele se vê enquanto professor e como vê seus alunos” (ARAÚJO et al., 2009, p. 5). Sem uma definição clara de sua identidade, o educador assume um papel de coadjuvante, um moderador do conhecimento mediado pelas editoras de material didático. E isso não basta.

Para a mediação consciente e orientada, o professor precisa assumir papel de protagonista. Vigotski, ao analisar uma experiência descrita por Tolstói, que fez um trabalho de criação literária junto a crianças camponesas analfabetas, afirma se tratar de um exemplo de mediação.

Junto às crianças, ele construiu, compôs, combinou, contagiou-as com sua preocupação, forneceu-lhes um tema, ou seja, guiou, de um modo geral, todo processo de criação das crianças, mostrou-lhes procedimentos de criação etc. E é isso que é educação, no sentido preciso da palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

Nesse excerto, temos a demonstração de como a mediação pode criar e apresentar possibilidades novas junto aos alunos, construindo a imaginação e se fazendo valer dela. Tolstói não trata a educação como um processo que incute conhecimento nos alunos, mas como fruto de construção coletiva, conjunta entre professor e alunos.

Para tanto, o educador necessita se valer do processo de criação para construir meios e modos de promover a imaginação do aluno e fornecer material necessário para o desenvolvimento de suas funções psíquicas. O docente deve através de seus instrumentos proporcionar aos seus alunos a capacidade de “formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. [...] Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagem” (SMOLKA, 2009, p. 23). A mediação pedagógica é promotora da educação e meio de promoção das funções psíquicas.

Por conta da capacidade plástica do nosso cérebro, apresentada por Vigotski (2012), podemos compreender a possibilidade de sucesso através de diferentes modos de mediação; tanto pelo processo de repetição e memorização, sobre o qual está assentado o sistema tradicional de ensino, como o da significação e da construção, em que se procura proporcionar o desenvolvimento do aluno através de interações significativas, uma vez que “em nosso cérebro, estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). A estimulação por repetição explica o sucesso pontual de alguns métodos com alguns alunos. Porém, se apresenta de forma limitada e excludente, ao passo que

a promoção de estímulos fortes, propiciada por uma educação significativa, se mostra mais inclusiva por sua característica de oferta de experiências variadas e métodos direcionados.

Para a promoção do ensino, o professor elege conhecimentos que julga necessários para a evolução dos seus alunos. Essa eleição ocorre no momento da criação do professor das atividades que mediarão o processo de ensino, e está diretamente relacionada ao choque da importância reconhecida pela sociedade com a importância que ele mesmo – que também tem seu crescimento vinculado à sua relação com essa mesma sociedade, e portanto, valores aprendidos por meio dela – dá àquele determinado assunto.

Ao se antecipar, o professor cria trajetórias possíveis e elimina (ou contribui para eliminar) outras que, dentro de contextos histórico-culturais específicos, não são tidas como necessárias, boas ou importantes; o critério necessário deve sempre ser compreendido a partir de uma perspectiva que não o desarticula do momento histórico em que aparece, variável em cada cultura e modulado pelas mediações que inserem a criança no mundo humano (ROCHA, 2005, p. 50).

Devido ao fato de ser pensada e realizada pelo professor, que carrega consigo sua história de vida, gostos, interesses pessoais, sucessos, fracassos e dissabores, a atividade mediadora, não é composta apenas de ações positivas e irrefutáveis na direção de promover a evolução das funções psíquicas dos alunos.

Vigotski, ao analisar a mediação promovida por professores no momento da criação literária dos alunos, afirma que

ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária, esses pedagogos frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

Dessa forma, o autor acaba criticando a mediação que muito determina a atividade das crianças sobre o modo de fazer, que tenta definir uma maneira “correta” de se escrever, castrando a livre imaginação e frustrando a criação do aluno.

Quando a criança desenha, a falta de senso crítico e o incentivo dos adultos, faz com que sua expressão seja mais amplamente aceita e isso incentiva a criança a continuar desenhando sobre o que observa do mundo. No entanto, quando a criança cresce, a escola começa a direcionar a observação da criação logo no início da escrita. Se esse direcionamento não for feito com o devido cuidado, pode acabar tornando a atividade criativa um tormento, uma angústia, uma vez que ela tem de aprender uma nova forma de representação, já com modos de se fazer preestabelecidos pelo adulto.

Podemos compreender, então, a dificuldade encontrada no momento em que os alunos se põem a escrever um texto, mesmo que já possuam algum domínio da língua oral. Como a aprendizagem da escrita costuma ser relacionada a modelos prévios, os jovens tendem a se sentir mais à vontade com a cópia do que com a criação.

Importante notar que “a mediação social não pode ser vista apenas como um processo exclusivamente favorecedor de desenvolvimento, em que o sujeito e o(s) outro(s) se complementam harmonicamente. O outro também se opõe, impede aprendizagens, mostra indiferença, se omite, etc.” (ROCHA, 2005, p. 35). Defendemos a atividade docente como, também, uma atividade criadora e, para tanto, é necessário investimento, tanto pessoal, como social, no protagonismo docente, através de estudo de forma a ampliar sua visão de mundo, de tempo de planejamento e de condições de trabalho favorecedoras de uma relação saudável entre professores e alunos.

Assim sendo, compreendo que as atividades escolares devem resultar de um “delicado movimento do professor, que apresenta, expõe, sugere e sustenta formas de produção e elaboração conjunta das crianças, provocando-as e orientando-as. A criação dessas condições é parte integrante do trabalho pedagógico” (SMOLKA, 2009, p. 71). O docente ao criar, precisa levar em conta uma série de elementos, como o conhecimento prévio dos alunos, a finalidade a que determinado conhecimento se propõe, sua própria capacidade de mediação daquele processo, material disponível para abordar o assunto, bem como o interesse dos adolescentes, de forma a aguçar a curiosidade e estimular o gosto pelo conhecimento.

Como apresentado por Silva *et al.* (2014), a aprendizagem está relacionada, além do conhecimento puro, ao modo como os professores auxiliam os alunos na definição de sentidos sobre o que está sendo aprendido, proporcionando significado ao processo e promovendo esse interesse e curiosidade pela aprendizagem. Dizem os autores que

aprender ciências envolve não somente uma iniciação nas ideias e práticas da comunidade científica como, também, uma construção de sentidos dessas mesmas ideias e práticas em nível individual. Nesse sentido, ressaltam a importância do papel do professor como mediador entre o conhecimento científico e os estudantes, ajudando-os a dar sentidos aos significados (2014, p. 813).

Esse trabalho que parte da figura do professor na promoção da aprendizagem, como já apresentado, é chamado de mediação pedagógica, que é apresentada na literatura “de forma bastante relacionada com o ensino escolar, particularmente nos trabalhos que trataram do processo de elaboração conceitual” (ROCHA, 2005, p. 42). Mediar esse processo, então, vai além de apresentar ideias e responder perguntas, envolve uma relação próxima com os alunos de modo a gerar sentido, através dos seus interesses, para que a aprendizagem gere desenvolvimento.

Assim, concordamos com Vigotski que “critica os procedimentos escolares que não levam em conta as condições de vida e a experiência das crianças, mas ressalta o papel orientador do professor” (SMOLKA, 2009, p. 65), que através da educação, no ambiente escolar, possibilita uma evolução qualitativa das funções psíquicas superiores.

A mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, e deve ter como objetivo fundamental possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente; transformando, assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade, através da oportunização para operar com o real de acordo com mediações simbólicas, utilizando apoios simbólicos (ROCHA, 2005, p. 44).

A mediação pedagógica, então, se apoia de forma bastante consistente na função da imaginação dos alunos e, para que eles possam crescer em plenitude, se faz necessário o investimento nessa função psíquica. Para tanto, precisamos primeiro compreender como ela evolui no indivíduo e, mais precisamente, na fase da adolescência, período no qual seu desenvolvimento está fortemente atrelado à sua frequência no ambiente escolar, mas não exclusivamente.

3 Imaginação

Antes de começar a traçar o raciocínio sobre a função psíquica da imaginação, precisamos nos atentar que, como diz Vigotski (2009), a imaginação está diretamente relacionada com a experiência concreta, sempre mediada, que pode ser vivida através da experiência do sujeito ou à qual se tem acesso através do outro. Podemos compreender que imaginação e criação são funções diretamente relacionadas sendo a memória a parte constitutiva do processo da imaginação, pois, para que possamos juntar ideias, é necessário que tenhamos acesso a um repertório previamente estabelecido acessados pela memória.

Quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei ou elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Quando reproduzimos, resgatamos experiências através da memória, mas quando criamos, combinamos elementos de maneira a trazer algo novo, para isso nos valem da imaginação, “como inúmeros autores apontam, memória e imaginação encontram-se intrinsecamente articuladas. Aristóteles já dizia que memória e imaginação pertencem à mesma parte da alma” (SMOLKA, 2009, p. 14). Com isso, podemos dizer que de fato a imaginação não pode ser compreendida de forma desprendida da memória, pois essa é a matéria-prima daquela.

Enfim,

se olharmos para o comportamento humano, para sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituidor ou reprodutivo. [...] É fácil

notar outro tipo de atividade, mais precisamente a combinatória ou criativa (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Podemos dizer que, no que resulta no processo de criação, a atividade da imaginação tem em sua parte mais essencial – para a ação combinatória –, a memória que, alimentada pelas experiências pessoais ou sociais, se configura como matéria-prima da imaginação, sem a qual seria impossível o processo de criação. Processo esse que se caracteriza como a materialização, através do trabalho, do processo imaginativo.

Se faz necessário destacar a importância dessas duas funções, memória e imaginação, no que tange à possibilidade de experimentações criadas e associações possíveis para a imersão do indivíduo na cultura, e ao acesso ao conhecimento historicamente produzido, bem como seus papéis na experimentação e alteração dos meios de vida socialmente construídos, ou seja, na influência que o sujeito exerce sobre o meio.

Para o indivíduo que frequenta a escola, a imaginação é um instrumento fundamental, pois através dela é possível acessar o conhecimento historicamente acumulado através de relações com conhecimentos que fazem parte do seu domínio experiencial, seja por uma experiência vivida e observada, ou por uma experiência acessada através do relato de outra pessoa. Dessa maneira, “fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral” (ROCHA, 2005, p. 47). A experiência individual tem um universo restrito, pois é impossível que um indivíduo percorra todas as experiências humanas para adquirir conhecimentos apenas através de sua própria experiência vivida e observada, sendo necessário acessar experiências de outras pessoas, o que só é possibilitado pela capacidade de criar imagens mentais fruto da atividade da imaginação.

A imaginação se apresenta como uma ferramenta de apropriação do conhecimento, pois possibilita acessar experiências de outros e torná-las suas, quando significativas, contribuindo para a criação de memórias, não baseadas na sua vivência direta, mas fruto de uma vivência social. E ampliando assim seu repertório que, trabalhado pela memória, contribui para a evolução da imaginação enquanto função psíquica superior.

Assim sendo, “a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas [...]. A novidade dessa função encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). A imaginação tem como um dos fins criar elementos novos a partir de experiências prévias re combinadas e, ao mesmo tempo, ampliar o repertório de experiências para que possam ser, novamente, rearranjadas.

Para poder se valer da imaginação como instrumento de apropriação do conhecimento, nós dependemos da linguagem, que é a ferramenta socialmente mediada, através da qual conversamos com os outros e conosco mesmos, orientamos nossa conduta e criamos. Linguagem e imaginação sempre trabalham juntas, pois “através do desenvolvimento, o uso da linguagem, mediando as percepções e constituindo-as, permite processos de generalização e abstração categorial. Permite, portanto, a instauração do pensamento lógico” (ROCHA, 2005, p. 36). Desse modo, a linguagem possibilita o acesso à imaginação e ajuda a traduzir as imagens mentais e os sentimentos, que formam a experiência. Sem o uso da linguagem, as funções psíquicas superiores estariam comprometidas, pois se tornaria inviável a mediação.

Incentivar o uso da imaginação e, com ela, o processo de criação se torna fundamental para a criança e para o adolescente, uma vez que a criação “permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 96), bem como permite ao adolescente o aprimoramento das palavras e imagens como signos geradores de significado. Possibilita maior familiaridade com a linguagem e, como indicado anteriormente, com o pensamento abstrato e lógico.

Para que consigamos investir em processos que privilegiem a imaginação como função e a criação como atividade, é necessário ter em mente que, uma vez que o desenvolvimento ocorre através da mediação, a interação através de instrumentos culturais precisa proporcionar o “fazer”, pois a imaginação “como todas as funções da consciência, provém originalmente da ação. O velho refrão que diz que o jogo da criança é imaginação, pode inverter-se: podemos dizer que a imaginação é jogo sem ação” (VYGOTSKI, L. S., 2007, p. 117). Assim, na imaginação, as crianças e adolescentes conseguem experimentar e vivenciar situações, testando ações e seus desdobramentos.

A brincadeira, apoiada na imaginação, aparece como um tipo de experimento do relacionamento humano, criando situações e regras com as quais a criança poderá se deparar futuramente, aprendendo a lidar com limites, frustrações e emoções. Porém, vivenciando-as na segurança do contexto criado pela brincadeira e não no evento concreto. No mesmo sentido, a criação infantil funciona como um ensaio de possibilidades de criação para a vida adulta, atuando como um estímulo de aprendizado pela atividade, e experimentação sobre a forma na qual se desenvolve a atividade criadora. Desse modo, “a criação infantil está para a criação dos adultos assim como a brincadeira está para a vida” (VIGOTSKI, 2009, p. 90). Essas pequenas doses de experiência imaginada ou de criação na infância permitem compreender o processo de desenvolvimento das funções psíquicas.

Percebemos, através da Teoria Histórico-Cultural, que Vigotski se empenha na “busca de um princípio explicativo que possibilite a compreensão da imaginação como atividade humana (não uma faculdade dada à priori)” (SMOLKA, 2009, p. 20). Ou seja, um princípio que compreenda a imaginação como resultado da capacidade do homem de se relacionar de diversas maneiras com e no seu meio social, recebendo influências de uma variada gama de elementos que constituem em cada indivíduo características únicas, fruto das formas únicas através das quais os indivíduos se relacionam, porém, submetido às mesmas leis de desenvolvimento psíquico. O que, no entanto, não significa dizer que as pessoas se desenvolvam da mesma maneira.

O pai da teoria, que referencia-se no materialismo-histórico como método de análise e, portanto, compreende que toda explicação só é possível através da sua relação direta com a realidade concreta, faz a relação entre imaginação e mundo real, e afirma, com isso, a existência de quatro leis que relacionam imaginação e realidade.

Primeira: “toda forma da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Lei primordial, a imaginação se apoia na gama de experiências prévias do sujeito e, como dito, tem como matéria-prima a memória.

Segunda: “a relação do produto final da imaginação com algum fenômeno real [...]. Essa forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia, ou social” (VIGOTSKI, 2009, p. 24). Ou seja, a construção de imagens e situações mentais possibilitadas pela descrição detalhada permite que a pessoa possa criar uma ideia sobre o que é narrado, sem nunca ter presenciado ou vivenciado um lugar ou um acontecimento descrito. Essa é a lei fundamental para a compreensão da importância do investimento e da imprescindibilidade da imaginação nas atividades pedagógicas, pois possibilita a compreensão de experiências não vividas. Permite acesso a conhecimentos históricos, científicos, fenômenos relacionados a escalas muito grandes ou muito pequenas, conceitos abstratos e eventos não-observáveis.

Interessante notar que essa lei permite “ampliação da experiência do sujeito que, ao ser capaz de imaginar fenômeno impossível de ser visualizado, pode acessar novas experiências” (BARBOSA e SOUZA, 2015, p. 260), não sendo necessário vivência direta para que ele possa, a partir da experiência do outro, adicioná-las às suas próprias. Por meio da imaginação o aluno acessa esse mundo descrito e cria uma significação única, através de símbolos e significados socialmente construídos. Essa lei, permite o acesso ao conhecimento historicamente produzido, mediado pela linguagem, é por meio dela que desenvolvemos a cultura, a ciência, a religião e as artes.

A terceira diz que “a relação entre imaginação e realidade é de caráter emocional” (VIGOTSKI, 2009, p. 25), afinal toda experiência humana gera algum sentimento a ela relacionada, e ao ser reproduzida através da imaginação, podemos reviver esse sentimento gerado no momento em que foi vivenciado. A última relação diz que o produto da imaginação pode ser totalmente novo mas, ao ser materializado, começa a influir sobre a realidade: como um poema composto que ao ser direcionado a alguém influencia sua realidade, positiva ou negativamente, ou o celular, que uma vez produzido, alterou a forma como as pessoas se relacionam, à distância.

Essa relação direta entre imaginação e realidade é um aspecto basilar, pois valoriza a imaginação como função psíquica. Essa função costuma ocupar papel secundário durante o processo de educação do indivíduo, muitas vezes, tendo seu uso de signo atrelado a um defeito ou uma qualidade negativa. Seu uso pejorativo marca uma cultura da sociedade que valoriza a formação prática e técnica de forma irracional e contraditória, pois, no futuro, cobrará de parte desses indivíduos capacidade de inovação, como se capacidade de inovação fosse um aspecto positivo e apartado da imaginação, que tem seu desenvolvimento, sistematicamente, ceifado em escolas tradicionalistas.

Essa ideia, senso comum erroneamente propagada, de imaginação como um elemento desprezado da realidade, ou como característica de pessoas com pouco comprometimento e em alguma medida desprovidas de responsabilidade, é uma visão equivocada e que necessita ser superada sob o risco de criarmos indivíduos voltados para o passado.

Quero com isso mostrar que “a noção de irrealidade e espontaneidade descontrolada da imaginação se contrapõe à ideia de possibilidade de estabelecimento de novas relações com uma atividade conscientemente orientada” (SMOLKA, 2009, p. 46). A imaginação, longe de estar flutuando nas mentes inconsequentes como um barco à deriva, é o lugar onde a novidade aparece e a partir dela criam-se novos instrumentos culturais, que vão influenciar as relações humanas, modificando as funções psíquicas e é onde, portanto, a própria noção de humanidade começa a se alterar.

Como apresentei anteriormente, o principal instrumento cultural de relação dos indivíduos entre si, é a linguagem. Por meio dela acessamos a experiência do outro e tornamo-la nossa, e podemos dizer, então, que o seu uso

afeta o processo de memória, permitindo ao homem desligar-se da experiência imediata e, utilizando signos e instrumentos mnemônicos, organizar o material a ser lembrado, ampliando incomensuravelmente o volume de informações que se mantêm registradas, e submetendo-o em larga medida, ao controle da vontade do sujeito (ROCHA, 2005, p. 37).

Com isso, podemos notar o vínculo existente entre linguagem, mediação, memória, imaginação e criação. Vínculo este em que a linguagem se apresenta como instrumento

possibilitante das relações sociais e elemento constituinte do psiquismo humano, por meio da qual ocorre o movimento de troca de experiências a serem apropriadas e incorporadas pelo sujeito como suas, bem como, dialeticamente, o meio pelo qual o sujeito expõe suas ideias e experiências para que o outro possa delas se apropriar.

Então, compreendemos a vontade do sujeito como a atividade consciente da imaginação, trabalhando em conjunto com a memória que resgata experiências individuais e sociais, recombina-as, possibilitando, desse modo, a criação, caracterizada como atividade final desse conjunto de elementos – instrumentos e funções –, inter-relacionados.

Se a linguagem aparece como esse instrumento fundamental nos processos de relacionamento entre os indivíduos, a escrita, sua forma projetada, se apresenta como ponto importante a ser considerado no desenvolvimento do indivíduo.

O domínio da escrita constitui um momento crucial no desenvolvimento da criança, gerando profundas transformações no funcionamento mental. [...] A criação literária pela palavra escrita torna-se possível e resulta de um longo processo de apropriação das funções, dos mecanismos e das técnicas que caracterizam essa produção cultural (SMOLKA, 2009, p. 64).

Por meio da escrita acessamos o conhecimento através da mediação semiótica, ou seja, conversamos com pessoas sem a presença delas e sem uma réplica imediata. Acessamos seu pensamento, ou o que pensava no momento da atividade da escrita, e debatemos com as suas ideias. Ampliamos nosso repertório alterando nossas funções psíquicas. Por um lado, se a presença do outro possibilita o diálogo em mão dupla apresentação, réplica, tréplica etc., por outro lado, a leitura e a escrita permitem o concatenamento das ideias e o processo de reflexão sobre o assunto que está sendo lido ou escrito.

A mediação realizada no contato direto com o outro permite que a troca ocorra de forma mais dinâmica, através da fala, já a mediação realizada através da escrita tende a acontecer de forma mais reflexiva. O que significa apenas uma diferença e não uma valoração sobre a forma como nos relacionamos com as ideias e com os outros.

Portanto, através da leitura e da escrita temos a possibilidade de acessar o pensamento de forma reflexiva, o que contribui para o processo de desenvolvimento das funções psíquicas, principalmente no desenvolvimento da consciência. Pensando nos adolescentes e na necessidade que temos, como sociedade, de introduzi-los na cultura, através dos conhecimentos historicamente produzidos, a mediação semiótica ganha relevo, pois permite acesso a esse conhecimento. E esse acesso apenas se faz possível por conta da capacidade de imaginação dos indivíduos. Dessa forma,

a principal função que se desenvolve na adolescência é o pensamento abstrato [...]. O sujeito deixa de pensar somente a partir do concreto e da experiência visual, ascendendo a modos mais abstratos de pensamento, visto já ser capaz de

pensar por intermédio de conceitos, forma mais generalizada e ampliada de se relacionar com a realidade (BARBOSA e SOUZA, 2015, p. 259).

Assim, vemos que a imaginação se apresenta como uma função fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, inclusive na adolescência, período no qual o adolescente passa a ter capacidade de acessar conhecimentos mais abstratos e conceituais, e a experiência social se reafirma com primazia sobre a experiência individual, principalmente na escola. Embora, tanto experiência social como individual não sejam exclusivas de nenhuma fase da vida, atuando em conjunto com pesos diferentes a cada momento, marcadas pelo intercruzamento de ambas.

Outra forma de manifestação da imaginação, além da escrita e da língua oral, é o desenho. Ele permite a expressão em imagens do universo da fantasia ou da realidade concreta não descritível, ou não plenamente descritível, e é um meio pelo qual o indivíduo pode associar cores, formas e texturas para expressar uma ideia ainda não materializada ou sentimentos não exprimíveis por palavras. O desenho se apresenta como um meio de expressão que requer habilidades desenvolvidas ao longo da vida do indivíduo.

Tanto nas crianças talentosas, como para as que não tem interesse em se tornar pintores profissionais, o desenho possui um enorme sentido cultivador; quando [...] as cores e o desenho começam a dizer algo para o adolescente, este começa a dominar uma nova língua, que amplia sua visão de mundo, aprofunda seus sentimentos e transmite-lhe na língua de imagens o que de nenhuma outra forma pode ser levado até a consciência (VIGOTSKI, 2009, p. 117).

Ler e se expressar através de desenhos é uma forma de se relacionar com o mundo representado. Como a imaginação promove o desenvolvimento do indivíduo e sua capacidade de abstração, o desenho lhe permite acessar, através de uma nova forma, leituras do mundo vivido e experienciado. Observar e falar do mundo através da oralidade é diferente de enxergá-lo e descrevê-lo por intermédio das letras, que por sua vez é diferente de visualizá-lo e representá-lo por intermédio do desenho. Todas as três formas de se relacionar com o mundo se combinam e complementam para formar a visão de mundo do indivíduo. Desse modo, o desenho pode ser comparado à linguagem como instrumento mediador do desenvolvimento da consciência.

Disse uma vez Confúcio que “uma imagem vale mais que mil palavras”. Essa frase se refere ao poder indubitável da observação proporcionada pela imagem, pelo desenho. Porém, imagem e desenho são formas distintas, em relação à escrita, de interagir com o mundo e, por isso, fazem parte de um processo diferente de assimilação. Contudo, ler imagens – ainda mais nos tempos de grande propagação da mídia e da difusão, quase onipresente da fotografia e da edição –, é uma habilidade importante a ser desenvolvida, de modo a conseguir fazer com que

a relação com o desenho, ou a imagem, parta para além de olhá-la de forma a admirar ou no simples olhar de relance.

Com isso se torna

possível pensar na revitalização do conceito de leitura a partir da priorização dos sujeitos-leitores de outras linguagens, a fim de evidenciar seus vários modos de interação entre si e com o universo simbólico da linguagem e de suas diversificações surgidas da pluralidade e hibridização de signos, assim como as práticas cotidianas de relação com a arte e com a cultura (WAKIN, 2014, p. 246).

Ao ampliar o conceito de leitura para outras formas de linguagens, como sugere a autora, conseguimos acessar uma nova forma de ver o mundo, mais abrangente, e que, portanto, contribui para mudanças qualitativas das funções psíquicas. A imaginação ganha elementos para novas combinações sem, no entanto, perder de vista a relação entre a criação e a realidade concreta.

Separando-se, assim, o espírito sonhador e a imaginação criadora como dois extremos e formas essencialmente diferentes de fantasia, ficará claro que, em todo o processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano (VIGOTSKI, 2009, p. 59).

Ou seja, priorizar a imaginação durante o processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito, por atuar em toda a capacidade de abstração e pela sua relação com a realidade, contribui para o desenvolvimento de outras funções de forma associada, pelo modo de operar do nosso cérebro, e permite a formação de indivíduos com capacidade de atuar nas mais diferentes frentes da sociedade, podendo contribuir, dialeticamente, para a formação de uma sociedade mais equilibrada.

Como o desenvolvimento material é fruto e causa do desenvolvimento das funções psíquicas uma vez que, para alterar a natureza em prol de sua sobrevivência, o homem desenvolve a capacidade de projeção de sua ação, dinamizando seu intelecto através da imaginação para além do imediato, investir na formação de pessoas através da função da imaginação criativa é uma forma de remodelar, também, a sociedade.

O homem, ao acessar ações do passado através de sua memória e somá-lo à necessidade do presente, pode projetar, através da imaginação criativa, a solução para o futuro e conseguir, desse modo, congrega os três tempos de conjugação a cada ação, através da consciência.

4 Imaginação nos Adolescentes

Me esforcei até aqui em demonstrar como a imaginação ocupa um papel privilegiado no processo de desenvolvimento das funções psíquicas, principalmente, como ferramenta

promotora da ampliação de experiências, através da mediação com o outro e a sua profunda vinculação com a realidade. Agora, procurarei compreender como essa função se desenvolve na adolescência, fase da vida nomeada por Vigotski como “idade de transição”.

Nossa leitura até aqui nos permitiu desconstruir a ideia de que fantasia é uma parte do mundo segregada da realidade, contudo, por fazer parte das funções psíquicas, por ser construída na mente, a imaginação pode atuar em dois sentidos, “tanto pode levar a pessoa para a realidade como distanciá-la dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 50). Não é por ter forte vinculação com o mundo concreto que a imaginação atua, necessariamente, de forma a manter o indivíduo ligado ao mundo real, fosse assim, não seria imaginação. Por conta disso, se faz necessário ao longo do processo de desenvolvimento do sujeito, através da atividade consciente, o seu domínio, tanto no que se refere ao investimento de sua capacidade imaginativa quanto na sua vinculação com a realidade.

Precisamos entender que a nossa sociedade é demasiadamente vinculada à produção, à geração de valor, ao pragmatismo, à atividade com fim teleológico. Permite pouco espaço para o desenvolvimento da criação, subestima a imaginação, principalmente durante a adolescência, período em que, contraditoriamente, cobra-se o desenvolvimento conceitual, como conhecimento validado socialmente, e ataca-se a imaginação, como sendo característica apenas de sonhadores e, por isso, desvalorizada.

Desse modo é necessário “reconhecer o potencial criativo e a imaginação enquanto aliados para transcender os muros da realidade concreta e ascender a modos mais abstratos e generalizados de pensamento e ação” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 84), ter na imaginação, não um contraponto ao conhecimento científico e conceitual, mas um meio, conjunto, de seu desenvolvimento.

No adolescente, o acúmulo de experiências apropriadas, socialmente mediadas, provoca, ao mesmo tempo, maior capacidade imaginativa e menor dependência de soluções subjetivas para a compreensão das coisas do mundo. As crianças, quando buscam respostas para eventos que não conseguem, pela falta de vivência, associar, remetem-se à imaginação de modo a preencher alguma lacuna explicativa e com isso conseguir uma resposta, para ela satisfatória.

O adolescente, mais vivido, não se satisfaz com as respostas que sua imaginação propicia, desse modo “o desenvolvimento dessa imaginação contraditória segue pela linha de atrofia de seus momentos subjetivos e pela linha de crescimento e consolidação dos momentos objetivos” (VIGOTSKI, 2009, p. 49). O adolescente, para saciar a curiosidade, procura uma resposta que faça sentido, utilizando-se, para isso de sua gama de experiências e observações.

O sujeito adolescente, tal como a criança, combina memória e imaginação, não apenas para criar mundos ou histórias, mas para conseguir compreender as coisas do mundo real, diferencia-se das crianças pela maior dificuldade de satisfação que sente com uma determinada resposta encontrada, necessitando de repostas mais consistentes, objetivas. Configurando a imaginação, desse modo, como um elo entre o passado, existente na sua mente, e o presente, relacionado ao mundo vivido. Imaginação essa que alcança o patamar em que se encontra graças às relações que estabelece com o mundo.

A “ideia de uma profunda vinculação da imaginação com a realidade se contrapõe a uma concepção de imaginação como inata ou idealista, que está na base do que parece pairar na escola” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 83), se a imaginação não é inata e, portanto, não é exclusiva de mentes privilegiadas, se ela tem seu desenvolvimento vinculado às experiências, então, é possível que se trabalhe constantemente, junto ao indivíduo, para que essa função se exercite de forma a contribuir para sua evolução sob o risco de sua atrofia.

Na infância, a imaginação está estreitamente ligada ao modo como as crianças se relacionam com o mundo, como interpretam os significados a partir das imagens. Para isso apoiam-se no uso dos desenhos como ferramenta para se expressarem, pois, “o sentido e o significado dessa criação é que permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida” (VIGOTSKI, 2009, p. 96).

Na adolescência, a palavra ganha importância e primazia. Desse modo, “as formas do pensamento em que se sobressaem as imagens eidéticas (sensórias, visuais) e os aspectos perceptuais se transformam com e pela linguagem e a imaginação passa a apoiar-se também em palavras, em conceitos” (SMOLKA, 2009, p. 49). O adolescente começa a se distanciar da necessidade do uso da imagem e do desenho, passa a se apropriar do uso da palavra para se expressar, compor, criar.

Os interesses da idade justificam a preferência pelo uso da palavra, afinal é uma fase de descoberta dos sentidos intrapessoais e “a palavra permite transmitir relações complexas, principalmente as de caráter interno” (VIGOTSKI, 2009, p. 77). A busca de compreensão das coisas do mundo, e dos enigmas da idade, representadas por pensamentos, ideias abstratas e sentimentos, nem sempre possíveis de serem expressos por imagens e desenhos, faz com que o adolescente procure maior aproximação com a palavra, tanto oral como escrita, afinal “é através da intercomunicação que o ser humano dá sentido às suas representações” (ARAÚJO et al. 2009, p. 3).

A imaginação e a criação, costuma ter sua vinculação à área das Artes, ainda mais para crianças e adolescentes, afinal, é o meio pelo qual socialmente optou-se por enquadrá-la.

Contudo, a imaginação contribui em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, “seria de todo incorreto imaginar que as possibilidades criadoras das crianças limitam-se de forma exclusiva à produção artística” (VIGOTSKI, 2009, p. 120), fazendo-se necessário investimento na função da imaginação e na atividade criadora em todas as áreas e de diferentes formas, para que crianças e adolescentes consigam acessar o conhecimento já produzido, ao mesmo tempo em que podem criar conhecimentos novos para si e, quem sabe, para o mundo.

No que diz respeito à relação do indivíduo com o desenho, Vigotski (2009), aponta quatro estágios distintos de evolução de acordo com a habilidade e de como são representadas as observações. Por agora, basta que saibamos que ele define: I - esquemas, passando pelo II - surgimento do sentimento da forma e da linha, até chegar na III - representação verossímil. Ele afirma que esses três estágios, são percorridos pela maioria das crianças – restando o último, para os habilidosos ou os que passaram por algum processo de aprendizagem direcionado –, e a IV - representação plástica, que consiste no tratamento de luz, sombra, textura e volume.

Assumimos essas etapas do desenvolvimento da representação pelo desenho, reconhecendo que elas, como fruto do desenvolvimento cultural, estão diretamente relacionadas com a estrutura e forma da sociedade na qual o indivíduo está situado, nesse caso, na cultura escolar eurocêntrica.

O autor também apresenta um trabalho que “constata o quarto estágio apenas a partir dos 11 anos, ou seja, exatamente a partir daquela idade em que [...] tem início o declínio da arte de desenhar das crianças” (2009, p. 115). Como o desenvolvimento ocorre de acordo com a maneira como as crianças se relacionam com o mundo e, talvez, sobretudo como o mundo se relaciona com as crianças, a idade aqui não possui importância fundamental, apenas orienta o período no qual, geralmente, as crianças começam a desenvolver o senso crítico, muito por conta do próprio desenvolvimento no contexto escolar. Não satisfazendo-se mais com a simplicidade do desejo de se expressar, sentem necessidade de se expressar de uma determinada maneira, que acaba encontrando limite no grau de habilidade que possui, impedindo e frustrando muitos indivíduos, na fase de transição, de continuar sua empreitada no mundo do desenho.

Como o desenho se coloca inviável para a grande parcela da população, mais por falta de interesse de investimento na prática do que por falta de capacidade, a palavra emerge como o instrumento de criação e de compreensão. Na adolescência, “as palavras tornam-se, cada vez mais, um poderoso meio de reflexão e de regulação interna para si. Ao mesmo tempo, condensam emoções e imagens que podem ganhar forma na criação literária” (SMOLKA,

2009, p. 77). A palavra escrita possibilita a organização de ideias e permite a reflexão junto ao que é escrito e lido.

Os interesses dos adolescentes se alteram em relação ao período anterior, e o motor para essa mudança é, segundo a Psicologia, o amadurecimento sexual. Podemos inferir que essa mudança seja resultado da necessidade de aproximação do outro para a satisfação desse seu novo desejo, acompanhado de um olhar voltado para si, para compreender as mudanças que ocorrem em seus corpos. Em busca de inserção e aproximação do outro, o adolescente reflete e se utiliza da palavra para organizar suas ideias e compreender essa fase. Desse modo, “é muito fácil compreender a relação que existe entre o desenvolvimento da criação literária e a idade de transição. O fato principal dessa idade é o amadurecimento sexual” (VIGOTSKI, 2009, p. 75).

De fato, Smolka aponta que “teóricos do desenvolvimento se referiam à idade de transição como um período crítico, ressaltando as mudanças no organismo, o amadurecimento sexual e a instabilidade emocional” (2009, p. 75). Afirmando, contudo, se fazer necessário analisar, “como as alterações de natureza biológica se convertem em interesse de natureza social” (2009, p. 75). Ou seja, como a mudança orgânica altera os interesses do adolescente, que partem para a busca da compreensão de si e das relações que estabelece com o outro.

Mesmo sendo uma forma diferente de lidar com algo que é de domínio cultural do indivíduo, a língua, na escrita temos uma diferença quanto à sua forma e representação, e por isso exige maior atenção e esforço no seu domínio. “A escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para a criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 64). Por conta do registro, a escrita possibilita uma relação diferente com a língua, quando comparada com a oralidade, essa última, embora fundamental, tem uma existência efêmera e quando acessada através da memória, se apresenta com lacunas, complementadas pela imaginação. No registro escrito a ideia permanece tal como concebida.

A dificuldade com a palavra escrita está presente, além da sua produção, também na prática da leitura, uma vez que podemos escolher entre uma leitura aprofundada do texto com o qual nos propomos a dialogar ou uma leitura rasa e simples. É preciso compreender que

a leitura do texto escrito, bem como qualquer outro processo que denominemos de leitura, se realizada como prática linear, obrigatória, sobrecarregada de funções técnico instrumentais e desprovida de sentido é insuficiente para avaliarmos e compreendermos como se dão as relações dos sujeitos com o conhecimento (WAKIN, 2014, p. 248).

Quando falamos do interesse do adolescente pela leitura, estamos falando da satisfação da curiosidade. A compreensão e o conhecimento só são possíveis quando a relação com a escrita ocorre de maneira aprofundada e, ao mesmo tempo, prazerosa.

Vigotski é categórico ao afirmar que “a duplicidade da nova forma de imaginação que agora se inicia pode ser facilmente observada pelo fato de que a atividade de imaginação mais difundida e popular nessa idade é a criação literária” (2009, p. 49), valorizando a importância da literatura no desenvolvimento da imaginação do adolescente. Porém, ao considerar que toda vontade, também é fruto de seu contexto histórico-cultural, é necessário que se situe essa preferência pela criação literária a que o autor faz referência, a uma determinada classe social à qual ele tinha acesso na recém estabelecida URSS. Como sabemos a classe letrada russa tem grande intimidade com a literatura, produziu grandes escritores e obras que hoje são consideradas clássicas e influenciam o modo como os adolescentes lidam com o assunto.

Devemos, com isso, fazer uma atualização desse interesse, no qual não é a literatura, mas sim, a necessidade de compreensão de si do adolescente, de expressão por meio da palavra e impressão dessa palavra que se apresenta como marca dessa idade. Nos tempos de Vigotski a escrita era o único meio de expressão e impressão da palavra, porém, temos hoje, além da literatura, outros meios para imprimir e registrar a palavra, que o autor não poderia imaginar que existiriam, fruto do fácil acesso, através de instrumentos digitais para a produção de vídeos e músicas.

O adolescente contemporâneo, sobretudo no nosso país, se vê distanciado da cultura escrita, baseada no encadeamento lógico de palavras pensadas de forma a gerar uma imagem ou uma abstração de ideias. Os jovens, hoje, se valem da palavra escrita, majoritariamente, como meio de reprodução da linguagem oral para rápida comunicação em aplicativos e mídias sociais, onde o texto curto e as manchetes, imperam. Com isso destaco que “as condições do mundo letrado mudaram consideravelmente no último século, não só a escrita, mas a mídia e a informática vieram a integrar a experiência de vida das crianças, afetando e transformando até mesmo os modos de ensinar e aprender” (SMOLKA, 2009, p. 66).

É claro que os instrumentos historicamente criados pela humanidade não são automaticamente substituídos por outros, nem tampouco, necessariamente excluídos. Ao inserirmos a discussão do meio digital como nova forma de expressão dos adolescentes, o colocamos como uma cultura em ascensão e de grande abrangência, o que não implica na eliminação da literatura por uma parte dos jovens. A escrita ainda é usada pelos adolescentes, mas, dessa feita, com menor abrangência; embora entre eles ainda seja observável, aqueles que desenvolvem grande capacidade de abstração e habilidade com as letras.

Como dito no capítulo sobre adolescentes, na seção anterior, a assunção de novos protagonistas no mundo dos jovens, como *youtubers*, ajuda a fazer uma atualização histórica da linguagem utilizada para se expressar, tanto para buscar informações e experiências como para se comunicar ou expressar sentimentos. Não mais, apenas nos livros de histórias e

biografias buscam-se referências, mas no meio digital, com vídeos que ainda estigmatizam a educação, pelo fato de não ser necessário o domínio das letras para sua expressão e compreensão, bastando a oralidade.

Com essas novas linguagens apresentadas podemos, então, repensar o significado de leitura, pois, dessa forma, não mais o texto se apresenta como forma única de acesso ao conhecimento e à cultura – e busca do autoconhecimento –, mas também imagens, vídeos e músicas. Podemos, então, compreender leitura como sendo a “ação de interpretar um conjunto de representação simbólicas, capazes de exprimir ideias, valores, sensações” (WAKIN, 2014, p. 248). Com esse conceito de leitura, dizemos que um quadro, uma fotografia, um meme⁸, ou mesmo um vídeo podem ser lidos.

Assim, o investimento no uso de outras linguagens no ambiente escolar ganha importância, pois amplia a gama de possibilidades de expressão, justificando o uso de ferramentas como o vídeos, músicas, e inclusive o retorno ao investimento no desenho, pois “da análise das obras à possibilidades de produção, aprende-se outra forma de dizer, de objetivar a experiência social, subjetiva; aprende-se a narrar pelo desenho” (SMOLKA, 2009, p. 117). Todos os meios de expressão são passíveis de gerar leitura e reflexão, basta que haja orientação para tanto.

Conforme o indivíduo vai acumulando experiência e desenvolvendo seu julgamento a respeito das coisas, o seu senso crítico passa a ficar mais apurado, assim, “para o adolescente já não basta uma atividade de imaginação criadora; ele não se satisfaz com um desenho qualquer para a contemplação de sua imaginação criadora e precisa adquirir habilidades e conhecimentos especiais e profissionais” (VIGOTSKI, 2009, p. 117). Para que o desenho possa, então, ser reinserido na cultura do adolescente, de modo a se constituir como um meio de representação, mesmo de ideias e sentimentos abstratos, se faz necessário o aprimoramento de suas habilidades.

Há aqueles sujeitos que, devido à forma como se relacionaram com o mundo, acabaram desenvolvendo maior interesse e se dedicando mais a determinados tipos de trabalhos; afinal, a história de vida influi diretamente no apreço por uma atividade ou por outra. Mas o esforço na aquisição e evolução de algumas habilidades como escrita, produção de vídeos e desenhos, amplia o repertório para expressão, compreensão e relação com o mundo. Como entendemos que há íntima relação entre cultura e desenvolvimento, e que a mediação com o mundo constitui o sujeito, entendemos, portanto, que “o ensino provoca e constitui o desenvolvimento da criança” (SMOLKA, 2009, p. 62). Dessa forma, um

8 Tipo de representação gráfica de grande circulação na internet, em que há a associação de imagens expressivas, como fotografias, ou GIFs (sequência de fotos animadas), com uma frase curta de grande impacto, geralmente, se valendo de ironia para criticar algum alvo.

acompanhamento direcionado é capaz de promover o desenvolvimento de uma habilidade adormecida.

Vencido esse limite, o da habilidade, há outro ponto a se considerar sobre o interesse, ou a falta dele, por cada meio de expressão, e ele “consiste na íntima relação que essa atividade tem com o trabalho produtivo ou a produção artística” (VIGOTSKI, 2009, p. 118). A atividade criadora exige tempo, esforço e empenho. É um trabalho que vai desde a concepção, através da função da imaginação, até o fazer em si, que envolve a habilidade de representação e expressão daquilo que é imaginado, seja pela escrita, desenho, vídeo ou música.

A urgência com que os adolescentes, no nosso contexto histórico-cultural, interagem com o mundo se apresenta como outro limite na sua empreitada de se expressar, tendendo a optar por meios mais dinâmicos e de resultados mais rápidos; se possível, com rápido retorno do interlocutor, fruto de um julgamento de aprovação ou não, quase imediato.

Como tenho apresentado, existe uma força interna que move a busca de compreensão e expressão por parte dos adolescentes na sua relação com o mundo. Tanto na primeira, quanto na segunda, é a imaginação que aparece como instrumento privilegiado, por isso, “devemos cultivar a imaginação criadora; por outro [lado], o processo de encarnação das imagens surgidas da criação requer determinada cultura” (VIGOTSKI, 2009, p. 117). Reside aí, a necessidade de investimento na habilidade dos indivíduos para que possam, através dos mais variados meios, se expressarem. E, ao aprender a se expressar, desenvolver a capacidade de leitura e interpretação das coisas do mundo.

Tendo apresentado a força e importância da função da imaginação para o desenvolvimento dos adolescentes, e conhecendo o ambiente que predomina nas escolas, independente da origem, se pública ou particular, concordo com a indagação de Montezi e Souza: “se a adolescência é o momento da fertilidade da criatividade, dos pensamentos, por que não explorar essas funções psicológicas superiores enquanto ferramentas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem?” (2013, p. 81).

Claro está que a imaginação não é uma habilidade, não é um conteúdo, não é, portanto, exclusividade da representação das Artes, muito menos, currículo a ser desenvolvido por essa disciplina. Ela é, antes, uma função fundamental para a relação entre o plano intrasubjetivo e intersubjetivo, em outras palavras, entre o sujeito, como indivíduo, e a sociedade da qual faz parte e que também o constitui.

Todas as áreas do conhecimento humano estão intrinsecamente relacionadas com a capacidade de imaginação do homem, “a ciência, assim como a arte, permite a aplicação da imaginação criadora do ser humano; a técnica constitui o produto da mesma atividade cristalizada pela imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 121). Todo o desenvolvimento social

passa pela capacidade de planejamento e materialização das ideias através da atividade criadora. Conseguir aliar as diferentes frentes nas quais a imaginação pode atuar, de forma múltipla, é a árdua tarefa que se impõe para a educação.

5 Criação

Optei por fazer a experiência de trabalhar de forma separada, imaginação e criação, pois, apesar de serem atividades umbilicalmente interligadas, se caracterizam como atividades distintas. Dentro da Teoria Histórico-Cultural compreende-se como “aspectos constitutivos da imaginação criadora [...]: memória, imaginação, emoção e realização [que] integram o processo de criação” (SMOLKA, 2009, p. 90). Como disse, a imaginação se configura com importância no desenvolvimento do indivíduo, mesmo que ela não se cristalize em nenhum produto, como no momento em que se cria uma imagem mental de um evento ou lugar narrado. Nesse aspecto a imaginação prescinde da criação. Num segundo aspecto ela a precede pois, a atividade de criação é resultado de um processo diretamente relacionado à imaginação.

A necessidade, combinada à capacidade de adaptação, faz com que o homem se torne uma espécie que consegue antever e, desse modo, planejar ações para além do imediato, “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). A capacidade de abstração é pré-requisito para a organização social humana. É por causa dela que podemos agir no presente, tendo em conta seu desdobramento futuro.

O ser humano é a espécie para a qual o futuro e o passado existem. Essa consciência histórica só é possível por conta da nossa imaginação, que

está intrinsecamente vinculada às capacidades de planejamento e realização humanas. [...] A imaginação precisa ser completada, isto é, realizada num artefato, numa palavra, numa obra [...] tornar-se um produto que possa integrar, de maneira mais objetiva, a produção humana (SMOLKA, 2009, p. 30).

Quando a ideia está mentalizada, a criação da atividade imaginativa resta de acesso exclusivo para a pessoa que a mentalizou; para que possa ser acessível às outras, e possa influenciar o mundo, é necessário que ela se materialize, ou como diz Vigotski, se cristalize. Através da imaginação cristalizada, fruto do processo de criação, é que conseguimos nos relacionar com a ideia do outro.

Para que a relação intersubjetiva aconteça com os adolescentes, principalmente no ambiente escolar, se faz necessário que eles se expressem, produzam, criem algo, pois é através da sua atividade de criação que conseguimos intervir e podemos ajudá-los a se desenvolver. Na criação, aspectos não dizíveis tomam corpo. Inquietações se apresentam,

dúvidas e anseios aparecem, e dessa forma é possível acessar o pensamento do aluno e, através da mediação, auxiliá-lo, quando necessitar.

No ambiente escolar, como vimos na seção anterior, existe uma hierarquização cultural e socialmente preestabelecidas de conhecimentos, e conteúdos, a qual chamamos de currículo, com o que o aluno deve necessariamente se deparar, segundo a concepção tradicional de escola. Dessa forma, o processo de ensino ocorre a partir de algo dado e a possibilidade de expressão por parte do jovem fica reduzida, uma vez que insistimos na imagem de educação como sendo uma “sopa que servimos na boca do aluno para ser ingerida”. Ou na ideia do aluno ser uma esponja para absorver o conteúdo programado.

Embora, pela Teoria Histórico-Cultural, compreendamos que as funções psíquicas se realizem a partir do plano externo são apropriadas pelos sujeitos e incorporadas no seu plano interno, compreendemos, também que esse processo acontece de forma dialética entre o sujeito e o meio cultural, ou seja, ambos se influenciam de forma concomitante, mesmo que essa influência não se dê na mesma intensidade e nem de forma harmônica. Essa relação, portanto, não ocorre de forma unidirecional, nos moldes que a escola compreendida como receptáculo de conhecimento a ser adquirido pelo aluno, pressupõe.

Para que o aluno se desenvolva, mesmo que dentro de parâmetros pré-concebidos, é necessário que ele tenha uma postura de interesse e consiga criar tendo, portanto, uma postura ativa no processo educacional. Compreendemos, como já dito, que a aprendizagem gera desenvolvimento, da mesma forma, o conhecimento gera vontade de aprender mais. Nesse aspecto, fazer com que o aluno cristalize sua imaginação, ou seja, crie, é investir na aprendizagem e no conhecimento. Com isso, “o significado da criação [da criança ou do adolescente] é mais importante para a criança do que para a literatura” (VIGOTSKI, 2009, p. 90), ou artes plásticas, ou indústria cultural. Esse investimento se faz necessário, pois, só conseguimos criar algo em cima de um repertório conhecido, pois, suas partes precisam antes fazer parte do nosso rol de experiências.

Dessa forma,

entendemos que abordar a criatividade como função psicológica superior, mobilizada pela imaginação, articulada a outras funções [...] pode trazer contribuições para a compreensão e promoção do desenvolvimento de adolescentes, sobretudo em contextos de ensino-aprendizagem. Adota-se, portanto, a compreensão da imaginação de uma perspectiva dialética que, a um só tempo, é produtora e produto da atividade criadora do homem (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 78).

Essa fase da vida é caracterizada por mudanças na forma de se relacionar, passa da subjetividade infantil para a busca da compreensão das coisas do mundo e, portanto, de característica mais objetiva, sem, no entanto, ocorrer a exclusão de uma pela outra. “Esses

dois lados ou traços da criação infantil podem ser encontrados na idade de transição porque são o reflexo da ruptura que sofre a imaginação criadora da criança nessa época, passando do tipo subjetivo para o objetivo” (VIGOTSKI, 2009, p. 95). A criação, também passa por um processo de mudança junto do crescimento do sujeito. Representar as coisas da forma como consegue já não mais basta para o adolescente, que tem o olhar mais atento e complexo, fruto da observação treinada, resultado da experiência de vida, que trabalha no sentido de uma representação mais objetiva.

Podemos entender que a complexidade da criação parece estar associada à dificuldade de interpretação das múltiplas formas de leituras, pois isso cria obstáculos ao processo de dissociação e associação combinatória necessário à criação. Compreendemos criação, então, como o resultado de uma ação consciente de combinação de diferentes elementos acessados pela memória, mentalmente processados pela imaginação e manualmente trabalhados pela habilidade do indivíduo, tendo como um fim, um produto novo.

Acredito, pelo apresentado até aqui, que a imaginação e a criação, associadas à memória, são funções fundamentais para o desenvolvimento, tanto do indivíduo constituído de cultura quanto da sociedade constituída por indivíduos, sem as quais não teríamos avanços em nenhuma área. Ciência, Arte e mesmo as religiões não existiriam.

A sociedade ao definir que existe uma instituição não exclusiva, mas principal, para propiciar o acesso à cultura e ao conhecimento historicamente produzidos, obriga que seus agentes reflitam e tomem consciência sobre a forma de se fazer uma mediação intencional e orientada, com o fim de ampliar a experiência individual e social do adolescente, bem como, em conjunto – professores e alunos –, desenvolvam a função psíquica da imaginação criativa, sob o risco de atrofiá-la.

O projeto Ateliê tem como características mais marcantes, a liberdade proporcionada ao professor tanto em sua atuação, quanto ao conhecimento trabalhado, sendo os temas propostos resultado de uma atividade de criação conjunta – tanto em sua forma, quanto em conteúdo – de professores que, tendo liberdade para criar as aulas, podem investir de forma mais livre no processo da imaginação criativa dos alunos.

IV ORQUESTRAÇÃO (SOBRE O MÉTODO)

Mas o homem é a tal ponto afeiçoado a seu sistema e à dedução abstrata que está pronto a deturpar intencionalmente a verdade, a descrever de seus olhos e seus ouvidos apenas para justificar a sua lógica. [...] Existem no mundo as leis da natureza, de modo que tudo o que ele faz não acontece por sua vontade, mas espontaneamente, de acordo com as leis da natureza. Consequentemente, basta descobrir essas leis e o homem não responderá mais por suas ações, e sua vida se tornará extremamente fácil [...] Aparecerão algumas edições bem intencionadas, parecidas com os atuais dicionários enciclopédicos, nos quais tudo estará calculado e especificado com tamanha exatidão que, no mundo, não existirão mais ações nem aventura.

(Memórias do subsolo, Dostoiévski, 1864)

O excerto nos chama a atenção para a questão da ciência como busca de leis gerais. Escrito em uma época em que as ciências da natureza tentavam compreender o funcionamento das coisas em busca de uma verdade absoluta; visão da qual, concordando com o autor, não compartilhamos, afinal o homem é produtor e produto de sua história e de sua cultura; essa é a única verdade que compreendemos como absoluta e princípio do qual partimos para aprofundar nosso estudo. O homem se desenvolve na relação dialética com o mundo da cultura.

O objeto, foco dessa pesquisa, é um projeto peculiar denominado Ateliê, desenvolvido em uma escola onde trabalhei entre os anos de 2014 e 2016. A curiosidade de compreender como um projeto de educação com caráter includente – por ser público – pôde se efetivar, me levou de volta à escola para estudá-lo.

Sabendo que “a problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador” (ANDRÉ, 2013, p. 97), essa minha experiência profissional me levou a querer entender melhor o que há de diferente, nesse projeto em relação ao de outras escolas que frequentei, tanto como estudante quanto como professor.

“Os estudos de caso como estratégia de pesquisa caracterizam-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641). Ao estudar como o projeto Ateliê proporciona o desenvolvimento dos alunos e identificar qual o seu potencial transformador, as suas peculiaridades, pretendo contribuir para o debate sobre educação de forma ampla.

Foi preciso, para isso, definir um método de investigação de modo que não viesse a *deturpar intencionalmente a verdade, descrever de [meus] olhos e de [meus] ouvidos apenas para justificar a [minha] lógica*, afinal, me propus a investigar um objeto com o qual já tinha

familiaridade e mais, uma relação afetiva. Durante todo o processo de pesquisa foi essencial lembrar que “nem tudo que é familiar nos é conhecido” (OLIVEIRA, 2013, p. 70).

Essa pesquisa estuda pessoas e não máquinas ou fenômenos naturais. A vivência, narrada e analisada não poderá jamais ser replicada, pois nunca se poderia recriar todas as condições em que ocorreu, e, caso fosse possível, o tempo seria outro. Por isso, ainda que com os mesmos atores, eles seriam diferentes, pois teriam mudado, aprendido coisas novas, repensado posturas antigas e isso, por si, já diz sobre as possibilidades de ações e aventuras de cada um em permanente processo de construção de si.

Para início do processo, lancei mão do conhecimento acumulado sobre a maneira de se fazer pesquisa. Dessa forma, vi que há três grandes procedimentos para a produção de material empírico nos estudos de caso: “fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos” (ANDRÉ, 2013, p. 99). Mais à frente discutiremos com maior cuidado a produção do material empírico e a adoção do estudo de caso como tipo de prática de pesquisa.

O trabalho foi desenvolvido através da observação videogravada ao longo de dois trimestres letivos. Esse instrumento foi escolhido, pois, “a real significação de um enunciado só poderá ser abstraída concretamente se a entonação, o momento da fala, o seu contexto e os participantes da interação forem considerados na compreensão dos sentidos” (ARAÚJO et al. 2009, p. 3). Além de captação da entonação, gestos e contexto, a videogravação permite uma ampla gama de possibilidades que a simples observação não permitiria, o que ajuda a melhorar significativamente a qualidade das análises. O vídeo nos leva a confiar mais nos julgamentos e na aplicação dos códigos, bem como

observar contradições entre discurso e comportamento [...]; minimizar a intervenção do pesquisador, embora ela nunca seja eliminada, pois há sempre o olhar de quem filma [...]; visitar o campo inúmeras vezes e em diferentes momentos, por meio das múltiplas leituras que podem ser feitas do que foi vivenciado, pela visualização do material gravado [...]; distanciamento emotivo para a análise reflexiva do material [...]; diferentes possibilidades de visualizar o material videogravado, acelerando, saltando partes, pausando, congelando a imagem, retrocedendo, avançando, repetindo a visualização quantas vezes forem necessárias para uma boa apreensão e interpretação do material (Garcez *et al.*, 2011, p.253)

Além da videogravação, utilizei outros instrumentos para captar melhor o ambiente. Apliquei um questionário socioeconômico para os alunos, para caracterizar a população atendida pela escola (afinal o desenvolvimento humano é sócio-histórico e compreender o meio no qual se desenvolve, além da escola, é fundamental para a compreensão das possibilidades e qualidades de interações a que o adolescente está sujeito); análise documental para a caracterização dos professores; entrevista espontânea com os alunos e professores no momento da mostra; além de uma entrevista semiestruturada com a ex-diretora da escola,

responsável pela administração da escola quando do processo de estudos e implementação do projeto Ateliê e ainda efetiva quando do início do nosso acompanhamento.

Compreendo como de fundamental importância utilizar procedimentos que consigam captar as diversas nuances das relações e que só podem ser percebidas quando confrontadas as visões dos diversos atores. Rocha e Perosa interpretando o material produzido, no qual captaram as diferenças de vozes, contrastam a postura das professoras com a dos alunos:

As informações dadas pelos alunos não dão sustentação para as insistências das professoras e nos permitem apontar que na merenda está em funcionamento uma combinação complexa entre todos os dados da realidade que definem práticas pedagógicas e as representações que se tem sobre os grupos sociais a quem se endereçam as práticas pedagógicas (2008, p. 436).

Portanto, a variedades de atores ouvidos permitiu concluir sobre o funcionamento de uma combinação complexa da realidade e de representações. Houvessem estudado apenas os sentidos dados pelas professoras, ou apenas pelos alunos, a interpretação sobre as relações presentes no momento da merenda seria outra. Dessa forma, fica clara a importância de lançarmos mão de variados instrumentos para a produção do material, de forma a contemplar as diversas vozes que compõem o ambiente escolar.

Pesquisas como a de Martins (2017) definem cinco características de estudos qualitativos. Esse trabalho possui todas: a caracterização do meio onde se desenvolve o caso em questão; o caráter descritivo; o estudo voltado para o processo; colocar-se no lugar do outro; e a natureza indutiva das investigações. Optei, nesse estudo, pela pesquisa de caráter qualitativo, pois ela “se preocupa em responder questões específicas que não podem ser apenas quantificadas, vai além, na medida em que está voltada para a investigação das relações humanas e envolve, portanto, esse universo dinâmico de significações” (DECIETE, 2013, p. 98).

Esse trabalho se configura, portanto, como um estudo de caso qualitativo e de acordo com André, há três pressupostos para a adoção de pesquisa qualitativa no estudo de caso: “1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas” (2013, p. 97).

Dessa forma é possível definir essa pesquisa como fruto do contato direto e prolongado do pesquisador com o campo, privilegiando os processos interativos presentes na investigação, em busca de uma compreensão holística que tem como objeto uma situação complexa e particular, focando nos procedimentos e nas interações cotidianas interessada em captar os universos simbólicos e os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos.

Nessa seção apresentarei e discutirei a produção do material empírico; a relação desenvolvida com os adolescentes durante o processo de produção do material empírico; a

caracterização física da escola e o meio no qual ela está inserida; a caracterização dos atores envolvidos no projeto; a caracterização da gestão, que proporcionou a implantação do projeto; bem como a descrição sobre o desenvolvimento e implantação do projeto Ateliê.

1 Versos e Pautas (Produção de Material Empírico)

Para a produção do material empírico foram acompanhadas e filmadas as atividades de realização do Ateliê ao longo de dois trimestres. Resultando em 34 dias de gravação com uma média de uma hora e vinte minutos de filmagem cada, mais quatro dias que foram acompanhados, mas não gravados por se tratar de exibição de filmes. Com isso consegui traçar comparações e possibilidades geradas pelo projeto desenvolvido na escola tanto no que tange à mediação quanto ao espaço proporcionado para a criação, imaginação e memória.

O material produzido para a análise foi fruto de escolhas pessoais, orientado pela teoria trabalhada, mas ainda assim fruto de um ponto de vista e de uma forma de ver as ações, uma escolha possível dentre uma variada gama. Como dizem Graue e Walsh,

os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos (...) eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse (...) a chave para criar dados valiosos é ligá-los de forma interpretativa a públicos-alvo relevantes que possam entender o significado desses dados (2003, p. 94).

Reafirmo minha intenção de fazer um estudo de caso de inspiração etnográfica, pois, compreendo que “a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado” (OLIVEIRA, 2013, p. 71). Para um estudo etnográfico seria necessária uma imersão maior no campo, um acompanhamento mais constante, também, dos momentos de planejamento das atividades junto aos professores e uma vivência cotidiana que fosse para além dos encontros do projeto, objeto desse estudo.

Apesar de possuir essa vivência do tempo em que lecionava na escola, o estudo etnográfico seria inviabilizado por dois motivos: primeiro, quando da minha vivência na escola, não possuía o embasamento teórico para guiar as interações direcionadas à análise que pretendi fazer aqui; segundo, não seria possível nova imersão nesse momento devido ao tempo escasso que o mestrado nos impõe.

Com isso denomino o momento de acompanhamento de campo como da ‘produção de material empírico’. Primeiro, porque é uma produção, fruto das relações que se estabelecem no momento do estudo de campo, por isso, não coleta, que nos remeteria a algo que está pronto para ser colhido; segundo, pois, o material não está dado, mas é fruto da experiência empírica da sua produção.

Optei pelo conceito de produção de material empírico, pois o material que se constrói não está dado, sendo resultado do acompanhamento de um ser carregado de subjetividade. Afinal, ainda que no mesmo ambiente, no mesmo espaço e no mesmo tempo, outros pesquisadores teriam material provavelmente diferente, por observar outras questões e alunos, gerando outros resultados e possibilitando diferentes discussões. A produção do material está diretamente implicada no olhar que o pesquisador tem para o objeto.

Os acompanhamentos foram videogravados, posteriormente foram assistidos, analisados, transcrito em partes significativas, atentando-se ao cuidado na descrição de gestos, ações, entonações e ao limite que essa descrição pode impor para a análise, pois “transcrever falas é possível, porém, por mais que se tente descrever com detalhes gestos, olhares e entonações da voz, cadências etc., imagens dificilmente podem ser transpostas para a linguagem escrita resguardando a devida precisão” (GARCEZ et al., 2011, p. 256). Mesmo com a limitação que essa transcrição impõe, sentida na análise que desenvolvi, pude ampliar significativamente as interpretações.

Optei por acompanhar dois trimestres letivos, pois

o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dentro da organização dos Ateliês acompanhei, um edição do “Navegando nos Mares da História” e uma do “Raciocínio (I)Lógico”. A escolha desse último passou pela inusitada dupla formada pelo professor de Matemática e de Educação Física, abordando um tema central – embora pouco trabalhado quando estruturado no conteúdo disciplinar para o desenvolvimento da primeira e que muito contribui para a compreensão de jogos e esportes assuntos do campo da segunda disciplina. Ao longo do processo, os professores procuraram demonstrar como acontece o raciocínio lógico em algumas de suas múltiplas formas de utilização.

Já a escolha do primeiro Ateliê deveu-se ao caráter inovador da forma de se abordar um assunto clássico para as aulas de História. As grandes civilizações, desde as mais remotas como os sumérios e egípcios, se desenvolveram graças à sua relação estreita com a água, que foi utilizada como meio de produção, de cultura, de força e de transporte, sendo, por isso, inclusive reverenciada através de religiões e símbolos de adoração. O objetivo dos professores de História e Artes foi mostrar o papel central da água no processo de formação de grandes impérios, tanto economicamente, como culturalmente, enquanto nas aulas de História, de acordo com o materiais didáticos, essa relação das civilizações com a água aparece como um dado secundário.

Portanto, optei por acompanhar esses dois ateliês devido ao caráter mais fortemente vinculado com assuntos trabalhados em disciplinas regulares, como meio de verificar possíveis diferenças de abordagem proporcionadas pela organização do projeto em relação às disciplinas tradicionais.

Percebemos que essa pesquisa aborda um caso particular, singular, e que dele podemos extrair uma complexidade de informações, nessa configuração, que nos ajudam a compreender os elementos que pretendemos analisar de forma mais abrangente. Por isso estudamos as múltiplas dimensões dessa unidade trabalhada, e para tanto, precisamos ter “elementos para uma análise multidimensional e aprofundada do assunto” (ANDRÉ, 2013, p. 103). Procurei fazer a interpretação desse material de forma a compreender a influência que essa organização pedagógica tem sobre as funções psicológicas superiores dos alunos.

É fundamental compreender que a interpretação é um “exercício do pesquisador que visa captar o sentido que os sujeitos atribuem a suas ações cotidianas” (OLIVEIRA, 2013, p. 72), sabendo ainda que “o sentido é a essência do seu pensamento, pois é o que surge de mais importante do elo formado entre os sujeitos” (WAKIN, 2014, p. 256). Essa análise, então, ocorrerá através da mediação de signos socialmente interpretados, para que possamos compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – sobretudo a imaginação – dos envolvidos no projeto Ateliê, acessando os sentidos que esses participantes atribuem ao seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Isso demonstra a complexidade do nosso trabalho: “talvez o maior dos equívocos resida na afirmação de que os estudos de caso são um tipo de pesquisa mais fácil, pelo fato de lidar com uma ou poucas unidades” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639). De fato, disserto aqui sobre uma única unidade escolar, mas há tantos e tão variados elementos que interferem e se inter-relacionam, que apenas através de uma variedade de procedimentos metodológicos consegui interpretá-los.

Como se trata do acompanhamento de um projeto em andamento com relevância pela sua particularidade, optei pelo desenvolvimento de um estudo de caso, compreendendo que

não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Em consonância com a bibliografia referente a métodos de pesquisa, à essa pesquisa compreendo ser indicado o estudo de caso, pois se trata do fato de “ele ser extremo ou único. [...] O fato de que tais situações são instigantes e extremamente raras justifica a análise em profundidade de qualquer caso em que ocorram tais padrões de comportamentos” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 644). Esse é o que André denominou por estudo de caso intrínseco, no

qual há o interesse de pesquisa por se tratar um caso específico:

Estudos de caso seguem, em geral, três fases: exploratória ou de definição de casos de estudos; fase de coleta de dados [produção de material empírico] ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. [Mas] a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas (2013, p. 98).

Nesse caso, a fase exploratória não se fez necessária, porque já havia conhecimento prévio do projeto e atores envolvidos, bem como acesso facilitado, pela boa relação desenvolvida nos tempos em que lecionava na unidade. Por isso, partimos direto para a fase de produção do material, depois de decidir o foco das observações. Adiante entraremos na parte de análise tendo em vista que “a essência do fenômeno não está posta explicitamente [...] se revelando [...] pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais” (MARTINS, 2017, p. 10), através da observação do que é dito e do que não é dito. Para isso “parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento” (MARTINS, 2017, p. 15).

Durante o período de campo foram estimulados depoimentos livres junto aos alunos, para compreender a visão que eles têm sobre o projeto e suas observações, bem como junto aos professores dos ateliês observados ao longo do trimestre, com o objetivo de compreender a formulação, objetivos, desenvolvimento, impressões sobre o desenvolvimento de suas propostas. Houve também uma entrevista semiestruturada com a diretora, que buscou captar a sua visão do processo de construção e possibilidades de edificação de propostas criativas na educação brasileira, principalmente na esfera pública.

Todo o esforço de compreensão global dos aspectos que cercam o projeto possibilitou refletir sobre ajustes que precisam ocorrer para que consigamos fazer aquilo que é o central na educação escolar: os alunos se desenvolverem. E dessa forma, compreender como o projeto Ateliê proporciona o desenvolvimento dos alunos, bem como interpretar qual o seu potencial transformador. Baseando-me na teoria desenvolvida por Vigotski, busquei analisar a função psicológica da imaginação criativa e o ato criativo como centrais nesse processo, pois é através dele que o aluno cria significações, desenvolve a capacidade de abstração que permite o aprendizado, a internalização e a assimilação de conceitos, se relacionando com a cultura marcada no tempo e no espaço em que está inserido.

Busquei, portanto, com essa pesquisa entender que questões se impõem a uma escola pública quando se propõe a desenvolver um projeto inovador e incluyente. Dentre as possíveis questões elegi, como objetivo geral *compreender como um projeto de práticas pedagógicas alternativo pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos adolescentes, em especial a imaginação.*

Para alcançar a compreensão geral sobre o projeto, entendo ser de fundamental importância: (I) encontrar tendências e limites na mediação pedagógica presentes nesse projeto; (II) identificar interferências às quais estão submetidos os alunos durante o processo de criação; (III) analisar as dificuldades e as soluções para o ato criativo dos alunos envolvidos; (IV) explorar as complexas relações humanas envolvidas durante a atividade de criação em um ambiente organizado de forma coletiva.

2 Harmonia (Sobre a Relação com os Adolescentes)

Para compreender como pesquisar a atividade do adolescente, dentro da Teoria Histórico-Cultural, precisei começar pela compreensão sobre quem sou eu nesse processo, qual a minha intenção em desenvolver essa pesquisa, como faria tanto a apresentação da pesquisa para que os participantes diretamente envolvidos quisessem contribuir sem se sentirem constrangidos, e como seria a análise material produzido, a partir do trabalho de campo. Dessa forma, foi preciso ter em mente que

entrar na vida das pessoas é ser um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento (...) na vida cotidiana as pessoas estão constantemente a negociar essa permissão com os outros, mas só raramente os adultos o fazem com as crianças [e adolescentes] (GRAUE e WALSH, 2003, p. 76).

O adolescente é um ser completo, portanto, negociar permissão constantemente é uma forma de respeito e de aceitar o jovem como unidade. Concordo que “pensar a juventude como uma manifestação da natureza humana é desvalorizá-la e condená-la à identificação com modelos vazios em termos de inserção na sociedade” (BOCK, 2004, p. 39). Como quis encontrar conteúdo nessa pesquisa, necessitei entender a adolescência como uma construção social e assim superar limites tangentes à um determinismo etário e considerá-lo como realmente é, um ser completo.

Contudo é necessário cautela com afirmações contundentes, pois nesse tipo de pesquisa observamos manifestações de processos psicológicos, que podem trazer elementos para a interpretação; por isso, é preciso se compreender como um adulto, para a construção de relações salutareas, por mais que seja próximo do adolescente, como no meu caso.

O investigador que pensar que está a ser inteiramente aceito está a viver no mesmo estado de realidade tenuemente construída em que vive o educador de infância que afirma saber tudo o que se passa na sala de aula ou o pai que adota o mesmo tipo de atitude com os filhos. Ninguém conhece totalmente o outro (GRAUE e WALSH, 2003, p. 77).

Só conseguimos acessar o outro através da mediação, nesse caso, social, através da relação em constante construção. A busca para se compreender o pensamento do outro ocorre por meio da linguagem, para isso é preciso ser aceito e compreender a cultura no qual se

insere. Afinal, “o que faz a mediação entre pensamento e linguagem é o significado. O desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento” (ARAÚJO et al. 2009, p. 3). Esse instrumento – a linguagem – é o meio material pelo qual interagimos no campo e passa a ser o instrumento através do qual buscamos acessar o pensamento dos participantes da pesquisa.

Para conseguirmos captar as condições sociais da situação, as relações intersubjetivas, precisamos atentar para os momentos de expressão do aluno, “a realidade dizível pela imaginação confere voz ao adolescente e se torna, mais uma vez, uma ferramenta para a possibilidade de vivenciar emoções/sentimentos positivos e negativos” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 83). O jovem, ao experimentar, cria signos para representação e nos dá pistas para interpretá-lo.

É fundamental ter como princípio o fato de que “temos que respeitar a privacidade dos outros. Devemos tratar com cuidado questões como anonimato e a confidencialidade” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 81); não expor o aluno é respeitá-lo em seu desenvolvimento. Afinal, estamos preocupados com o processo do desenvolvimento de algumas funções psíquicas de adolescentes imersos em uma realidade específica, e não em fazer julgamentos ou apontamentos pessoais.

Para melhor preservá-los – aos adolescentes e aos adultos – adotei nomes fictícios por todo o texto, pois se, por um lado “as crianças são entendidas nesses estudos como sujeitos e por isso se considera que devam ser identificadas com seus nomes verdadeiros no texto para que possam ler-se, ver-se, reconhecer-se, por outro, há muitas situações em que o anonimato pode preservá-las” (GARCEZ et al., 2011, p. 254).

Para conseguir imergir no campo com o fim de compreendê-lo, é necessário entender que analisar o material é um ato em que está presente a subjetividade de quem analisa, neutralidade não existe, porém, o “trabalho de campo envolve a suspensão da avaliação moral enquanto fazemos o nosso trabalho.” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 80), pois julgamentos interferem tanto na produção do material, como na posterior análise do produto.

Estudar o jovem é estudar o processo de humanização, pois nascemos candidatos à humanidade “que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana” (BOCK, 2004, p. 31), fruto de um processo que, de fato, nunca se completa. Não há uma “humanidade fim” do desenvolvimento pessoal, pois estamos permanentemente mediados pela cultura, e através dela nós estamos nos formando e reformulando. Portanto, para estudarmos o desenvolvimento da adolescência e as funções psicológicas que pretendemos, é necessário que “as proposições conceituais e metodológicas

[devem] ser interdependentes e congruentes teoricamente” (GÓES, 2000, p. 12), senão a leitura dos processos fica empobrecida.

Quando nos colocamos na posição de observador/investigador, a curiosidade precisa trabalhar no sentido de dar vazão às manifestações dos jovens, pois “as expressões dos jovens se baseiam e se organizam em torno de suas experiências; a realidade concreta é a base para seus processos de produção simbólica; e a agilização de sua imaginação requer o investimento em experiências simbólicas” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 81), ou seja, a produção simbólica é carregada de elementos da realidade concreta, sem os quais não existe a imaginação.

Para Vigotski, existem as atividades reprodutivas e as combinatórias, as primeiras mais diretamente relacionadas à memória e as segundas, à imaginação. Definir qual delas seria objeto de análise teve interferência direta na produção do material, pois “a compreensão deriva das formas de ver, conhecer e relacionar” (MONTEZI e SOUZA, 2013, p. 78).

Nessa pesquisa estudei a atividade combinatória, ou criadora, que está relacionada à imaginação, e isso requer um repertório da cultura do jovem, pois muitas vezes o que eles nos apresentam como algo novo para nós não deixa de ser reprodução de fontes próprias da cultura adolescente.

A relação com os participantes da pesquisa é de construção delicada, afinal, o participante nunca tem real clareza sobre o que o pesquisador está de fato observando, mesmo que haja técnicas de aproximação e a ética nos obrigue à explicitação do objetivo da pesquisa para eles. Fato é que a análise desses encontros é uma incógnita para quem aceita a condição de participante. Para os envolvidos nessa pesquisa, existiu um elemento a mais, o fato de ser um ex-professor que retorna como pesquisador; essa questão do respeito ao outro acaba sendo uma possibilidade a mais de aprendizado para os alunos envolvidos nesse processo sob a condição de partícipes da pesquisa, e do ex-professor na condição de pesquisador.

Da minha parte em relação ao trabalho de campo, com a atuação prolongada e a boa relação já construída junto aos alunos nos tempos de professor, acabou criando-se uma espécie de pesquisador/professor no ambiente. O pesquisador produzia o material para a análise ao mesmo tempo em que ajudava os outros professores e os alunos em esclarecimentos e questionamentos para o desenrolar do trabalho proposto pelos membros “oficiais”.

Por mais que a aparelhagem tenha chamado a atenção em alguns momentos, e as minhas perguntas tivessem como objetivo compreender o processo de criação aos quais os alunos estavam submetidos, a relação desenvolvida na pesquisa foi uma relação, no mais das vezes, informal, como a que eu tinha como professor, próximo dos adolescentes.

Não participei do planejamento dos Ateliês acompanhados, mas o conhecimento prévio do funcionamento dos mesmos, associado à proximidade com os professores observados, criou um ambiente em que eu acabava, às vezes, atuando como um terceiro professor na sala, seja auxiliando em uma ou outra explicação, por solicitação dos professores mesmo, seja tirando dúvidas dos alunos nos momentos de desenvolvimento das atividades, ou ainda, captando dúvidas pertinentes vindas dos alunos mais afastados da sala e que o professor não ouvia, e retransmitindo.

Essa dupla função pesquisador/professor não impediu o desenvolvimento da pesquisa no que ela tem de mais importante, que é o acompanhamento de atividades que possibilitem a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos participantes do Projeto Ateliê. Se por um lado, isso gerou algum impacto para o processo de estudo de campo, uma vez que a minha proposta inicial não era a de uma pesquisa-intervenção, por outro permitiu, através do bom relacionamento com os alunos, acessar os significados que eles produzem na relação com o projeto e com a escola, o que seria mais difícil se fosse um pesquisador sem essa relação anterior.

3 Palco (Sobre a Estrutura da Escola)

Para contextualizar o tema estudado é necessário que as observações forneçam “uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final [...] A observação deve incluir plantas, mapas, desenhos, fotos. Não só o contexto físico deve ser descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político” (ANDRÉ, 2013, p. 100). Dessa forma apresentamos a escola no seu aspecto físico, e mais adiante apresentaremos seus aspectos sociais, políticos e culturais.

Trata-se de uma escola pequena (Figura 2, p.102), que abriga quase 300 alunos por turno. No turno da manhã, período em que se desenvolve o projeto, são 10 turmas de Ensino Fundamental sendo 2 de cada ano, do quinto ao nono. Há 8 salas com as portas dispostas em torno de um jardim a céu aberto, mais 1 sala ao lado da sala dos professores, e 1 tenda, onde frequentemente, mas não exclusivamente, ocorrem as aulas de Artes. As salas para o Ensino Fundamental II são fixas para os professores, sendo os alunos que trocam de sala, de acordo com a aula do momento. Todas as salas estão equipadas com projetor multimídia e um computador, normalmente utilizado pelo professor para exibição de filmes, documentários, pesquisas na internet, de forma geral, durante as aulas.

Há um pequeno parque, frequentado apenas pelas crianças menores, fechado com chave, mas com possibilidade de utilização em casos especiais, como em trabalhos com filmagem, para cenário, por exemplo. Para as crianças menores há o “momento do parque” na

grade horária. A escola possui uma quadra poliesportiva coberta de 25x15 – tamanho de uma quadra de basquete – usada preferencialmente, mas não exclusivamente, pelo professor de Educação Física. Anexa à quadra, há uma sala onde ficam guardados equipamentos de Educação Física, instrumentos e um sistema de som ambiente para a quadra, usado em eventos e para tocar música no intervalo entre as aulas.

O refeitório é uma área grande, que abriga todos os alunos do turno na hora de comer. A escola conta com uma sala de almoxarifado, onde ficam os equipamentos eletrônicos. Há ainda uma biblioteca, utilizada mais como um outro ambiente para desenvolver atividades, como reunião e tutoria⁹ – no turno da tarde –, do que um ambiente de pesquisa e de leitura.

Figura 2: Croqui do terreno da escola. Sem Escala



Autora: Sabina Matsumoto Miasiro data: 11/11/2018

Existe um Laboratório de Informática Educacional, que apesar de equipado, encontra-se subutilizado devido à dificuldade de manutenção. A escola não tem autonomia para

9 Outro projeto desenvolvido na escola – muito interessante para pesquisas futuras –, ocorre no contra turno, ofertado para estudantes de 8º e 9º anos. De caráter obrigatório, consiste no desenvolvimento de projetos temáticos, tal como no Ateliê, mas com outra configuração. São módulos menores de trabalho, tanto no tempo, dura em média cinco semanas, quanto na quantidade de alunos, que não passa de quinze por professor. Os encontros são semanais, ocorrem de quarta ou quinta-feira, a depender do dia do professor e os alunos frequentam o dia que é ofertado o tema de sua escolha durante os encontros. Os professores desenvolvem um único tema trabalhado ao longo do ano com turmas rotativas, são ofertados oito temas e cada aluno passa por seis ao longo do ano. No ano seguinte os professores precisam ofertar outros temas.

promover manutenção nos equipamentos eletrônicos, uma vez que trata-se de um convênio com o governo federal¹⁰ e a manutenção só podem ser feitas pela secretaria de educação, de acordo com as regras desse convênio. Essa sala é, portanto, mais utilizada para as reuniões semanais de professores e como ambiente em que ocorrem as tutorias no período da tarde.

Existe uma pequena sala para atendimento dos alunos de educação especial pelo professor especialista. Bem como um sistema de som para comunicação interna da escola. Na escola não há laboratório de ciências, nem anfiteatro, ausências essas sentidas pelos professores e gestão, como ambientes que proporcionariam ampliação de possibilidades dentro da escola. Todo o espaço da escola é compreendido como espaço educativo e é comum ver a circulação de alunos e mesmo atividades ocorrendo nas áreas abertas. Apesar de pequena, a escola tem um espaço acolhedor, fruto do cuidado da diretora Rosa, responsável pela escola durante os últimos 15 anos. Como uma resposta ao confinamento ao qual os alunos eram submetidos, quando da sua chegada, uma vez que podiam ocupar apenas o espaço das salas e do refeitório.

4 Sobre Poetas

Os poetas, a quem me refiro no título do trabalho, são todas as pessoas que contribuem para o desenvolvimento desse projeto criativo em sua gênese e objetivo. Para melhor compreender quem são eles, apliquei um questionário composto por questões fechadas, referentes a aspectos socioeconômicos, aos alunos que estiveram envolvidos nos ateliês acompanhados e que aceitaram participar da pesquisa com as devidas assinaturas dos TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e Termos de Assentimento.

Esse questionário objetivou fazer o levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes de modo a não trabalhar a partir de preconceitos, afinal estou pesquisando uma escola pública e é fácil cairmos na armadilha de dizer que se trata de uma população carente. Perguntei com quem moram, grau de instrução dos moradores da casa, ocupação das pessoas residentes, faixa de renda da casa, se moram em casa própria e o histórico de sua trajetória escolar. Não objetivei fazer um levantamento estatístico minucioso, apenas ter em mãos informações gerais mais embasadas e menos vinculadas ao senso comum. O questionário foi respondido pelos próprios alunos na sala de aula para evitar a perda dos questionários no trajeto escola-casa-escola; desse modo, muitas foram as lacunas que ficaram no questionário, entretanto, conseguimos levantar algumas impressões importantes.

10 Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, criado pelo MEC em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino público

Verifiquei que, entre os alunos que responderam, a maioria mora em casa própria, 60%, enquanto os residentes em casa alugada são 30%, os outros 10% moram em casa cedida junto a outras pessoas. Todos têm acesso à internet no celular e apenas 20% não tem acesso a internet em casa por computador. Apenas 20% moram só com o pai ou só com a mãe, o restante mora com os dois, e mais da metade dos que responderam tem irmãos residentes na casa.

Quanto à formação dos pais e mães, percebemos uma grande diferença entre os gêneros: as mães têm maior tempo de formação escolar em relação aos pais. 45% delas possuem ensino médio e 20% possuem ensino superior completo, enquanto que entre os pais há maior distribuição no nível de formação, de fundamental incompleto ao superior completo, temos em cada nível de escolaridade a variação de 10% a 20%. Diferença verificada também em relação ao trabalho: enquanto 50% das mães são trabalhadoras da área de serviços, 10% autônomas e nenhuma trabalhadora da indústria, entre os pais vemos que o setor de serviços emprega 35%, enquanto os autônomos correspondem a 25% e trabalhadores da indústria são 10%.

Assim sendo, embora haja uma diferença entre pais e mães em cada setor empregatício, em termos numéricos, o setor de serviços é o responsável pela maioria das ocupações por parte de ambos, seguido do percentual de trabalhadores autônomos e, por último, o setor da indústria que emprega a menor parcela de pais e nenhuma mãe.

Desse modo podemos perceber que entre os alunos, se não podemos afirmar que todos têm boa condição social, afinal existe diferença entre estar empregado e ter boa condição financeira, com certeza podemos afirmar que não se trata de uma população necessitada ou economicamente carente (que vive abaixo da linha da pobreza), ainda que seja um bairro de periferia de uma grande cidade. Na escola sabemos que também existem aqueles que recebem o bolsa-família, essa informação não constou nas respostas dos alunos.

Já em relação aos professores, as informações foram disponibilizadas através dos documentos de atualização cadastral que a escola mantém na secretaria. Foi feita, então, uma análise documental, através da qual acessamos a experiência profissional, tempo na escola, formação inicial e continuada dos professores lotados na escola no momento da pesquisa de campo.

Verifiquei que entre os 16 professores que participaram da construção e organização do projeto no ano de 2017, no Ensino Fundamental II, apresentavam como formação inicial e continuada a seguinte composição: 9 possuem a formação inicial de ensino superior em instituições públicas, federais ou estaduais, 4 em instituições confessionais e 3 em instituições particulares; 10 possuem cursos de pós-graduação, sendo desses, uma Mestre e uma Doutora;

4 possuem experiência de participação em congressos; 10 deles participaram de cursos livres após o ingresso na docência e 3 possuem capítulo de livro publicado.

Quanto à experiência na Prefeitura, verifiquei que 10 deles tinham mais de seis anos como docente da rede municipal, e desses, 6 estavam também há mais de 6 anos na escola estudada; dos 6 professores mais recentes de prefeitura, 4 deles tinham o tempo total de funcionalismo na rede prestado nesta escola.

Com isso podemos concluir que estamos falando de um grupo de professores de boa formação inicial e que apresenta preocupação quanto às suas formações continuadas, parte considerável dela com o apoio da prefeitura, que tem como política de incentivo, a oferta cursos e disponibilização de horário remunerado para tanto. Além disso, é um grupo que tem como característica a permanência na instituição estudada, indicando pouca rotatividade de profissionais. A rotatividade costuma ser um indício de problemas em escolas públicas, a busca da manutenção da equipe é um objetivo constante desde que o projeto teve início, mas como veremos, não é uma preocupação política da prefeitura que, por regra, obriga boa parte de seu quadro, os professores adjuntos os TJE (transitado em julgado), a enfrentar a remoção, anualmente.

5 Maestrinas (Sobre a Escola e sua Gestão)

A escola observada se encontra em uma região periférica da cidade de Campinas, próxima a região da Ocupação Popular¹¹, ou seja, a escola está inserida em uma comunidade com histórico de mobilização e atuação coletiva. A presença dos pais é marcante, tanto na adesão às reuniões escolares, como no interesse por momentos de reivindicação profissional por parte dos servidores – experiência vivida como docente –, os pais compreendem a escola como sendo de qualidade e costumam apoiar as decisões dos professores, tanto em termos pedagógicos, quanto em momentos de tensão política, não sem divergências e posicionamentos próprios, claro.

É necessário compreender o meio no qual esse projeto e essa escola se inserem, pois, a “educação é uma prática cultural, [e] não temos como compreender qualquer prática pedagógica sem considerarmos o contexto cultural na qual a mesma se insere” (OLIVEIRA, 2013, p. 74). A escola e o projeto estudado possuem uma gênese histórica, fruto da inter-relação de diferentes elementos e fatores, próprios de uma marca cultural e das relações

11 Em acordo com os compromissos assumidos quando da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, os nomes originais serão preservados, assumindo nomes fictícios, tanto alunos, como professores, escola e região, de modo a conseguirmos dar andamento à nossa pesquisa sem expor os participantes.

humanas envolvidas nesse processo. O recorte que faço toma como marco o início da gestão da diretora responsável pela articulação, negociação e implantação do projeto Ateliê.

Ex-professora da rede, assume a direção da escola, após aprovação em concurso interno promovido pela Secretaria de Educação, no ano de 2002. Aqui chamada de Rosa – aposentada em 2017, durante o acompanhamento de campo –, figura importante, e complexa, para a construção e desenvolvimento do projeto. Militante por uma educação pública e de qualidade, defensora do desenvolvimento das relações democráticas, mas que não abria mão da autoridade, que a posição lhe conferia, em momentos de tensão.

Fiz uma entrevista semiestruturada, em dois encontros para conseguir, através da sua leitura sobre o histórico de construção do projeto, compreender alguns limites e possibilidades que as políticas públicas podem apresentar para a área da educação. Nos valem de entrevistas semiestruturada, pois é uma estratégia “utilizada quando questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto social” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 643).

Para isso procurei saber quais elementos desencadearam a formatação do projeto tal como se encontra atualmente, orientação para o futuro sobre o que entende necessário para a manutenção e melhoria da proposta, desafios enfrentados para a efetivação de projetos no ambiente público, a que atribui a longevidade do projeto, e qual o potencial desse projeto para a redefinição de políticas públicas.

Segundo Rosa, quando chegou, assumindo como diretora recém promovida por concurso público, a escola já detinha prestígio junto à comunidade. Substituiu uma diretora que era estimada pelos pais, mães e responsáveis, embora por motivos diferentes do perfil que pretendeu implantar, pois, segundo ela, a diretora anterior era mais centralizadora e autoritária. Fato é que, mesmo com a possível postura diferente, a escola funcionava. Ela afirma ser importante esse reconhecimento prévio da escola por parte da comunidade, pois sua visão de gestão da escola sempre esteve pautada na gestão democrática junto à comunidade escolar. Buscou dar voz e força às solicitações dos pais, mães e responsáveis, que, como veremos, fizeram pequena resistência inicial à implementação dos Ateliês, mas que depois de iniciado, foram a base de sustentação do Projeto Pedagógico, que tem os Ateliês como proposta central.

Ao longo da história à frente da escola, Rosa diz que sempre buscou construir e não impor. Priorizava uma educação visando a autonomia e interesse dos alunos. São exemplos disso a implementação do autosserviço nas refeições para as crianças desde o primeiro ano dela na escola, acompanhado pela orientação e mediação dos professores, o que culminou no

projeto de incentivo à refeição, no qual os professores comem junto às crianças e discutem com elas a importância de uma refeição saudável.

Também, o desenvolvimento da Olimpíada das Cores, fruto do projeto de uma ex-professora, mas que se tornou tradicional na escola, no qual as crianças produzem uniformes, bandeiras, participam de atividades, como corridas e inventam gritos de guerra – ocorre em anos olímpicos. Além destas atividades, destaca também a Semana Literária, um projeto em que são convidados autores para contarem sobre suas trajetórias e são incentivadas a leitura e produção de textos autorais, além de oficinas de estudos de outras linguagens artísticas.

Essas experiências construídas de forma dialogada e nas quais os alunos se apresentaram como protagonistas, diz ela, serviram de inspiração para o que viria a constituir os Ateliês. Interessante perceber, nesse recorte histórico, como o trabalho na educação é longo, foram necessários mais de doze anos de gestão, para conseguir implementar um projeto que essa diretora considera, e o MEC avalizou, como sendo de sucesso. Construído e inspirado a partir de pequenos sucessos pontuais.

A construção e implementação de um projeto é complexa, pois “a instituição escolar está inserida em um contexto social e cultural diverso e rico em identidades. O desafio está em administrar essa diversidade e construir identidade e cultura próprias que unam e orientem as relações dos sujeitos” (GUEDES et al., 2017, p. 590). Conciliar interesses, enfrentar resistências, criar sobre a dificuldade, investir para o sucesso e defender a qualidade no serviço público são alguns dos principais desafios para quem pretende implementar um projeto pedagógico inovador como o Ateliê.

Porém, longe de ser um lugar com uma história de sucesso monotonal, como pode parecer, essas ações não se estabeleceram sem disputas, enfrentamentos; para sua realização sempre foi necessário romper barreiras e resistências. O autosserviço mesmo teve resistências por parte de um grupo dos professores à época que diziam: “as crianças vão se matar se dermos facas para elas” (Rosa, 19/09/2017), o próprio Ateliê foi alvo de resistência por parte de alguns professores, da Secretaria de Educação e de pais de alunos que perguntavam “as crianças vão repor o conteúdo perdido das disciplinas?” (Rosa, 19/09/2017), como se a escola fosse um lugar apenas voltado para o desenvolvimento de conteúdos.

Podemos imaginar que a configuração tradicional da escola, embora tendo seus limites amplamente debatidos, constatados, inclusive, na nossa pesquisa bibliográfica, ainda seja um fundamento importante para quem vive a educação escolar. Essa configuração tradicional talvez seja o único elemento sólido – que é diferente de ser bom – em uma cultura que sistematicamente desvaloriza essa instituição como ambiente de desenvolvimento pessoal. Por

isso, “a estrutura e a organização são as principais forças de resistência aos processos de inovação, garantindo a manutenção da situação-problema” (BARRERA, 2016, p. 33).

O projeto Ateliê também nasceu de um momento de crise profunda dentro da história dessa escola. Havia um contexto de conflitos e violência entre os alunos, entre alunos e professores, entre professores e mesmo entre essa gestão e alguns professores. A violência que entra pelo portão principal da escola, por estar localizada em uma região onde casos de assaltos e tráfico de drogas fazem parte de questões cotidianas com as quais a escola tem que lidar, além de casos de violência doméstica sofrida por alunos. A violência é uma linguagem comum entre os alunos e muitos pais. Funcionários já tiveram carros roubados na região, situação análoga a das periferias de outras grandes cidades do país.

A escola havia recém-alterado os turnos entre o Fundamental I e Fundamental II, passando esse para o período da manhã, ficando aquele para o da tarde; essa foi uma decisão que gerou muito debate no Conselho de Escola – pois era uma demanda dos alunos e seus pais/responsáveis, com resistência por parte dos professores no qual a direção se posicionou favorável à comunidade local, contra a vontade dos professores. O momento de crise, desencadeou uma série de movimentos, os quais futuramente ajudariam a criar um ambiente propício a novas mudanças e desencadeariam no Ateliê.

O projeto nasceu a partir de uma inconformidade entre o desejo de professores e gestão com relação ao rumo que a escola seguia. Para que se possa investir na imaginação e criação do aluno, é necessário que se altere a forma como acontece a relação entre os alunos e o conhecimento. “Na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (VIGOTSKI, 2009, p. 40).

O próprio projeto podemos pensar como sendo fruto da imaginação e da capacidade de criação dos professores e da gestão que, ao se sentirem inadaptados com a situação em que a escola se encontrava, partiram para a exploração de novas experiências concretas. Estudaram outras experiências para criarem um projeto original pela recombinação de elementos considerados de sucesso, tanto pela experiência coletiva da escola, como de outras experiências apresentadas pela literatura. O anseio e o desejo de mudança possibilitaram a criação de um ambiente propício para o investimento no desenvolvimento humano e criativo. A forma como esse ambiente tem sido apropriado e aproveitado por professores e alunos será tema da análise do nosso estudo na próxima seção.

O ambiente encontrado durante a pesquisa, foi o de debates, rearranjo das relações internas de poder, após aposentadoria da Rosa, utilização por parte dos professores dos ambientes da escola para além da sala de aula e ajustes por meio de diálogos e muita negociação entre a equipe pedagógica. As regras, discutidas entre os pares, e os conflitos

muitas vezes são abertos para a discussão coletiva, tanto no nível docente quanto junto aos alunos. Assembleias de classe costumam ocorrer, se não como expediente programado e regular, acontecem com certa frequência. Ou seja, se não há um cronograma estipulado de assembleias de classes, a elas recorre-se quando há problemas coletivos de relacionamentos entre os atores da escola.

Nesse ambiente de construção democrática e com suas demandas específicas, surgiu o projeto que estamos detalhando. Ele foi inspirado por experiências prévias de atividades bem sucedidas em que se observaram características comuns: o trabalho conjunto de professores, a participação ativa dos alunos, culminando em uma apresentação ou atividade marcando o fim de um ciclo de trabalho.

6 Sobre a Música (o Projeto Ateliê)

Como dissemos, o projeto teve, em seu início, resistências de diversas partes. A proposta partiu de um grupo de professores e foi pautado pela gestão. No ano de 2013 muito foi discutido e estudado para construir a proposta, até que no final do ano a escola procurou os representantes da CEB, solicitando suporte para o andamento do projeto. A gestão foi convidada para reunião no NAED (Núcleo de Ação Descentralizada em Educação), na qual foi duramente questionada se o projeto era mesmo da equipe ou se estava sendo imposta pela gestão. Como estratégia de negociação, as gestoras sugeriram que a próxima reunião fosse feita na escola no horário de TDC – reunião semanal dos professores – para que essa pergunta fosse respondida diretamente pelos professores. Então o Representante Regional

César compareceu na escola. E também estava o representante do NAED, estava nossa supervisora, estava uma outra coordenadora da CEB, tudo. Enfim, era uma reunião que eles foram lá no TDC nosso e fizeram várias perguntas e aí eles viram o quanto os professores estavam empenhados naquela ideia e que eles tinham o domínio sobre a proposta. (Rosa, 19/09/2017).

Essa reunião, afirma a diretora, foi fundamental para o aval da Secretaria para a implantação do projeto já no ano de 2014, pois a proposta inicial por parte da CEB, era que houvessem estudos e discussões para a construção da proposta durante o ano de 2014, para posterior implementação em 2015. Mas ao fim, com a participação dos professores no diálogo com CEB, viram que a proposta estava bem amadurecida e encaminhada. Então o projeto pôde ser executado já a partir de 2014.

Essa negociação pela qual a equipe pedagógica necessitou passar para implantar o projeto evidencia um dos entraves maiores para a promoção de projetos inovadores, a legislação, e apenas quando a barreira que ela impõe é superada, ou driblada, é que o projeto consegue se firmar.

No caso da legislação, a infidelidade, voluntária ou não, é um fenômeno típico que pode se dar em oposição à conformidade normativa burocrática, quando os atores mantêm a fidelidade com seus objetivos, interesses e estratégias. A infidelidade nos permite questionar a chamada maior força dos aparelhos tecnocráticos que é sua capacidade de definir e impor normas (ROSSI, 2005, p. 945).

No caso do Ateliê, a infidelidade com a legislação foi pautada, durante todo o processo de negociação das condições para sustentação do projeto, pela crença pessoal de Rosa, que sempre afirmava – a cada não que a equipe recebia – que as leis são feitas pelos homens, e portanto, passível de interpretação e alteração. Com isso, a ausência de condições necessárias previstas na lei não poderia ser usada como justificativa para negar o projeto, ainda mais pelo fato de que o argumento dos funcionários do NAED para as resistências, quanto a implantação do projeto, não se baseava em leis, mas em resoluções, por isso de mais fácil alteração. Sua tática de negociação consistia na seguinte afirmação que ela repete como um jargão: *se não está escrito textualmente na lei que não pode, então é porque pode!* Assim, algumas das condições solicitadas para o projeto acabaram sendo atendidas, viabilizando a sua implantação, Com muito protagonismo do Conselho de Escola nas negociações mais difíceis com a SME.

Para a realização das atividades do projeto os professores trabalham em duplas, preparando o curso de forma temática. Não é possível chamar o projeto de interdisciplinar, pois, embora os conteúdos das disciplinas apareçam, e sejam fundamentais – no sentido de dar fundamento às práticas, planejamento e ações –, não constituem, necessariamente, o centro da proposta. Dessa forma, o projeto melhor se define como temático.

Os temas são desenvolvidos a partir da associação de dois, raramente três, professores, decorrente de afinidades que podem ser de ordem pessoal, didática ou filosófica. Desse encontro surgem propostas de diversos temas que são apresentados aos alunos. Quando fazia parte da equipe de professores, por exemplo, eu – professor de Geografia - pude me juntar ao professor de Artes e Educação Física, juntos ofertamos um ateliê denominado “Humanas Paisagens”, no qual nos propusemos a fazer reflexões filosóficas, existenciais, artísticas e emocionais junto aos alunos, que produziram mapas de sensações do próprio corpo, performances, documentário, debate sobre diferentes utopias (imaginadas por diferentes grupos), entre outras experiências.

Em outra oportunidade me juntei ao professor de Português para ofertar o ateliê “Tá Me Zoando?” com a temática do humor, no qual os alunos criaram piadas e compuseram uma paródia, que acabou virando um clipe. Em outro me juntei à outra professora de Geografia e à de Matemática e juntos fizemos o belíssimo ateliê “Eu no Mundo, o Mundo em Mim”, de cartografia, no qual trabalhamos pontos de vista nas representações, história do bairro,

interpretação de mapas antigos e a construção de uma maquete topográfica da cidade de Campinas.

Dos dois Ateliês acompanhados, o primeiro foi fruto do encontro do professor de Artes com o professor de História, batizado de “Navegando nos Mares da História”, que surgiu como uma proposta do desse último professor, que gostaria de trabalhar o desenvolvimento histórico e sua relação direta com a água: o surgimento da agricultura, das civilizações, as grandes navegações etc., e foi complementado pelo interesse do professor de artes em trabalhar mitologias antigas, surgindo daí o interesse em estudar com os alunos a mitologia suméria, civilização localizada na região da Mesopotâmia, além de contos marítimos como o da Moby Dyck.

O segundo, proposto pelos professores de Educação Física e Matemática, foi batizado de “Raciocínio (I)Lógico”. Surgiu do interesse dos dois professores em discutir lógica junto aos alunos, conteúdo diretamente relacionado à disciplina desse último professor e assunto instigante para o primeiro, por conta de seu gosto por jogos (que faz parte do conteúdo da sua disciplina). Por conta disso, trabalharam bastante com a questão da lógica matemática, introdução à linguagem lógico-matemática, raciocínio lógico dedutivo, desafios de geometria e histórias de detetive.

Acompanhei um projeto que tem como meta da gestão e do coletivo de professores – não significa que seja um objetivo sempre presente e sempre alcançável –, investir na imaginação e no processo de criação das crianças e adolescentes. É preciso lembrar que a imaginação está solidamente relacionada com as experiências concretas, vividas e mediadas pelos sujeitos, “a conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Dessa forma, posso dizer que os ateliês se configuram como espaços que permitem a ampliação da experiência dos seus participantes, através do diálogo e da mediação, tanto instrumental como semiótica e social. Através dessa ampliação da experiência abre-se a possibilidade do processo de criação cobrada dos alunos.

Além desses dois, outros seis temas foram apresentados, naqueles trimestres, aos alunos: “A Arte do Bem Fazer” (professora do 5º ano e professora de português); “Túnel do Tempo: ciência, cultura e linguagem” (professora de ciências e professora de português); “A Pluralidade Cultural do Povo Brasileiro” (professora de ciências e professora de geografia); “A Arte de Voar” (professor de história e professora de matemática); “Descobrimos os Sentimentos (professora do 5º ano e professor de inglês). Desses, cada aluno teve que escolher

um a partir de uma breve apresentação em forma de propaganda gravada em vídeo e exibida nas salas.

Os Ateliês se constituem de forma multisseriada, uma vez que em todos eles tem alunos de todas as turmas do turno, do quinto ao nono ano. Essa configuração de turmas mistas do 5º ao 9º ano, depois de testada, enquanto acompanhei, foi debatida e considerada não proveitosa, voltando, em 2018, ao modelo de multisseriação, mas dentro do mesmo ciclo. Dessa forma, voltou-se a ofertar ateliês direcionados ao ciclo III (que a escola definiu como 5º, 6º anos) e outros direcionados ao ciclo IV (que a escola definiu como 7º, 8º e 9º anos).

Cada tema tem a duração de um trimestre; ao final de cada jornada, acontece uma Mostra, durante o turno inteiro. Nela os alunos trocam experiências vivenciadas nos diferentes Ateliês e a escola é aberta para a comunidade e curiosos; eu acompanhei diversas Mostras desde que exonerei de rede, prática comum entre os ex-professores da escola que sempre buscam comparecer para prestigiar o trabalho desenvolvido.

As Mostras ocorrem no turno de aula, no período da manhã. Para organizá-la, os alunos entram no horário normal de aula, finalizando as montagens das apresentações, e posteriormente apresentam os trabalhos ao público. Nesse momento, os alunos podem circular livremente pela escola, de acordo com a distribuição de função e rotatividade dentro dos Ateliês, para, entre outras coisas, acompanhar os trabalhos de outros temas.

Para a exposição das produções dos Ateliês realizados, é possível se apropriar de todos os espaços da escola, exceção feita ao estacionamento dos professores. As salas ficam ocupadas, cada uma com um Ateliê. Quando necessário os grupos podem se utilizar do espaço da quadra, da tenda e dos refeitórios para desenvolver as apresentações, de modo que a gestão do espaço é negociada entre os professores. Nesse dia, os interessados circularam livremente pelos espaços e os alunos de cada Ateliê se incumbem de apresentar as produções, conversar sobre elas, esclarecer dúvidas, costumam assumir esse papel com propriedade e, normalmente, gosto.

A Mostra termina e os alunos arrumam a escola, até o encerramento do período às 12:20, entregando a escola pronta para os alunos do primeiro ao quarto ano, que frequentam a escola no turno da tarde.

V. COMPOSIÇÃO

*O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente*
(Autopsicografia, Fernando Pessoa, 1932)

Como diz a epígrafe desse capítulo, a arte do poeta é expressar, tanto o que não sente, como aquilo que sente, e para isso precisa racionalizar sobre o sentimento. Meu trabalho aqui é compreender racionalmente, assumindo o papel de pesquisador, o que na superfície senti quando participei, como professor, desse projeto. Para isso farei primeiro um panorama sobre o momento que encontrei no meu retorno; depois farei uma descrição mais minuciosa dos ateliês acompanhados; então iniciarei a análise do material produzido.

1. O Quadro (Momento em que o Projeto se encontrava)

Ao iniciar esse novo contato com o Ateliê, me deparei com uma realidade diferente da que havia deixado ao sair. Voltando como pesquisador e em um momento posterior, encontrei um ambiente de tensões e incertezas, provocado tanto pela eminente aposentadoria da diretora, quanto por mudanças significativas do quadro de professores, a maior desde o início do projeto. Dos 17 professores envolvidos 5 haviam trocado de escola nos últimos meses. Processo comum entre as escolas da rede, o incomum é que, desses, apenas um tinha sido por opção: eu. Os outros quatro, devido ao tipo de relação de contrato com a prefeitura, foram obrigados a escolher novos rumos para suas carreiras.

Enquanto o projeto caminhava a passos largos para sua solidificação como prática institucionalizada por um lado, por outro a CEB não renovava acordos que havia firmado com a gestão da escola e com os professores vinculados ao projeto. Esses acordos diziam respeito principalmente às jornadas de trabalho, que visavam garantir a presença de dois professores nas aulas durante as atividades dos ateliês, mesmo quando a um deles não houvesse sido atribuídas aulas para o horário previsto dos encontros, e a atribuição diferenciada do restante da rede, para contribuir com a manutenção da equipe pedagógica. Esses acordos extraoficiais foram fundamentais para a construção e efetivação do projeto, pois evitaram, no início, a rotatividade de profissionais e garantiram o comprometimento por parte dos docentes.

Até então, o projeto acontecia em caráter de exceção, com o aval da Secretaria de Educação, mas não oficializado. Por pressão do próprio sindicato, os professores do projeto foram obrigados a participar das atribuições juntos aos demais profissionais da rede, sob o argumento de que a secretaria estaria criando exceções e com isso prejudicando aqueles que

possuíam maior pontuação, critério utilizado para a escolha de postos de trabalho dos professores adjuntos¹². Essa atribuição conjunta à rede é que proporcionou essa expressiva mudança da equipe.

Portanto, o Ateliê, que já fazia parte do projeto político pedagógico da escola, para o seu funcionamento dependia de condições particulares. A atribuição de aulas, para os professores vinculados ao projeto acontecia separadamente, justamente, para proporcionar a manutenção da equipe. Também havia a garantia de pagamento de horas suplementares de trabalho, para os professores a quem não houvesse sido atribuídas aulas no período das atividades, para que fosse garantida a presença dos professores nas horas de Ateliê, visando as aulas em conjunto durante os encontros. Exceções justificadas pelo caráter peculiar e bem avaliado do projeto, tanto por parte da comunidade, como por parte da própria Secretaria.

A escola, através da sua gestão, sempre se propôs a buscar diálogos para auxiliar a CEB na promoção de novas regras para atribuição de aulas, entendendo que a particularidade desse projeto poderia ajudar a sanar dificuldades em relação à alta rotatividade das equipes em outras escolas, também. Ser exceção e ter privilégios nunca foi o objetivo, nem do grupo de trabalho muito menos da gestão escolar.

Em seus últimos meses na ativa, Rosa se empenhou, com sucesso, em oficializar o Ateliê junto à Secretaria de Educação, atuando mais nas questões políticas, inclusive, mobilizando estrategicamente, junto com a OP, o Conselho de Escola quando as negociações se encontravam em momento de maior dificuldade. A publicação da matriz curricular, sob a qualificação de projeto piloto da escola ocorreu no dia 30/06/2017¹³, quatro dias depois de sua festa de despedida promovida pelos alunos. A diretora, afirma que se afastou, propositadamente, das questões de ordem interna, preparando sua saída, com o objetivo de construir autonomia do coletivo envolvido. Com isso a coordenadora se encontrava sobrecarregada e isolada no gerenciamento do projeto. Coordenadora e diretora, mesmo com suas diferenças, formavam uma dupla entrosada na gestão escolar atuando em parceria, eram fundamentais para a efetivação e organização das atividades e práticas cotidianas.

Como o caminho para a oficialização do projeto já estava pavimentado, a Secretaria impôs aos professores da escola os mesmos critérios para a remoção aos quais eram submetidos os outros docentes da rede. A remoção acontece anualmente após a atribuição de aulas. Por conta disso, ocorreu essa mudança forçada de quase um terço da equipe. Todos

12 Tipo de vinculação profissional docente de parte dos servidores concursados da educação. Possui jornada específica mínima, de três horas-aula diárias, sendo acrescido como hora suplementar qualquer horário sobressalente a essa jornada. São alocados em escolas com maior necessidade de substituição de professores, ou para atribuição de aulas em escolas com falta de professor titular. Como seu contrato fica sob gestão direta da Secretaria, e não das escolas, tem menor estabilidade nos postos de trabalho, sendo obrigatório passar pelo processo de remoção todo final de ano.

13 Diário Oficial de Campinas: <http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1087478719.pdf> – acesso em 15/04/2018.

esses fatores somados a questões políticas gerais que o país enfrentava¹⁴ e questões que se apresentavam por parte dos alunos – perda de interesse, desmotivação, cansaço, falta de novidade, repetição da oferta de ateliês, etc. – em relação ao projeto, contribuíram para o clima de tensão e instabilidade encontrado no meu retorno.

Contudo, muitos aspectos importantes se mantiveram. A começar pela variedade de temas trabalhados junto aos alunos – em que pese uma repetição de oferta de algumas proposições –, o que mostra o investimento que os professores fizeram, em algum momento, nos seus próprios processos de criação, para elaboração dos ateliês ofertados. Isso revela que “a imaginação, base da atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a produção artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). A prática docente nesse projeto evidencia como o trabalho do professor é um amálgama de arte, ciência e técnica: a própria atividade docente é um ato de criação.

Incentivar a atividade criadora dos alunos, ao contrário do que induz o nosso mundo marcado pelo pragmatismo, não favorece apenas o desenvolvimento de artistas, poetas ou músicos, como sugere o título dessa pesquisa, mas, também, de pessoas que podem ocupar toda a gama da teia produtiva, em todos os setores da sociedade. Pois as soluções inovadoras, tão caras a certos setores de determinadas empresas, necessárias à política e fundamentais à solução de problemas sociais, são fruto da atividade criadora de pessoas que aprenderam a dar vazão à sua própria imaginação.

A entrevista concedida no dia 29/08/2018 e reproduzida nos próximos episódios, pela aluna Luana, que participou do projeto desde o início em toda sua trajetória pelo Ensino Fundamental II, nos dá uma mostra do sentido criado pelos estudantes participantes.

Episódio 01

Pesquisador: *O que faz você se interessar pelos ateliês ainda?*

Luana: *Acho que seria a vontade de querer que ele sempre tenha algo novo. Querendo que os alunos não tirem os sonhos deles e faça eles acreditarem na oportunidade de uma educação melhor e de uma grande mudança.*

Pesquisador: *Você acha que o ateliê é uma oportunidade de uma educação melhor?*

Luana: *Claro, além de unir todo mundo, você usa a criatividade. E acho que a criatividade faz as pessoas verem coisas e conseguir se posicionar sobre coisas que nem mesmo elas sabiam. Elas conseguem, digamos, abrir portas, entendeu? Pra elas mesmas, ver evolução em pequenas coisas que elas não tinham. Acho que é mais essa questão.*

14 No ano de 2017 o país vivia um período de instabilidade política. Ano do golpe parlamentar que derrubou a presidenta Dilma Rousseff, o cenário político iniciado era de avanço do capital sobre os direitos sociais e trabalhistas. Após a queda da presidenta, o país passou pelas reformas: do Ensino Médio, através de medida provisória (MP 746 e Lei 13.415); trabalhista, que impôs insegurança jurídica ao trabalhador (Lei 13.467); e o congelamento dos gastos sociais (PEC 95). O ambiente era de indefinição e incertezas, esse clima gerado influenciava todos os setores da sociedade, como as escolas, sobretudo, as públicas.

Na sua fala é possível perceber uma consciência sobre o processo ao qual está submetida. Ela ressalta os valores inovadores e o objetivo do Ateliê. Ao utilizar as expressões, *tenha algo novo, educação melhor, grande mudança, abrir portas e evolução em pequenas coisas*, notamos o tom valorativo de uma educação que ela percebe deficitária, por conta de uma imagem negativa que se criou sobre a escola pública, e a percepção que ela tem de estar inserida em um processo que é diferente dessa imagem criada faz com que a aluna se identifique e defenda sua forma.

Ela ressalta a importância da criatividade para a organização e desenvolvimento do Ateliê, bem como para o desenvolvimento dos alunos nesse meio. Quando diz *acho que a criatividade faz as pessoas verem coisas e conseguir se posicionar sobre coisas que nem mesmo elas sabiam*, mostra apropriação desse conceito como um princípio para o desenvolvimento humano, fruto das condições que propiciaram a estimulação e o desenvolvimento de argumentos.

Como dizem Gutiérrez-Giraldo & López-Isaza,

a inovação pedagógica se relaciona com novas formas organizacionais quanto a práticas e interações no modo de formulação de problemas sociais, com sua correspondente busca de soluções alternativas na produção do conhecimento escolar gerador de práticas deliberadas e conscientes para a transformação educativa (2011, p. 6)

Se o objetivo de uma escola com prática pedagógica inovadora se caracteriza pela promoção de práticas deliberadas e conscientes para a transformação educativa, no projeto estudado podemos perceber que sua forma de organização e interações propiciadas permitem o trabalho do pensamento crítico. Percebemos isso na resposta dada ao professor de Artes, que me acompanhava durante a entrevista.

Episódio 02

Prof. Xavier: *E você não tem críticas a esse ateliê?*

Luana: *Eu acho que com o passar do tempo falta um pouco de criatividade, não só por parte dos alunos, mas professores, pra não ficar algo repetitivo. Porque a gente quer algo novo, a gente quer revolucionar, então tem que ter mais criatividade da parte de todo mundo e sem a criatividade os alunos perdem o interesse no projeto que foi construído pela gente mesmo. Acho que é mais isso.*

A forma como a aluna enxerga o projeto, *a gente quer algo novo, a gente quer revolucionar, então tem que ter mais criatividade da parte de todo mundo*, denuncia as tensões próprias da sua participação e do momento em que se encontrava o projeto. O Ateliê possui grande potencial de transformação de professores e alunos. A fala da aluna demonstra como a mediação pode incentivar o desenvolvimento da imaginação que

não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de

funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social e individual –, viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo (SMOLKA, 2009, p. 59).

O projeto, fruto da criação da equipe pedagógica, possibilita o desenvolvimento da atividade criadora e do pensamento crítico como podemos observar no episódio 02, na fala da aluna formada pelo projeto¹⁵, que mostra o “desenvolvimento humano como transformação, ao longo do tempo, de todo o conjunto de relações sociais, e do sistema de relações interfuncionais que lhes é correlato comparável ao desenrolar de um ‘enredo’ encenado em ‘vários’ atos” (DELARI JUNIOR, 2011, p. 185). Selecionamos a ideia desse autor pois a explicação que faz nessa passagem não se restringe ao desenvolvimento dramático da personalidade – assunto de seu artigo –, mas também podemos usar em uma correlação com trabalhos coletivos, que se configuram como resultado de dramas vividos coletivamente.

Minha percepção sobre o ambiente encontrado vai ao encontro do que vemos no episódio 02: a aluna que entende a importância da organização do projeto para essa escola, revela a existência de um descompasso, talvez momentâneo, entre o potencial para promoção do desenvolvimento humano e o que de fato observei no nosso acompanhamento a respeito do momento que o projeto atravessava.

Comparo aqui o desenvolvimento do projeto com o investimento necessário à imaginação das pessoas. Ela precisa ser constantemente alimentada e incentivada sob o risco de se perder, se não a capacidade de criar, ao menos, o ímpeto à criação. Ao projeto é necessário o mesmo cuidado quanto ao incentivo na promoção de atividades novas e desafiantes para os alunos como meio de promoção do interesse tanto dos professores quanto dos próprios adolescentes. A repetição gera frustração e desinteresse.

A característica inovadora presente na fala da aluna nesses episódios e o investimento na criatividade são resultados da organização coletiva na qual o projeto se insere. Se as condições de vida são “social e historicamente construídas, impõe-se ao homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo” (SMOLKA, 2009, p. 42).

O Ateliê possibilita, nesse sentido, criar condições, tanto para a elaboração coletiva de consciência – através das diversas atividades promovidas pelo projeto, como nos constantes diálogos com os alunos, seja nos corredores da escola ou em momentos pedagógicos voltados

15 A aluna Luana estava no 6º ano no momento em que o projeto iniciou na escola e, à época da produção do material empírico estava no 9º ano. Construiu todo o seu percurso no Ensino Fundamental II sob a organização do Projeto Ateliê.

para o diálogo, como as assembleias de classe –, quanto para o investimento no processo de humanização, ao valorizar as capacidades individuais e a atividade criadora, ressaltada pela Luana, própria da condição humana.

As Mostras sempre conseguem encher os olhos de quem as acompanha, funcionam como um retrato bem fotografado de um ângulo que valoriza o objeto, embora na observação efetuada, durante meu acompanhamento, seja possível notar menor investimento na criação e maior na apresentação. É possível notar que há um potencial, momentaneamente, não explorado do projeto que passa, também, pelo investimento no ambiente, como meio de enriquecimento experiencial dos adolescentes participantes.

Esse investimento se faz necessário, pois “o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente” (VIGOTSKI, 2009, p. 41), ou seja, quanto mais complexo o ambiente maior o ímpeto para a criação, mais se cria, maior é a gama de elementos possíveis de serem recombinados. O Ateliê pode proporcionar um meio mais complexo, que incentive o adolescente à criação. Para tanto, é necessário investir constantemente na promoção de um espaço mais rico tanto em cada ateliê ofertado, quanto na variedade de temas ofertados ao longo do tempo, que contribuam para a ampliação da experiência do sujeito.

Episódio 03

Pesquisador: *E de todos os ateliês que você participou, você lembra de algum que te marcou? Positivamente e negativamente?*

Luana: *Ah, foram muitos. O do debate eu gostei muito porque eu nunca tinha debatido e eu sempre tive essa vontade de debater, sei lá. Mesmo que não fosse uma ideia favorável, mas eu conseguir me posicionar, por exemplo, eu e o Nando, acho que a gente teve uma evolução muito grande naquele ateliê. O de cartografia também, foi muito legal. Foi difícil! Um ateliê muito difícil, mas foi legal. Eu nunca tinha visto um trabalho tão complexo no ateliê quanto aquele. Mas eu me interessei bastante. Deixa eu ver outro também que eu tenha gostado muito, foi o da astronomia que a gente fez com a Maria e com a Neide, foi maravilhoso quando a gente foi no observatório foi uma experiência muito boa, acho que ter visto aquilo, ter conhecido, também, abriu novas oportunidades.*

Podemos observar, nessa fala, como a participação da aluna no Ateliê possibilitou a ampliação do repertório de vivências, bem como a construção consciente de um sentimento de pertencimento e apreço pela escola. Nas práticas da escola os adolescentes atuam e são, constantemente, incentivados a construir a sua própria leitura sobre as coisas, sofrem questionamentos sobre as considerações que fazem, de modo a desenvolver sentido sobre as suas reflexões.

Barbosa e Souza dizem que é “necessária a criação de espaços em que valores sejam discutidos com os alunos, a partir de uma perspectiva crítica que considere as relações

complexas que caracterizam a escola e a sociedade” (2015, p. 267). Vivenciei como professor e presenciei, agora como pesquisador, um ambiente propício à discussão de valores e à humanização das relações.

Não há, na história humana, um desenvolvimento constante e contínuo. As histórias são compostas por avanços, retrocessos, saltos e revoluções. O retrato do momento que encontramos nesse retorno, não é o de maior vanguarda, mas foi, por isso, e como costuma ser desde o início do projeto, momento de reflexão. Em momento posterior ao que acompanhei, por parte dos professores houve um trabalho de reorganização da proposta com o objetivo de recolocar o projeto em sintonia com a demanda dos adolescentes, o que de alguma forma atende aos anseios da aluna entrevistada.

Episódio 04

Luana: *O que eu tenho medo é que a nossa escola perca aquele sonho que tinha de transformar algo sempre novo e ficar algo comum de novo, entendeu?*

Pesquisador: *O que seria ficar algo comum?*

Luana: *É porque é assim. A nossa escola quer que tenha uma educação diferente. Uma educação em que o aluno consegue se posicionar, não fique só em carteiras retas, em uma sala de aula você não tendo autoridade e só mandando em você. No ateliê a gente tem a oportunidade de ser a nossa própria autoridade, entendeu? Com a ajuda dos professores. E perderia isso.*

A fala da Luana nos permite fazer um paralelo com a análise feita sobre o Clube de Ciências da Ilha de Cotijuba, no qual os autores afirmam que

o incentivo para não serem indiferentes e nem se inibirem de fazer críticas construtivas, propondo melhoramentos para o Clube [de Ciências], deriva, provavelmente, da prática do diálogo, que implica em respeitar e valorizar a opinião dos estudantes, considerando-os, de fato, como sócios mirins (ALVES et al., 2012, p. 102).

Em ambos os projetos, no Ateliê e no Clube de Ciências, os alunos são incentivados à reflexão e desenvolvem a crítica de modo a avançar para além do “gosto” ou “não gosto”. Luana demonstra preocupação com o futuro do projeto e aponta elementos problemáticos de forma construtiva para que o projeto, que ela enxerga de maneira positiva, possa continuar contribuindo com a formação de outros alunos.

Ela fala sobre ser a *nossa própria autoridade e ajuda dos professores* na mesma sequência, e isso diz muito sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos, que, de uma maneira geral, não sem sobressaltos, é de parceria e crescimento conjunto. Possibilitado, muito pela maneira como os professores se colocam frente aos alunos. Como veremos a seguir, o projeto contribui para a criação de espaços para diferentes tipos de mediações pedagógicas.

2 CRÍTICAS (ANÁLISE)

Após esse panorama de momento sobre o que encontrei ao retornar à escola e sobre vivenciar o projeto como pesquisador, farei uma breve explanação sobre o desenvolvimento dos Ateliês acompanhados. Para que possa mergulhar além da epiderme, farei a análise do material produzido através de eixos que construí para compreender como um projeto de práticas pedagógicas inovadoras pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas dos adolescentes, em especial a imaginação. Para tanto busquei os elementos que influenciam a criação do aluno dentro da proposta do Ateliê.

Como já afirmado, acompanhei os Ateliês intitulados “Navegando nos Mares da História”, “Raciocínio (I)Lógico”. Para melhor compreender a organização das propostas das atividades acompanhadas confeccionei os Quadros 09 e 10, nos quais estão listadas todas as ações realizadas em cada ateliê.

Como o Quadro 09 nos mostra, o primeiro Ateliê foi dividido em quatro grandes temas que foram desenvolvidos ao longo do trimestre mas, ao contrário do que possa parecer, esse processo não ocorreu de forma linear e contínua, foi marcado por muitas idas e vindas e a realização de trabalhos de diferentes temas ocorreu muitas vezes de forma concomitante.

Quadro 09: “Navegando nos Mares da História”
Prof. Xavier (Artes) – Prof. Abel (História)

Temas	Processo
Moby Dick	Apresentação do filme “No Coração do Mar”, de Ron Howard.
	Leitura do último capítulo do livro de Herman Melville – Moby Dick.
	Produção de texto para o desenvolvimento da história em quadrinhos.
	Produção de cartaz de história em quadrinhos inspirada na Moby Dick.
Mitologia Suméria	Apresentação da mitologia pelos professores.
	Produção de cartaz sobre um episódio marcante da mitologia suméria.
Tipos de Navios	Apresentação, pelos professores, de diferentes tipos de navios.
	Apresentação de documentário sobre os restos do Titanic.
	Confecção de maquetes de navios pelos alunos.
Atlântida	Exibição documentário: “Atlântida: a cidade perdida”, de James Cameron.
	Confecção de maquete sobre Atlântida.
Mostra.	

Fonte: Autor, 2018

Houve momentos em que alguns alunos e grupos trabalhavam o tema Moby Dick, enquanto outros desenvolviam atividades sobre a mitologia suméria. Apenas durante a exibição dos filmes, das orientações e apresentações dos temas é que a sala era direcionada para a mesma atividade. Ao longo do desenvolvimento das produções, cada grupo se dedicava ao trabalho que julgasse mais pertinente.

Essa não-linearidade tem como explicação três fatores: a forma de organização do projeto, a característica dos professores envolvidos e a aplicação, dos alunos, nas atividades propostas. Como o projeto Ateliê tem como uma de suas diretrizes a liberdade, tanto de conteúdo quanto de avaliação, os professores acabam atribuindo uma nota pelo conjunto da obra e participação dos alunos, não é necessária a aplicação de provas para documentar um determinado progresso no projeto.

Os professores que ofertaram esse Ateliê têm certa predisposição a trabalhar com a liberdade dos alunos. Não têm exatamente um plano de execução de trabalho com início, meio e fim, em que seja imprescindível o desenvolvimento por etapas preestabelecidas. Planejam o tema, mas como as aulas são dialogadas, a recepção dos alunos influi diretamente no ritmo de realização das atividades.

Por fim, interfere também, nessa forma de organização e produção, o empenho dos alunos, pois quando o trabalho se prolongava mais do que os professores julgavam necessário, partiam para outro tema, deixando a etapa anterior a ser finalizada em momento mais oportuno. Tanto, que os últimos encontros antes da mostra serviram, basicamente, para que os alunos terminassem seus trabalhos, alguns alunos estavam com todos os trabalhos acumulados (cartazes, textos, maquetes), outros acabaram produzindo mais trabalhos complementares ou ajudaram outros grupos.

Já nas atividades elencadas no Quadro 10 (página 122), podemos identificar uma divisão dos cinco temas que seguiram a sequenciação, tal como descrita. Nesse Ateliê, por apresentar um conteúdo socialmente mais prestigiado – pois a lógica é uma parte fundamental das ciências, com sua origem na filosofia – as atividades ocorreram de forma mais didática. Diferente do tema “relação das sociedades com a água” que, por sua abrangência e inovação, requer necessariamente mais experimentação.

Dessa forma, os professores de Educação Física e Matemática apresentaram um plano mais formatado de conteúdo a ser ministrado e atividades a serem desenvolvidas, em um encadeamento didático, contando para isso, desde a introdução até a lógica-argumentativa, com o auxílio de uma apostila disponível na internet, que projetavam na lousa com vários exercícios. A teoria era complementada pelos professores que também selecionaram os filmes exibidos ao longo do trabalho.

As atividades, baseadas em desafios, eram aplicadas a todos os alunos e os trabalhos seguiam apenas quando todos tivessem conseguido realizar, ou ao menos tivessem tentado. As atividades de criptografia foram planejadas pelos professores a partir do filme anunciado. Já

as de investigação partiram de um jogo de cartas chamado Black Histories¹⁶ e de um jogo de tabuleiro de nome Detetive.

Quadro 10: “Raciocínio (I)Lógico”
Prof. Yoda (Educação Física) – Prof. Leo (Matemática)

Temas	Processo
Introdução à Lógica	Apresentação do filme “Quebrando a Banca”, de Robert Luketic.
	Aula expositiva sobre definição de lógica.
Lógica Geométrica	Desafio de construção de figuras geométricas a partir de um desenho dado e seguindo orientação sobre as ações.
	Desafio de lógicas sequenciais – informar a continuação de uma determinada sequência.
Lógica Argumentativa	Resolução de problemas através de tabelas verdade.
	Resolução de problemas com o uso de conectivos.
Criptografia	Exibição do filme “O Jogo da Imitação”, de Morten Tyldum.
	Explicação teórica sobre Criptografia.
	Desafios de descriptografar mensagens.
	Criação de mensagens criptografadas.
Avaliação	Prova - sem nota - sobre a lógica trabalhada no Ateliê.
Investigação	Black Stories - exercício de indução cujo objetivo é descobrir a história completa a partir de um enigma.
	Criação de histórias novas de Black Stories, para desafiar os colegas.
	Produção do jogo de tabuleiro “detetive”, mas com planetas, heróis e acessórios perdidos.
Mostra.	

Fonte: Autor, 2018.

Após o acompanhamento e a observação exaustiva das videogravações, notei algumas peculiaridades referentes ao andamento de cada um dos Ateliês. Essas particularidades se referem, além dos temas abordados, à participação de professores e alunos, influenciando diretamente no processo criativo dos adolescentes e trazem como resultado diferentes aspectos, tanto quanto ao tipo de produto como no tocante à qualidade de cada apresentação. A seguir analisarei essas características.

Para que fosse possível identificar elementos que influenciam de forma mais efetiva a imaginação e o processo de criação dos alunos, construí dois principais eixos de análise que mostraram notadamente de modo mais claro as interferências às quais está submetido esse processo, e os definimos da seguinte forma:

- Mediação, possibilidades e práticas;
- Dramas da criação.

16 **Prof. Yoda:** O exercício é o seguinte, é um exercício de indução: eles têm uma parte do texto e, a partir disso, com perguntas das quais a resposta só pode ser sim, não ou irrelevante, eles têm que descobrir o contexto todo da história.

No primeiro, analisarei a participação do outro, em especial do professor, na direção de promover ou não os dispositivos pedagógicos necessários para o desenvolvimento da função psicológica da imaginação. No segundo, tratarei dos dramas envolvidos no ato criativo: suas tensões internas e externas; o drama do trabalho em grupo; os suplícios nas atividades de criação e a percepção dos alunos sobre a própria capacidade de criar.

2.1 MEDIAÇÃO: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS

A mediação pedagógica tem importância fundamental para o desenvolvimento das atividades e de cada aluno no ambiente escolar. Há um risco de se pensar que a forma como ocorre a mediação depende apenas das características do professor e da relação criada junto ao aluno. Entretanto irei trabalhar trazendo outros elementos que estão claramente implicado nisso ou que estão atravessando a mediação.

A formação e cultura prévia de professores e alunos, as ideias incorporadas pelos alunos sobre o funcionamento binário do estudo – ideias solidificadas de certo e errado sobre o conhecimento – e as condições materiais de existência são elementos que também aparecem como partes de um todo complexo na mediação pedagógica.

A partir da leitura exaustiva do material empírico identifiquei as características de mediação pedagógica que predominam em cada ateliê e momentos de contradição encontrados neles. Com isso elaborei quatro sub eixos: Navegando nos Mares da História e a Mediação de Incentivo; Navegando nos Mares da História e a Mediação para Reprodução; Raciocínio (I)Lógico e a Mediação pelo Exercício; Raciocínio (I)Lógico e o Momento da Criação, Após Muito Treino.

Notei que em cada ateliê houve a predominância, em termos de condução, de um dos elementos da dupla de professores, sem que, no entanto, isso representasse indiferença ou morosidade por parte do outro. Apenas limites impostos para o bom andamento do processo. Às vezes um domina mais o assunto e se sente mais à vontade para conduzir. Por vezes, enquanto um conduz a mediação, o outro atua na organização e vice-versa. Essa é a beleza de se trabalhar em dupla, quando gera um entrosamento próprio da convivência.

No “Navegando nos Mares da História” os professores apresentaram como característica mais evidente uma mediação marcada pelo incentivo à produção, criação e expressão dos alunos. Mas, como veremos, os adolescentes ao se cobrarem quanto aos aspectos estéticos de suas produções e com vontade de acertar - características próprias da cultura escolar -, em geral, não conseguem corresponder a esse incentivo, se apoiando muito mais em cópias de representações, mais ou menos parecidas com modelos existentes, com frequência, tomando-os como um referencial a ser atingido e não como inspiração.

Já no “Raciocínio (I)Lógico”, percebi que os professores desenvolveram uma mediação pelo exercício, condizente com a proposta de resolução de questões de lógica, onde a imaginação aparece para a resolução de exercícios que, aqui sim, possuem respostas certas e erradas, embora, no mais das vezes, possam apresentar mais de uma resposta certa. Desse jeito, a criatividade fica mais atrelada aos caminhos construídos para se chegar à resposta do que às respostas ou produtos propriamente ditos.

Veremos que as mediações desenvolvidas nos dois ateliês têm características diferentes, noto também a importância de ambas e o constante investimento dos professores em inventar para tornar seus trabalhos atraentes. “A educação como prática social fundamental torna-se instância por excelência de atuação e investigação da formação social da mente” (SMOLKA, 2009, p. 91), o espírito inquieto dos professores envolvidos é que permite tanto o desenvolvimento do projeto Ateliê, que pesquisei para esse estudo, quanto a própria oportunidade da pesquisa e das análises que seguem.

2.1.a Mediações no Ateliê Navegando nos Mares da História

Mediação de Incentivo

De início é necessário constatar que determinadas posturas e atividades são necessárias para o bom andamento do trabalho pedagógico, como a mediação social da memória. Na passagem a seguir, podemos ver a preocupação do professor em retomar o ponto discutido anteriormente, inclusive reforçando essa condição de assunto já apresentado.

Episódio 05

***Prof. Xavier:** Relembrando rapidamente onde estávamos. Eu mostrei pra vocês como construir uma página de história em quadrinhos [...] A gente estudou que o quadro na história em quadrinhos é um quadro solto na página, como se a gente colasse vários quadros de tamanhos diferentes, e cada quadro é uma cena e a gente faz o quadro de acordo com a importância da cena, com o que precisa na cena e etc. e tal. Beleza? Isso aí todo mundo entendeu e etc. Vocês estavam desenhando o rascunho da história em quadrinhos, o tema era Moby Dick. Tanto do filme quanto do livro. O livro a gente só leu um capítulo mas já dá pra entender qual que era a obra desse... ó, vocês vão se basear no Moby Dick pra criar o roteirinho da história.*

Os alunos envolvidos nesse ateliê, de um modo geral, ao longo do trabalho, se mostraram bastante dispersos, ou com facilidade de se distrair momentaneamente com algo externo, mesmo que por momentos demonstrassem estar aplicados nas atividades. O ambiente agitado, provocado pelos próprios alunos, dificultava a concentração e a estratégia de resgate do já dito foi bastante utilizada. No trecho transcrito, ao retomar o que havia sido trabalhado, o professor acabou explicando de novo, para buscar na memória e depois deu o comando da atividade.

Apesar da explicação sobre a prática de como fazer quadrinhos, não houve explicação junto aos alunos sobre como trabalhar a imaginação na direção de utilizar a história-fonte, e adicionar elementos, promovendo, no trabalho proposto, a originalidade necessária para que possamos dizer que o trabalho foi de criação. Foi apresentado o princípio e os alunos foram encaminhados para a produção, como se a imaginação fosse algo inato, como se precisasse apenas ser estimulada e não precisasse de sistemáticas intervenções pedagógicas.

Foi solicitado aos alunos que criassem uma nova narrativa em quadrinhos baseada na história da famosa baleia, a cuja história tiveram acesso através do filme – adaptado de livro homônimo – “No Coração do Mar”, de Ron Howard – e da leitura do último capítulo do livro de Herman Melville, “Moby Dick”, um clássico da literatura, que foi inspirado no primeiro. Os professores informaram aos alunos que o filme assistido havia sido baseado no segundo livro. De fato, as duas histórias são muito parecidas e o filme faz essa mistura na história.

Considerando os aportes da teoria histórico-cultural, é importante ressaltar a proposição feita pelos professores, uma vez que “nenhuma invenção ou descoberta científica podem emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 42). Tendo a criação dos alunos similaridade com o processo de invenção, os professores buscaram criar condições materiais e referências, ao fazer os alunos entrarem em contato com a história. Entretanto, os professores parecem conceber que os alunos teriam condições, por conta própria, de se apropriar da história e de aspectos técnicos, sobre o labor de criação, para produzir uma história nova. Os professores necessitariam, para além de orientar a atividade e apresentar a linguagem na qual os alunos deveriam se expressar, buscar ampliar o repertório dos alunos e discutir sobre o que é criação, como se compõe uma história nova.

Podemos compreender que “as expressões dos jovens se baseiam e se organizam em torno de suas experiências; a realidade concreta é a base para seus processos de produção simbólica; e a agilização de sua imaginação requer investimento em experiências simbólicas” (MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 81). Os alunos têm, cada um, uma experiência individual, fruto das relações que desenvolvem com as outras pessoas e com a realidade material, e a interpretação que eles fazem dessas relações é que forma a personalidade e permite o desenvolvimento de suas funções psíquicas, inclusive a da imaginação.

Na orientação exposta pelo episódio 05, parece que o professor procurou dar uma base mínima de conhecimento sobre o assunto para ter um ponto de partida. Um bom início, mas era necessário que além de apresentar a proposta da atividade e esse conhecimento inicial, fosse dado mais um passo no sentido de mostrar como ocorre a criação, com inúmeras possibilidades de associação de diferentes elementos, relacionados ou não com a história.

O professor Xavier até apresenta a possibilidade de associação em rápida passagem, quando os alunos discutiam sobre o benefício de usar o celular na sala ele sugere:

Episódio 06

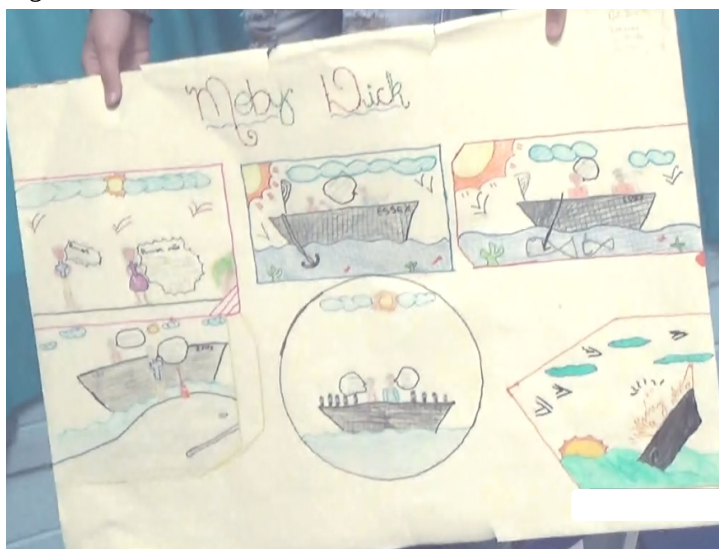
Prof. Xavier: *Isso pode entrar na sua ficção, por exemplo, os marinheiros podem ficar mexendo no celular lá e não perceberem a chegada do Moby Dick.*

Acontece que no momento em que ele diz isso, o faz para justificar sua percepção sobre os problemas causados pelo uso do celular, *se a gente retirar o celular, a gente para de ficar bobo alegre e volta a pensar nas coisas*, e não como uma forma de apresentar possibilidades para a criação. A reação dos alunos a essa sugestão foi de achar graça e não a da compreensão de um conhecimento sendo trabalhado.

Ainda no episódio 05 podemos observar que, apesar do incentivo ser à criação, há uma contradição, pois aponta um caminho que dá margem para os alunos serem levados à reprodução, quando diz: *vocês estavam desenhando o rascunho da história em quadrinhos, o tema era Moby Dick, tanto o filme quanto o livro*. Ao afirmar tanto o filme quanto o livro, embora não fosse essa a pretensão do professor, ele induz o aluno, adaptado à cultura escolar de repetição, para a direção da cópia, anulando a tentativa do incentivo final: *vocês vão se basear no Moby Dick para criar o roteirinho da história*. No qual a palavra basear possui o sentido central da ideia de criação.

É possível observar na sequência abaixo, como os alunos realmente assimilaram a ideia de reprodução da história a que tiveram acesso:

Figura 03: Trabalho da Isa e Vitória



Fonte: Autor, 2017

Episódio 07

Pesquisador: *Deixa eu ver. Explica para mim, então!*

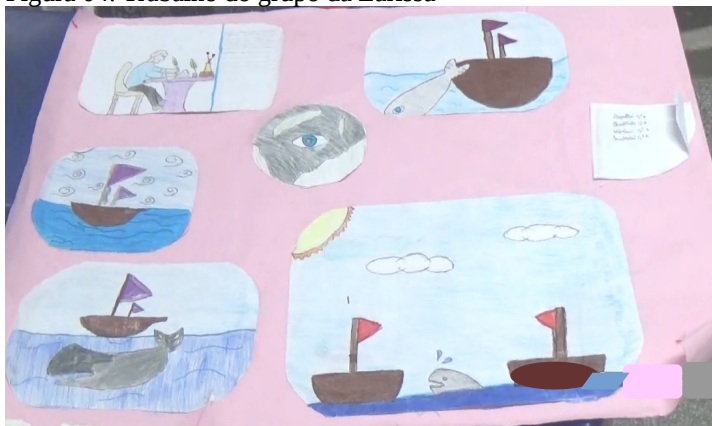
Vitória: *Aqui é a cena dele se despedindo da esposa dele, que estava grávida. Aqui eles estavam no Essex [nome do navio no filme]. Aqui na cena do filme que eles estavam pegando uma baleia. Aqui eles estavam pegando óleo da baleia. E aqui eles estavam cheios de óleo. E aqui é o navio quebrando. Porque o óleo caiu do pote e o navio pegou fogo!*

Pesquisador: *E isso aí tudo estava no filme?*

Vitória: *Estava no filme Coração do Mar. [Aponta o trabalho da Figura 03, página 125].*

Tanto nessa primeira produção, como na próxima (Figura 04), observamos que, apesar do esforço dos professores em promover momentos para a criação de roteiros da história, foram quatro aulas em que os alunos estiveram dedicados, ao menos em algum momento do

Figura 04: Trabalho do grupo da Larissa



Fonte: Autor, 2017.

encontro, apenas a escrevê-lo. O que se vê é uma sequenciação de imagens, com lógica narrativa, mas com pouquíssimos e sucintos diálogos, tanto que não é possível compreender a história por si, é necessário que os alunos apresentem o que estão retratando para que os desenhos e a sequenciação façam sentido.

Como o desenvolvimento das pessoas ocorre de acordo com seu contexto histórico-cultural, notamos similaridade desse processo – narração explicativa do desenho – com o das crianças observadas por Vigotski. Tal paralelo indica que na nossa sociedade com uma cultura diferente da que existia na União Soviética de 100 anos atrás, as nossas crianças estão sendo induzidas a passar por uma infância mais prolongada, sob a influência de um processo de infantilização, no tocante a gostos, desejos, forma de encarar as coisas do mundo e de se expressar.

É possível notar essa correlação entre as crianças estudadas por Vigotski (no comentário de Smolka) e os adolescentes acompanhados em nossa pesquisa, quando observamos a necessidade de narrar a história retratada nos quadrinhos, “assim como na brincadeira, também no desenho a forma verbal da linguagem torna-se imprescindível para a realização da atividade; ela acompanha as ações e a produção da criança, conferindo-lhe significado” (SMOLKA, 2009, p. 109). Não apenas o desenho e a linguagem escrita bastam para contar a história, a linguagem verbal se torna imprescindível.

Assim, percebemos que na relação entre os sistemas simbólicos ainda falta domínio da escrita e do gênero textual, e a fala é apoio para explicarem o que está faltando. Essa é uma característica presente em crianças em fase de alfabetização. As condições de ensino não têm conseguido trazer domínio suficiente da escrita para que os adolescentes realizem as propostas. Os Ateliês podem ser um caminho para esse domínio, mas precisam, ainda, de tempo e investimento.

Por conta desse processo de infantilização, a idade de transição parece sofrer um duplo choque: por um lado, o tempo em que os adolescentes desfrutam da formação de seus

interesses livres de responsabilidades pode estar sendo reduzido, pois logo as necessidades sociais de sobrevivência na sociedade capitalista os jogarão para o mercado de trabalho, forçando o início das responsabilidades da vida adulta, tão logo saiam da fase infantil. Por outro, em uma reação em cadeia, leva à postergação da entrada na fase adulta no plano psicológico, afinal as questões da adolescência não tiveram o tempo de reflexão necessária à transição entre a criança e o adulto. Isso considerando a classe social atendida pela escola pesquisada.

O aluno, que representa as cenas sem uma ideia clara sobre representação, precisa dar significado às imagens, embora nada de novo em relação à história original seja apresentado. É observada apenas reprodução de cenas do filme, em que os alunos partem do pressuposto de que quem vê as imagens já tem familiaridade com a história. As narrativas acontecem sem uma introdução e necessitam de explicação por parte de quem as produziu.

Em outro momento do ateliê, os alunos foram orientados a produzir sobre a mitologia suméria. Em uma aula, os professores explicaram sobre a mitologia, história, deuses e heróis sumérios, para que na aula seguinte fosse iniciada a produção de um cartaz que retratasse um desses deuses, heróis ou histórias. Novamente, podemos observar a tendência a estimular/ressaltar a reprodução por parte dos alunos. Porém na passagem abaixo temos uma intervenção do professor Abel, em um grupo que se destacou ao longo do ateliê por buscar criar, efetivamente, ou ao menos sair do senso comum.

Episódio 08

Prof. Abel: *E aqui como é que vocês estão? Vão fazer o que aqui? Vão fazer Gilgamesh¹⁷, mesmo? E como é que vocês vão fazer ele aí? Ele enfrentando o Enkidu¹⁸? Como é que vai ser?*

Manoel faz a pose de como está pensando e faz como se estivesse segurando o leão

Prof. Abel: *Ele finalizando, mesmo?*

Manoel: *Se bem que a gente podia fazer uma cena de...*

Prof. Abel: *Tem uma cena que acho que ninguém fez ainda, e acho que ninguém vai fazer. O Gilgamesh buscando lá no fundo do lago a flor com aquele ramo, como é que chama aquilo mesmo? Que é a flor que lhe dá eterna juventude.*

Vanessa: *Ah, a gente pode fazer esse!*

Vanessa demonstra entusiasmo, pela primeira vez.

Prof. Abel: *Ele vai mergulhando assim e vai passando pelos bichos e pega a flor. Não sei, mas ninguém fez isso ainda! Mas tem outras cenas. Pode ser quando ele enfrentou o Humbaba¹⁹. Pode ser a da arca.*

O professor media de forma a colaborar com a memória a respeito do assunto trabalhado, apresenta um repertório de eventos possíveis de serem representados. Elenca

17 Rei sumério, que é retratado em sua epopeia como o herói que enfrenta os deuses e busca a imortalidade.

18 Forjado em barro pelos deuses, para ter a mesma força de Gilgamesh e poder derrotá-lo, trava feroz batalha com ele, tornando-se, depois, grande amigo e seu principal guerreiro.

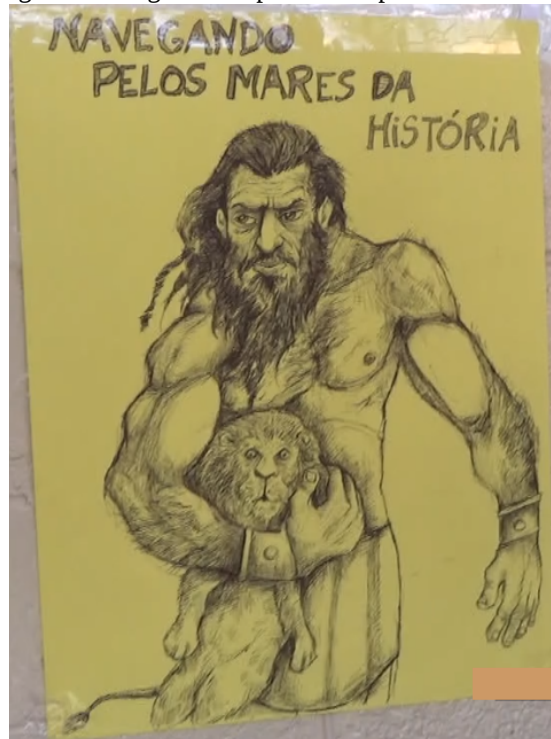
19 Espírito da floresta derrotado por Gilgamesh e Enkidu por diversão.

cinco episódios envolvendo o personagem que eles estavam tendendo a representar. Dá ênfase a detalhes daquilo que ele próprio acha mais interessante, narra uma cena, para que os alunos possam, dela, criar uma imagem.

O entusiasmo demonstrado pela Vanessa é significativo, pois marca interesse e o desejo de expressão da garota, que durante o período de debate com o grupo a respeito da produção se manteve distante, ou fazia colocações sem muita ênfase, com certa descrença nas próprias palavras. Além dela, o grupo estava composto por mais dois meninos, sendo um deles, Manoel – que tem maior habilidade com o desenho –, o mais empenhado em descobrir o melhor modo de expressão, e Gabriel, a quem os professores identificam como problemático e fanfarrão. Vanessa constantemente passava a decisão para o Manoel ou era rapidamente contrariada pelo outro integrante.

A cena apresentada pelo professor Abel significou algo diferente para a aluna, que demonstrava certa despretensão ao trabalho proposto, principalmente sobre a representação de uma cena muito explorada por outros grupos, que é uma cena clássica do Gilgamesh dando um golpe do tipo mata-leão em um leão, que segundo a lenda teria acontecido em um duelo braçal. Essa cena foi, inclusive, retratada pelo professor Xavier (Figura 05), que em seus ateliês sempre apresenta um trabalho produzido por ele próprio durante os encontros, para demonstrar pelo exemplo a produção e o valor da atividade. Às vezes, convida alunos com mais dificuldade para produzir com ele.

Figura 05: Gilgamesh representado pelo Prof. Xavier



Fonte: Autor, 2017

A proposta de produção do cartaz ajuda os alunos a compreenderem que o desenho é uma forma de exprimir ideias e histórias. A dificuldade em escolher, dentro uma gama infinita de possibilidades, uma figura para sintetizar uma história, mostra o quão complexa uma gravura pode ser. “A imagem, em função da rapidez pela qual pode ser ‘lida’, corre o risco de ser entendida de maneira superficial” (WAKIN, 2014, p. 248), investir na expressão através da criação de quadros, permite que o aluno se aproprie desse meio como forma de expressão e possibilidade de leitura de mundo, além de desenvolver a capacidade de síntese e seleção de partes fundamentais de uma ideia.

No episódio 08, o professor Abel apresentou possibilidades de narrativas para a representação através do quadro, os alunos tiveram a oportunidade de aprimorar suas habilidades na aplicação de técnicas de desenho durante as aulas de Artes, mediadas pelo professor Xavier, como veremos na sequência. Abel e Xavier compuseram, assim, uma parceria que favoreceu o desenvolvimento dos alunos, em frentes variadas.

Como diz Vigotski, “qualquer arte, ao cultivar métodos especiais de encarnação das imagens, dispõe de uma técnica peculiar, e essa união da disciplina técnica com os exercícios de criação é, provavelmente, o que de mais precioso o pedagogo tem nessa idade” (2009, p. 118). Nos encontros que acompanhei, vi uma dupla de professores se complementando. No episódio 09, apresentamos uma passagem que mostra o processo de apropriação tanto do tema das aulas, como das técnicas desenvolvidas pelo professor de Artes em suas aulas.

Episódio 09

Pesquisador: *E você, tio, de onde saiu esse seu Enki [Figura 06] aí?*

João: *Da internet!*

Pesquisador: *Você copiou, né? Seu pilantra!*

Prof. Xavier: *Ficou legal! Cara!*

João: *Aí eu comecei a imaginar, aí fiz umas partes...*

Prof. Xavier: *E esse efeito que vocês usaram aqui?*

João: *Foi o senhor que ensinou pra nós.*

Prof. Xavier: *Mas você sabe que é você que usa isso aqui, né?*

João: *É*

Pesquisador: *Como assim?*

Prof. Xavier: *Esses efeitos, essas texturas, é uma coisa que o João usa em todos os desenhos que ele faz.*

Pesquisador: *É uma característica do desenho dele?*

Prof. Xavier: *Eu acho super bonito, aqui, tudo tem movimento.*

Pesquisador: *Então você se apropriou do conhecimento do professor e tornou ele seu? É isso?*

João: *Sim! Ficou bonito.*

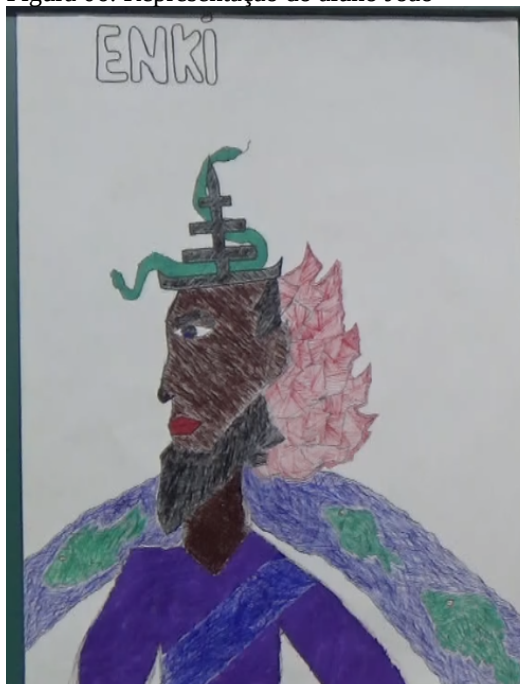
Prof. Xavier: *Ficou bonito, cara, demais!*

No trecho acima, vemos que aparece em destaque a apropriação que o aluno faz da técnica de desenho, Figura 06. A mediação do professor foi fundamental para a incorporação da técnica pelo aluno, quando ele afirma: *foi o senhor que ensinou pra nós*, demonstra plena consciência do processo de aprendizado internalizado por ele, aluno, e enfatizado pelo professor na passagem: *mas você sabe que é você que usa isso aqui, né?*. Essa frase demonstra que o aluno tinha liberdade para se expressar e se utilizou da técnica por opção, incorporando aquela técnica como sua, de modo singular, autoral, em comparação com as produções dos outros alunos.

Esse exemplo comprova a importância de aliarmos “arte e técnica, criação e produção. É o domínio da técnica, enquanto apropriação de desenvolvimento de uma expertise construída social e historicamente, que pode propiciar um salto qualitativo na abertura de

novas possibilidades de ação, de criação” (SMOLKA, 2009, p. 118). O aluno ao se apropriar da técnica, incorporando-a como sua, pode imprimir ao desenho uma marca pessoal, que o professor ressalta dizendo, *esses efeitos essas texturas, é uma coisa que o João usa em todos os desenhos que ele faz*. Percebemos, portanto, que há uma apropriação da técnica que passa a fazer parte da forma de expressão do aluno.

Figura 06: Representação do aluno João



Fonte: Autor, 2017

Figura 07: Imagem inspiração de João



Fonte: ENKI. Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Enki>> acesso em 05/11/2018 às 20:38

Podemos ver também, comparando com a Figura 07, que ele se referenciou nas imagens da internet, como afirmou no depoimento. Os alunos são impedidos de mexer no celular na sala de aula, mas como estavam fazendo a atividade proposta, os professores fizeram vistas grossas à utilização do aparelho para a pesquisa.

No entanto, ao pesquisar na internet com o descritor Enki, a imagem representada é a segunda que aparece, o que mostra não ser fruto de uma pesquisa muito aprofundada; indica interesse, comprovado pela pesquisa, mas sem muita profundidade, pelo fato de parar a busca logo nas primeiras imagens. Podemos notar que ocorre, também, a mediação da tecnologia, que permite acessar conteúdos para que os alunos possam se inspirar e, a partir, deles fazer novas composições.

Existe uma fronteira, um obstáculo, para a evolução da capacidade de desenhar que é provocada pelo limite do desenvolvimento da habilidade do adolescente no processo de encarnação da imaginação, o que influencia na diminuição ou aumento do interesse do aluno para a produção e para o próprio desenvolvimento mais refinado da imaginação, como função psíquica superior.

A mediação pedagógica de incentivo, característica de atuação dos professores desse Ateliê, funciona como uma tentativa, através de um encorajamento, mais do que pela compreensão do processo, de desobstrução do fluxo imaginativo dos adolescentes. Investe-se na cobrança pela produção, ainda que se respeite o limite de qualidade do trabalho imposto pelo limite de habilidade dos indivíduos, como veremos a seguir.

Episódio 10

Prof. Xavier diz ao fundo para os alunos presentes na sala

Prof. Xavier: *Ó, para de choramingar falando que tá feio e faz! E ó, vocês têm que parar com essa lenda do desenho feio, hein! Eu não gosto de desenho bonito, então não adianta ficar com essa história.*

Nesse apontamento o professor, consciente da dificuldade de expressão e da fase de aprendizado em que se encontram os alunos, encoraja suas capacidades imaginativas, priorizando a importância de elaborar a história e tornando secundária a estética do que está sendo representado; ou seja, destaca o mérito da produção e da criação do trabalho, no qual a arte final pode ser menos chamativa sem que o trabalho seja desprestigiado por isso.

Professor Xavier evidencia compreender as diferenças de desenvolvimento das habilidades artísticas dos alunos. Em outros momentos, é possível perceber uma preocupação dele com a apresentação, quanto ao esmero dedicado ou não ao trabalho: folhas amassadas e sujas eram constantemente alvo de preocupação, mas não a habilidade ou a técnica utilizada para se expressar.

Essa preocupação tem duas origens. A primeira, e mais importante, reside em uma convicção própria do professor Xavier sobre a importância da imaginação e da criação para o desenvolvimento das pessoas, como observamos nas três passagens: “às vezes vocês falam pra mim ‘ah professor, eu não tenho imaginação’, isso é mentira! Todo mundo tem imaginação”; “vocês choram demais por conseguir ou não conseguir fazer um ‘desenhinho’ mequetrefe. O desenho é o que menos importa aqui, o que importa é que vocês estão com a cabeça funcionando”; “vamos assumir o que nós somos e criar, fazer as coisas, ter coragem, e criar é ter coragem! O que que a gente cria acima de tudo? Nós mesmos!”. Essa convicção coincide com que diz Vigotski: “a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 100). Nesse processo, não há diferença entre a expressão ser da criança ou do adolescente.

A segunda, está na atenção para que o limite individual de habilidade de expressão através do desenho não seja utilizado como desculpa para justificar uma postura passiva e

improdutiva dos alunos. Nessa última preocupação percebemos um cuidado com a necessidade de produção propriamente dita, podendo ser comparado à necessidade da produção fabril ou a de um artista que tem uma exposição marcada, com data e hora para entregar os trabalhos a serem apresentados ou expostos. Existe um marco inicial – a escolha dos ateliês – e um final – a Mostra – para as atividades de cada ateliê. Como a escola hoje se organiza em torno do Ateliê, a Mostra aparece como evento relevante e marca, de certa forma, o final de um ciclo, mesmo nas disciplinas, coincidindo, preferencialmente, com o fim do trimestre.

Para a Mostra é fundamental que se tenha algo a mostrar. Entretanto, não há um padrão sobre o produto a ser apresentado, ao longo da história desse projeto já houve: apresentação de teatro, música, filme, exposição de cartazes, maquetes e rodas de debate. Assim, podem ser apresentados trabalhos desenvolvidos finalizados, ou ao menos uma explicação sobre o processo de trabalho daquele determinado ateliê.

O caráter de publicização das atividades somado à necessidade de aprovação tanto por parte dos outros – como verificamos na necessidade de “likes” nas redes sociais –, quanto para continuação dos estudos – próprio da cultura escolar –, faz com que, de forma generalizada, opte-se pela apresentação de trabalhos com cuidado estético, ou uma estética formal, cuja importância o professor Xavier, como vimos, tentou atenuar.

Observei, nas Mostras acompanhadas, que dentre os trabalhos apresentados houve um número significativo de execuções de modelos reproduzidos, ainda que tenha aparecido a criação de novas histórias e produções para essas apresentações, mesmo que cada grupo possa ter, dela, reproduzido partes diferentes. A preocupação em reproduzir, por parte dos alunos, nos dá indícios de que seria necessário fornecer mais subsídios para que ocorressem as atividades de criação.

Por exemplo, se o objetivo fosse investir na capacidade de criação dos alunos poderiam ser apresentadas outras histórias, para que os alunos pudessem elaborar uma terceira em que se combinassem as duas, ou ainda, se o objetivo fosse conhecer a fundo a história, mais do que criar em cima dela, poderiam ter explorado as distinções entre os diferentes modos de se narrar, como dos livros ou dos filmes.

Para que se efetive o processo da criação, a imaginação precisaria ser alimentada e orientada de modo a, conscientemente, construir algo novo, não contado ou ao menos desconhecido para os envolvidos ou para quem está criando. A mediação de incentivo encontra limite quando os alunos não conseguem atender ao objetivo de criar, demonstrando que falta para o aluno compreender o que de fato é o mundo da criação, bem como, tomar gosto pelo ato de criar e sentir-se capaz de nele adentrar.

Um limite decisivo diz respeito à própria mediação pedagógica. É necessário compreender que a imaginação e a criação não são funções inatas ou elementares e, como toda função superior, necessitam ser socialmente mediadas. No sentido de dar passos para além do incentivo, é necessário investir conscientemente no seu desenvolvimento.

Mediação para Reprodução

Nesse ateliê, apesar de predominar a mediação de incentivo – subjetivo à criação – a prática da produção repousa no limite do próprio professor em compreender a necessidade de, ou o modo de se fazer a mediação em busca do desenvolvimento da imaginação. No ateliê “Navegando nos Mares da História”, notei momentos nos quais os professores, nas suas intervenções, orientam em um sentido que leva os alunos ao caminho da imitação. Mostrarei como a mediação não orientada conscientemente para a criação tende a levar os alunos à reprodução.

Episódio 11

Matheus: *Oh, professor!*

Prof. Abel: *Oi, espera aê!*

Matheus Começa a rabiscar pensando no que está fazendo.

Matheus: *Nossa já sei, já sei! Vou fazer isso aqui, me dá!*

Pega a borracha e apaga rapidamente uma parte do desenho, fica com a língua para fora, em sinal de concentração e empolgação, faz uma sequência de traços.

Prof. Abel: *Oi!*

Matheus: *Olha a minha cachalote! [Com sorriso de satisfação] ela tem tridente!*

Prof. Abel: *Olha, tá bom isso daí. Ela está parecendo uma criatura marinha não identificada, eu gostei desse bicho aí.*

Matheus: *É que eu sou profissional em fazer coisas não identificadas.*

Prof. Abel: *Agora ela tem que devorar o barco... Fazer alguma coisa nessa sequência aí.*

Matheus: *Agora eu preciso fazer alguma coisa aqui.*

Vinícius: *Faz eles no bote! Faz eles no barquinho lá!*

Matheus: *Ah não, eu prefiro sabe, fazer...*

...

Matheus: *Eu vou fazer ele... Parte dele destruído.*

Vinícius: *Não, deixa eles no barco, aí, tipo, na hora em que eles estão no barco e mandam a lança, assim.*

Vinícius faz movimento de atirar o arpão.

Matheus: *Eu vou... fazer o barquinho destruído!*

Vinícius: *Mas vai fazer... assim, um cara, aí ele já vem pro barco e aqui ele já está destruído!*

Matheus: *É, mas é, não vai dar pra fazer o negócio inteiro.*

Vinícius: *Não, mas faz tipo sabe, o barquinho... Moby Dick... o barquinho com a lança, e a corda amarrada...*

No final a vontade do Matheus, que é quem de fato está desenhando, prevalece e ele desenha o barco destruído nessa sequência.

No trecho selecionado, o aluno Matheus solicita a presença do professor. Enquanto espera, continua pensando sobre o que fazer no trabalho; seus gestos aparentam apreensão sobre algum ponto do trabalho em que não consegue evoluir. O professor, talvez, imaginando que o aluno estivesse querendo algum tipo de aprovação, algo comum entre eles, fala algumas palavras sobre o desenho já feito: *agora ela tem que devorar o barco... fazer alguma coisa nessa sequência aí*, gerando um drama ainda maior no aluno: *agora eu preciso fazer alguma coisa aqui* e desse drama desencadeia uma tensão na disputa pela ideia entre Matheus e Vinícius, sobre qual cena daria sequência à história.

Pensemos: se a proposta da atividade é a criação, a intervenção do professor deveria contribuir para que os alunos refletissem sobre a história que estão criando, para que eles avançassem através dessa mediação, compreendendo o caminho que a história está tomando e, ao mesmo tempo, pudessem tomar consciência da sua função psicológica superior da imaginação.

Quando o professor diz *agora ela tem que devorar o barco*, não acrescenta com possibilidades, indagações, reflexões, simplesmente informa uma necessidade lógica, a sequência da história original. Com isso os alunos tendem a acreditar na existência de uma sequência preestabelecida e que, portanto, a história a ser contada deve ser a reprodução fidedigna do enredo original. Desse modo, restando aos alunos decidir apenas qual a parte a se representar, sinalizada sua importância pelo enunciado de que devem *fazer alguma coisa aí*.

Entendendo o ensino como “uma possibilidade concreta de apropriação da forma gráfica, plástica, de linguagem para as crianças e adolescentes” (SMOLKA, 2009, p. 117), e isto somado à forma criativa como a própria instituição acompanhada nessa pesquisa lida com o ensino escolar, deveríamos ver como princípio, nas ações dos docentes envolvidos, o estímulo à imaginação e, para isso, à reflexão.

Contudo, as dificuldades impostas pelo cotidiano, a falta de vontade demonstrada por parte dos alunos, e a urgência de uma produção, somadas a uma possível compreensão incompleta que os próprios professores possam ter a respeito das possibilidades e riquezas que os ateliês proporcionam, faz com que, às vezes, eles deixem de trabalhar nesse sentido, optando por soluções de mais fácil assimilação por parte dos adolescentes, que gerem menos desdobramentos, pois outras demandas estão surgindo em outros cantos da sala com outros alunos.

Para se trabalhar a imaginação seria necessário dialogar com o aluno sobre o que ele pretende contar da história. Conforme a história avançasse, o professor poderia indagar-lhe, buscando fazer refletir sobre os motivos que o levaram a determinados caminhos e não a outros, costurando junto ao aluno o ponto em que ele quer chegar na história, ou na

representação. Pensar, junto aos alunos, quais elementos gostaria de explorar e como poderiam explorá-los, afinal, criar é experimentar!

De fato, mediar no sentido de promover a função superior da imaginação é extremamente complexo, pode até chegar a ser desgastante, demanda grande base cultural e amplo repertório de conhecimentos das mais diferentes áreas por parte do professor – daí decorre a necessidade de investimento no seu capital cultural –, para fazer associações de forma também criativa e urgente, pois criativas e urgentes são as demandas dos adolescentes.

O limite verificado nessa mediação, não necessariamente implica em dizer que o professor em questão não tenha um repertório cultural diversificado. Nosso convívio, nesse tempo, e o acompanhamento das atividades permite afirmar que o repertório do professor em questão é vasto, como sugerem os episódios 12 e 13 nos quais explica para um aluno a pronúncia de Gilgamesh e sugere nome de um personagem para a história da aluna Vitória:

Episódio 12

Manoel: Professor, eles falavam Gilgamesh mesmo, ou será que era Guilgamesh?

Prof. Abel: Guilgamesh, GUIL. Porque vem do grego, esse na verdade não era o nome original dele. O nome Gilgamesh, assim como os outros nomes que a gente conhece da antiguidade, são tradução do grego ou copta. Então é Guilgamesh.

Pesquisador: Significa o que?

Prof. Abel: Grego ou copta, são duas línguas antigas que foram usadas para traduzir algumas sabedorias orientais. O próprio termo mesopotâmia vem do grego, mesópotus. Por exemplo, sabe como o egípcio se referia a ele mesmo? Tranqsan [Grafia nossa] era o nome do país deles, que quer dizer a terra do sol, em grego quer dizer égipus. E para a gente, Egito. Porque com as línguas do oriente a gente não tem familiaridade nenhuma.

Episódio 13

Vitória: Professor, que nome posso pôr no personagem?

Prof. Xavier: Qual?

Vitória: o Utnapstim²⁰.

Prof. Xavier: Ah, pro seu Noé? Ele tinha outros nomes também, é que agora eu não lembro.

Eu, Prof. Xavier e Vitória conversávamos tentando solucionar o que ela pretendia dizer com o nome, por um bom tempo. Ela pedia sugestão de um nome antigo do oriente médio, quando o Prof. Abel, que estava de passagem, ouve a tentativa dos três e sugere.

Prof. Abel: Said é um bom nome, Capitão Said, pronto.

Prof. Xavier: Said é um nome bem legal.

No episódio 12 quando diz sobre a pronúncia de Gilgamesh, o professor aproveita para explicar a forma como o conhecimento histórico é produzido, depois da explicação da pronúncia, ainda complementa dizendo para o aluno que estamos no Brasil e não há problema

20 Em uma analogia simplória, é o Noé da mitologia suméria.

em dizer como escrevemos. No episódio 13, enquanto eu e o professor Xavier buscávamos ajudar, ele rapidamente propõe um nome que cabe perfeitamente com as aspirações da aluna.

Esses dois episódios demonstram domínio da disciplina e repertório cultural, o que nos permite inferir que há, para o professor em questão a necessidade de esforço pessoal em conseguir compreender a dimensão do projeto e seu potencial para o desenvolvimento daqueles que estão envolvidos nele. Além de fazer o aluno conseguir refletir, é preciso acessar um lugar a que não temos acesso – senão em pequenas doses com que eles, os alunos, nos contemplam através da fala ou de produções – que é a sua mente!

Mas para isso, é fundamental que os alunos se expressem. Ou como dizem Costa & Santa-Clara, “o problema da apropriação como autoria, ou de tomar posse da palavra alheia, obviamente não permite uma análise do que está dentro da mente, mas do que ocorre como diálogo com a palavra do outro” (2015, p. 351). Assim, conseguimos compreender porque nesse ateliê observamos o predomínio da mediação de incentivo à produção, mesmo que se vise à criação.

Episódio 14

Prof. Abel: *Tá, desenho do músculo, vamos lá*

Prof. Abel pega o celular para buscar imagens do Gilgamesh.

Pesquisador: *Mas não entra no meu face, não.*

Prof. Abel: *Tá, não sei se vai ajudar muito, você nisso aqui...*

Ana: *É difícil fazer o Gilgamesh!*

Prof. Abel: *Não é não, gente, é um homem forte!*

Manoel: *Coloca Gilgamesh, aí.*

Prof. Abel: *Aí, já tá.*

Prof. Abel mostra a imagem selecionada para o aluno.

Na passagem acima, podemos perceber dois movimentos, contraditórios entre si, sobre as possibilidades de mediação. Primeiro, a atenção minuciosa que o professor Abel emprestou a Manoel para que ele componha sua imagem própria. O professor procurou uma imagem de um homem musculoso, no buscador da internet, quando solicitado pelo aluno, afinal, o músculo era um elemento importante para a construção do personagem e o aluno necessitava desse elemento.

O segundo movimento, ocasionado pela sobreposição de atividades em uma sala de aula, se caracteriza por uma solução rápida promovida pelo professor. Ela acontece quando os alunos estão representando fatos da mitologia suméria e as histórias descrevem o Gilgamesh, como um homem forte, afinal matou um leão apenas com os braços e própria força. Porém, novamente, o professor atua apresentando uma resposta e não construindo reflexivamente uma imagem com os alunos, ou explorando quais traços ou recursos gráficos poderiam ser usados para representar a força de alguém.

Os alunos foram apresentados à história dos personagens, no entanto, muito provavelmente, esse tenha sido o primeiro contato com a mitologia suméria na escola, provavelmente na vida! Pois ela não é muito difundida, não está presente nos livros didáticos de História, que apenas superficialmente abordam a existência de algumas civilizações antigas entre os rios Tigres e Eufrates, além de não fazer parte do imaginário coletivo, como o faz a mitologia grega, por exemplo, que por mais que possa ser conteúdo escolar pouco estudado, está presente na cultura popular através de jogos, desenhos, livros, filmes, astrologia e músicas.

Importante lembrar que para a representação, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Há uma riqueza de elementos próprios das relações que os adolescentes estabelecem com o mundo embora a familiaridade com o tema mitologia suméria seja próximo a zero, a experiência de vida e o conhecimento de outras histórias e representações deveria contribuir para que os alunos pudessem criar em cima da apresentação feita pelos professores sobre a mitologia recém aprendida.

Para amenizar essa carência de conhecimento a respeito do assunto, o professor optou por efetuar buscas na internet, mas poderia ainda ter lançado mão de outros repertórios, como se aproveitar de conhecimentos afins, fazendo relações e deduções sobre os eventos e as representações. Mais do que informar o que desenhar, ele poderia ter trabalhado com as possibilidades de como se representar, através do desenho e de símbolos, o herói escolhido para ser representado.

Claro está, que a atividade foi proposta justamente para que os alunos pudessem se apropriar do conhecimento trabalhado e ampliar seu repertório experiencial; no entanto, para sua efetivação e sucesso, era necessário uma mediação mais atenta, dificultada pelo elevado número de estudantes, agitação dos alunos, falta de vontade por parte de alguns deles, limite de compreensão das possibilidades do projeto por parte do professor, além do próprio desgaste provocado pelo cotidiano do trabalho.

Como nenhuma ação é resumível em uma única definição, ainda que hipoteticamente eu possa, passado o momento da aula, indicar o que poderia ter sido feito pelo professor, ressalto o seu sucesso quando, mesmo ao induzir para a reprodução, dá um retorno positivo, fortalecendo a iniciativa do aluno e valorizando a produção (episódio 11); explicando mais aprofundadamente (episódio 12); sugerindo ideias (episódio 13); apresentando uma referência para a produção (episódio 14).

Com todas as dificuldades impostas pelo dia-a-dia do trabalho escolar e de limites sobre a atenção necessária aos alunos, os trabalhos desenvolvidos apresentaram qualidade, variedade e traços marcantes das características de expressão dos adolescentes. No próximo sub-eixo veremos, como a mediação pelo exercício também consegue desenvolver a função da imaginação.

2.1.b Mediações no Ateliê Raciocínio (I)Lógico

Mediação pelo Exercício

A mediação pedagógica que agora analisarei é fundamentada na prática através da aplicação de exercícios. Percebemos o predomínio desse tipo de mediação no ateliê “Raciocínio (I)Lógico”, no qual foi ofertada uma gama extensa de desafios lógicos, e nesses, embora possa haver mais de um resultado possível, existem soluções pré-definidas nas quais a imaginação não se cristaliza em um resultado novo ou novo produto, mas é utilizada para atingir a resolução desses desafios lógicos.

A imaginação, como veremos, será estimulada para a resolução de problemas e desafios e, em um segundo momento, para a criação e produção de algo novo, como formulação de diferentes desafios e jogos. Por realizar o projeto sobre um conhecimento já estabelecido e didaticamente orientado, esse ateliê possui maior característica da mediação pelo exercício.

O próprio desenvolvimento das atividades corrobora a ideia da mediação ser feita pelos exercícios. Afinal, os 32 encontros desse ateliê se dividiram em: 5 encontros de construção de figuras geométricas com palitos de sorvete, nos quais foi proposta uma lista de 43 exercícios, alguns dos quais eram separados de “a” a “h”; 4 encontros para a realização de 26 exercícios de sequência lógica; 5 encontros para o desenvolvimento de atividades de verdade e coerência e tabela verdade²¹; 4 encontros de resolução de criptografia; além dos encontros destinados a trabalhar os enigmas, jogos de tabuleiro, exibição de filmes e finalização da exposição para a Mostra. Ou seja, 18 dos 32 encontros foram destinados à resolução de listas de exercícios, ainda que tenham sido desafiantes e estimulantes para os alunos, que participavam de forma compenetrada.

O professor Leo ilustra bem porque optei por designar por mediação pelo exercício, a que eles realizaram. Vemos no episódio 15 que é uma mediação pelo exercício por ser voltada ao desenvolvimento de habilidades em busca da compreensão e da resolução de problemas lógicos. Para tanto, a concentração e a capacidade de raciocínio dos alunos precisavam estar

21 Tipo de resolução de raciocínio lógico que implica no entrecruzamento de dados conhecidos para que se complete a totalidade das informações.

orientadas de modo que os alunos compreendessem os signos e as palavras para que pudessem, ao se utilizar da imaginação, encontrar meios de alcançar as resoluções dos problemas.

Episódio 15

Terminado o filme “Quebrando a Banca²²”, os professores conversaram com os alunos sobre o que é lógica.

Prof. Leo: *Gente, lembra que eu falei o que era raciocínio lógico? O que que era raciocínio lógico que eu falei ontem?*

Grupo de alunos: *Pensar, testar*

Prof. Leo: *Testar o que?*

Grupo de alunos: *Testar conhecimentos.*

Prof. Leo: *Testar conhecimento!*

Nessa passagem, o professor construiu com os alunos o conceito de que raciocínio lógico é o teste do conhecimento. É possível entender esse teste como o modo orientado de colocar à prova conhecimentos e ideias. Para que se atinja o resultado desses testes do conhecimento é necessário que os alunos se familiarizem com os signos e códigos, treinem o olhar e a imaginação.

O professor Leo, ao resgatar o assunto abordado na aula anterior através do questionamento, atua como mediador da memória dos alunos, ao mesmo tempo que assume a sua definição a respeito do tema como correta, possibilitando acesso ao conhecimento de uma maneira mais palatável. Explica o que é lógica para situar os alunos no processo.

A maior experiência pessoal do professor permite o aumento das possibilidades de compreensão dos alunos, pois “minha imaginação é ampliada na apropriação da experiência alheia” (SMOLKA, 2009, p. 24). A forma de mediar do professor, no episódio 15, demonstra o pressuposto de que ser professor implica em ampliar a experiência e o repertório cultural do aluno de modo que, através das interações que são proporcionadas no ambiente educacional, possa fazê-lo se desenvolver.

Episódio 16

Prof. Leo: *Vai! Porque na verdade a gente vai ter que absorver todo o conhecimento. O que que ele fez antes de começar a jogar?*

Ricardo: *Conheceu.*

Prof. Leo: *Ele foi conhecer, estudando, foi fazendo técnicas para aplicar! Então no começo, o nosso ateliê vai ser isso. A gente vai conhecer as partes teóricas da lógica, toda parte de raciocínio lógico, quais são os tipos de lógica que existem. Até através de palitinhos, pra fazer desenhos com palitinhos. Até a nossa famigerada tabela verdade que foi criticada [pelos alunos] no nosso ateliê [na edição anterior]. A tabela verdade que é uma das partes mais difíceis.*

22 O filme conta a história de um postulante à bolsa de estudos na faculdade que precisa convencer o professor responsável de que é merecedor de tal bolsa. Nele conta-se a história de como ele entrou em um grupo de apostas que conseguia juntar grande soma de dinheiro contando cartas e apostando no Black Jack, também conhecido como 21, nos cassinos dos EUA.

No episódio acima, o professor diz aos alunos, se referenciando em episódios ocorridos no filme que acabaram de assistir, o que eles verão ao longo do ateliê. Na história, que assistiram o personagem principal não foi um aventureiro, não foi jogar na sorte, mas foi antes *conhecer, estudando, fazendo técnicas*. Esse conjunto de atividades, conhecer, estudar, desenvolver técnicas, de forma sistemática e intensa, é o que estou chamando de mediação pelo exercício.

Ao designar o tipo de mediação, que os professores desenvolveram nesse ateliê, como sendo pelo exercício, me coloco em um campo perigoso, que pode desembocar no treinamento. Afinal, conhecer, estudar, desenvolver técnicas é o que define a nossa formação em sentido geral. Poderíamos, então, denominar essa mediação como de formação ao invés de ser pelo exercício? Sim! Contudo, partimos do pressuposto de que toda a mediação na escola tem como fim a formação, e, ao assumir essa como sendo de formação, estaríamos entendendo que a mediação de incentivo, que observamos no outro ateliê, não seria de formação. E, no entanto as duas são. O que apresenta de diferente essa mediação para chamar-se “pelo exercício” é a intensidade colocada no conjunto de ações, conhecer, estudar e desenvolver técnicas, através da repetição de exercícios.

Praticar através de exercícios poderia nos remeter ao desenvolvimento de habilidades que levassem ao automatismo, como o que desenvolvemos ao aprender a guiar um automóvel. Mas assumir exercícios nesse sentido reduziria as possibilidades nas quais a palavra é empregada. O desenvolvimento de exercícios pode ser uma preparação para uma situação específica. Os exercícios que os bombeiros desenvolvem durante sua preparação não visam o automatismo nos resgates, eles desenvolvem seus exercícios para que possam ter acesso a uma maior gama de situações e estar preparados para o imprevisto em cada ocorrência única.

No caso do tipo de mediação que encontrei no ateliê Raciocínio (I)Lógico, percebi uma maior relação com a prática de exercícios do corpo de bombeiros, e como veremos, os alunos de fato foram treinados para responder a determinados tipos de exercícios. Como costuma acontecer em cursinhos preparatórios para concursos e vestibulares, locais onde os alunos, mais do que formação, encontram nas listas de exercícios uma preparação para enfrentar um tipo específico de desafio, no caso, a realização de provas.

No episódio 16, o professor Leo afirma que no início do ateliê os trabalhos servirão para *conhecer as partes teóricas da lógica, toda parte de raciocínio lógico, quais são os tipos de lógica que existe*, ou seja, apresenta o assunto para que os alunos possam se familiarizar e com isso compreender melhor, se aprofundar. Ele também afirma que os alunos irão *absorver todo o conhecimento*, essa afirmação está relacionada com a concepção que o

professor tem de ensino e de aprendizagem, o que em certa medida ratifica a ideia do exercício.

Como já discuti na seção teórica desse estudo, a ideia de absorver conhecimento, ainda mais “todo” ele, não condiz com a concepção que assumo nessa pesquisa, afinal a teoria histórico-cultural não enxerga o aluno como uma esponja, mas como um indivíduo pleno com uma história própria e capaz de aprender mais; portanto, trabalho com a ideia de apropriação. Assim, concordo com Santos que diz que a “apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais e possibilidades de produção de sentido, o que nos leva a considerar que nem tudo que é transmitido torna-se necessariamente internalizado” (SANTOS, 2010, p. 845). Dessa forma, entendo que existe uma diferença entre o que qualquer professor fala, ou apresenta, e aquilo que cada aluno se apropria.

A mediação, no entendimento do professor, requer primeiro um treino do olhar e da própria imaginação, que nesse caso funciona como um meio para abstração, mas que não flutua livremente para criar coisas novas; prioritariamente, dirige-se intencionalmente para construir soluções, às vezes novas, às vezes não, para um problema que, em que pese as diferentes possibilidades de soluções, terá resultados que podem ser avaliados como respostas certas ou erradas. O que não é possível, por exemplo, na criação de uma história nova, não há histórias certas e histórias erradas, há histórias bem ou mal contadas.

Episódio 17

***Nando:** A gente só vai estudar o que é verdade e coerência hoje, ou não?*

***Prof. Leo:** Sim, é que a gente vai fazer a tabela verdade, o modelo da tabela verdade, mas só com frases. Entendeu? Provavelmente essa é a última parte teórica que a gente vai ver, tá? A partir disso em diante a gente vai começar a usar mais a prática, a discutir como usar a lógica para melhorar nossos desempenhos e várias coisas, pode ser através de provas, pode ser para escrita, pode ser no esporte, pode ser em outros tipos de jogos. E através disso a gente tem que saber o que que está falando.*

No episódio acima, em um momento muito mais adiantado do ateliê, o professor reafirma sua concepção de ensino como exercício. Para ele o contato com a teoria é parte do processo do conhecimento realizado pelo exercício. Ele afirma que *a partir disso em diante a gente vai começar a usar mais a prática, a discutir como usar a lógica para melhorar nossos desempenhos e várias coisas*, ou seja, sugere que irão empregar o conhecimento trabalhado em outras áreas, o que é realmente importante, mas evidencia uma visão pragmática que tem sobre a educação.

Nessa sua concepção, que aparece em vários momentos do ateliê, ele pressupõe que por tendo trabalhado os assuntos em aula e os alunos apresentando bom entendimento, então, eles estão prontos para aprender a utilizar esse conhecimento em outros momentos da vida.

Claro que o pressuposto é fundamental, e conseguimos observar avanços dos alunos, mas ele parte de uma convicção simplificadora – embora necessária dentro da concepção atual de educação –, pois não é possível afirmar com certeza que o assunto foi apropriado, nem mesmo por quem desenvolveu bem as atividades no momento dos exercícios.

Sabe-se que é necessário avançar no processo de ensino e que colocar muitas objeções ao trabalho inviabilizaria avanços, existem também muitas demandas para os professores, mas não é possível afirmar, baseado no simples fato de que o assunto foi trabalhado nas aulas, que os alunos se apropriaram daquele conhecimento.

No episódio 18, ainda sobre a concepção de educação por parte dos professores proponentes, o professor Leo debate com os alunos a capacidade das pessoas em se desenvolver. É um prazeroso desafio lidar com alunos com boa capacidade de reflexão. O aluno Venâncio ao fazer a pergunta inicial, possivelmente preocupado com a sua própria condição de desenvolver raciocínio lógico, demonstra se enquadrar nesse perfil de aluno.

Episódio 18

Venâncio: *Professor, a gente já nasce com a capacidade da lógica, ou a gente vai se capacitando ao decorrer do tempo?*

Prof. Leo: *Tudo, acho que tudo que a gente faz, a gente nasce com capacidade de aprendizado, a gente nasce com a capacidade de aprender, agora, vai depender da pessoa desenvolver isso.*

Venâncio: *Então a pessoa pode se capacitar para isso?*

Prof. Leo: *Sim, aí você tem as formas de... as afinidades por áreas. Você pode ter uma pessoa que tenha mais afinidade por matemática, pessoas com mais afinidade por áreas de humanas, são as ciências que envolvem. Vocês vão amanhã no Bentotec²³. O Bentotec, quando a gente fala feira de ciências, o que vocês pensam, sobre feira de ciências?*

A forma como o professor lida com a questão mostra que sua mediação extrapola o puro treino de resolução de exercícios. Tem argumento e não se restringe a simples aplicação de listas de atividades, embora essa seja a característica mais marcante desse ateliê. Ele permite a reflexão mais profundada dos alunos e tem gosto por isso, a própria atenção com que responde demonstra esse gosto.

Portanto, quando afirmo que a característica principal da mediação dos ateliês acompanhados é de incentivo ou de exercícios, não estou afirmando que o professor esteja moldado em um perfil estreito de mediação, mas que, nas atividades acompanhadas, foi o perfil que mais se destacou em cada um dos ateliês.

Esse episódio 18, por exemplo, demonstra que

o essencial no ensino e aprendizagem do pensamento reflexivo é o diálogo e a interação recíproca, que garantem aprender a formular perguntas,

23 Feira de ciências da Escola Técnica Bento Quirino, alguns professores da escola observada acompanham os alunos nessa feira anual, para que tenham contato com a educação técnica como forma de incentivo à continuidade dos estudos.

argumentar, raciocinar, compreender e assumir perspectivas teóricas, entre muitas outras, relacionada com o desenvolvimento de habilidades e competências próprias do pensamento científico que mobilizam distintos recursos semânticos relacionados com formas de falar, escrever, atuar consigo mesmo e com outros membros da comunidade (GUTIÉRREZ-GIRALDO; LÓPEZ-ISAZA, 2011, p. 6).

Nesse diálogo foi possível acompanhar a sintonia entre professor e aluno, pois a pertinente pergunta do adolescente desencadeou outro tipo de raciocínio do professor, apresentando, para além da lógica, o conceito de ciência, de forma simples e impactante, abrindo o conceito e ampliando as possibilidades de compreensão da palavra.

Episódio 19

Prof. Leo: *Olha, essa daqui dá pra fazer aquela tabelinha verdade! Ele diz assim: sabendo que um deles mentiu, outros dois falaram a verdade. Achem a contradição aí.*

Prof. Leo lê o enunciado projetado na lousa

Prof. Leo: *Certo dia três amigos fizeram cada um deles uma afirmação. Aloísio: Hoje não é terça-feira. Benedito: ontem foi domingo. Camilo: amanhã será quarta-feira. Que dia é hoje? Achem a contradição aí.*

Nando: *A contradição está entre o Camilo e o Aloísio, não está?*

Prof. Leo: *Por quê?*

Nando: *Por causa que ele [Camilo] está falando que hoje é terça-feira e o Aloísio fala que não. Ah não!*

Prof. Yoda: *Está certo! Um fala que hoje não é terça, o outro fala que amanhã é quarta. Para amanhã ser quarta que dia que é hoje?*

Nesse episódio 19 o professor mostra, também, que na resolução a mediação pelo exercício não precisa ser feita de forma fechada com sim ou não, mas pode ocorrer de forma crítica, de modo a estimular o raciocínio do aluno. Afinal esse exercício busca desenvolver a capacidade de resolução lógica, mas não mecânica, das propostas por parte dos alunos. Embora o tipo de aula se assemelhe em algum nível ao praticado em cursinhos, como já dito, o espaço do ateliê se mostra rico pois permite ir além na relação professor-aluno-conhecimento. O Projeto Ateliê mostra que é “necessário ver a sala de aula como espaços complexos e dinâmicos” (ALVES et al., 2012, p. 99).

Em uma aula direcionada a trabalhar com lógica matemática, os professores ofertam uma série de desafios de geometria, que foram trabalhados com a movimentação de palitos de sorvetes. Havia 20 palitos para cada aluno. Primeiro, os professores pediram para os alunos usarem todos os palitos para construir uma casa, depois o mesmo número para construir um carro, depois uma bicicleta, podendo sobrar palitos. Um aquecimento para iniciar os desafios.

No episódio 20, que acontece no início do encontro, há uma breve explicação, para depois ser dada a instrução da atividade para os alunos. Nesse momento acontece a explicação

dos comandos, com o intuito de fazer compreender o que cada palavra representa no enunciado, afinal “o conhecimento científico é, ao mesmo tempo, simbólico por natureza e socialmente negociado” (SILVA et al., 2014, p. 813). Nessa explicação da estratégia, notamos a necessidade de treinar a ação, ou seja, esclarecer e alinhar o comando à ação.

Episódio 20

Prof. Leo: *Então, vamos passar isso, atividades com palitos. Vai ser individualmente. Então olha, tem algumas palavras que a gente tem que saber, olhar, prestar a atenção. Deslocar um palito significa mudá-lo de posição sem alterar o número total de palitos. Então, se um problema tem cinco palitos eu mando, desloque dois, eu vou trocá-los de posição, mas vão continuar cinco palitos. Retirar um palito, significa que você vai tirar, mesmo.*

Faz um movimento de erguer o braço com pinça dos dedos, como se estivesse segurando algo.

Prof. Yoda: *Se o desenho tem cinco palitos e ele manda você mudar dois, você vai mudar dois, mas vai terminar o desafio com cinco palitos. Agora, o desafio tem cinco e ele pede para retirar dois, então você vai terminar o desafio com três. Retirar é retirar, mesmo!*

Prof. Leo: *Deslocar, retirar e acrescentar, então a gente tem que saber para usar da descrição. Então, não vou usar os exercícios que tem aqui porque... Mas vamos para o exemplo aqui, mova dois palitos e forme seis triângulos.*

Percebemos na minuciosidade da explicação, dos termos *mudar/deslocar, retirar/tirar* e *acrescentar*, a importância dada ao rigor do comando para a solução das atividades propostas. Nesse caso, a atividade envolve trabalhar com palitos para a formação de diferentes combinações possíveis de formas geométricas, a partir de um desenho inicial. No primeiro exemplo dois palitos precisariam ser deslocados para gerar seis triângulos.

Foi dado tempo para que os alunos resolvessem a questão por conta própria. Os professores não resolveram coletivamente, mas conforme os alunos apresentavam soluções, os professores, pontualmente, indicavam problemas ou acertos. A primeira orientação necessária foi a de perceber o resultado.

Episódio 21

Prof. Leo: *Esse tem oito! [Aponta para a solução ao lado.]*

Prof. Leo: *Lúcio, filma esse que tem oito!*

Melani: *Seis!*

Pesquisador: *olha, 1, 2, 3, 4, 5, 6... seete, oooito.*

Desenhando os triângulos maiores formados pelos triângulos menores.

Melani: *E tem que fazer quantos triângulos?*

Prof. Leo: *Seis!*

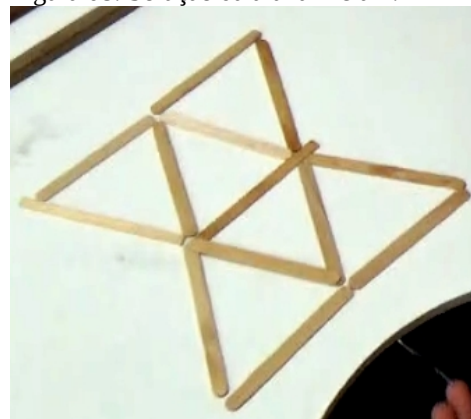
Pesquisador: *Mas eu faria assim, assim, está errado?*

Prof. Leo: *Quantos triângulos tem aí? A resposta é assim.*

Pesquisador: *Então, aí tem oito.*

Prof. Leo: *Tem oito. [A solução está errada].*

Figura 08: Solução da aluna Melani.



Fonte: Autor, 2017.

Na foto podemos visualizar o exemplo descrito no episódio 21. Percebe-se aqui um primeiro momento de orientação para direcionar o olhar, a aluna conseguiu projetar uma solução, mas precisou depois, assim como eu – que também aprendia durante a pesquisa –, treinar o olhar para adequá-lo à proposta da atividade. Era pedida a formação de seis triângulos, e realmente existem seis triângulos pequenos, porém com os dois maiores formados, a resolução não satisfaz o enunciado.

A forma contundente da fala, mas sem uma resposta direta é uma marca que o professor Leo apresenta, ele força a conclusão de quem o questiona. Embora esteja desenvolvendo uma mediação pelo exercício não apresenta como característica entregar respostas rápidas e fáceis, é comum que opte por questionamentos e incentive a reflexão de seu interlocutor. Posso transcender na análise e assumir que até para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessário exercício constante.

Episódio 22

Ricardo: *É para fazer essa figura aí, professor?*

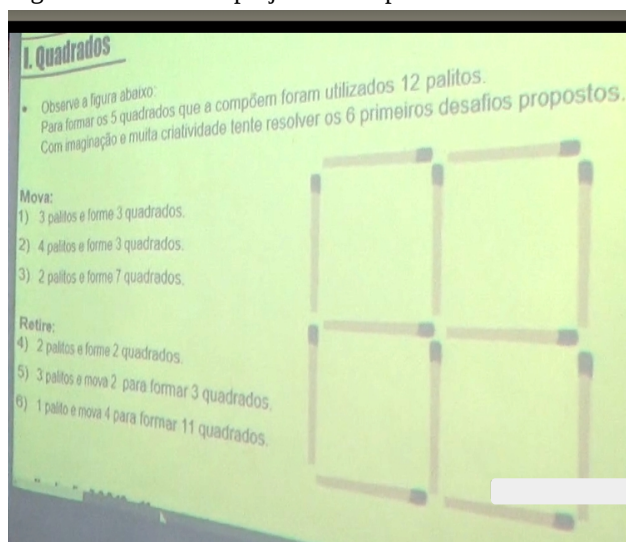
Prof. Leo: *Isso, aí tem seis exercíozinhos para fazer com ele. Doze palitos. Então olha, primeiro, mova três palitos e forme três quadrados. Segundo, mova quatro palitos e forme três quadrados. Terceiro, mova três palitos e forme sete quadrados. Retire, então aqui é retire, dois palitos e forme dois quadrados, esse é fácil. Retire três palitos e mova dois para formar três, remova três e mova dois. Retire um e mova quatro, para formar onze quadrados!*

Prof. Yoda: *Quantos quadrados tem aqui?*

Alunos: *Quatro.*

Prof. Yoda: *Isso [irônico], cinco! Primeiro desafio então: mova três e forme três.*

Figura 09: Exercício projetado de apostila online



Fonte: Autor, 2017

As listas de exercícios presentes, como vimos, em mais da metade dos encontros do ateliê são os indícios mais claros da mediação observada, que direciona ao trabalho de resolução de diferentes exercícios, dentro do assunto abordado no momento. Marca comum, o que não é sinônimo de ser bom ou ruim, da disciplina ofertado pelo professor Leo, a Matemática. É pela prática do exercício, também, que se sustenta a disciplina do professor Yoda, Educação Física. Aqui, ainda, é possível notar, novamente, o exercício de direcionar o olhar, na sua intervenção descontraída.

Junto à lista de exercícios, descrita no episódio 22, vem a retomada da explicação de como entender os comandos da lista. Os professores demonstram compreender que a

dificuldade maior dos alunos é a interpretação de texto. Assumem isso como obstáculo a ser superado para o desenvolvimento do trabalho e lhe dão a devida importância. Preocupação que aparece em outro momento do ateliê:

Episódio 23

Prof. Leo: *É uma parte bem importante quando a gente trabalha com frases e através dessas frases interpretar o que ela está dizendo. Muito dos nossos problemas é interpretação de frases, certo?*

Um observador descuidado ou o senso comum, poderia dizer que o autor da fala nessa passagem é um professor de português, afinal a disciplinarização da escola e a compartimentação do conhecimento que a estrutura disciplinar das escolas ajuda a criar no imaginário coletivo, diz que a preocupação com a forma de expressão na escola seria do professor de Português; ao de Matemática caberia fazer contas, enquanto ao professor de Educação Física restaria a recreação. Graves equívocos que estão presente no imaginário coletivo!

Esse projeto pedagógico inovador mostra como todos os conhecimentos se articulam e dialogam, cabendo aos professores encontrar o ponto de convergência. No episódio 22 o professor Yoda ajuda, com o seu controle de grupo, a chamar a atenção do olhar para a atividade. Apesar de guardar semelhanças com as listas de exercícios de Matemática, geralmente motivo de resistência dos alunos, as listas desses desafios geraram interesse e certa euforia, como veremos no episódio 24.

Episódio 24

Pesquisador: *Qual que você está fazendo tia?*

Luana: *O 14, tira cinco e forma seis. 1, 2, 3, 4, 5, 6...*

Pesquisador: *Sete!*

Ricardo: *Professor o 19 tá pronto!*

[...]

Théo: *Professor Leo, fiz a quatorze!*

Roberto: *Fiz a dezoito!*

Ricardo: *Fiz a dezenove!*

Pesquisador: *As soluções têm que ser que nem a do Théo, ali, ele nunca deixa sobrando palitinho!*

Prof. Leo: *A solução tem que ser elegante!*

Pesquisador: *Voltando pro Théo, você está em qual?*

Théo: *Na 19. Mas tem que tirar mais um!*

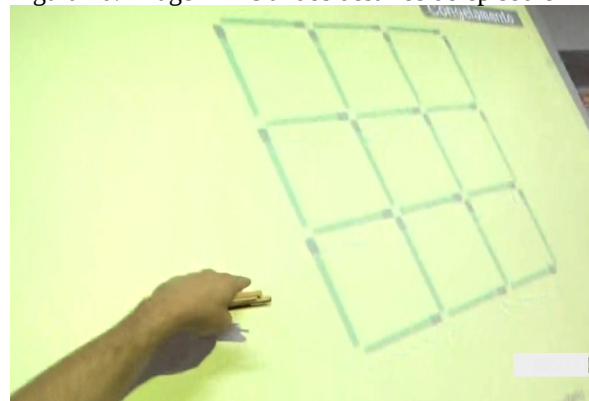
Ele refaz toda a linha de raciocínio, volta na formação inicial e tenta outro processo.

Théo: *Ae, Lúcio, consegui terminar a 19!*

Pesquisador: *Agora sim!*

Luana: *Mas assim eu posso por aqui.*

Figura 10: Imagem inicial dos desafios do episódio 24



Fonte: Autor, 2017

Prof. Leo: Mas, você não tirou seis? Você colocar esse aqui é a mesma coisa de tirar daqui e pôr aqui, sem mexer nesse. [Colocando o palitinho em lugares diferentes para visualizar soluções possíveis]. 1, 2, 3, 4...

Luana: É, não deu certo, não, viu! É, 1, 2, 3, 4...

Prof. Leo: Cinco!

Desenha o quadrado maior formado por outros quadrados. Luana olha com cara admirada para o quadrado formado pelos outros quadrados.

[...]

Pesquisador: O Prof. Yoda, está sofrendo!

Prof. Yoda: Feio é fácil fazer²⁴.

Pesquisador: Qual você está fazendo?

Prof. Yoda: A [atividade] quatorze e a quinze.

[...]

Diego: E aqui professor?

Pesquisador: Temos 1, 2, 3, 4, 5... É isso? Você tirou 1, 2, 3, 4, 5, 6... Olha, ficou da hora, hein!

Diego: Isso!

Prof. Leo: Ficou elegante!

Ricardo: Professor, fiz a 18 elegante!

Prof. Leo: A dezoito elegante? Deixa eu ver! A dezoito elegante! Lúcio, vem ver.

Pesquisador: É a dezenove também?

Ricardo: É a dezoito: Tira seis e forme três.

Pesquisador: Olha só, hein! Essa é fácil!

A sobreposição de ações presente nesse episódio demonstra um pouco do limite em se trabalhar com os recursos da escola pública e as saídas que precisam ser adotadas pelas gestões escolares. É impensável, inclusive cogitar, imprimir apostilas para os alunos (supondo sê-las de direito aberto), para que pudessem, entre outras coisas, estudar em casa, hábito que a grande maioria desses alunos não possui.

Para que os professores tenham alguma possibilidade a mais, nas salas foram instalados projetores multimídia, aos poucos, com o dinheiro que a diretora conseguia economizar da escola. Esse dinheiro é oriundo de um programa federal Programa Dinheiro Direto na Escola associado a uma particularidade do município de Campinas, e que permite uma leve autonomia para as escolas, o chamado Conta Escola, que foi

criado em 2001, e implantado a partir de 2002, o programa Conta Escola funciona como um pequeno orçamento, que vai para todas as escolas municipais a cada trimestre [...]. O repasse é feito de acordo com vários critérios como o número de alunos, faixa de idade, localização da escola e outros [...]. O objetivo é que as escolas garantam o funcionamento e invistam na compra de materiais pedagógicos ou equipamentos que contribuam com a qualidade do ensino. Em alguns casos, o dinheiro também pode ser usado para pequenos reparos ou obras, como a pintura da unidade, por exemplo. Considerado uma importante ferramenta que dá autonomia financeira para as unidades educacionais, que assim podem investir pedagogicamente e estruturalmente de acordo com sua necessidade e realidade, o Conta Escola também envolve toda a comunidade, via

24 Os professores haviam adicionado um elemento dificultador na resolução dos exercícios: não poderia haver palito sobrando na figura final. O resultado deveria ser uma figura perfeita. Quando na resolução ficava um palito sem função, mas atendia ao enunciado, os professores diziam que era uma solução “feia”, quando a solução formava uma figura perfeita e todos os palitos tinham função, a solução era considerada “elegante”.

Conselhos de Escola, nas decisões sobre aplicação de recursos e realização de benfeitorias²⁵.

Uma vez instalado, esse recurso – da projeção na lousa – é bastante utilizado pelos professores na escola. Nesse momento, os professores projetavam uma lista de exercícios e os alunos resolviam, cada um a seu tempo, gerando um movimento caótico. No episódio 24, os alunos Théo, Luana, Ricardo, Roberto e Diego, assumiram com orgulho a resolução dos exercícios. Faziam questão de externar para os professores, antes de partir para novos desafios. Entendo que essa boa recepção tenha relação com a mudança de interesse dos adolescentes. Esses exercícios eram realmente tratados pelos alunos como desafios.

Merece especial destaque o envolvimento de Théo, aluno do sétimo ano, com defasagem de idade/série, completamente desmotivado com a escola, e sobre quem pesa a reclamação de falta de vontade. Raramente tem problemas com professores, embora se envolva, às vezes, em confusão com os colegas, mas longe de figurar entre os mais temidos. Nessa atividade, ele ganhou destaque e virou referência.

A seguir, selecionei três passagens que mostram claramente a alteração qualitativa que a proposta de uma nova organização pode promover junto aos alunos. Essas frases mostram a diferença de status que Théo conseguiu atingir nessa atividade. Primeiro, Ricardo diz: *Théo manja*, essa observação mostra que nesse momento ele deixou de ser “problema” e passou a ser aquele que domina a situação.

No segundo trecho, o professor Leo é quem observa: *Olha, o Théo aqui já fez! O 13 tem várias soluções*, nessa fala percebemos a sua capacidade de resolver rapidamente e de conseguir visualizar soluções variadas e diferenciadas, pois levou o professor a reforçar para o coletivo a ideia de que há diferentes soluções. No terceiro trecho eu digo: *As soluções tem que ser que nem a do Théo, ali, ele nunca deixa sobrando palitinho!*. Em algum momento do desafio dos palitinhos, ficou definido que seriam aceitas somente as soluções elegantes. Quando a exigência passou a ser maior, a capacidade do Théo foi usada como referência.

O domínio do assunto era tanto, que ele, normalmente quieto, chegou a discutir (no bom sentido) sobre as soluções que encontrava: *Aqui não é, fio. Aqui é um retângulo! Ô lôco! E aqui não tem palito*. Quando começou a ganhar esse destaque, o professor Yoda disse uma verdade, em tom de brincadeira, *isso que dá entregar palito na mão de pipeiro*. A sua experiência com o material e as formas para a construção das pipas lhe deram o suporte para esse seu bom desenvolvimento nessa atividade. Além disso, o formato inovador proporcionado pelo Ateliê permite a manifestação de capacidades que, no formato tradicional das aulas raramente são percebidas e valorizadas!

25 Notícia publicado no site oficial da prefeitura do município de Campinas no dia 02/03/2018 e acessado em 21/10/2018 às 17:30 no endereço <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=820>.

Vejo similaridade entre um trabalho que versa sobre a construção de um projeto de educação integral de sucesso no Rio Grande do Sul e o destaque do Théo; nele o autor diz que “a alegria, tão presente nas atividades e nas interações relacionadas à Educação Integral, é um direito que, atendido, acaba por emancipar principalmente aqueles sujeitos destinados ao fracasso na escola” (TITTON; PACHECO, 2015, p. 147). Assim como no Ateliê, essa escola propõe uma nova organização e permite que alunos não adaptados à estrutura tradicional da escola possam se destacar.

No episódio 24 podemos notar a importância e o acerto na escolha dos docentes em se trabalhar com material concreto como os palitos. Isso possibilita aos professores demonstrar o movimento e novas formas de resolução, inclusive apontar o erro: *mas, você não tirou seis? Você colocar esse aqui é a mesma coisa de tirar daqui e pôr aqui, sem mexer nesse*. Com o material concreto os alunos podem visualizar melhor os movimentos e possibilidades. Uma das dificuldades que os professores costumam enfrentar nas aulas tradicionais é a de explicar coisas sem uma materialidade; quando isso ocorre o processo fica refém da capacidade de abstração dos alunos.

Outro ponto importante desse episódio é a participação do professor Yoda na condição de aluno. Ele se sentou em uma carteira, pegou os seus palitos e começou a tentar resolver, ao invés de só apontar nas resoluções dos adolescentes os problemas encontrados. Ele aceitou o desafio. Tal atitude guarda similaridade com o desenho do Gilgamesh confeccionado pelo professor Xavier no outro ateliê acompanhado. Essa atitude dos professores gera empatia e respeito por grande parte dos alunos, pois ajuda a diminuir a distância que a hierarquia impõe, permitindo assim uma nova relação entre professores e alunos.

Por fim, nos mostra esse longo episódio, como a minha presença com a câmera estava completamente absorvida pelos envolvidos, esse aspecto é importante na nossa análise, pois, em que pese a presença da câmera, e pontuais demonstrações de incômodo com a sua presença, de fato fui o terceiro professor integrante do ateliê. Assumindo o papel de observador ativo.

Não participei dos planejamentos, mas ao me inteirar das propostas, ajudava no que era possível, tanto que aparece nesse episódio o Théo me chamando *ae, Lúcio, terminei a 19!*. O aluno me chama como uma das referências presentes na sala. Depois o professor Leo *A dezoito elegante? Deixa eu ver! A dezoito elegante! Lúcio, vem ver*. O professor me chama na condição de pesquisador, os alunos na de professor. Tanto professores, quanto alunos esperavam que eu não assumisse a condição de mero espectador.

O tipo de organização desse ateliê permite ofertar tempo para os alunos no desenvolvimento das atividades; não se cobra uma resposta rápida, de pronto, como na

organização tradicional de aulas, baseadas na promoção de longas listas de conteúdo. O formato observado permite diálogo com os alunos, de forma pontual ou coletiva, sobre as soluções e o retorno, para que se encaminhassem para outros desafios.

Embora classifique o tipo de mediação como sendo através de exercícios, notamos que ele dialoga com a educação defendida por pesquisadores da teoria histórico-cultural, afinal “o desenvolvimento do talento é também uma tarefa da educação, e não apenas uma condição previamente estabelecida para realizar uma atividade” (SMOLKA, 2009, p. 51). As atividades propostas nesse ateliê, somadas à forma como os professores efetuam a mediação, permitem o desenvolvimento de talentos, nesse caso, voltados para a resolução de desafios de lógica.

A imaginação aqui é a ferramenta psicológica utilizada, de modo a antever movimentos ou soluções, que auxiliada pela dinâmica de tentativa e erro proporcionada pela utilização do material concreto, no caso o palito, permite visualizar soluções possíveis para que ocorra um movimento em direção ao processo de abstração, na busca de soluções nas quais o instrumento possa ser prescindido.

Quando comparada a reação dos alunos desse ateliê com as reações no outro, também, observado, percebi que nesse houve um maior empenho e menor necessidade cobrança de participação dos alunos. Em que pese a diferença de público – o grupo de alunos foi inteiramente diferente em cada ateliê –, pode-se justificar esse maior empenho, em parte, pelos interesses dos adolescentes, uma vez que na idade de transição “ocorre uma profunda reestruturação da imaginação: de subjetiva ela se transforma em objetiva” (VIGOTSKI, 2009, p. 48), ou seja, a imaginação dos adolescentes começam a se direcionar, com mais vigor, para aspectos mais vinculados a questões práticas, e nesse ateliê existiu a proposta de trabalhar com a objetividade.

Na criança a relação da fantasia com o concreto ocorre através dos elementos dos quais ela se apropria para criar. Já nos adolescentes a fantasia é voltada para a resolução de questões práticas. A imaginação vai reencarnar no concreto novamente. Não existe predominância da imaginação em determinada fase ou predominância do real em outra. Mas a forma como a fantasia se manifesta nas crianças e adolescentes é diferente. A criança se apropria de elementos concretos para imaginar, criar, jogar e contar histórias – que estão fortemente vinculadas com o mundo real e com a sua experiência –, enquanto o adolescente vai se utilizar da imaginação para aprofundar novas combinações, de forma mais pragmática como na resolução de um desafio.

Episódio 25

Prof. Leo: E era difícil para alguns entender a negação. A negação de alguma coisa. A gente vai aprender também a trabalhar com negação, aqui

também. E a negação quando tem algumas palavras-chave. Por exemplo: eu e Luana fomos para escola. Qual é a negação dessa frase?

Ricardo: *Eu e Luana não fomos para a escola*

Prof. Leo: *Errado!*

Ricardo: *Oxi, a negação de fomos?*

Prof. Leo: *Exatamente isso. Porque a gente não conhece o conectivo da frase, a palavra “e”. Aí tem o conectivo “e” que juntou o “eu” e “Luana” fomos à escola. Se fosse só eu “Leo” fui à escola e Luana foi à escola, separadamente, a negação seria fácil. Leo não foi à escola. Luana não foi à escola. Mas aí entrou a palavrinha “e” que a gente vai ver. Leo e Luana não foram à escola. Quando parte para a negação disso, se vocês não sabem a negação disso, todos estão errados.*

Ricardo: *Errei?*

Prof. Leo: *Errou! Porque continua colocando o “e” para eu falar que Leo ou Luana não foram para escola, tenho que dizer que os dois não foram para a escola? Para ser falso isso?*

Nando: *Não, pode ir um, e o outro não. [Para a afirmação ser negativa basta que uma parte da afirmação seja negativa]*

Prof. Leo: *Isso! Então a gente vai ver conectivo. O que significa “e”, o que significa “ou” o que significa “ou ou” são os três tipos de conectivos que a gente tem. Tem dois mais que é o “se então” e o “se e somente se” mas pra vocês aqui não precisa disso, é pra ensino médio, para outras aplicações na faculdade.*

Esse ateliê se caracteriza pela objetividade, notamos nesse episódio 25 que o professor começa a debater com os alunos as definições e conceitos para se fazer compreender e para que os alunos possam desenvolver, agora, as questões de lógica argumentativa. Mesmo cuidado empregado quando estava desenvolvendo as atividades dos palitinhos. O significado das palavras tem importância fundamental, pois gera o fundamento do raciocínio lógico. Como estudamos na teoria histórico-cultural, palavra e pensamento têm uma relação intrínseca.

O professor evolui com a explicação de forma instigante, pois afirma: *a gente vai aprender também a trabalhar com negação*, tendo a percepção que para os alunos, provavelmente, a negação da ideia sofra um deslocamento para o verbo, sendo necessário apenas, ao verbo acrescentar palavra não. Percepção que se sustenta na resposta dada pelo Ricardo *eu e Luana não fomos para escola*. Que depois da negativa dada pelo professor ainda contribui mais para sua explicação: *oxi, a negação de fomos?* Pois a negação dessa frase não estava no “fomos”, como explica, mas na possibilidade de ao menos um não ir. A negação da frase seria: *Eu ou Luana não fomos para a escola*.

Nessa passagem o professor trabalha com o conectivo e a batalha que se estabelece entre ele e Ricardo ocorre justamente no campo conceitual, pois o “significado no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode conter; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito” (ARAÚJO; VIEIRA; CAVALCANTE, 2009, p. 3). No campo da lógica, desenvolvida ao longo do ateliê, não só o significado da palavra, mas seu emprego e sua importância no contexto precisam ser analisados.

A mediação do professor caminha para a compreensão do grupo sobre o conectivo: *tenho que dizer que os dois não foram para a escola para ser falso isso?* Apresenta raciocínio para que os alunos possam compreender o conceito antes mesmo de conhecer os signos “e”, “ou” e “ou ou”, tanto que Nando responde: *não, pode ir um e o outro não*. E assim com o conceito da lógica compreendido pelos alunos apresenta a palavra que naquele momento é importante, o conectivo “ou”, finalizando a ideia de que a negação não precisa estar no conjunto da frase, mas em parte dela, o que já é suficiente para negá-la.

A forma como o professor apresentou o assunto permitiu gerar controvérsia, debate, participação ativa dos alunos, reflexão. Demonstrou para os alunos os conceitos invertendo a lógica de explicação. Primeiro trabalhou o significado do conceito para depois apresentar o signo que carrega esse conceito. O professor medeia dessa forma pois parte da compreensão de uma educação em etapas. Com isso impôs também um limite ao aprofundamento do trabalho: *tem dois mais, que é o “se então” e o “se e somente se” mas pra vocês aqui não precisa disso, é para ensino médio, para outras aplicações na faculdade*.

Para se trabalhar com um grupo grande de alunos é necessário ter alguns pressupostos nos quais, mesmo que a nossa formação, estudo e convicção digam que são equívocos, os professores necessitam se apoiar – eu me incluo como professor nessa análise – para que as atividades possam acontecer. Uma delas reside no fato de que os alunos, a se guiar pelo que o desenvolvimento escolar indica, têm alguma homogeneidade (que de fato não existe) de história e competência escolar, e que, necessariamente, sairão dos encontros com algum conhecimento similar.

Se fôssemos respeitar o aluno em sua riqueza, na individualidade de seu desenvolvimento – o que é necessário e fundamental –, nos seus limites, nos seus desejos individuais, nas suas aspirações em todo o conjunto complexo que o define como indivíduo, necessitaríamos de aulas individuais para cada um, inviabilizando a prática coletiva. Esse talvez seja o principal drama da escola como instituição, servir como lugar de desenvolvimento de cada indivíduo, organizando-se coletivamente.

Eventos similares aos expostos acontecem ao longo desse ateliê até que ele atinja o terço final, em que são trabalhadas a lógica de indução e investigativa, com os exercícios do Black Stories e do jogo de Detetive. Nesse ponto percebemos com mais facilidade o empenho desse ateliê no investimento na imaginação criativa dos alunos, o uso da imaginação para além da resolução de problemas propostos.

Momento de Criação

Até o momento em que esse ateliê se centrou em trabalhar estritamente com o Raciocínio Lógico dentro da sua proposta a imaginação aparecia como meio de abstração para a compreensão de um conhecimento social validado. Era ferramenta importante para a resolução de desafios e problemas. Quando o ateliê passa a dar maior importância ao (I)Lógico, percebemos maior investimento na capacidade de imaginação criativa dos alunos.

No episódio 26 temos um exemplo de como funcionam as resoluções de enigmas do tipo Black Stories. Esse foi o momento em que o planejamento das atividades propostas, pela dupla que ofertou o ateliê, contribuiu de forma mais ampla para o desenvolvimento da imaginação, tanto na busca pela resolução da história quanto no momento em que propuseram aos alunos a confecção de suas próprias histórias.

Episódio 26:

Prof. Yoda escreve na lousa uma frase que lê em seguida.

Prof. Yoda: *A história, quer dizer, o trecho: Um homem correndo de terno e gravata segurando um envelope em um corredor iluminado. De repente as luzes piscam, ele vira na direção contrária e começa a caminhar.*

Ricardo: *É de terror?*

Prof. Leo: *Não.*

Leonardo: *Ele viu fantasma?*

Prof. Yoda: *Não.*

[...]

Rogério: *Ele estava no horário do seu emprego?*

Prof. Yoda: *Sim, ele estava em horário de serviço.*

[...]

Rogério: *O corredor é da empresa dele?*

Prof. Yoda: *Não.*

Venâncio: *Ele queria salvar alguém?*

Prof. Yoda: *Sim.*

[...]

Luana: *Ele era advogado?*

Prof. Yoda: *Sim! Duas perguntas importantes, Venâncio perguntou se ele queria salvar alguém e a Luana perguntou se ele era advogado.*

Tiago: *O envelope era dele?*

Prof. Leo: *Sim.*

Leonardo: *O envelope continha como ele poderia salvar a vida dessa pessoa?*

Prof. Leo: *Não. Como salvar não.*

Luana: *Ele estava tentando salvar um cliente?*

Prof. Yoda: *Sim!*

[...]

Tiago: *O envelope some quando as luzes piscam?*

Prof. Yoda: *Não.*

Andreia: *Nesse envelope tinha alguma mensagem escrita?*

Prof. Leo: *Irrelevante.*

Venâncio: *Ele estava atrasado?*

Prof. Yoda: *Sim.*

[...]

Miguel: *O envelope estava vazio?*

Luana: *Ele estava em uma audiência?*

Prof. Yoda: *Ssssssss [quase responde sim], não. Olha a sua pergunta.*

Ricardo: *O cara que ele queria salvar morreu?*

Prof. Yoda: *Sim!*

Leonardo: *Quando as luzes piscaram o homem que ele queria salvar morreu?*

Prof. Yoda: *Sim!*

Luana: *Ele morreu porque o homem chegou atrasado?*

Prof. Leo: *Sim. Na verdade ele nem chegou!*

Ricardo: *Foi um assassinato?*

Nando: *Ele é um agente?*

Prof. Yoda: *Não, ele é um advogado!*

Tiago: *A pessoa que morreu, morreu em uma cadeira elétrica?*

Prof. Yoda: *Sim, a pessoa que morreu, morreu em uma cadeira elétrica! Você sabe a história?*

Rodrigo: *Sim. O cara é advogado, só que ele estava atrasado. Aí ele estava correndo no corredor pra chegar a tempo de salvar o cara que estava na cadeira elétrica. Aí quando a luz piscou ele viu que tinha sido dada a descarga, aí que ele viu que não ia dar mais tempo ele voltou pra trás.*

[...]

Ricardo: *Agora faz mais uma! Só uma!*

Prof. Leo: *Não.*

Leonardo: *A ultimazinha!*

Nesse episódio 26 podemos observar diversos eventos que ocorrem. Primeiro, chama a atenção que a pergunta de um aluno age como um estopim, como um orientador para a imaginação do outro, percebemos isso nas passagens: Ricardo: *É de terror?* Leonardo: *Ele viu fantasma?* A pergunta do Ricardo induziu o Leonardo a perguntar sobre fantasma, a relação é clara ao se considerar o gosto que os adolescentes têm por histórias fantásticas de terror e de fantasmas.

Em outro momento, a curiosidade é direcionada ao envelope. Tiago pergunta *o envelope era dele?* O que direciona a pergunta de Leonardo *o envelope continha como ele poderia salvar a vida dessa pessoa?* Em outro ponto, as dúvidas se voltam ao modo como o homem morreu, Luana *ele morreu porque o homem chegou atrasado?* O que induz Tiago a perguntar *A pessoa que morreu, morreu em uma cadeira elétrica?*

Percebemos com esses trechos que, como o objetivo era o desvendamento da história completa, o leque de opções para frentes de ação das perguntas era vasto e o foco de um aluno em um determinado ponto, pelo menos daqueles alunos mais argutos e com uma linha de raciocínio mais clara, induzia os outros alunos, sem linhas claras de argumentação da história a investir naqueles determinados focos.

Luana, por exemplo, investiu na linha de que o rapaz de terno pudesse ser um advogado e suas intervenções caminharam nesse sentido, mesmo que outros alunos estivessem especulando sobre outros aspectos da história. Leonardo por sua vez, aparecia mais de modo a complementar a pergunta de seu antecessor. No episódio, notamos que alunos

que se destacam nas indagações esperam mais para arriscar uma pergunta. Esperam para que os outros já tragam mais elementos, nem que seja de negativa.

Desse jeito cria-se uma lógica invertida, na qual os alunos que pensam mais perguntam menos. Aqueles que se atentam aos detalhes para encontrar a solução da história ficam mais preocupados e atentos com as respostas das perguntas que os colegas fazem do que em externar possíveis dúvidas que tenham, mantendo o foco na linha que as repostas dos professores vão desenhando na construção da história. Tanto é, que o aluno que resolve todo o enigma não faz uma única pergunta. Já o aluno que faz a pergunta derradeira não consegue resolver a história na sua totalidade.

Outro ponto a se destacar nesse episódio é a mediação proporcionada pelos professores. Pois para que a proposta pudesse avançar, fizeram considerações importantes ao longo dos questionamentos dos alunos. Para além de responder sim, não ou irrelevante, os professores apontaram questões relevantes, sublinhando a importância da pergunta, mesmo que tivesse uma negação como resposta, como no caso do professor Prof. Leo que diz *não, como salvar não*. Enfatizando que a pergunta, apesar da negativa, caminhava em boa direção.

Em outro momento o Prof. Yoda faz o mesmo movimento Sssssss [quase responde sim], *não. Olha a sua pergunta!* Quando o exercício já chegava ao final, e uma pergunta já respondida é feita de novo ele repete a resposta que os alunos deveriam se lembrar: *não, ele é um advogado!*

Em momentos nos quais a resposta era positiva, mas não apresentava avanço na narrativa da história, os professores indicaram uma direção, como no momento em que Prof. Leo afirma *sim. Na verdade ele nem chegou!*, orientando para o que já estava presente no enunciado. Ou ajudaram em alguma dificuldade de expressão dos alunos como o fez Prof. Yoda, *sim, ele estava em horário de serviço*.

Os professores também orientaram para um caminho importante quando nem todos os alunos prestavam atenção, *sim! Duas perguntas importantes, Venâncio perguntou se ele queria salvar alguém e a Luana perguntou se ele era advogado*. Para que houvesse evolução da atividade, Prof. Yoda informa que todas as charadas haviam sido descobertas, *sim, a pessoa que morreu, morreu em uma cadeira elétrica! Você sabe a história?* É a partir dessa colocação que o aluno que não havia feito nenhuma pergunta resolve o enredo.

No episódio 26 fica clara, também, a vontade com que os alunos participavam das atividades, pois ao final eles pedem *mais uma! Só uma! E a ultimazinha*. Como não sabiam do desenrolar das atividades, queriam continuar nessa, que lhes despertava o interesse. Entendo que esse interesse se deva ao tipo de trabalho proposto que associa imaginação e objetividade, de forma desafiante.

Como “a crise que se costuma associar à adolescência nada mais é que a formação do organismo e do cérebro adultos e o antagonismo entre a subjetividade pura da imaginação e a objetividade dos processos racionais” (MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 79), no caso dessa atividade, temos indícios de que o interesse por parte dos alunos seja resultado da mescla entre objetividade e criação que a resolução de enigmas proporciona. Mescla essa que também caracteriza a fase de transição e que faz com que os adolescentes se identifiquem com a proposta desses exercícios.

O planejamento desse ateliê previa no seu final, espaço para que os alunos desenvolvessem a atividade criadora que é “aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). No episódio 26 vimos que houve um incentivo à imaginação para a resolução da história, na sequência veremos a imaginação sendo utilizada para a atividade criadora.

Episódio 27:

***Prof. Yoda:** Olha, vocês vão se organizar em oito grupos. Serão seis grupos com quatro pessoas e dois grupos com cinco pessoas. Antes de gerar o caos, o que vocês vão fazer? São duas atividades: primeiro, vocês vão criar uma história, quanto mais absurda mais difícil de adivinhar. Faz a história primeiro e depois vocês fazem um menor de no máximo duas a três linhas, resumindo essa história, porque a partir desse texto, com perguntas onde as respostas são: sim, não ou irrelevante, o resto da sala vai ter que adivinhar. Então vocês vão ter hoje para escrever e se der tempo vocês terão a quinta-feira para começar a apresentação de grupos aqui na frente.*

Nesse momento o professor explica, passo a passo a proposta do trabalho: primeiro a criação de uma história, enfatiza a importância de ser *absurda*, para ser *difícil de adivinhar*, afinal a dificuldade é o que caracteriza o desafio. A palavra *absurda* que o professor utiliza carrega marca de uma criação infantil fértil. Essa impressão de que a imaginação da criança é mais rica reside no fato de que ela “confia bem mais nos produtos de sua imaginação e os controla bem menos. Por isso, a imaginação da criança no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto” (VIGOTSKI, 2009, p. 96).

O absurdo das histórias não se concretizou como solicitado. Em que pese a qualidade de muitas delas, apenas uma fugiu da possibilidade de se contar uma história real, a do grupo do Leonardo, que estava muito empolgado, tanto que no dia composição da história me pediu algumas vezes que eu a lesse, mas me recusei para não perder o efeito surpresa da apresentação. Dizia a chamada “Um homem e um cavalo com uma mochila, mortos, ao lado de um disco-voador e uma churrasqueira”.

A história final era: um cavalo alienígena que pilotava o disco-voador quando este apresentou uma pane durante um voo. Quando o cavalo percebeu a situação saltou da espaçonave com a mochila de paraquedas que não abriu. A espaçonave atingiu um homem que fazia o seu churrasco matando-o. O cavalo morreu em razão da queda, ao lado do disco voador.

Nessa história vemos elementos importantes da fantasia dos adolescentes, somados aos exemplos que foram trabalhados nas aulas. Final trágico, com mortes ou acidentes, animais com capacidades humanas e o absurdo invadindo um cotidiano banal. Houve uma história, que desvendaram em um dia em que eu não estava acompanhando: *o John que todo mundo achava que era um ser humano e no final era um peixe*. No caso da história fantástica do Leonardo, a história do peixe com nome humano foi adaptada para um animal com habilidade humana, vindo de outro planeta.

No próximo episódio, veremos como o trabalho proposto de fato contribui para a atividade criadora dos alunos. Ao continuar no assunto que lhes despertava interesse – solução de enigmas –, mesmo com a dificuldade que o trabalho impõe, criar uma história e em cima dela um enigma é ainda mais desafiante. Os alunos demonstram empolgação e desenvolvem já tendo uma ideia de como se comportarão aqueles que tentarão resolver a história.

Episódio 28:

Tiago: *Pensei numa história muito doida. É assim. O cara foi no posto de gasolina, obviamente para encher o tanque...*

[...]

Tiago: *Aí ele pede pro frentista pra ele encher o tanque do carro. O frentista abre o porta-malas.*

Joice: *Porta-malas?*

Tiago: *É. Ele dá a chave pro frentista, o frentista abre o porta-malas, aí ele puxa um tanque de plástico e começa a encher um tanque de guerra inflável.*

Joice e Melani riem

Tiago: *É boa, não é? [Se dirigindo a mim]*

Quem compreende o mecanismo do desafio entende as sutilezas que precisam estar presentes. Quando Tiago propõe a história de o frentista encher o tanque inflável no porta-malas demonstra estar afinado com a proposta, pois, embora não seja uma história absurda, também não é algo comum e induz o interlocutor ao erro. Quando a Joice pergunta *porta-malas?* Mostra que não compreendeu a proposta da atividade, ao mesmo tempo que ratifica a história apresentada como criativa. Tiago demonstra que “o interesse na atividade agiliza a imaginação e a criatividade pela combinação do que os alunos já conhecem ou experimentaram” (MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 82).

Após a reação de chacota das colegas do grupo, um quarto participante, que estava tentando pensar em outra história, busca deslegitimar a proposta ao que Tiago busca defender

a sua história e recorre à referência presente no momento, no caso eu. Analisaremos mais à frente, as relações construídas nos trabalhos em grupo, mas fato é que ao se depararem com algum tipo de conflito, ou quando necessitam legitimar uma ideia, ainda se dirigem a um adulto.

Estão de fato na fase de transição, têm a capacidade de imaginar uma ironia que requer capacidade de interpretação complexa, mas ainda necessitam de aprovação. Isso aconteceu também no desafio dos palitinhos, em que cada um que terminava acusava o término para os professores.

Como os grupos estavam em momento de liberdade para a criação, cada grupo se acomodou em um canto diferente da escola. Para acompanhar o desenrolar dessa proposta foquei em apenas um grupo; como permaneci com eles o tempo inteiro os professores não apareceram para ajudar, ou mediar suas atividades.

Desse modo, fui o “professor particular” daquele grupo, por isso a legitimação do Tiago no episódio anterior aconteceu através de mim e, por isso, no próximo episódio analisarei uma mediação possível que desenvolvi. O pesquisador “é também autor da realidade que ele descreve, [...] a sensibilidade e a faculdade de sentir supõem condições históricas e sociais de possibilidade inteiramente particulares” (OLIVEIRA, 2013, p. 73). Não havia motivo para que me recusasse a intervir quando solicitado pelos alunos, nem intenção de fazê-lo.

Episódio 29

***Tiago:** Professor, o que você acha que fica melhor? Encheu o tanque até explodir, ou encheu o tanque e explodiu?*

***Joice:** Mas aí não dá na mesma?*

***Diego:** Encheu o tanque até explodir é porque tá muito cheio.*

***Pesquisador:** Depende, vocês querem que as pessoas descubram ou não? Quer dificultar ou facilitar? Pensem nisso.*

***Tiago:** A gente quer dificultar, mas eles têm que descobrir também. A ideia é essa.*

***Pesquisador:** Se você quiser dificultar você não pode dar indicativos. Encheu e explodiu, você não dá indicativo. Se você falar encheu até explodir, você está dando uma indicação de que explodiu porque encheu. Entendeu?*

***Diego:** Eu pus, encheu de ar e explodiu.*

***Tiago:** Não, de ar, não. Tá pode deixar porque é a história, a história, tá certo!*

***Melani:** Põe até explodir porque é a história, não é a chamada.*

No episódio 29 percebemos a importância de se escrever a ideia, a escrita é um processo qualitativo de reflexão. No episódio 28 o Tiago explicou rapidamente a história e não teve dificuldade em expô-la, a narrativa oralizada fluía quase que automaticamente, mas na hora de passar para o papel notei maior dificuldade. Houve uma morosidade. A escrita nesse momento parecia um fardo insuperável.

A história não era grande mas, depois que ela foi externada e optou-se por trabalhá-la, foram ainda longos 33 minutos, isso porque a história ocupava cinco linhas do caderno. Outro sacrifício foi a concepção da chamada dessa história para que se transformasse em um enigma. Essa “transição para a escrita descolore e dificulta, de imediato, a expressão das crianças” (VIGOTSKI, 2009, p. 85), notamos isso na dúvida apresentada pelo aluno entre escrever *encheu o tanque até explodir* ou *encheu o tanque e explodiu*, na oralidade as palavras vieram sem muito cuidado, para a escrita cada ponto necessita ser pensado.

Além dessa constatação, percebemos nesse episódio a possibilidade de mediação reflexiva que a proximidade com um grupo pequeno permite. Quando indagado sobre qual das duas formas de expressão era melhor, respondi *quer dificultar ou facilitar?*, pois a depender da forma como o enigma é redigido se permitem mais ou menos pistas. O Tiago compreendeu a reflexão. Tanto que quando Diego diz *eu pus, encheu de ar e explodiu*, ele se desespera e grita *não, de ar, não*, antes de perceber que era a história que estava sendo redigida e não a chamada, evidenciando a efervescência da produção em grupo, e a sua dificuldade quando não possui uma liderança e se assenta na proposta de simples divisão de tarefas, somadas ao final.

O cuidado com a palavra colocada no papel se justifica, pois é uma composição de fato. “A mudança na ordem das palavras, a sua ordem na língua artística, equivale à melodia na música ou ao desenho na tela” (VIGOTSKI, 2009, p. 69). A vontade demonstrada pelo trabalho, por parte dos alunos envolvidos nessa observação, faz com que o aparente cuidado com as palavras seja compreendido como o cuidado do autor com a sua obra, embora possua, na demora, um certo ar de fadiga.

Episódio 30:

Prof. Yoda: *Aeeeeee! Professor 1 X alunos 0*

No episódio acima, vemos a reação do professor ao conseguir decifrar uma história. Esse episódio retrata bem a forma como ele lida com os alunos. O professor comemorar com tamanho entusiasmo provoca nos alunos duas reações: primeiro é a valorização da dificuldade da história composta pelo grupo; segundo, é uma instigação aos alunos a se empenharem mais na resolução. Ele comemora porque conseguiu decifrar uma história difícil, ao decifrá-la mostra sua capacidade e conquista (ou reafirma o) respeito que dos alunos, mas ao comemorar com tamanho entusiasmo se coloca como um igual perante os alunos.

Segundo Rey (1997, p.104), o professor é “parte essencial do sentido subjetivo da disciplina que ministra, portanto, o desenvolvimento de suas relações representa uma força importante no desenvolvimento da motivação relacionada com tal disciplina” (apud ALVES et al., 2012, p. 104). A forma, por vezes carinhosa, por vezes firme como os professores atuam

desperta nos alunos a motivação para o envolvimento nas atividades. Quando associado ao interesse que a atividade causa, aumenta consideravelmente o empenho com que os alunos se dedicam para a concretização das propostas.

A mediação pedagógica pelo exercício que observamos é uma possibilidade para que os alunos possam se apropriar de conhecimentos historicamente referendados e que necessitem de olhar direcionado para um fim preestabelecido. Nessa proposta a criação também ocupa um papel importante. A imaginação não é trabalhada, exclusivamente, para se cristalizar como produto, mas pode ser utilizada como ferramenta para poder desenvolver o caminho que a resolução de um problema ou um enigma exigem.

2.2 DRAMAS DA CRIAÇÃO

No eixo anterior vimos aspectos externos que interferem diretamente na atividade criadora dos alunos que participam do projeto observado, e em específico, como a mediação dos professores influencia na atividade de criação dos alunos. Agora nos debruçaremos sobre os dramas enfrentados pelos alunos durante o ato criativo.

Subdividi o eixo em três partes: tensões do ato criativo, o drama do trabalho em grupo e os suplícios da criação. No primeiro, apontarei como ocorrem as tensões entre liberdade e vontade em um ambiente que, por mais que possa ser inovador, está organizado em uma estrutura rígida, hierárquica, obrigatória e com obrigatoriedades. No segundo, analisarei as dificuldades encontradas na produção do trabalho em grupo, uma forma de atividade tão empregada, mas pouco trabalhada nas escolas. Por fim, elencarei as dificuldades encontradas na percepção dos próprios alunos sobre as suas capacidades de criação.

Optei por denominar esse eixo por Dramas da Criação, pois o desenvolvimento dos indivíduos não ocorre de forma permanente e contínua, ele é composto por sistemática luta interna. Como construímos nossa personalidade e nosso sentido de humanidade através da internalização das relações que desenvolvemos com os outros, podemos dizer que nos constituem os prazeres, os medos, os desejos e mesmo os julgamentos a que estamos expostos, por viver em sociedade.

A ideia de drama permite fazer “alusões recorrentes ao desenvolvimento como uma grande peça” (DELARI JUNIOR, 2011, p. 185), como sinônimo de obra e como se a construção da nossa personalidade fosse fruto de um enredo, embora não previamente escrito ou que seja resultado de uma trama preconcebida. Nossa personalidade é, de fato, fruto da nossa história de vida, mas é passível, e geradora, de mudanças sobre nosso próprio futuro. Nossa história é dinâmica!

O conjunto de sentimentos e relações sociais que vivenciamos e que atuam no processo de nossa formação constituem o drama do nosso desenvolvimento. “O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Sem essa luta interna, fundamental no processo de humanização, o homem não se caracterizaria como tal. Nossa condição humana emerge como resultado dessas tensões.

Uma pista das tensões que encontrei nessa pesquisa, foi dada pela aluna Luana no início dessa seção, quando disse: *no ateliê a gente tem a oportunidade de ser a nossa própria autoridade... Com a ajuda dos professores*. Ela pôde criar, ao longo do tempo nesse projeto, um sentido de autonomia, que nomeou por autoridade.

Ao assumir essa autonomia ela estava, de forma indireta se referindo à sua vontade de participar de um projeto que promove a liberdade dos alunos, tanto no momento em que ocorrem as escolhas dos ateliês quanto na participação das atividades por eles proporcionados. A seguir veremos como liberdade e vontade são trabalhadas dentro do projeto.

2.2.a Tensões Fundamentais do Ato Criativo (Liberdade e Vontade)

Posso dizer que existe uma tensão inicial no ato criativo do aluno dentro do projeto Ateliê, ela ocorre por conta da relação entre liberdade e vontade, premissas fundamentais para a criação, em qualquer nível de exigência e em de qualquer área do conhecimento. Ambos os elementos se chocam, coexistem, se conflitam, e nessa pesquisa estão presentes e circunscritos a uma estrutura rígida, hierárquica, de presença não-facultativa aos adolescentes em idade escolar. Essas características estruturantes da organização escolar, tal como a conhecemos, precisam estar sempre em destaque para uma análise criteriosa sobre liberdade e vontade. Outras tensões presentes serão pautadas adiante em nossa investigação.

Todas as tensões presentes, que observei, no estudo exaustivo do material empírico, configuram-se como dramas do desenvolvimento da personalidade e da função psíquica da imaginação. Para maior clareza sobre o que compreendo por drama, compartilho a definição de Delari Junior que em seu estudo apresenta duas utilizações possíveis do termo: “uma noção mais específica de ‘drama’, a qual envolve não só um processo diacrônico (ao longo de sucessivos ‘atos’), mas também uma dinâmica sincrônica (num mesmo instante histórico da vida humana), vista como ‘conflito’ e ‘luta interior’” (DELARI JUNIOR, 2011, p. 185).

O drama se configura, portanto, como um enredo de desenvolvimento da personalidade, fruto de sua própria história na interação com os outros humanos, bem como na interiorização das tensões próprias das relações sociais, baseadas nas diferenças sociais, incluindo a luta de classes. O drama da formação da personalidade humana se manifesta nas

tensões internas de razão-emoção, dever-sentimento. Liberdade e vontade, incluem-se como resultados desse embate da consciência em suas tensões internas.

No episódio a seguir veremos como essa liberdade acontece no âmbito social, dentro do projeto através de um mediador consciente – que são os professores. No momento das instruções e início dos trabalhos, o professor, ao supor a reação dos alunos sobre a forma de organização, quanto à necessidade de se agrupar ou trabalhar individualmente, responde:

Episódio 31

Prof. Xavier: *Se vocês deixarem eu explicar, vou explicar rapinho! A gente deixou até 5 pessoas, é isso?*

Alunos: *É!*

Prof. Xavier: *Vocês vão perguntar, professor, a gente pode fazer sozinho? Psiu... psiu... [...] Se o desafio do trabalho fosse o trabalho em grupo, aí a gente obrigaria vocês a fazerem em grupo, mas não é o desafio, tá? É pra gente fazer como a gente se sentir melhor! Quem prefere fazer sozinho, faça sozinho, sabendo que vai ter um pouco mais de trabalho, pensem nisso.*

Percebe-se aqui duas características importantes no enunciado do professor: primeiro, ele trata da produção da atividade proposta como desafio, e desafio é, ao menos em uma impressão inicial, instigante. Na sequência, diz sobre a possibilidade de uma obrigação de efetuar a atividade em grupo, mas que não será exigida nesse momento. Por fim, afirma que é para as pessoas fazerem como se sentirem melhor. Aqui, associa a liberdade, facultativamente ofertada, com estímulo para a produção, depois de lembrar do seu oposto e da possibilidade de exercê-lo, para evidenciar a qualidade proporcionada pela liberdade de se organizarem para fazer como quisessem.

O tema liberdade e obrigação aparece em outros momentos no nosso material e está sempre associado a falas do professor Xavier, como nas passagens a seguir: ‘*se vocês não prestarem atenção vou escolher e vou obrigar*’, ‘*a imaginação é a condição básica do ser humano e da liberdade*’. O tema aparece como construção de uma condição em relação à qual os alunos não aparentam demonstrar interesse, ou ter ciência. O professor necessita pontuar a importância do seu ato, seja para punir como uma obrigação, seja para incentivar como uma benfeitoria de sua ação pedagógica. Essa discussão não aparece em nenhum momento no ateliê Raciocínio (I)Lógico, nem a discussão, nem a utilização dessas palavras.

Sabendo que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 2009, p. 92), o estímulo para a criação através da geração de necessidade e possibilidade é independente da idade, pois a vontade para o desenvolvimento da atividade criadora não é inata, muito menos condição de uma determinada fase da vida. Verificamos nas turmas acompanhadas a escassez do ímpeto de produção criativa. Ao longo da permanência

em campo não houve, de forma generalizada, entusiasmo para a produção das atividades, houve, sim, muita reclamação e poucos se prontificaram para o trabalho de imediato.

Além da possibilidade de optarem entre trabalhar em grupo ou individualmente, uma segunda dose de liberdade foi observada, quanto à ocupação do espaço para trabalhar, mas sob a condição de trabalhar e a autorização do professor para essa decisão. Metade da turma foi produzir na tenda²⁶, a outra metade permaneceu na sala, sob o compromisso dos alunos de, no dia seguinte, se revezarem, uma vez que o espaço da tenda, por ser aberto, possibilita maior sensação de prazer, por sair do confinamento da sala.

Esse contrato de revezamento foi quebrado por parte dos alunos, que por conhecerem a característica do professor sabiam que não haveria controle e, portanto, quando o professor, no dia seguinte, chamou os alunos para acompanhá-lo até a tenda, muitos foram de novo. Mas isso não abala a relação professor-alunos, pois uma parte se satisfaz em permanecer na sala ou é indiferente quanto ao local de trabalho, equilibrando as contas entre os que permanecem na sala e os que seguem para a tenda.

A terceira aula acompanhada, inicia com uma produção de texto, dada como punição pela bagunça excessiva no dia anterior. Já havia sido prometida tal medida para os alunos, que mesmo assim demonstraram descontentamento. Porém a aula começa assim! Em completo silêncio, os alunos produzem se concentram e tentam buscar palavras para compor a proposta. O silêncio chama a atenção pois o barulho, diferente de bagunça, é marca presente nos ateliês.

O trabalho consistia na composição de um texto, nos primeiros vinte minutos da aula, sobre a história do Moby Dick. Que é a história na qual vinham trabalhando através da produção de quadrinhos. O argumento dos professores é que esse texto ajudaria na confecção das histórias em quadrinhos. Tentando desconstruir o caráter de martírio provocado pela punição, diz o professor:

Episódio 32

Prof. Xavier: *A data de entrega da história é quinta-feira. É Moby Dick, escrevam uma incrível história de baleia destruindo navio e botando a galera para o mar. Vocês têm que aprender a se divertir fazendo ficção. Vocês precisam começar a fazer bagunça só para eu obrigar vocês a escrever! Tem que chegar uma hora que tem que ser assim: 'hora de escrever galera', e vocês 'é, vambora, vamos escrever!'.*

Elaine: *Posso escrever sobre outra coisa?*

Prof. Xavier: *Não, não pode...*

No episódio conseguimos visualizar o auxílio à criação, trazendo o elemento-chave dessa narrativa, *escrevam uma incrível história de baleia destruindo navio e botando a galera*

26 Como já visto é um espaço pedagógico externo que se configura como a décima sala de aula e assim possibilita alocação das 10 turmas do período. É frequentemente utilizada pelo professor Xavier para suas aulas de artes.

para o mar; esse auxílio permite aos alunos compreenderem que em toda a história há um elemento central e seria em torno dele que haveria o papel de criação. Ao dissociar o elemento central da narrativa do restante da história, o professor fornece pistas aos alunos sobre a partir de qual ponto fazer diferentes associações em busca da criação de uma nova história.

Smolka diz que, para que ocorra a criação, precisamos ter consciência da “importância dos processos de dissociação e associação necessários à reorganização de elementos” (SMOLKA, 2009, p. 39). A criação, como função superior, não é inata no homem e se desenvolve através da interação social. Nesse caso o professor auxilia a criação, tomando como referência a história estudada e medeia de forma a delimitar a proposta do trabalho.

Temos a imposição, no episódio 32 de um limite à liberdade, afinal liberdade pura e irrestrita é, em determinados aspectos, improdutiva. Notamos que há liberdade para criar desde que relacionado com o assunto trabalhado. Pode-se pensar que a criação é, como visto, fruto de uma atividade combinatória, mas é necessário, ao fornecer elementos, que se trabalhe com eles para o desenvolvimento da imaginação.

Porém, ao mesmo tempo em que ocorrem esses incentivos e a delimitação da liberdade, percebemos uma contradição marcada pelo incentivo verbalizado pelo professor para que os alunos descubram o gosto pela escrita e que se choca com a obrigatoriedade da produção, nascida como instrumento de punição por um comportamento inadequado, ou um tratado não cumprido. O incentivo à escrita se justifica, pois “ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade da escrita” (VIGOTSKI, 2009, p. 64).

Contudo associar a escrita à punição, pode gerar um processo marcadamente negativo, gerando um sentimento de repulsa associado ao ato punitivo e possivelmente transposto para ato de escrever. A ideia da punição estaria associada à supressão temporária de liberdade e à imposição da obrigatoriedade de uma determinada ação, tal como acontece quando um criminoso é condenado e tem a liberdade restringida e uma série de regras a seguir no sistema ao qual é submetido. A prisão, em sua concepção, como punição, deveria servir como desestímulo à prática de determinadas ações. Toda punição nasce da tentativa de desestimular algo.

Quando o professor associa a punição e a obrigatoriedade de escrita, pode criar uma barreira para o desenvolvimento dessa linguagem, o extremo oposto à concepção de escola e de educação do professor em questão. No episódio 32, encontra-se passagem altamente contraditória em que reforça a sua própria condição de autoridade e estigmatiza tanto a liberdade que o aluno possa vir a desenvolver, associada ao prazer de escrever que ele defende, quanto a própria vontade de criação: *vocês precisam começar a fazer bagunça só*

para eu obrigar vocês a escrever!. Aqui, a produção fica intrinsecamente ligada à punição e como efeito de um ato de desagravo junto aos alunos.

Podemos visualizar, também, o drama vivido pelo próprio professor nessa contradição que buscava incentivar a produção e a imaginação criativa dos alunos “será assumindo determinado papel social, no drama das suas relações com outras pessoas, que alguém viverá aquele outro ‘drama’, o de suas funções psíquicas” (DELARI JUNIOR, 2011, p. 192). Na sua própria e permanente construção como docente que objetiva desenvolver o gosto pela escrita nos alunos, o professor Xavier vivencia o drama da luta interna, formada a partir das relações sociais. O seu papel de professor, que concentra todos os poderes naquele espaço gera tensão entre o autoritário que impõe uma pena (a escrita da história) e o liberal que deseja que os alunos digam: *é, vambora, vamos escrever!*.

Podemos entender o incentivo verbalizado pelo professor, como tentativa de uma educação que dialogue com a teoria Histórico-Cultural, embora essa não seja uma preocupação desse professor, pois “consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado” (VIGOTSKI, 2009, p. 72). Contudo, contraditoriamente, o sentimento guardado de qualquer atividade nascida como punição, tende a bloquear a capacidade de entendê-la como momento de proveito e desenvolvimento.

Nessa contradição evidenciada, notamos que há uma forma diferente de encarar a “relevância de outros aspectos constitutivos da imaginação criadora: a relação com os afetos; a não adaptação ao mundo circundante; o caráter produtivo da atividade; e a importância do contexto histórico-cultural” (SMOLKA, 2009, p. 39). A forma como o professor incentiva oralmente o trabalho, as ideias que vai lançando, são tentativas de amenizar a situação da relação da escrita com castigo, mas a própria ideia de castigo traz consigo elemento forjado para adaptar o aluno à forma de trabalho na escola. Com o fim do tempo proposto, os alunos entregam o trabalho, mas há um sentimento generalizado de alívio com o fim do castigo. Esta situação desvela o drama de ser professor, almejar a liberdade para que os alunos façam aquilo que têm vontade, desde que dentro de determinados limites.

Todos os elementos presentes durante as atividades geram influência direta na produção dos alunos (tanto podem ajudar, quanto atrapalhar) e se relacionam diretamente com a liberdade e com a vontade. Como na passagem a seguir, em que o aluno, em dois momentos distintos, se incomoda com a câmera da pesquisa.

Embora os adolescentes tenham aceitado participar do trabalho e o pesquisador tenha a cada mudança de grupo de observação solicitado permissão para as filmagens, num processo de construção constante de relacionamento justo e não invasivo, como orientado,

inclusive por literatura que versa sobre metodologias de observação junto às crianças, apenas com o andamento das atividades os participantes vão tomando consciência sobre o que é participar de uma pesquisa, bem como, vão sofrendo as influências inerentes da própria observação.

Episódio 33

Evandro fica bastante tempo em silêncio olhando fixamente para o nada.

Evandro: *É estranha aquela câmara ali, né! Não pode fazer nada, parece!*

Cris ri bastante e Evandro apaga uma parte do desenho na cartolina trabalhada no dia anterior pelo Matheus.

[...]

Evandro: *Ah eu queimei o meu dedo com a folha!* [Mudo a câmara de lugar] *Ah vai ficar bem na minha cara, professor?*

Pesquisador: *É, eu quero ver vocês produzindo.*

Evandro: *Aff, que vergonha!*

O jeito extrovertido do aluno em questão e o bom relacionamento comigo, que já havia sido seu professor, possibilitaram a ele externar esse incômodo, talvez sentido por outros participantes, mas não expresse. No primeiro excerto, ele assume que a sensação de vigilância provocada pelo instrumento atua como um inibidor de ação, *não pode fazer nada, parece*, afetando diretamente a sua sensação de liberdade.

Curiosamente, o aluno pouco se mexe, para fora do alcance da câmara e produz durante todo o tempo em que é filmado nesse dia. Atitude incomum para esse aluno, que embora seja dedicado até um determinado ponto, tem como característica ser bastante inquieto e se movimentar pela sala, ir ao banheiro, de alguma forma não ficar parado. Essa diferença de postura perante a câmara foi observada em outros momentos com outros alunos. Estes, no entanto, não externaram nem demonstraram incômodo algum, mas foi observada uma dedicação maior do que a que seria esperada deles sem a presença da câmara, tanto por parte do pesquisador, que já os conhecia, como por parte dos professores.

Vontade e interesse, como já discutido na sessão teórica desse estudo, são temas bastante presentes quando nos deparamos com estudos sobre adolescentes e sobre educação de uma maneira geral. No caso da escola observada, uma das hipóteses levantadas pelo professor Xavier para explicar a falta de vontade dos alunos, foi que eles haviam perdido interesse pelo projeto por não ser mais novidade.

A fala da diretora Rosa – em entrevista cedida no dia 19/09/2017 – que defende a volta da divisão da oferta dos ateliês direcionados aos diferentes ciclos, ou seja, agrupar as turmas nos ciclos III e IV e criar ateliês direcionados aos alunos especificamente pelos anos em que estão inseridos, aponta para a mesma direção. Ela considera que o projeto deveria deixar aos alunos pequenas doses de novidades, gerando leves expectativas quanto às mudanças de

rotinas proporcionadas ao longo de suas trajetórias na escola. Entende que assim iria despertar maior interesse e, por consequência, vontade por parte dos alunos.

Episódio 34

Rosa: Talvez a gente tenha que pensar em eixos de trabalhos e de formato de trabalho para cada ciclo por exemplo. Em que você muda. Que de certo modo há uma novidade, uma expectativa de quem está no ciclo anterior... ‘numa hora vou chegar naquele outro formato de trabalho lá’. Talvez tenha que ser por esse caminho aí. Que era um pouco a reflexão que eu faria se eu tivesse continuado na escola, tentaria colocar um pouco essas reflexões para a gente não fazer dos ateliês uma rotina.

Nessa passagem a diretora associa vontade com a questão da novidade, da negação da rotina. No ano posterior ao acompanhado pela pesquisa, curioso sobre o andamento das atividades conversei com o professor Xavier, que relatou mudanças positivas na escola como alteração no quadro de professores e afirma que isso levou novo fôlego para o projeto. Também ocorreu a retomada da divisão da oferta dos ateliês direcionadas aos ciclos III e IV, separadamente. A boa recepção do retorno da divisão dos ciclos dos ateliês é uma impressão que dialoga com o que ele enxergava necessário anteriormente e com a visão da Rosa durante nossa entrevista.

O caráter de novidade aparece em outras pesquisas como um estímulo à participação dos alunos, bem como a exposição de trabalhos e a boa recepção por parte dos espectadores. Num trabalho sobre a criação de histórias por parte dos alunos, as autoras afirmam que “pouco mais de um mês depois aconteceu a feira do livro e eles apresentaram a história no ginásio esportivo para todas as pessoas presentes na escola. Estavam radiantes, cheios de orgulho com os elogios dos alunos, dos professores e gestores” (MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 80). Similaridade encontramos nas Mostras, quando acontece a apresentação dos trabalhos desenvolvidos nos ateliês.

Durante o tempo de acompanhamento dessa pesquisa não verificamos essa animação que as pesquisadoras descrevem, mas já tive o prazer de presenciar em outras oportunidades. Talvez aqui também seja necessário identificar a premência de uma novidade. Rosa no episódio a seguir comenta sobre as apresentações das Mostras. Nas minhas observações notei que os alunos estavam menos entusiasmados com as apresentações e o motivo dessa queda de animação talvez esteja na maneira com que a equipe tenha lidado com o evento dessas edições, o que diminuiu, nesse momento, a riqueza das apresentações.

Pais, professores de outras escolas, de outras cidades tinham curiosidade a respeito do trabalho ali desenvolvido. Nas Mostras acompanhadas durante essa pesquisa, ficou a impressão de que a exposição dos trabalhos agora tem caráter mais circunscrito aos diretamente envolvidos no projeto. Ainda guarda o sentimento de ser um dia diferente, a

escola vibra, e a liberdade propiciada pela mostra diminui a hierarquia presente nas relações entre alunos e equipe pedagógica, aproximando adolescentes e professores. Os estudantes se sentem mais capazes e reconhecidos e os professores menos sobrecarregados e satisfeitos por verem seus alunos crescendo.

Episódio 35

Rosa: Agora é o momento de refletir de novo sobre isso [...]. Que a gente precisa, tanto resgatar algumas coisas lá do início do projeto, que eu acho que se perdeu. As formas de... as linguagens, ou que os alunos manifestam o que eles estudaram, evidenciam ali. Começaram a ficar muito restritas e muito igual. A gente tinha uma variedade imensa no começo, de performance, de cinema mudo, de cartaz, de dança, disso e daquilo e começou a ficar [comum].

No episódio a diretora destaca as linguagens utilizadas nos ateliês em especial nas Mostras. Na sua fala evidencia a gama de possibilidades já utilizadas e portanto, possíveis de serem resgatadas, mas que no entanto, com o tempo se reduziram e se limitaram. Muito por conta das demandas impostas pela própria atividade, um pouco por conta do declínio do investimento da equipe na sua própria atividade de criação, como demonstrado pela Luana no episódio 02 (página 117): *Eu acho que com o passar do tempo falta um pouco de criatividade, não só por parte dos alunos, mas professores, [...] tem que ter mais criatividade da parte de todo mundo, sem a criatividade os alunos perdem o interesse no projeto que foi construído pela gente mesmo.* Os próprios alunos sentiam, no momento, que havia repetição de fórmula quanto aos temas propostos, organização das atividades, modelos de apresentação. E essa sensação gerou um desânimo, momentâneo, com relação ao projeto.

Constantemente os professores relembram aos alunos que o ateliê é aula e que ele gerará uma nota a ser compartilhada por todas as disciplinas, em um sentido de ameaça que busca gerar uma ação de produção, expediente já utilizado por mim, também, quando era da equipe. Essa postura parte da compreensão dos professores de que a vontade dos alunos está alicerçada em uma relação de compensação. Minha experiência anterior, permite afirmar que, quando houve maior investimento por parte dos professores em suas próprias capacidades de criação, houve um acompanhamento do interesse por parte dos alunos.

O investimento da atividade criativa do próprio professor permite ao aluno possibilidade de escolha para participar de algo novo, “se para escolher precisamos ter mais de uma opção, como haveria volição sem pairar sobre nossas consciências qualquer ‘sombra’ de dúvidas?” (DELARI JUNIOR, 2011, p. 190). Portanto, investir na capacidade de reflexão, crítica e criação dos próprios professores ampliando a gama de possibilidades de diferentes tipos de atividades ofertadas, pode ser o princípio do investimento da volição dos alunos.

Percebi que os adolescentes tendem a se colocar em uma opção dualística opondo apenas fazer ou não fazer, colaborar ou ser resistência ao trabalho. Os diferentes tipos de mediação que vimos são possibilidades de superação dessa resistência. É difícil descrever essa resistência dos alunos com falas deles, mas apoiado pelo material empírico, é possível ver que ela ocorre de forma marcadamente passiva, normalmente não é externado em palavras e fica mais evidente apenas quando visualizamos o material videogravado.

Quando o aluno aceita e se propõe ao trabalho, acaba, muitas vezes, produzindo através da cópia ou reprodução, pois é a prática com a qual está sendo ensinado desde a alfabetização na escola. Dificilmente vemos se posicionando de modo a propor opções de fazer de um jeito diferente, ou de fazer outra coisa no lugar. Quando isso acontece e recebe o aval dos professores, vemos grandes trabalhos surgindo nas aulas.

Concordando com Rosa, percebi uma necessidade de mudanças, que vão além da organização, mas que incluem também, a diferença de postura por parte dos professores, que eles invistam mais esforços para criar sobre as formas de trabalhar os diferentes temas e sobre a oferta de novos temas. Professores e a OP, me informaram que, depois do acompanhamento para a produção desse material empírico, essa reflexão foi feita e mudanças ocorreram em direção a uma nova postura. No plano local, isso serve como um gerador de interesse por parte dos alunos, pois sai do novo comum criado.

Os professores não são responsáveis únicos pela qualidade da educação, não são heróis, nem vilões, mas tem suas parcelas de responsabilidade, dentro das condições que lhes são impostas, para a promoção de melhorias, quando necessária e possível. Uma equipe que consegue inovar tanto em termos de organização, tem condições e *know-how*, para se reinventar e superar momentos de adversidades e mesmo de crise criativa.

Vigotski (2012) afirma que o interesse do adolescente é a chave para a compreensão do desenvolvimento das suas funções psíquicas. As observações desse momento e a experiência de sala de aula, me permitem afirmar que o interesse do adolescente está distante da organização e da linguagem rotineira da escola. Ao conseguir afastar aquilo que repele seu interesse, conseguimos despertar neles a vontade, que a teoria Histórico-Cultural compreende como elemento fundamental para a criação e que também pode ser socialmente mediada. Percebemos que com o relativo desinteresse dos alunos pelo projeto, no momento acompanhado pela pesquisa, a vontade de participação diminuiu e a criação cedeu lugar à cópia, à reprodução.

Concordo, portanto, com Vigotski quanto à urgência da vontade para a atividade criadora, e entendo que essa vontade pode ser construída e mediada. No entanto discordo, em parte, quanto à liberdade ser fator fundamental para a criação, pois a liberdade, para o

desenvolvimento do aluno na escola é necessária, desde que conscientemente orientada, uma vez que de forma excessiva é como navegar em mar aberto sem instrumento de navegação; às vezes, pode acontecer de encontrar uma ilha, mas pode-se vagar longos períodos, sem conseguir encontrar lugar algum para atracar.

Uma forma de trabalho que frequentemente encontra-se nas escolas e que também foi observada durante a pesquisa para amenizar essas tensões e proporcionar a troca de experiência entre os alunos, com o fim de promover a produção, é o trabalho em grupo. No entanto, veremos que esse clássico expediente, por sua utilização recorrente, acaba sendo pouco orientado e mediado em sua forma de execução, ocasionando dramas nas relações da produção da atividade.

2.2.b Drama do Trabalho em Grupo

O drama inicial que o trabalho em grupo promove é o da divisão interna de tarefas junto à angústia por ter que fazer algo. Como os alunos são obrigados a desempenhar as atividades, afinal estou dissertando sobre uma escola, uma organização na qual a obrigação de frequência está permanentemente latejando nos sentidos dos alunos, quando os professores propõem uma atividade, a primeira dúvida que aparece é: vamos fazer o quê?

A seguir selecionei dois episódios em que esse drama se destaca.

Episódio 36

Joice: *Vai Melani, vamos começar!*

Melani: *É, vamos pensar! Eu tô rindo da cara dele, de quem está pensando!*

Tiago faz movimento de se recolher com os braços sobre a cabeça para poder pensar. Diego fica estático com os olhos fixados no horizonte.

Melani: *Tem que ser, só a doida problemática!* [Falando de si].

Melani, Diego, Tiago e Joice, se associaram por afinidade para o desenvolvimento da atividade que consistia na elaboração de uma história e um enigma do tipo Black Stories. Nesse momento, o que interessa é observar a reação inicial de cada integrante, o que demonstra as diferentes formas de lidar com o drama do início do trabalho. Joice se apoia na amiga, delegando a ela a tarefa de organização das atividades do grupo, ela diz: *vai Melani, vamos começar*. Tiago se retrai como se estivesse garimpando dentro de sua mente uma boa ideia, enquanto Diego também parece procurar, mas externamente, uma ideia.

Na sequência eles começam a conversar aleatoriamente sobre outras coisas, voltando ao trabalho com sugestões vagas como se estivessem procurando gestar uma ideia a partir de um acaso, de frases soltas: *escreve sobre vocês, mata um deles*. Nessas sugestões não haviam propostas concretas, apenas ideias lançadas de maneira descompromissada. Assim continuou até começarem a rememorar as aulas em que trabalharam o assunto. *Pode ser uma história*

igual à do peixinho e, a partir de então, começaram as ideias mais elaboradas – o desenrolar dessa atividade aparecerá mais vezes na análise.

No episódio 36 percebemos a participação de todos os integrantes, cada um à sua maneira. A seguir, mostrarei como acontece o início do trabalho em uma atividade de grupo do outro ateliê acompanhado. Nela, Manoel, Vanessa e Gabriel necessitam fazer uma representação gráfica de algum evento, herói ou deus da mitologia suméria.

Episódio 37

Pesquisador: *Posso filmar vocês trabalhando?*

Manoel: *Pode, vai ser o melhor trabalho!*

Pesquisador: *Ah eu acredito nisso! Eu quero ver!*

Vanessa: *Explica aqui o que você está pensando.*

Pesquisador: *O que vocês vão fazer aí?*

Manoel: *A gente vai fazer o Enkidu e o Gilgamesh. Ou o Enkidu ou o Gilgamesh.*

Pesquisador: *E o que que é o trabalho?*

Manoel: *Vamos fazer os caras aqui. Eu acho que o Gilgamesh é que gente ainda tem que decidir. Vocês querem fazer o quê?*

Vanessa: *Você que desenha, você que decide.*

Manoel: *Então, a gente vai fazer o Gilgamesh.*

Nesse episódio notamos alguns pontos importantes. Ao afirmar que *vai ser o melhor trabalho*, Manoel demonstra segurança rara para os adolescentes quando questionados sobre o andamento das atividades. Ele ainda não sabe o que será, apenas que será bem feito! Por conta dessa sua postura é, instantaneamente, alçado à posição de liderança do grupo. Ele se propõe a pensar junto com os colegas ao perguntar: *vocês querem fazer o que?* Vanessa, imediatamente, repassa para ele a decisão quando ele crava: *então a gente vai fazer o Gilgamesh.*

Nesse grupo o trabalho foi orientado pela convicção do Manoel. Estava decidido, seria o Gilgamesh. Ele começou a orientar o trabalho dos outros integrantes: *‘olha, escreve assim, Gabriel’*, *‘Vou deixar um espaço para título aqui’*, *‘É aqui. Não, começa daqui. Pensa em fazer daqui até aqui’*, *‘não, mas faz com aquela letra. Você não vai fazer nessa letra, é claro’*, *‘era para ter feito maior, mas depois a gente faz outro’*, essas foram expressões de comando, que apareceram em longo desenrolar, posterior ao episódio 37.

Essa sequência de orientações reduziu o drama da produção em grupo sobre o que fazer, mas sua postura foi fruto da renúncia que os colegas adotaram a respeito do andamento do trabalho. A única exceção foi um momento em que Vanessa sugere representar outro personagem dizendo: *não tinha outra deusa, acho que é Inanna com uma coisa na cabeça* e faz o gesto de um ziguezague em sua própria cabeça, *que o professor falou que é igual de uma deusa grega*. Mas rapidamente desiste da ideia, afirmando, *mas se vocês preferem fazer isso [tudo bem]*.

A forma de organização que Tiago promove remete ao funcionamento de uma empresa, na qual o chefe supervisiona e delega tarefas enquanto os funcionários as executam.

Essa forma como se organizam as atividades nos leva ao segundo drama, relativo à divisão do trabalho entre os participantes. Na sequência trarei dois episódios que evidenciam a divisão de ideias em grupo como um drama coletivo.

Episódio 38

Joice: *Melani pensa! Gente vamos focar!*

Tiago: *Vamos fazer uma história normal primeiro aí depois a gente pega uns pontos e...*

Joice: *Melani, o Tiago quer criar uma história normal.*

Tiago: *Não, normal, não. Você cria...*

Melani: *História normal, não, história normal não vai ter graça!*

Tiago: *Não, assim. Inventa uma história aleatória... Porque primeiro tem que escrever a história completa. Depois você pega alguns pontos.*

Diego: *Mas também dá pra construir a frase e se basear na frase para construir o texto.*

Tiago: *Só que é mais fácil fazer o texto primeiro.*

Melani: *É não.*

Joice: *É sim.*

No episódio acima, percebe-se a tensão provocada pelo início do trabalho: “o que fazer?”, “Como fazer?”, “Por onde começar?” são as dúvidas fundantes desse processo de trabalho em grupo. Joice incentiva, Melani faz a mediação da organização com fins para a produção, Tiago e Diego discutem sobre o que fazer, e um debate generalizado se estabelece sobre o que deve ser feito primeiro. Diego conta com o apoio de Melani e Tiago conta com o apoio de Joice.

O debate travado era sobre a ordem na qual a atividade criadora deveria acontecer, se de uma história completa tirava-se o enigma, tal como havia sido orientado pelo professor durante a explicação da atividade, ou se o grupo deveria pensar em elementos de um enigma para, posteriormente, compor uma história completa. O drama do grupo se justifica pela dificuldade em iniciar um trabalho tão aberto à criação como o desafio que tinham em suas mãos. Não havia na proposta um caráter de competição, mas o envolvimento dos alunos forçava-os a querer desenvolver um bom trabalho, para que fosse digno de parabenização.

Uma das questões, que surgiram no debate do episódio 38, diz respeito à origem da história, se fantasiosa ou realista, que a aluna Joice chamou de *história normal*, lembrando que o professor Yoda havia sugerido ser uma *história absurda*. As alunas Joice e Melani desejavam fantasiar. “Na realidade cotidiana experienciada, o sujeito está preso ao concreto, na imaginação, ele é livre para fantasiar e realizar seus desejos, elaborando suas emoções” (BARBOSA, 2012, p. 265), o trabalho de criação sobre uma história fantástica pode ajudar os alunos e as alunas a expressarem seus próprios dramas internos.

A questão que fica é se eles e elas conseguem compreender que sentimentos são esses que pretendem explorar com uma história fantástica, aí nasce o drama entre o que fazer e qual

a forma de se fazer. A dificuldade da decisão sobre forma e conteúdo da produção repousa na dificuldade dos adolescentes em lidar com seus gostos, desejos e interesses. Não há como se expressar se não conseguimos captar o que, de fato, queremos dizer.

Episódio 39

Melani: *Põe até explodir porque é a história, não é a chamada.*

Joice: *Ow, Melani, fala que o frentista deixou enchendo e foi no banheiro aí esqueceu e explodiu. Pronto acabou?*

Tiago: *Acho que é só. Agora a gente faz a frase.*

Pesquisador: *Está faltando um monte de detalhe aqui.*

Diego: *Ó o detalhe que ela quer acrescentar, que o frentista foi no banheiro e explodiu! Mano, como se coloca isso na frase?*

Pesquisador: *Não, mas falta detalhes do que vocês falaram mesmo!*

Tiago: *Você quis dizer que falta coisa de explicar melhor?*

Pesquisador: *Isso, não precisa necessariamente, inventar mais coisas. A história tá legal, entendeu? Só precisa deixar mais detalhado isso. Escrever de um jeito melhor.*

Melani: *Faz aí os detalhes.*

Melani passa o caderno e o lápis para Tiago que devolve.

Pesquisador: *E qual que vai ser a pista, qual vai ser a frase para as perguntarem o que aconteceu?*

Melani: *Pera aí, eu estou pensando num jeito de aumentar a história.*

Tiago: *Um homem foi ao posto. Tá é só o começo.*

Pesquisador: *Aí vocês precisam colocar coisas para gerar dúvidas, mas que não entregue [a história].*

Melani: *Vai acabar no explodiu?*

Tiago: *É a parte mais difícil também.*

Pesquisador: *Tem que pegar o que é importante para pensar em uma outra história só que dê vazão pra chegar a essa.*

Melani se dirige para Tiago.

Melani: *Vai acabar no explodir, não vai adicionar nada?*

No episódio acima, desdobramento do episódio 38, percebemos uma sobreposição de ações e focos diferentes, às vezes eles convergem, às vezes divergem. Enquanto Melani tenta colocar no papel a ideia da história que havia sido discutida, Tiago se dá por satisfeito sobre o que estão fazendo e começa a pensar na continuidade da proposta. Eu leio a história para tentar mediar a produção do grupo, Joice debate sobre as ideias propostas e procura formas de ampliar a história, e Diego debate com Joice sobre sua sugestão. Isso tudo ao mesmo tempo, em uma espécie de caos produtivo.

Nota-se, também, um descompasso entre o que um fala e o que o outro escuta. Quando orientei: *está faltando um monte de detalhe aqui*, não me referia a incrementos da história, mas detalhamentos que eles já haviam expressado verbalmente e que estava faltando na escrita. Joice e Diego entenderam que faltava ampliar a história, apenas o Tiago, que desde o

princípio teve clareza dos detalhes envolvidos na proposta compreendeu o que eu disse, para os outros a mediação precisou ser reformulada.

A forma como acontecem os trabalhos em grupo, às vezes pode criar uma colcha de retalhos, cujo produto final acaba como a soma simples de pequenos trabalhos, porém, o trabalho em grupo necessita do debate, como os acompanhados nos episódios 38 e 39. No entanto, a cultura fabril da divisão do trabalho impregna todos setores da sociedade, se faz presente, de modo muito marcado, também na escola, onde as atividades são separadas por turma, disciplina, ano, às vezes, por grupo. Isso passa a ser assimilado pelos alunos e chega a tal ponto que eles conseguem, de forma espontânea e equivocada, propor a cisão de processos umbilicalmente interligados.

Episódio 40

Pedro: ele desenha e eu escrevo, que eu não sou muito bom de desenhar.

O terceiro drama do trabalho em grupo se caracteriza pela tentativa dos alunos de cindir imaginação e produto, ou ao menos a concepção de que tal cisão possa ocorrer. Como observado no episódio 40, essa característica que também aparece em outros momentos, em outros trabalhos, e se apresenta com o fim de fazer com que os integrantes possam demonstrar participação no trabalho, como se o trabalho em grupo fosse a soma de pequenas individualidades, em que um cria, outro escreve, o outro desenha, outro gerencia, e assim sucessivamente.

Um aspecto positivo desse processo é o desenvolvimento de consciência sobre as habilidades de cada integrante do grupo, sobrando a gerência, para aqueles que normalmente não apresentam nenhuma habilidade destacada. Porém essa cisão, representa uma fragmentação do desenvolvimento das capacidades dos alunos. Não quero, com isso, criticar o trabalho em grupo, em si, mas a forma como costuma ser efetivada na nossa cultura inspirada na produção fabril da divisão de tarefas.

Esse desmembramento passa pela obrigatoriedade da produção, uma vez que “a necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 55). Assim, os alunos, ao dividirem as tarefas, tentam capitalizar com que cada integrante pode contribuir, mas, de qualquer forma, isso gera uma experiência menos rica do que se o trabalho fosse realmente desenvolvido em grupo, dialogado, refletido, debatido para depois sim, ser produzido. Caberia ao professor mediar esse diálogo com o grupo. Desse modo, haveria maior contribuição para o desenvolvimento das funções psíquicas possíveis de serem trabalhadas.

Episódio 41

Vinícius: *Faz assim, uma tirinha escrito... depois de muito tempo insistindo... aí faz um tipo de um dinheiro para a parte que ele paga o cara para alugar... isso aí... [depois do Vinícius desenhar mais] aí falta o dinheiro!*

Matheus: *Hum?*

Vinícius: *Falta o dinheiro aí... Não!*

Matheus: *Empresta a borracha.*

Vinícius: *Essa é a parte que ele já começa com a trabalhar... É o quadrinho que ele começa naquela salinha, lá com...*

Matheus: *Não, já estou em outra parte, já... vish...*

Vinícius: *Isso... a parte que eles embarcam já... faz... três marinheiros só...*

Matheus: *É seis marinheiros, né?*

Vinícius: *É, seis... Aí, tive uma ideia. Quando desenhar o mastro, não vai sobrar um espaço de vela? Aí faz, tipo, três personagens, por exemplo...*

Matheus: *Eu faço o menino...*

Vinícius: *O menino, o capitão Jake e o Polack...*

Percebe-se nessa passagem dois elementos: primeiro o da reprodução da história da Moby Dick – analisarei no próximo sub eixo –, o outro é essa cisão que estamos discutindo. Aqui o Vinícius diz como representar a história, criando elementos de representação mas não uma história, eles ficam presos ao enredo original, à quantidade de personagem, aos nomes, às passagens já pré-definidas demonstrando a rigidez com que se prendem à história original do filme. O Vinícius tenta se colocar no processo como se ele fosse a imaginação, enquanto o Matheus atua como o meio de cristalização da imaginação; um seria o cérebro, o outro as mãos.

Apesar do diálogo, travado entre os dois alunos no episódio 41, aparentar um debate de ideias a respeito da história desenvolvida, ele na verdade mostra a tentativa do aluno Vinícius em se inserir de alguma forma como membro participante do grupo. Essa cisão entre imaginação e produto acaba sendo, em alguns casos, uma forma do aluno menos habilidoso, ou menos empenhado com o trabalho, forjar uma participação, ficando as decisões sobre o andamento do trabalho a cargo da pessoa que está efetivamente produzindo. No fundo, o que se vê não é nem a cisão completa de imaginação e produto, nem a produção em grupo, pois a criação segue apesar do diálogo, não por conta dele.

Acontece que “desenhar implica a inserção nas práticas sociais e a elaboração das funções psicológicas superiores, intrinsecamente relacionadas aos modos de operar com signos” (SMOLKA, 2009, p. 113), o desenho, como expressão, é resultado de uma imaginação que nasce em momento anterior à atividade de representação. O produto da imaginação representada pela criação, mesmo quando dialogada no grupo, acaba sendo a expressão de uma ideia, que a pessoa que desenvolve a atividade criadora final, sintetiza da discussão.

Em outro momento, subsequente ao episódio 41, Vinícius diz: *eu tô dando a ideia, rapaz, cê quer o que ainda?*, apresentando uma ideia bastante equivocada que se situa mais no campo da relação de poder – marcado pelo nível na hierarquia, equivocadamente, mais alto do trabalho intelectual em relação ao braçal – presente nessa relação e emprestado da nossa sociedade de origem escravocrata –, do que uma atividade apartada e de importância fundamental. Porque, além de tudo, as ideias que ele está *dando*, representam uma reprodução e não uma criação, como percebe-se no episódio, pois eles se mantiveram rigidamente presos à história original, as decisões que tomavam era sobre qual parte representar para que a ilustração observasse o encadeamento lógico.

A compreensão dos motivos que levam à tentativa dessa ruptura por parte dos alunos passa ainda pela característica do próprio desenvolvimento, pois “nessa mesma época, com bastante nitidez, apresentam-se dois tipos básicos de imaginação: a plástica e a emocional ou a imaginação externa e a interna [...]. A manifestação de um ou de outro tipo de imaginação e a sua gradual diferenciação são características dessa idade” (VIGOTSKI, 2009, p. 49).

O adolescente que investe na promoção da imaginação plástica ou externa, acaba desenvolvendo a habilidade de expressão através do desenho, da imagem, ou seja, ligada à habilidade manual para externar ideias. Já os alunos que investem na promoção da imaginação emocional ou interna, acabam desenvolvendo a capacidade de lidar com as palavras, com a escrita. É claro, que existe a possibilidade de investimento nos dois tipos de imaginação.

O investimento – fruto de uma série de fatores que passam pelo interesse do aluno e pelas possibilidades que sua relação com o mundo proporciona – em um determinado tipo de imaginação, normalmente voltado para aquele em que o adolescente começa a demonstrar com maior aptidão, faz com que possamos erroneamente identificar esses dois tipos de imaginação como concorrentes. Não o são, e estão diretamente interligados. A capacidade de expressão de uma ideia através de uma imagem é resultado da maturação dessa ideia na mente processada por meio da linguagem, caso contrário, ela não ocorre.

Na representação, se não sabemos o que queremos representar, se não há uma construção prévia na mente, desenvolvida pela função da imaginação, não há produto. Desse modo, a tentativa de cindir imaginação e produto da criação, se mostra problemática tanto no que tange à produção de um trabalho criativo, quanto no que é mais importante para as atividades educativas: o desenvolvimento das funções psicológicas e do adolescente como um ser completo e complexo.

Os diferentes papéis executados nas salas de aula possuem manifestações próprias da sociedade, marcada pela desigualdade de possibilidades tanto de acesso, como de formação, e

quanto, principalmente, de hierarquia, seja na relação professor-aluno, na relação entre alunos, e mesmo entre os professores. “A sociedade atual, cindida em classes desiguais e antagônicas, assemelha-se (muito pouco) a qualquer forma justa e solidária de relação coletiva entre seres humanos, já sonhada e/ou a ser historicamente criada” (DELARI JUNIOR, 2011, p. 184).

A desigualdade que transcende a simples diferença de história pessoal, carrega nas relações entre indivíduos as marcas de poder. Essas marcas se estabelecem pela violência, pela bagagem cultural, ou pela posição social de origem dos diversos indivíduos envolvidos, tal como as relações de poder na sociedade em que estão inseridos. As relações humanas mediadas pelas relações de poder são o quarto drama evidenciado no nosso estudo.

Episódio 42

Evandro: Ah, tá, mas essa baleia é assim, defeituosa? Assim?

Matheus: O professor falou que gostou, tá?

Evandro depois de observar bem o desenho, com cara de dúvida e desagrado.

Evandro: Eu vou apagar pra arrumar.

Matheus: Ah para de ser chato! Nossa! Tá gastando mó energia para isso?

Evandro: Sabe o que parece? Aquelas enguia elétrica. Vou arrumar. Vou apagar essa onda também. Vai ficar bom, aqui.

No episódio acima, notamos como aparece a necessidade de aprovação de uma autoridade. Ao ter o desenho criticado por Evandro, Matheus se resguarda e se justifica pela aprovação do professor e não em argumentos seus para defender sua obra. Observamos também a presença de uma hierarquia na relação entre os colegas, nesse episódio aquele que desenha melhor, ou ao menos critica e se prontifica a arrumar, controla o andamento do trabalho.

Evandro também tem mais tempo na escola e é mais extrovertido, o que o credencia, na relação própria de poder entre os alunos, a interferir no trabalho do colega de seu grupo. As relações de poder geradas no interior dos grupos têm diferentes origens, no episódio 37 vimos a liderança que Manoel exerce pela competência reconhecida dos colegas. Já Evandro no episódio 42 e João no episódio 43, se valem do jeito extrovertido, impondo seu poder no grupo.

Episódio 43

Zeinho: É, meu, vamos fazer...

João: Ah nós estamos tentando fazer, mas está difícil!

[...]

Wagner: O meu é bem naquela hora que ela vai quebrar o barco, tá ligado.

Wagner bate com força na mesa!

João: Ou, você é louco, tio?

Wagner: Que ela quebra o barco e...

João: Vou quebrar é a sua cabeça.

[...]

Wagner: Posso ir lá falar com o Prof. Xavier?

João: Não, ô Wagner, tio, tá tirando?

Wagner: Ah, vocês que não querem trabalhar!

Zeinho: Ah, eu tô escrevendo aqui, que nem um louco!

João: É, mano, tem que escrever... Falta o desenho do Carlos, ele também é mó atrasadão, ele falou que ia trazer o desenho no intervalo. Vamos fazer nós três então!

Wagner: É, vai tirar o cara do grupo? Aí ele fica sem nota e ele repete de ano! Legal você!

João: Não, nós estamos tentando ajudar, mas não tem como, vamos fazendo o nosso.

Apesar de parecer rude, a forma como João lida com os colegas é bastante agregadora, não gera antipatia, pelo contrário, é bastante querido pelos colegas, possui uma liderança forjada nos campos de futebol e nas ruas da região, o que explica a maneira como se expressa. É a ele que os integrantes do grupo se dirigem ao buscar organização do trabalho e foco na atividade. É ele, quem, ao seu modo, traz o grupo para a produção.

Quando discutem sobre o aluno Carlos que está devendo trabalho ao grupo, Wagner se coloca em sua defesa, João já se posiciona de forma mais pragmática, diz que ele pretende ajudar, mas que para isso o Carlos precisa colaborar, com o grupo e com ele mesmo, *não, nós estamos tentando ajudar mas não tem como, vamos fazendo o nosso*. Postura que se espera de uma liderança de fato.

Retornando ao grupo que produz uma Black Storie, nos episódios 44, 45, 46 e 47 trarei uma sutil disputa de poder, acrescida de um leve toque de machismo. O embate travado entre Tiago e Diego, os meninos do grupo, do 7º e 9º anos respectivamente, é exemplar, pois nele vemos disputas pautadas na internalização de valores sociais e ferramentas psicológicas de debate. Ouso dizer que nenhum dos dois estava consciente dessa disputa, e antes, afirmo, não houve animosidade em nenhum momento, tendo ocorrido tudo no clima de coleguismo que é bastante comum nessa escola.

Minha observação foca valores como: hierarquia definida pela experiência/idade, disputa de influência sobre as meninas do grupo, deslegitimação do oponente, recorrência a um mediador externo – preferencialmente referência para os envolvidos – como um instrumento de legitimação de um ponto de vista, valorização do trabalho intelectual em detrimento do braçal e alternância de vantagem na disputa.

Episódio 44

Diego: Mas não pode ser humano porque senão fica fácil. Podia ser uma coisa que tinha duas vidas.

Joice: Pode ser um animal com nome de comida!

Diego: O bicho pode ser chamado de sorvete.

Melani: Mas tem que pensar na historinha, essa pode ser a frase.

Tiago: Sorvete pode ser o nome de um boi, podemos fazer um churrasco de sorvete!

Diego: Aaaaahhhhhhh! [Grunhe caricaturalmente como forma de expressar desaprovação]

Tiago: *Pelo menos eu tive uma ideia!*

Melani: *Ah eu vou chorar!*

Quando vimos a dificuldade de organização inicial do trabalho em grupo, no episódio 38, acompanhamos parte da disputa travada entre os dois alunos, analisada agora. Tiago explicava sua intenção: *assim. Inventa uma história aleatória... Porque primeiro tem que escrever a história completa. Depois vocês pega alguns pontos. Ao que era rapidamente contestado pelo Diego, mas também dá pra construir a frase e se basear na frase para construir o texto.* O importante nesse momento é focar na contraposição de ideias que acontece quase que instantaneamente, por pouco as falas não se sobrepõem.

Aqui, no episódio 44, vê-se que Diego esforça-se para ser criativo, buscando encontrar um rumo inusitado para a história. Sugere ser *uma coisa que tivesse duas vidas*, Joice sugere que *tenha nome de comida*, Diego propõe *sorvete*, ao que Tiago emenda: *pode ser o nome de um boi, podemos fazer um churrasco de sorvete!* Percebemos aqui um fluxo de pensamento coletivo, no qual a ideia de um alimenta a sugestão do outro.

A reação de desaprovação e impaciência do Diego, parece um movimento de deslegitimação da ideia, e mais ainda, da pessoa que expôs a ideia, que possui alto grau de compreensão e capacidade de raciocínio. Nesse momento, Diego aparenta estar ganhando a batalha de poder que começou a se estabelecer. O desespero externado pela Melani aponta nessa direção, enquanto Tiago se resigna entendendo não ter conseguido ainda se impor.

Episódio 45

Tiago: *É mais fácil, não é mais fácil?*

Aponta para o pesquisador que acena positivamente com a cabeça.

Melani: *Lúcio, qual que é o mais fácil? [Aceno para o Tiago]. Aaaa. Tá, então vamos fazer a história primeiro.*

Pesquisador: *Mas se vocês quiserem fazer o resumo primeiro, não tem problema, não precisa ser fácil.*

Como ele está em meio a uma batalha por ideias, Tiago, que constantemente tem suas ideias deslegitimadas, busca apoio na referência presente, no caso eu, para sustentar seu ponto nessa questão. Não era um embate crucial, mas já apresenta a disputa que parece estar mais na camada do ego, de conseguir conquistar junto aos outros um prestígio e um reconhecimento de sua capacidade, do que um debate estritamente de ideias sobre a atividade. A voz da referência indica uma solução para a disputa, como em um litígio judicial em que o juiz decreta a sentença. Percebendo minha interferência tento amenizar.

A rapidez com que a Melani acata a minha proposta mostra que o conflito que se fazia ali presente não era tão importante para justificar o desencadeamento de longos *sim, não, é, não é*, que se fez presente momentos antes do diálogo e que está presente no episódio 38. A

disputa simples de sim e não, sem uma argumentação também demonstra que o debate, para além da troca de ideias, ocorria no campo da disputa de poder.

Episódio 46

Tiago apresenta a história: um rapaz chega no posto, dá a chave para o frentista e pede para encher o tanque. Nisso o frentista abre o porta-malas, tira um tanque de guerra inflável e começa a enchê-lo com a mangueira de ar.

Joice e Melani riem

Tiago: *É boa, não é?* [Se dirige a mim]

Diego: *O quê?*

Melani: *É um tanque de guerra.*

Tiago: *Inflável, enche o tanque, por favor, ele pega o tanque e enche! Aí dá pra fazer um* [uma coisa interessante, Diego faz cara caricata de desaprovação]. *Ah, não foi ruim!*

Melani: *Ah, foi da hora!*

Joice: *É, foi legal, foi legal.*

Diego faz cara de desaprovação, ele é o mais velho do grupo e o mais novo conseguiu apoio para a sua ideia, inclusive o de sua namorada.

Pesquisador: *Vai ser difícil de descobrir! É legal!*

Melani: *Agora monta a história! Escreve a frase aí.*

Tiago: *Não, minha letra é ruim! Mentira minha letra é bonita só que eu não quero escrever.*

Melani: *Tá, fala a frase.*

Pesquisador: *Primeiro escreve a história toda...*

Melani: *Não, primeiro a gente vai colocar a frase pra não esquecer. Aí, baseado na frase, a gente desenvolve a história.*

Tiago: *Mas essa é a história!*

Pesquisador: *É, essa é a história.*

Tiago: *Mas tem que ter mais detalhe! Encheu o tanque e acabou, fim! Não é?*

Joice: *Achei que essa era a frase!*

Melani: *Eu também achei que era a frase! Porque é curta, é pequena, é resumida.*

Tiago: *Sim, mas aí já fala tudo e não tem que descobrir nada.*

Joice: *A gente aumenta. Tipo assim: um homem saiu do hospício, aí ele achou um tanque de guerra no meio da rua daí ele levou pro posto...*

Tiago: *Super normal! Todo dia passa um tanque na minha quadra.*

A reação de desaprovação do Diego, presente nesse episódio, demonstra mais uma vez a disputa de poder, pois o Tiago conseguiu apresentar uma boa ideia, já que Diego estava isolado na disputa, ele demonstra desaprovação tentando, ainda, desqualificar a figura do Tiago, que, com sua característica bem humorada, concebe uma boa ideia. Assistindo ao arquivo do vídeo, vemos que até a fisionomia do menino muda, logo que sua ideia é aceita, ele fica mais altivo e solta um leve sorriso de prazer pela ideia e pela nova postura perante o grupo, agora é ele quem está à frente na disputa pelo poder.

No momento seguinte à aceitação da sua ideia, vive um pequeno momento de queda, pois as meninas ficam esperando o desenrolar de mais história que não vem. *Achei que essa era a frase* é a reação da Joice à proposta de história do Tiago. Nesse momento sua fisionomia

se altera novamente. Sua história era boa, mas parecia ser insuficiente para garantir seu posto nessa disputa.

Joice tenta incrementar a história e sugere *achou um tanque de guerra no meio da rua daí ele levou pro posto*, em que pese a sugestão ser de fato estranha à história proposta pelo aluno, Tiago se vale do mesmo instrumento que o Diego usava contra ele e deslegitima a ideia da colega, afirmando: *Super normal! Todo dia passa um tanque na minha quadra*. Ele se vale desse artifício para não perder o status que havia acabado de alcançar, com esforço mental, e precisava afirmar.

Outro ponto de destaque no episódio 46 diz sobre uma contradição social que se faz presente nos dramas do trabalho em grupo, também, na passagem em que se recusa a escrever a história que havia proposto e justifica: *minha letra é ruim! Mentira minha letra é bonita só que eu não quero escrever*. Nesse ponto, atividade intelectual (pensar na história) ganha uma importância hierarquicamente superior ao trabalho manual (escrever), a que ele se recusa, tal como na organização social do nosso país.

O aluno, que teve uma grande ideia e até então vinha sendo constantemente deslegitimado em suas outras tentativas, assume papel de poder optar sobre o que fazer. Até então, a Melani, que estava com o caderno e o lápis na mão, é que detinha a liderança do processo, ironicamente, por ter as ferramentas de trabalho nas mãos; depois da ideia, Tiago assume esse posto de liderança e passa a orientar o trabalho, designando à própria Melani o trabalho mecânico da escrita, que podemos associar ao trabalho pesado, braçal.

Episódio 47

Melani: *Eu estou pensando na frase, mas tô pensando como escrever.*

Diego: *Eu tô pensando em outra ideia. A do passarinho que foi encontrado morto.*

Melani: *Mas aí a gente tem que fazer a historinha.*

Diego: *É mais fácil do que isso.*

Ainda que a história estivesse adiantada, pois o grupo inteiro havia se debruçado por bastante tempo e, apesar do avançar das horas para o fim da aula, Diego não se dá por satisfeito. Tenta uma nova cartada, propõe uma nova história. Melani, que estava pensando sobre a história do Tiago, tenta dissuadi-lo. A atitude do Diego demonstra também, dificuldade de manutenção do foco e a importância de uma liderança no grupo, que oriente o trabalho para que o projeto se desenvolva.

Os indivíduos, através da imaginação, podem expor os dramas das relações quando estão em grupo, principalmente, durante a produção de um trabalho de criação. Nesse momento, no qual as relações não aparentes emergem, as relações de poder se impõem, as afetividades entre os membros e os próprios sentimentos começam a fazer parte do processo

do trabalho. Todos esses elementos influenciam no andamento do trabalho e do próprio produto.

A concepção clássica do trabalho em grupo, compreende que “além de aprenderem com os colegas sobre conteúdos acadêmicos e extraescolares, o trabalho em grupo propicia aprendizagens sobre o mundo social, contribuindo para a alfabetização emocional” (ALVES et al., 2012, p. 105). Nos episódios analisados nesse eixo percebemos que existem diferentes maneiras e diferentes dramas enfrentados por aqueles que se organizam para o trabalho em grupo.

De fato, vimos algumas tentativas de troca de experiência, relações sociais se reproduzindo na escala micro, disputa de poder, machismos, lideranças conquistadas na capacidade, na imposição, no jeito de ser, na força. Notamos, de forma sutil, a herança da escravidão que desvaloriza o trabalho manual, ou braçal, e supervaloriza o trabalho intelectual. Pudemos observar o caos que a concepção errônea de trabalho em grupo, como soma de pequenos trabalhos individuais, pode causar. Tudo isso se mistura e se faz presente nas influências da produção do grupo.

A seguir caminharei para o final de nossa observação, depois de analisar as influências às quais o trabalho criativo dos alunos está sujeito no projeto acompanhado. Mostrarei como ocorre, de fato, a criação, como os alunos compreendem o ato de criação e as dificuldades dos adolescentes para desenvolver a atividade criadora.

2.2.c Suplícios da Criação

Fechando esse eixo e a análise, discutirei sobre os suplícios dos alunos no desenvolvimento da atividade criadora, ou seja, as dificuldades de criação não estão apenas concentradas no âmbito dos dramas do trabalho em grupo, da mediação praticada pelos professores, ou pelos aspectos consoantes à liberdade e à vontade, os alunos também passam por um drama interno para ativar a imaginação e cristalizá-las em produções novas.

Compreendendo que todos os outros fatores estudados influenciando diretamente a produção dos alunos, nesse eixo concentrarei os esforços na busca de compreensão das dificuldades internas, que dificultam a efetivação da atividade criadora dos adolescentes. Ao final traremos exemplos de exceções em que os estudantes demonstram consciência sobre trabalho criativo que estão promovendo.

De início é necessário compreender a enorme dificuldade que os alunos possuem para perceber que estão participando de um processo criativo, tanto na resolução dos problemas de lógica, quanto, principalmente, na produção de histórias, que são apresentadas como ponto de partida, e tema, em narrativas previamente trabalhadas. Trabalhando no sentido da reprodução

ou do reconto – atividade bastante explorada nos primeiros anos escolares que compõe a experiência dos alunos na relação com a produção escolar.

Como já disse, uma das atividades propostas pelos professores foi a criação de histórias em quadrinhos tendo como inspiração o filme “No Coração do Mar”, e a leitura do último capítulo do livro Moby Dick. A proposta, portanto, era criar uma história ambientada no mar, que envolvesse a perseguição a um grupo de navegadores por uma criatura gigante, restando aos alunos a necessidade de criar detalhes dessa história; o enredo já estava dado.

Apresento, a seguir, o texto do Matheus sobre a história que ele estava escrevendo. A transcrição termina, pois ele não havia terminado toda a narrativa no momento em que tive acesso ela. A intenção era que ele ainda acabasse, porém, como esse texto foi produzido no momento em que eles estavam sendo penalizados pela bagunça do dia anterior e servia apenas de roteiro base para a história em quadrinhos, não tivemos mais acesso à escrita dessa história finalizada.

Texto 01²⁷

Em um certo dia um marinheiro estava navegando pelo mar com seus marujos em buscas de Baleias cachalotes mas eles encontraram um rebanho de Baleias era um dia muito difícil o mar estava muito violento as ondas estavam enorme até que eles começaram a atacar as Baleia até que eles acertaram uma grande femea com um filhote que foram acertados mas quando eles menos esperavam alguma coisa alterou a sorte da Baleia e do navio fez um grande buraco e eles ficaram apavorados porque o mar estava repleto de tubarões mas quando as baleias sumiram um monstro saltou da água e os olhos do capitão Brilharam viu a quela Baleia monstruosa e Branca e cheia de arpões e começou a combater e minutos depois a fera saltou em cima do navio e o navio começou a pegar fogo e então eles pegaram as coisas e os Botes e saltaram na água tentaram fugir da fera monstruosa mas não adiantou muito porque [...]

O único elemento que se apresenta diferente da história original é a presença de tubarões, o que, a considerar o contexto e a escrita do aluno, tanto na forma de encadeamento da história, quanto na parte ortográfica e na ausência de pontuação, acredito ser uma busca por sinônimo. É possível que o aluno tenha se equivocado na hora da escrita – pois em nenhum outro momento do texto aparece referências a tubarões – tendo assim arriscado, erroneamente, um “sinônimo” para baleia, como forma de evitar o uso repetitivo das palavras.

No texto 01 temos um outro elemento que se soma ao suplício da criação que é a relação que os adolescentes desenvolvem com a escrita. Compreender que a atividade proposta é de criação já é um suplício, na escrita existe ainda um segundo movimento que é o de transformar a linguagem verbal para em escrita.

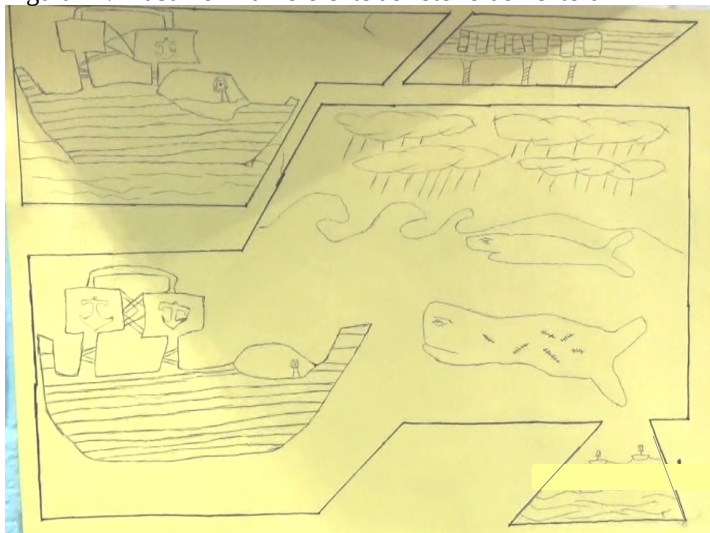
A aprendizagem e o domínio da forma escrita da linguagem, como produção técnica e semiótica, trazem especificidades e transformam os modos de

27 As produções textuais utilizadas nessa pesquisa são reproduções fidedignas da escrita dos alunos, foram mantidos os erros ortográficos e de pontuação presentes no texto original.

elaboração mental, abrindo novas possibilidades de trabalho simbólico: criam outras condições de interação e reflexão; viabilizam o registro, o distanciamento; propiciam a análise, a objetivação da experiência (SMOLKA, 2009, p. 86).

É fundamental que se invista na atividade de escrita para que ela se transforme em uma ferramenta que abra novas possibilidades. Caso, no processo educacional, esse investimento se perca ou se dissolva, por conta de múltiplos fatores – como a mudança constante de escolas por parte de alguns alunos –, a transição da língua oral para a escrita, uma vez que são processos diferentes, passa a ser uma dificuldade a mais na criação, pois a energia dispendida para transformar a ideia em texto acaba tomando boa parte do vigor da produção, reduzindo a energia que a criação deveria ocupar no processo. O texto 01 apresenta a dificuldade tanto no trato da língua escrita, como na construção de uma história original.

Figura 11: Trabalho final referente ao roteiro do Texto 01



Fonte: Autor, 2017

Assim como no Texto 01, na Figura 11 não se consegue notar nenhum elemento de criação sobre o enredo original. O que observamos são representações de elementos presentes ao longo do filme concentrados em uma cartolina, compreensíveis para quem o assistiu e está familiarizado com a história. Os quadrinhos em si não apresentam uma narrativa, apenas uma sequência de imagens de difícil interpretação para quem não conhece o roteiro original do filme ou do livro.

Todos os elementos representados são fielmente retratados como no filme. O início da navegação tranquila, os galões de óleo de baleia que haveriam de ser preenchidos, a tempestade causando grandes ondas e a manada de baleias se aproximando do barco, bem como os botes que eram usados para o bote nas baleias e se transformaram no meio de salvamento quando o navio afundou. Não há na representação, ao menos um elemento novo para falarmos de criação.

Nosso objetivo não é a encontrar uma valoração do trabalho dos alunos, que está bem apresentado. A questão é demonstrar a dificuldade que os alunos possuem em compreender o

Assistindo ao filme, é possível enxergar cada parte da narrativa presente no texto 01. Não há elementos novos combinando com a estrutura do enredo original. O que percebemos é apenas uma diferença sobre a narração dos fatos de acordo com a habilidade da escrita e as cenas que mais impressionaram o autor do texto. A Figura 11 é o resultado do roteiro do Texto 01.

significado da atividade criadora. O que haveríamos de enxergar como autoral nessa representação é a sobreposição de tempos de alguns elementos da história original, o que, por se tratar de uma linguagem específica, como os quadrinhos, entendemos como uma solução possível e pertinente. Caso o objetivo da proposta do trabalho fosse recontar a história, o trabalho da Figura 11 teria alcançado o objetivo.

O suplício na criação não é exclusividade de um ou outro aluno, o que observamos na nossa análise é que exceção foram os trabalhos de alunos que conseguiram criar um novo roteiro sobre a história. O próximo enredo foi escrito pelo João, que no eixo sobre a mediação, recebeu muitos elogios do professor Xavier pela sua evolução no desenho e apropriação de técnicas específicas de representação. O Texto 02, assim como o Texto 01, apresenta a reprodução de partes da história a que tiveram acesso com o filme.

Texto 02

Em uma noite desses quatro irmãos saíram para caçar uma baleia que muitos anos eles estavam procurando, ela se chamava Moby Dick a famosa baleia destruidora.

Hoje acordamos 4:00 da manhã e estava uma chuva de tempestagem e nos podemos tentar a caçar ela porque é perigoso nosso navio vira com o vento ou se ela bater a cauda nessa madrugada vamos tentar procura ela porque a ventania parou e nosso barco esta com a vela boa, para não tombar.

Hoje estamos voltando para casa para nos irmos busca mais caçadores. Chegando lá vamos trocar o barco e fazer um contrato com o chefe de trazer 400 galões de óleo, para troca nas cidades vizinhas.

Chegamos hoje na cidade Carlos caminha no horario da troca dos barcos. Tou ido conversar com o chefe pra colocar mais homens para trabalhar com nois e pra mim fazer o contrato dos 400 galões de óleo pra fazer trocas na cidades vizinhas.

Chefe: Olá Carlos.

Oi chefe, tudo bem?

- Chefe: Tou sim.

Queria fazer um contrato com você de 400 galões que vou trazer da baleia.

- Chefe: Vamos sim Carlos. Contrato feito. [...]

Não tenho como objeto de análise a forma de escrita do aluno, porém ela interfere diretamente no produto final da atividade criadora. Nesse texto, vê-se um misto de estilos: a narrativa de uma história contada por um observador onisciente com a escrita de uma narrativa contada em primeira pessoa através do estilo de relatos de um diário de viagens.

A análise de ambos os textos parte da premissa de que “seria incorreto e injusto perceber a criança como um escritor, aplicando às suas obras as mesmas exigências que fazemos em relação à obra de um escritor” (VIGOTSKI, 2009, p. 90). Os erros de ortografia e mesmo os limites encontrados na forma como a história se desenrola são compreendidos como parte do processo de aprendizagem no qual estão inseridos.

Para essa pesquisa, mais importante do que esses erros e limites encontrados na escrita e no encadeamento lógico da história contada pelos alunos, é fundamental observar a presença

ou não de elementos autorais nas narrativas, por eles desenvolvidas. João, tal como Matheus, se manteve fortemente vinculado ao enredo original, no entanto, ele se vale de três elementos novos quando considerada a história a que tiveram acesso, o nome do personagem, a quantidade de galões e a ação do marinheiro – que vai com a proposta do acordo em direção ao *chefe* quando no filme a direção da procura ocorre no sentido contrário –, em relação a esses três elementos podemos dizer que houve criação.

Os dois primeiros elementos são indiferentes quanto ao andamento da narrativa, o terceiro gera uma pequena diferença, no entanto, ao considerar a postura do aluno durante a escrita tendemos a identificar como um preenchimento de uma lacuna da sua memória sobre o enredo original, o que se configura como criação, presente no processo de reconto, mas não ao tipo de criação que os professores propuseram como mote da atividade. A criação que os professores propuseram aos alunos era a criação de uma outra história, e não de elementos que preenchessem lacunas sobre a memória que o aluno tem a respeito da história original.

Falas proferidas pelo aluno como *‘professor, como é o nome daquele moço, mesmo? Aquele cara que fala com o jornalista, que tem no filme?’*, *‘professor, é prefeitura aquele negócio que ele foi, né?’*, *‘[Professor] ele queria ser capitão, né?’*, *‘Quantos galões ele falou? Não tem a quantidade de galões, né?’* demonstram o quão apegado ao roteiro original estava. Apesar de alguns desses elementos aparecerem no texto 02 como autorais, continuava sendo fruto de preenchimento lacunar para a escrita da sua história.

Outro indício da dificuldade de percepção da atividade criadora à qual estavam sendo submetidos, provavelmente por falta de repertório ou experiência anterior de criação, aparece no episódio 48, quando o aluno responde de forma vaga a respeito da história que ele estava tentando reproduzir no quadrinho. Essa forma vaga deixa evidente que o trabalho que está em desenvolvimento não tem um significado para ele, é fruto mesmo da obrigatoriedade imposta pela escola.

Episódio 48

João: Ah nós estamos tentando fazer, mas está difícil!

Lúcio: E qual a história por trás do desenho?

João: Sei lá.

A Figura 12 a seguir é o trabalho final fruto do roteiro presente no Texto 02, e sobre o qual o aluno disse não saber do que tratava a história que estavam representando. Pode-se notar que essa falta de compreensão para a construção do trabalho aparece na história final. Primeiro, eles tentam expressar uma trama longa e complexa em apenas seis quadros, o espaço deixado entre quadros mostra que a quantidade foi uma escolha.

Assim como no trabalho do Matheus, o que observamos são sequências lógicas e bem apresentadas de imagens, sem, no entanto, representar uma narrativa com começo, meio e fim. Nem na Figura 11 nem na Figura 12 aparecem diálogos para que se possa contextualizar a história, ou a fala de narradores explicando o que está acontecendo, são imagens de barcos, baleias e tempestades, elementos que já existem na narrativa original.

Figura 12: Trabalho final do roteiro do Texto 02



Fonte: Autor, 2017

Vemos que os alunos se esforçaram em reproduzir, nas suas representações a história original, não houve uma criação de histórias, apenas de pequenos elementos da narrativa, e que ocorreram mais por uma imposição de limite da própria habilidade de representação do que especificamente por uma opção autoral. Essa dificuldade de compreensão sobre a atividade de

criação, observada durante o andamento do trabalho, provocou a seguinte reação do professor.

Episódio 49

Prof. Xavier: *Pessoas do meu coração, tem gente falando que se esqueceu já, que não sabe e não tem imaginação. Duas coisas, todo ser humano tem imaginação. A imaginação é uma das coisas que caracterizam a condição humana. Se vocês disserem que vocês não têm imaginação, eu vou dizer que vocês não são humanos. A outra questão é: 'já esqueci sobre a história'. Gente, não é para vocês contarem a história que está pronta, é para vocês inventarem uma história. Esses dois xavequinhos aí não colam comigo, não. A imaginação é a condição básica do ser humano e da liberdade.*

O professor se refere à imaginação como *condição básica do ser humano e da liberdade*, ou seja, segundo ele o que nos torna humanos, e por isso nos difere dos animais, é a imaginação, que ao mesmo tempo é a ferramenta para que possamos alcançar a liberdade. Aqui se refere à liberdade do indivíduo. Podemos entender, pelo episódio, que a liberdade humana é a condição que o professor Xavier coloca como objetivo a se alcançar para a efetivação de uma vida humana plena.

Na escola, analisando o projeto ateliê, penso que a liberdade também é condição básica para o desenvolvimento dos alunos e fundamental para uma prática voltada para as demandas da comunidade envolvida. Liberdade essa que vemos, em parte, proporcionada pelas atividades dos ateliês, que se contrapõem ao encarceramento da atividade criadora, provocada por projetos pedagógicos que insistem na vertente contrária, da cópia e reprodução.

Assim como na condição humana, a liberdade proporcionada pelo projeto depende da imaginação constantemente alimentada dos envolvidos, não é condição inerente ao projeto. Sobre isso, o mesmo professor, em outro momento das observações, afirma que os professores, segundo seu ponto de vista, têm a mesma dificuldade de percepção de suas próprias capacidades de criação e como, em forma de defesa, arrumam desculpas.

Episódio 50

prof. Xavier: Quando a gente precisa discutir criação e elaboração dos trabalhos eles [alunos] tem se colocados em um lugar de não se assumir como seres criativos, mas aí você ouve os professores falando as mesmas coisas, então é um reflexo. Você vê professores assumindo como justificativa de um funcionamento ou não dos ateliês 'que não dá para agradar todo mundo' e é um péssimo argumento, a questão do ateliê não é agradar as pessoas, é envolver as pessoas, é elas participarem e criarem.

A dificuldade encontrada pelos participantes é observada pelo professor e funciona como uma espécie de limite autoimposto, ainda que inconsciente, e, talvez, uma resistência, devido às altas demandas cotidianas do próprio trabalho, por parte de alunos e professores à atividade criadora na escola. Sabemos que existem dificuldades na assimilação da importância sobre as atividades criadoras como o desenho, composição literária, composição musical, construção teatral, investigação científica – que, como qualquer atividade, não é uma habilidade natural – e o investimento no seu desenvolvimento acaba se tornando exceção, e não regra, na nossa sociedade.

Considerando os limites encontrados no desenvolvimento, ou não, da habilidade de representação através do desenho, podemos dizer sobre a criação plástica, que “nesse período o adolescente tende à forma ilusória e naturalista; ele quer fazer como se fosse na vida real; a orientação visual permite-lhe dominar os métodos de representação na perspectiva do espaço” (VIGOTSKI, 2009, p. 115).

O jovem, que na nossa sociedade vivencia a relação mais próxima com a realidade, começa a cercear a fantasia, tende a sentir maior necessidade de reproduzir, fielmente, coisas que observa do mundo concreto. Há um limite imposto pela capacidade motora, a falta de investimento na habilidade manual e o não desenvolvimento das técnicas podem resultar em falta de habilidade e fazer com que acabem deixando o interesse pelo desenho, devido ao desenvolvimento de autocrítica

Não apenas no desenho reside a dificuldade de expressão dos adolescentes, a escrita, que Vigotski (2009) assume como sendo o tipo de representação preferido das pessoas na idade de transição, também se apresenta como obstáculo para a expressão dos adolescentes. Como vimos nos textos 01 e 02, a língua escrita representa uma forma de expressão que também necessita de investimento. Seu domínio pode ampliar o leque experiencial e criativo

do sujeito, bem como sua limitação pode agir como uma barreira, tanto no acesso à cultura, como na cristalização da imaginação.

Como, porém, é socialmente considerada mais importante, ela tem um lugar de destaque na educação formal dos alunos, mesmo que esse destaque não seja sinônimo de sucesso, pois se trata um processo diferente em relação ao da fala. A dificuldade na escrita, que não é o nosso objeto de estudo, gesta outros tipos de dificuldades no percurso escolar dos adolescentes, e para além da escola.

Os adultos envolvidos no processo de desenvolvimento desses adolescentes se esforçam para a compreender, apesar do limites impostos pela escrita e buscam captar “os efeitos poéticos da fala das crianças que se produzem nessa escuta e interpretação do adulto” (SMOLKA, 2009, p. 69). Os jovens necessitam do esforço de interpretação dos adultos como um apoio imprescindível para transpor as barreiras que encontram, se pode haver poesia na escrita das crianças e adolescentes, os adultos podem compreender as angústias e desejos dos adolescentes.

O trecho a seguir representa a dificuldade de compreensão dos alunos sobre a proposta de criação de uma nova história.

Episódio 51

João: *Escreve aí, pô! Eu vou falar. ‘Depois de uns anos’. Como é que era o nome daquele cara lá, do doidinho que... o coisinho não queria acreditar no velhinho lá?*

Prof. Abel: *Melville*

João: [Para Zezinho] *Coloca, ‘Melvi...’ você colocou o que aí?*

Zezinho: *Depois de uns anos...*

João: *Vai, ‘depois de uns anos Melville’. Como escreve, professor? ‘depois de uns anos Melville apareceu na...’ Oh, professor, é prefeitura aquele negócio que ele foi, né?*

Prof. Abel: *Não, foi na cooperativa.*

João: *‘foi na cooperativa’ [para Zezinho que escrevia]. [Professor] ele queria ser capitão, né? [Volta-se para Zezinho] ‘Mas quando chegou lá...’*

Prof. Abel: *O pessoal, vocês só têm até a próxima aula para entregar o trabalho de vocês! Ó o vacilo de vocês. Depois fica ruim o ateliê, complica a nota e repete de ano!*

Pesquisador: *É João.*

João: *Eu estou fazendo!*

Zezinho: *Faz o quê?*

João: *Quantos galões ele falou [professor]? Não tem a quantidade de galões, né? Coloca [se dirigindo a Zezinho] ‘cinquenta galões de óleo de baleia’ e ‘se você trazer tudo isso na próxima viagem, você será o capitão’. Ponto.*

Observa-se aqui, o medo que os alunos apresentam de errar, mesmo com o incentivo dos professores para que eles criassem – como vimos no eixo sobre mediação –, porém, não basta apenas estimular, genericamente, a criação para que o aluno comece automaticamente a criar. A racionalidade sobre o que significa a atividade criadora, muitas vezes não está presente nem nos adultos que criam. É possível que saibamos sensivelmente sobre o que

significa criar e criemos, mas não, necessariamente definir em palavras, que orientam a mediação, o que seja criar. Entender a definição de criação como a associação de elementos em uma combinação nova é o primeiro passo para alterar a forma que se medeia o processo. Nesse caso, o professor, ao confirmar as informações parece indicar uma história correta a ser contada. O medo de errar que os alunos apresentam nas produções, nos indica uma herança da escola alicerçada nos conceitos de certo e errado.

Vemos também a dificuldade da expressão através da escrita, pois para a criação do roteiro, um aluno ditava para o outro escrever. Com isso notamos que “a atividade que, na fala, está em primeiro lugar, passa para o segundo plano [na escrita], sendo substituída por um olhar mais detalhado para o objeto da descrição, pela enumeração de suas qualidades, indícios” (VIGOTSKI, 2009, p. 86). Esse processo de avança/estanca constrói, palavra por palavra, de forma muito mais morosa, do que se estivesse verbalizando a história.

O mesmo cuidado que se observou com a elaboração da escrita – ainda que pouca criação, dela tenha surgido –, teve de ser atribuído, pelos alunos, quando a história, do roteiro, passou para a expressão dos quadrinhos. Porque “a imagem precisa ser compreendida também em seu valor específico de representação, pois contém elementos expressivos capazes de nutrir olhares, materializar discursos e também suscitar diálogos” (WAKIN, 2014, p. 249). A representação dos quadrinhos pode ganhar ainda mais poder de expressão por associar imagem e escrita, o que não foi verificado nos trabalhos analisados.

Os limites encontrados nos trechos analisados se referem também à falta de familiaridade com o tema proposto, uma vez que “o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se bem mais fácil e bem sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar [...]. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever” (VIGOTSKI, 2009, p. 66). Podemos ampliar essa colocação para todas as pessoas, não apenas crianças.

A dificuldade de percepção que os alunos têm de suas próprias capacidades criativas associada à falta de familiaridade com o tema proposto para a produção, representam obstáculos a mais no desenvolvimento da atividade criadora. Podemos supor que, pela região em que os alunos vivem, exista uma falta de familiaridade cotidiana com temas relacionados ao mar, sendo assim, os alunos necessitariam de maiores informações, além das próprias histórias, para ampliarem suas experiências em relação ao tema, possibilitando maior quantidade de elementos para que eles pudessem recombina criando novos enredos.

O investimento na bagagem cultural dos alunos não garantiria por si mesmo a criação na atividade proposta. Embora fundamental, é necessário que eles aprendam a lidar racionalmente com a atividade de criação. Nesse caso desenvolver a consciência da atividade

se torna fundamental, “consciência é a percepção da atividade mental” (ARAÚJO; VIEIRA; CAVALCANTE, 2009, p. 11). A consciência sobre a própria imaginação permitiria que os alunos associassem elementos de seu próprio cotidiano, mesmo que distante do litoral, nas histórias criadas.

O suplício verificou-se, também no ateliê de lógica. Mesmo tendo proposta diferente, observamos que esse ateliê fez grande investimento na função da imaginação dos alunos, embora também tenha encontrado limites quanto à compreensão dos adolescentes sobre o seu papel durante as atividades.

Episódio 52

Pesquisador: Não, isso não é um triângulo e isso não é um triângulo.

Miguel: Oxi, mas tá ali!

Pesquisador: Esse é o desenho inicial, agora você tem que formar seis triângulos a partir dele. Triângulo é o que tem três lados, aqui. Movendo dois palitos. [Miguel desfaz a figura inicial]. Não, mas você só mexe dois palitos. Você começa de onde você está, mesmo. Para começar é assim.

Miguel: E eu mexo qual?

Pesquisador: Você tem que mexer dois para formar seis triângulos.

Miguel: Eu tenho que tirar um professor?

Prof. Yoda: Não, tirar não, você tem que mover, tirar ele de um lugar e levar para outro.

Miguel: Tá certo? [E conta].

Pesquisador: Aí fica com oito que é esse exemplo daqui, ó [aponto para a lousa].

Miguel: Então não está certo? [Com cara de desapontado].

Roberto: Tá certo?

Pesquisador: Não, né, você mexeu muito mais que dois palitos. Para você fazer isso aí, você precisou mexer muito mais que dois.

Roberto e Miguel olham com cara de interrogação, apontam para o trabalho de um outro aluno, Freire

Pesquisador: Aí tem sete.

Nesse episódio aparece o fator da experiência necessária para a criação. A prática do reconto – atividade escolar de estimulação da memória e da imaginação nos anos escolares iniciais, somada à cultura de cópia, presente não só na escola, mas incentivada pelo consumo e pela moda que possibilitam grandes lucros com a reprodução em escala industrial. Ambas influenciam fortemente como um dificultador a mais da criação. Quando o aluno pergunta para o pesquisador *e eu mexo qual?*, notamos a falta de sentido que aquela atividade estava tendo, até o momento pelo menos, para o aluno.

A resolução do problema proposto requer um repertório acumulado de conhecimentos prévios, tal como na atividade criadora, no qual “a capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Para tanto é necessário que o aluno tenha experiência e conhecimentos a partir dos quais criará soluções, ao menos para sua experiência, originais.

Explica-se: Miguel é aluno do quinto ano, ainda está aprendendo sobre as formas geométricas e desenvolvendo autonomia. Para ele copiar a forma inicial da figura, a partir da qual eram desafiados a encontrar as soluções, era o próprio desafio. Em relação aos alunos das outras séries, principalmente oitavos e novos anos, o que para ele era um desafio, era o básico. Como percebe-se, no episódio 52, há dificuldade do aluno em compreender tanto o desafio, quanto o próprio comando, além das próprias formas geométricas.

Em um momento anterior, quando eu ainda fazia parte da equipe, os ateliês eram ofertados especificamente para cada ciclo, III e IV, com os quintos anos se somando ao ciclo III. Em um movimento que os professores imaginaram produtivo e revolucionário, todas as turmas foram misturadas em um único grande ciclo, e a oferta de todos os ateliês passou a ser para todos os anos, exceções a caso específicos, como ocorreu na oferta do ateliê de terror, que devido ao seu conteúdo, foi disponibilizado apenas ao ciclo IV. A participação majoritária dos alunos mais velhos, as atividades propostas pelos professores e a dificuldade, aqui exemplificada pelo Miguel – encontrada em outros alunos mais novos – permite afirmar que esse ateliê de lógica, na proposta tal como acompanhada, é um típico ateliê voltado para o ciclo IV.

Depois de ter implantado, experienciado e refletido sobre a condição da oferta dos mesmos ateliês para todos os alunos, a equipe concluiu que, devido ao desafio colocado pelo grande desnível de experiências e conhecimentos prévios entre os alunos de quinto e nono anos, pela necessidade/importância de criar pequenas novidades e com isso quebrar a rotina, e pela possibilidade de criação de ateliês mais direcionados para determinadas faixas de idade e ano escolar, no ano posterior ao meu acompanhamento, o projeto voltou a ofertar ateliês direcionados a cada ciclo.

A aquisição de repertório de experiência necessário à atividade criadora, nesse caso, o conhecimento das formas geométricas, interpretação de texto, autonomia e consciência de sua capacidade criativa, é necessária, pois “a atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa. O que denominamos criação costuma ser apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto” (VIGOTSKI, 2009, p. 35). Nos casos observados, por gestação, poderíamos entender o acúmulo de conhecimentos obtidos como pré-requisito, que somados à busca das soluções em cada desafio, ou nova história criada, combinam elementos e resgatam pela memória, nas experiências dos indivíduos, formas de solucionar a atividade proposta.

Retomando a proposta de criação de um enigma em grupo, os alunos tiveram liberdade de escolher seus grupos. Tiago, Diego, Melani e Joice se juntam por afinidade. Me aproximo para acompanhá-los. Nesse momento começa um drama particular da Joice. Entre

muitos vai-e-vens do processo de criação da história, selecionamos frases e passagens que destacam a auto-imposição de uma incapacidade de criação da aluna, valorizando seus colegas em detrimento de si mesma.

Iniciarei o drama particular da Joice pela luta que trava com sua própria capacidade de criação. Diz: *‘De onde ele tira essas ideias?’*, *‘Eu não consigo pensar’*, *‘A eu pensei pelo menos!’*, *‘É muito difícil pensar!’*. Essas colocações da aluna demonstram a angústia que vivencia para poder contribuir com o trabalho de criação do grupo, no entanto ela acaba concentrando suas energias na própria dificuldade que tem em criar.

Junto com a angústia de tentar compreender como as pessoas conseguem imaginar, vêm tentativas de contribuir com a construção da história, mas com repetidas e batidas sugestões. Ao rememorar os enigmas resolvidos nas aulas lembra que o que mais chama a sua atenção são as mortes nas histórias, sendo praticamente a sua sugestão única, isso aparece nas frases: *‘Daí o cara morre!’*, *‘Ele pode ter morrido!’*, essas duas frases aparecem, duas vezes cada, como sugestões em dois pontos distintos da atividade. *‘Mata um deles’*, [é que com a morte o enigma] *‘fica mais divertido’*.

As sugestões monotonais indicam a falta de repertório da aluna, que a cada nova sugestão martela a ideia como se excelente fosse. Atentemo-nos ao episódio a seguir:

Episódio 53

Diego: *Porque não coloca o nome do meu gatinho? Sabe o gatinho que tem em casa? Ele chama Cookie.*

Joice: *Nome de comida! Deu fome, eu quero!*

Depois dessa sugestão a aluna em um momento mais adiante retoma a ideia, *‘pode ser um animal com nome de comida!’*, empolgada como se fosse novidade. *‘Ele vai ser um... passarinho! Um passarinho chamado macarrão!’*, insistindo na ideia de uma animal com nome de comida, ao invés de tentar se envolver em uma novo enigma. Esse apego às minúcias pode ser, não um indicativo da falta de criatividade da aluna, mas o real motivo de seu bloqueio, pois não canaliza a imaginação para a construção de uma história, mas se perde em miudezas que não somam ao processo de criação.

Como ela vivencia esse drama com intensidade, direciona energia ao incentivo à ação dos colegas, o que se evidencia em frases do tipo: *‘Vai Melani, vamos começar!’*, *‘Tiago pensa! Você pensa de mais!’*, *‘Melani pensa! Gente vamos focar!’*, *‘A Melani é muito boa para inventar história, ela tá desfocada!’*, *‘Diego, você tem ideias, pensa!’*, *‘Cê vai fazer outra ou vai continuar com essa do tanque, Melani?’*.

Seu drama extrapola a luta interna e se externaliza, como uma forma de superar sua própria limitação, incentiva os colegas colaborando para a produção do grupo, mesmo que

não criando nada. Acaba, desse modo, construindo, para si e para o grupo, uma condição na qual apenas ela não é capaz de contribuir com a elaboração da história.

No meio desse drama que a Joice apresenta, os alunos acabam em pequenas doses apresentando o que compreendem sobre a atividade criadora, não foi o foco central da conversa, nem gerou mais debate, creio que nem mesmo consciência da profundidade de suas palavras eles tiveram, mas nos trouxe alguns elementos importantes para nos ajudar a entender a origem do suplício da criação presente em muitos alunos.

Episódio 54

Joice: Gente eu não sou louca pra pensar nessas ideias!

Melani: Diego, pensa aí, você que é o mais viajado daqui, depois do Tiago.

[...]

Joice: Eu não consigo pensar.

Tiago: Para pensar você primeiro necessita de um cérebro, que é uma coisa que você tem, tá?!

Interessante notar que para a aluna, que vivencia o suplício da criação em toda a sua potência, ter ideias é coisa de *louca*. Aqui a concepção de criação que ela apresenta se assemelha à concepção de criação associada aos grandes gênios, a capacidade de criação para ela é como uma espécie de dom. Esse modo de conceber o ato criativo a distancia da sua capacidade e a faz criar essa barreira, fonte da sua suposta incapacidade de criar.

Na esteira do que diz a colega, Melani faz uma afirmação que ressalta esse conceito errôneo. Interessante ela usar o termo *viajado* como sinônimo de criativo. O termo tem uma ligação direta com a definição de Vigotski sobre a capacidade de criação, que está diretamente relacionado à riqueza de elementos que as pessoas tem acesso ao longo da vida, quanto maior a bagagem cultural maior será a quantidade de elementos possíveis para combinação e, com isso, maiores serão as possibilidades de criação.

Viajado, aqui, é dito como sinônimo de louco, porém viajar no seu sentido concreto realmente permite ampliar a bagagem cultural da pessoa e, por sua vez, oportuniza o desenvolvimento da capacidade criativa de quem viaja. Ao mesmo tempo, nessa fala existe um conflito de relação de poder através da legitimação e deslegitimação do discurso, pois Tiago é constantemente alvo de chacota por conta de suas piadas ruins, apesar de apresentar ideias boas; suas primeiras tentativas foram sumariamente descartadas e Joice recorreu a Diego que é *o mais viajado depois do Tiago*, mas não ao Tiago.

Na sequência, Tiago, em tom de brincadeira, afirma que para pensar *você necessita ter um cérebro, que é uma coisa que você tem*, dessa forma o aluno, que demonstra ter maior consciência da atividade criativa, mostra para a colega que a criação é uma condição básica do ser humano e que, portanto ela também é capaz de criar. Claro que essa conversa singela não

alterou o drama da aluna, que seguiu suplicando pela criação, mas mostrou que desde bastante jovem é possível ser consciente de sua capacidade mental.

Na busca por encontrar o ponto de partida para a história, que às vezes parecia estar longe, externa aos indivíduos, os envolvidos no grupo se valeram do expediente de buscar referências para que conseguissem criar algo, ou ao menos começar. Nos episódios a seguir mostrarei como eles se referenciaram.

Episódio 55

***Melani:** Ele ficou triste. Pode ser uma história igual à do peixinho.*

***Tiago:** É tipo o John que todo mundo achava que era um ser humano e no fundo era um peixe. Tipo isso.*

***Melani:** Ah tá!*

***Pesquisador:** Qual era o exemplo?*

***Joice:** É que ontem tinha uma frase.*

***Melani:** É, John é encontrado morto com uma bola, água e vidro, como ele morreu?*

***Joice:** Daí o Diego descobriu que o John era um peixe, e o vidro era um aquário e foi quebrado com a bola que tinha caído.*

Nesse episódio 55, nota-se a correta tentativa de rememorar experiências passadas para, ao lembrar dos elementos, criar sobre, ou desmembrá-lo para encontrar pistas do que seria possível trabalhar similaridades e causar a estranheza necessária ao objetivo final do trabalho que se empenhavam em desenvolver.

O desafio gerado pela criação de uma boa história e pela exposição do trabalho que seria compartilhado com o restante da turma, fez com que os alunos desse grupo se sentissem motivados e empenhados na criação. “A existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 40). Se em outros grupos, ou em outros trabalhos, desse ou do outro ateliê, os alunos tiveram dificuldade de compreender a proposta e optaram pela cópia, ou investiram no reconto – importante prática escolar que constitui a experiência dos alunos –, nessa atividade, os professores conseguiram propor algo que mexesse com o ânimo dos alunos.

O suplício aqui demonstrado não é relativo à dificuldade de perceber a proposta do trabalho, mas de encontrar a melhor forma de representar e, principalmente, sobre o que representar. Os alunos tinham consciência sobre a atividade que deveriam desenvolver e compreenderam a proposta, encontrar a solução foi difícil pela própria dificuldade que o desafio promovia. Nem todo suplício repousa sobre a dificuldade de percepção do ato.

Episódio 56

***Tiago:** Pensei numa história muito doida. É assim. O cara foi no posto de gasolina, obviamente para encher o tanque. [...] Aí ele pede pro frentista pra ele encher o tanque do carro. [...] Ele dá a chave pro frentista. O frentista abre o porta-malas, aí ele puxa um tanque de plástico e começa a encher um tanque de guerra inflável.*

Após superar as dificuldades que o processo impunha, após superar a barreira que as relações de poder representavam, Tiago conseguiu ter a sua ideia bem avaliada e acatada pelo grupo. A história não era *absurda*, como desejada por parte dos integrantes e incentivada pelos professores, no entanto, pelo seu caráter atípico, atendia perfeitamente à proposta da atividade. O diferente da proposta do aluno estava na brincadeira que fazia com a língua portuguesa e sua polissemia.

Embora a historinha seja interessante e percebamos sua originalidade, ela não foi fruto desse trabalho, na verdade o aluno já havia produzido texto semelhante na disciplina de Artes na escola. A história portanto era na verdade uma espécie de autoplágio, como assume no episódio 57. Falarmos de criação e afirmar que as pessoas estão criando algo é, de fato, um processo ingrato, pois a certeza da criação só existiria caso fosse possível acompanhar os alunos 24 horas por dia como uma espécie consciência externa.

Episódio 57

Tiago: É dá para explicar depois. Mas eu acho que isso aí tá bom. Isso me lembra o trabalho de artes que tinha que fazer a história em um cartaz. Eu tinha contado essa história, exatamente assim, só muda que não explodiu.

Mesmo que não seja criação desse trabalho propriamente dito, ainda foi fruto de um ato criativo do aluno em outro momento na escola. Essa história, que ele havia criado antes, de alguma forma o havia marcado. Mesmo que plágio de outro momento seu, ainda era sua criação, diferente do caso que veremos no episódio 58, em que o grupo foi inclusive elogiado pela grande história criada.

Episódio 58

História do enigma desvendada: O homem cego que morava no interior, como não tinha a possibilidade de se tratar por lá, foi para a cidade grande para se curar da cegueira. Ele fica um tempo por lá. Quando está curado resolve voltar todo feliz para a região montanhosa. O trem passa no túnel e fica tudo escuro. O homem imaginando que teria ficado cego novamente, se mata!

Enigma lançado: Um homem viajava de trem para o interior, ele estava contente vendo a paisagem montanhosa quando de repente se mata.

Prof. Leo: Ele recebeu alguma mensagem?

Rodrigo: Não.

Rogério: Ele foi para a casa de algum parente?

Professor Leo pergunta para o grupo, os meninos balançavam a cabeça em sinal de dúvida.

Prof. Leo: Não, é irrelevante?

Prof. Yoda: O que aconteceu com ele na cidade é importante na história?

Rodrigo: Sim.

Leonardo: Ele se matou por conta de algo que ele fez?

Rodrigo: Não.

Luana: Ele se matou por causa de algo que aconteceu nas montanhas?

Rodrigo: Sim.

Prof. Leo: Espera um pouquinho deixa eu ver.

Lê a história.

Prof. Leo: *Nossa! Demais! Essa vai demorar!*

Pesquisador: *Acontece alguma coisa importante no caminho de volta?*

Prof. Leo: *Sim! Demais, demais! A melhor história, disparado!*

[...]

Prof. Leo: *Tô falando que a história é boa!*

Prof. Yoda: *Tem muita pergunta pra fazer fora da caixinha?*

Prof. Leo: *Tem muita, muita, muita.*

Pesquisador: *É você demorou pra ler. A história é grande!*

Prof. Leo: *A história é grande! A história é legal! Perfeita, a história é da hora!*

Nesse momento José olha para Rodrigo com um sorriso elogioso como quem dissesse: deu certo! [...]

Prof. Leo: *Eu falei, foi o melhor até agora! Porque é uma história bem desenrolada. Essa foi boa! Estava CONTENTE VENDENDO! Resume tudo da história.*

Como pode-se observar, a história apresentada pelo grupo para que fosse descoberto foi de difícil solução, houve uma dificuldade maior para o desvendamento desse enigma em relação aos outros e, por isso, gerou elogios e parabenizações por parte dos professores. A história só foi desvendada depois de 30 minutos de perguntas cujas respostas eram sim, não, ou irrelevante e foi descoberta pelo professor Yoda. Essa demora na resolução do enigma representa o sinal de sucesso da criação do grupo.

Interessante que o grupo que apresentou não era composto por alunos que costumam se destacar, no entanto, em nenhum momento a capacidade dos alunos foi colocada em dúvida, uma coisa que a prática dos ateliês ensina aos seus participantes é que o destaque pode sair de onde menos se espera, e de fato, muitos foram os alunos que tiveram algum destaque em atividades do ateliê e que, no entanto, poderiam ser classificados como alunos desinteressados, como o caso do Théo que já vimos nessa pesquisa.

A história apresentada é, contudo, uma cópia²⁸ de um antigo enigma presente na internet e facilmente encontrado. Em uma busca simples com o descritor ‘enigma do homem cego’ encontrei ao menos duas menções ao mesmo enigma, uma postada em um site de perguntas e respostas 9 anos antes dessa atividade e outra postada 6 anos antes na página de uma rede social. Como dito anteriormente, os alunos apenas foram parabenizados pelo bom trabalho, não pairou dúvidas quanto à origem do produto apresentado.

A descoberta dessa cópia foi feita ao acaso por mim, quando trabalhava na pesquisa e interessado pelos enigmas, assisti um vídeo no qual ele aparecia. Foi uma tristeza para mim,

28 ENIGMAS. Facebook. 09/09/2011. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/jedi.enigmas/posts/um-homem-morava-em-uma-cidade-pequena-do-interior-vamos-chamar-esta-cidade-de-a-/145900475504067/>> Acesso em 14/11/2018 às 23:12.

LETÍCIA. Yahoo! Respostas. 2008. Disponível em: <<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060921143506AAiaO1m>> Acesso em: 14/11/2018 às 23:16.

retornei ao material empírico e comecei a reparar mais nas expressões dos alunos alterando a completamente a análise que eu faria.

No início os alunos começam a responder e todos os professores participavam do jogo, no entanto após perceber alguns momentos de vacilação nas respostas o professor Leo foi ajudá-los, *espera um pouquinho deixa eu ver*, o professor lê a história, com isso, percebe-se que nenhum dos três professores acompanharam a produção do grupo. Nos outros grupos ao menos um professor havia acompanhado a produção, para que os outros pudessem participar. Esse grupo era formado por alunos que não tinham destaque bom nem ruim. Os alunos não demonstraram domínio sobre a história, mas aparentaram certo prazer por poder apresentá-la.

Os elogios públicos e imediatos do professor sobre a história como, *Sim! Demais, demais! A melhor história, disparado!* geraram apenas uma pequena troca de olhares de satisfação dos alunos. Os adolescentes querem pertencer e ser reconhecidos nos grupos. Nenhum dos professores nota a diferença entre a reação do Leo e a reação tímida dos alunos, de quem estava preocupado – nas gravações essa reação de linguagem corporal fica clara. Apesar da timidez na sala de aula ser característica dos integrantes do grupo, na reação deles, em especial na do José, observando a gravação após a descoberta do plágio, fica nítida a preocupação!

Não é minha função aqui julgar as atitudes dos envolvidos, mas compreender o motivo da ação. Temos compreensão que justificar como ato de rebeldia juvenil tampouco ajuda, pois “acentuam características estigmatizantes que desvalorizam os jovens na sociedade e promovem a manutenção de relacionamentos conturbados e prejudiciais a eles” (MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 78). Contudo, algo gera a ação de buscar a cópia, nesse caso o plágio, pois diferente dos trabalhos de representação em que os alunos conscientemente foram buscar referência, assumiram isso e tiveram dificuldade de criar em cima das referências, aqui os alunos o apresentaram como um trabalho autoral de fato.

Na organização dos ateliês, não existe cobrança quanto ao rendimento, mas sim, quanto à participação dos alunos, portanto, em termos de nota, a qualidade na execução do trabalho interfere pouco na avaliação, desde que tragam elementos da proposta, sobre o conhecimento trabalhado. Essa cobrança por participação, mais que por rendimento, não costuma ser usada como argumento por parte dos alunos, em sua maioria, para apresentar trabalhos mal feitos.

Evidentemente, existem diferenças quanto ao nível de qualidades nas apresentações dos trabalhos, tanto quanto existiriam da mesma forma se fossem avaliados pelo resultado. A diversidade das apresentações ocorre pela diferença das personalidades que desenvolvem os trabalhos. Classificar com graduações por notas, atividades e provas, nunca foi garantia de

bom aproveitamento, ou de maior empenho parte dos alunos, fosse assim, não haveria problemas de indisciplina e repetência em escolas que adotam tal tipo avaliação.

A ameaça de que a avaliação da atividade pudesse influenciar na sua progressão na escola, poderia explicar o impulso para que, na dificuldade extrema de superação da barreira imposta pelo trabalho a um grupo que não contou com a mediação dos professores no momento de produção da atividade, recorressem ao expediente de plágio, o que não justificaria mas apontaria um caminho de entendimento sobre o ato.

Embora a avaliação de um trabalho no ateliê tenha pouca influência na progressão dos alunos na escola, a ameaça por nota paira sobre o imaginário coletivo dos adolescentes. Eles são influenciados pelo discurso corrente, como pudemos ver nessa pesquisa mesmo, por parte dos professores sobre a importância das notas de cada atividade, e que acabam por se utilizar da avaliação como uma ameaça, evidenciando mais uma falta de argumento – e diria – desespero de causa, por parte dos professores, expediente já utilizado por mim, inclusive.

O evento analisado no episódio 58 foi facilitado pelo acesso rápido a produtos tecnológicos que, ao mesmo tempo, podem ser promotores da ampliação da experiência criativa ou um meio de acesso imediato a criações de outros, facilitando a fraude no processo de aprendizagem, que o próprio aluno que copia se impõe.

Com novas linguagens, desenvolvemos novas técnicas de dizer. Experienciamos as mais diversas possibilidades de imagem em ação e somos intensamente afetados por elas. Produção e produtos nos impactam e transformam: câmeras, vídeos, fotografias, filmes, livros, ilustrações, desenhos animados, história em quadrinhos, mídias em geral, condensam as artes, as técnicas, as práticas, o trabalho humano, a imaginação criadora: constituem um universo imagético, gráfico, plástico, flexível, que nos mobiliza e que nos leva a transcender a cada instante, os limites da criação humana” (SMOLKA, 2009, p. 122).

Para que possamos nos valer da tecnologia para transcender os limites da imaginação humana, necessitamos de um trabalho filosófico, ético e moral junto aos alunos, pois do contrário podemos nos ver promovendo a cópia e, ao contrário, limitando a criação. O acesso quase ilimitado a informações que a internet proporciona, associado a uma educação que não trabalha o ético e o moral no aluno – por mais que a educação desenvolvida e os professores possam ser éticos e morais –, permite-lhe conceber a prática prejudicial do plágio como sendo algo viável e de menor importância.

Sem o trabalho de valores fundamentais e sem o suporte emocional aos jovens, ficamos reféns da boa vontade deles quanto à crença ou desconfiança de suas capacidades em criar e produzir. O limite entre a produção e a cópia, que muitas vezes já é tênue, se torna ainda mais difuso quando acrescentamos o elemento tecnológico, restando apenas a boa-fé que as pessoas podem depositar umas nas outras, de que os alunos estão se empenhando. E os

professores optam, consciente ou inconscientemente, pela crença de que eles, de alguma maneira, estão se esforçando.

Desse episódio, fica a sugestão, para pesquisas futuras, sobre a necessidade de inserir conteúdos que trabalhem conhecimentos e valores como ética, moral e, principalmente, a capacidade relacional e de respeito, tanto com alunos como com professores, na forma de formação continuada. A nossa sociedade legalista cria proibições diversas e as pessoas costumam ter ideia punitiva sobre o que é certo e errado, no entanto, minha convicção é de que não adianta apenas fazer como Moisés e escrever, apenas, o que se deve ou não fazer.

Pela reação dos alunos, me parece que devemos investir no emocional e em valores fundamentais para que as pessoas possam se fortalecer e consigam abandonar a armadilha da necessidade de aprovação dos outros, o que no meu entendimento é a única explicação plausível sobre a motivação dos alunos para usarem o recurso do plágio e, mais, não assumirem isso.

Importante notar que os professores em nenhum momento se mostraram preocupados sobre a autenticidade do trabalho e não apresentaram desconfiança sobre a originalidade das produções dos alunos, ainda que alguma falha tenham tido em não mediar a criação do grupo durante o desenvolvimento da atividade.

Fica a dúvida: será que tal preocupação seria necessária? Acredito não ser benéfico para a relação entre os envolvidos a construção de um ambiente de desconfiança, o que poderia gerar um espaço de embates frequentes. No entanto, é importante que junto a um ambiente livre desse tipo de embate, exista um trabalho de conscientização e desenvolvimento moral dos alunos.

Para finalizar as análises, nem só de suplícios e dramas viveu a criação nos ateliês observados. A seguir analisarei a atividade de um grupo do qual um dos integrantes tinha plena consciência da atividade criadora. Desse grupo surgiu o cartaz mais chamativo, tanto esteticamente, quanto em termos de originalidade sobre o evento representado. Esse trabalho foi desenvolvido no ateliê “Navegando nos Mares da História” e os alunos representaram o herói sumério em uma passagem de sua história que apenas eles se propuseram a representar.

A sequência analisada a seguir, foi dividida em duas etapas por uma questão de organização: primeiro, no episódio 59, analisaremos as ações que antecedem o início do trabalho e a forma como os alunos, em especial o Manoel, se preparavam para a atividade criadora, para representar e produzir uma cena. No episódio 60, veremos o processo de preparação e investimento na imaginação que culminou no trabalho final dessa proposta, apresentado pelo grupo na Mostra.

Episódio 59

Vanessa: Vai fazer o quê?

Manoel: O cara assim.

Faz o movimento de um golpe mata-leão, representação bastante trabalhada de um herói sumério, Gilgamesh.

Vanessa: Vai fazer ele mesmo?

Manoel: Poderia fazer o Enki mas aí eu ia ter que fazer a técnica de espelhar e não dá para eu fazer na cartolina.

Gabriel: Mas aí é só mudar de mesa.

Manoel: Que aí ia ter que pegar uma folha [Aponta para a parte de cima da cartolina no modo retrato] E aí ter três folhas [mede mais abaixo] aí ia ter que contornar... Então, não. [Gesticula por toda a cartolina, fazendo movimento em ziguezague como uma grande cobra].

[...]

Manoel: Você quer fazer alguma coisa?

Vanessa: Não, é que eu não estou entendendo o que você quer fazer direito.

Manoel: Meter o título aqui em cima [na parte de cima da cartolina, no modo retrato] E depois fazer um desenho aqui em baixo!

[...]

Prof. Abel pesquisa imagens no celular e vai mostrando para Manoel, comentando sobre a que julga ser mais próxima ao personagem em questão. [Episódio 14]

Prof. Abel: Isso aqui não é o Gilgamesh. Isso aqui é alguma palhaçada de algum desenho infantil com nome dele. Tem até um cavaleiro do zodíaco aqui, tem um louco, um cavaleiro do zodíaco com o nome Gilgamesh. Olha, o mais próximo disso aqui é isso.

Manoel: Tem aqui, isso, pendurado de um lado, né? [se atendo ao detalhe da imagem]

Prof. Abel: É, esse é Gilgamesh [mostra o celular com a imagem para Vanessa e em seguida para Gabriel]

Gabriel: Nossa, não é tudo aquilo que eu pensava que era.

Manoel: E ele tem uma barba grande [fazendo gesto no próprio rosto quanto ao tamanho e volume da barba]

Prof. Abel: Só lembrando que isso aqui é uma representação baseada simplesmente no achismo. Vocês podem representar na forma que vocês quiserem. Não se prendam à imagem não, pode fazer um homem forte e barbudo segurando um leão.

[...]

Manoel: Estamos pensando em bolar uma super ideia [Dirige-se para mim]

Pesquisador: Vai ter que rolar uma super ideia, assim espero!

Manoel: Eu ia pedir para o Prof. Abel colocar Humbaba do leão aí para ver como é que é. Aí ia pegar no centro e a foto do Gilgamesh e ia transformar eles em um só.

Pesquisador: É pensa nele, pensa na história aí você pensa no que representar a partir da história.

[...]

Gabriel: Dá para o gasto, um Gzinho eu consegui fazer.

Manoel: A gente tem que lembrar de não fazer algo que ainda não tinha naquela época.

Gabriel: O que?

Manoel: Espada. Não tinha naquela época. Deixa eu arrumar aqui. Vou fazer o rosto [faz o movimento de um círculo no alto da página] e pensei em fazer uma girafa [fazendo o movimento de um pescoço comprido. Pensa sobre e continua]. Não, estou pensando se eu faço um pescoço. Porque quando a gente desenha um cara marombado... tipo, os caras marombados não parece que tem um pescoço,

eles têm uns bagulhosinhos [faz um gesto do trapézio definido]. *Aí quando eu quero fazer que parece mais forte...* [É interrompido por outro aluno pedindo material emprestado e perde o foco].

De início nota-se, nesse episódio, o papel de destaque de Manoel oriundo de sua consciência sobre a atividade criadora. Manoel é um menino tímido que começou a ganhar destaque e reconhecimento de professores e colegas por sua sensibilidade artística e pela habilidade manual com desenhos e representações, como maquetes. Ele, portanto, já vinha investindo nessas habilidades, por opção, antes dessa atividade. Seu destaque no ateliê, embora recente, não foi surpresa para ninguém na turma.

No início ele define o layout da cartolina compartilhando suas ideias com os colegas para que eles possam auxiliá-lo. *Você quer fazer alguma coisa?*, chama a participação da colega e começa a definir sobre o que será representado. Ele parte da cena clássica – para quem estuda mitologia suméria – de Gilgamesh dando um golpe de mata-leão em um leão. Começa a pensar nos detalhes, *a gente tem que lembrar de não fazer algo que ainda não tinha naquela época*, se atentando ao passado longínquo da ocorrência da história representada; *os caras marombados não parece que tem um pescoço, eles têm uns bagulhosinhos*, referência ao trapézio definido, esses detalhes ajudam a construir uma ideia. Através da mediação instrumental, por meio do celular do professor, busca referência para iniciar a criação, dissocia elementos importantes para caracterização, *ele tem uma barba grande*.

Na sua busca pela criação, ousou pensar na associação de três personagens diferentes em um único, *colocar Humbaba do leão [...] Aí ia pegar no centro e a foto do Gilgamesh e ia transformar eles em um só*, com isso demonstrou ter domínio de todo o processo de criação, com dissociação, associação e combinação de elementos. A consciência do processo e a habilidade manual com o desenho permitem a ele desenvolver bem qualquer representação a que se proponha a fazer, essa é a origem da sua segurança para o trabalho.

Percebe-se por esse episódio que alguns dos suplícios presentes na criação na escola não dizem respeito ao indivíduo que tenta criar. Na última passagem do episódio, Manoel estava claramente concentrado e criando imagens mentais, pensava em detalhes como não ter espada na representação, sobre o pescoço do personagem, sobre características marcantes, era visível que sua mente borbulhava procurando solução até que foi interrompido e acabou se distraíndo. Quando retornou já estava em outro momento de sua ideia. Como estamos falando de um adolescente consciente e com investimento na habilidade de desenhar, essa interrupção não causou dificuldades ao seu processo de trabalho, como poderia acontecer com outros alunos.

Nesse episódio, podemos notar que mesmo aqueles alunos com dificuldade de criar, ou melhor, de se expressar e que arriscam menos, têm consciência sobre a própria imaginação; Gabriel mostra isso quando diz, *não é tudo aquilo que eu pensava que era*. Embora a criação do desenho fique a cargo do Manoel, os outros alunos também trabalham, na imaginação, a percepção que têm sobre os personagens, através das histórias ouvidas. É aí que reside a importância do investimento na imaginação dos alunos, por permitir acessar o conhecimento produzido, através da mediação do outro, ainda que a imagem que se faça sobre o fato ou personagens, seja própria da sua imaginação, e não necessariamente uma representação do real.

Além dos elementos próprios da criação dos alunos, identificamos duas mediações importantes. Em uma delas, a minha mediação desastrosa acabou abortando a *super ideia* do Manoel, quando sugeri *pensa na história aí você pensa no que representar*, sem entender qual era a super ideia no momento, acabei provocando um desvio no foco dele e por sorte não interferi no seu entusiasmo com a atividade.

Na segunda mediação presente no episódio, o professor Abel, ao apresentar uma representação do Gilgamesh e deixá-los livres para conceber a forma de representá-lo, afirma que *isso aqui é uma representação baseada simplesmente no achismo*. Como os professores desse ateliê sempre debatem sobre a construção do conhecimento, essa afirmação ajuda a mostrar a dificuldade da construção do conhecimento histórico.

A própria ciência depende em grande medida da imaginação para a elaboração de teorias ou mesmo para a reconstituição de imagens, como a de um personagem histórico ou civilização antiga, para que, considerando elementos factíveis, cheguem a uma associação plausível na produção de uma ilustração. Para tanto, se utilizam de informações concretas acessadas através de documentação, como relatos escritos e ascendência de povos que viveram na região, para que se produza um desenho, como um retrato falado.

Episódio 60

Professor Abel sugere representar a cena de quando Gilgamesh retira o ramo da vida eterna do fundo do mar. [Episódio 08]

Manoel: *Ah não sei professor o que... eu não sei... vamos ver agora.*

Passando a mão na cabeça, é possível perceber sua agitação após a nova proposta do professor. Ele aperta as mãos contra a cabeça.

Manoel: *Como fazer com ele mergulhando?*

Gabriel: *Não sei, quem vai fazer é você!*

Manoel: *Não consigo pensar*

Olha para todos os lados procurando imaginar a cena, fica agitado. Tenta tampar os ouvidos, na sala há muito barulho.

Manoel: *Vou ter que pensar na cena.*

Coloca o capuz da camiseta na cabeça tapando os olhos, e empurrando as mãos contra a cabeça. Se distrai com o barulho da sala, olha ao redor e volta os olhos para o caderno.

Manoel: *No fundo do mar pegar a flor.* [Diz baixinho]

Vanessa: *Oi?*

Manoel: *Não, tô pensando em como fazer.*

Vanessa: *Você desenha da mesma forma, não?*

Manoel: *Não sei.*

Vanessa: *Acha que não? É diferente? Você pode pensar em fazer a mesma coisa.*

Manoel: *Só que eu tenho que imaginar como é que vai ser. Não vou fazer o sol, porque...* [começam os primeiros traços do rascunho] **GILGAMESH** [Lê no título que a Vanessa acabou de pintar e faz uma correção no desenho da letra M, que a aluna termina por consertar].

Gabriel: *Certinho, ficou muito bom, certinho.*

[...]

Pesquisador: *Essa é a mão do Gilgamesh?* [Pergunto olhando para o desenho do rascunho]

Manoel: *É eu vou fazer ela assim* [Estica o braço como num esforço para pegar algo muito longe]. *Porque aí parece que ela é gigante, só que aí é tipo um detalhe de aproximação* [percorre o braço esticado com a outra mão para dar a ideia de profundidade que pretende no desenho]. *Daí ele, eu vou fazer menor.*

Pesquisador: *Olha, você está desenhando ele assim* [faço a pose com a mão na frente do Manoel para ele comparar o desenho]. *Parece que ele tá sem o polegar.*

Manoel: *É, que eu comecei fazendo a direita e agora eu tô fazendo a esquerda.*

Manoel apaga alguns traços para refazer o desenho olhando para a própria mão.

Manoel: *Agora vou ficar vendo a mão só pra saber como é que é* [depois de desenhar um pouco observando a própria mão]. *Isso é um rascunho, é só um rascunho* [repete para si como se buscasse diminuir sua autocrítica].

Pesquisador: *Aí, está difícil né? Tem que vir mais para cá.*

Aponto para uma região mais ao lado da folha, para deixar proporcional o desenho à proposta do aluno. Vanessa começa a olhar para a própria mão também, curiosa.

Pesquisador: *Ah, o dedão melhorou hein!* [depois de dar uma volta pela sala, enquanto Manoel investia esforço em desenhar a mão do personagem]

No episódio 60, último dessa análise, pode-se ver que o processo de criação sofre uma reviravolta com a sugestão do professor Abel (Episódio 08). Primeiro Manoel havia pensado na representação do mata-leão, depois na mistura de três personagens da mitologia (episódio 59), por fim, a sugestão do professor, que acabou sendo acatada. Com isso ele teve que repensar de que modo fazer a imagem, o que mostrar, como mostrar. Fazer o Gilgamesh pegar a flor da vida eterna no fundo do mar é um desafio ainda maior, pois é necessário tomar cuidado com os elementos que aparecerão na imagem.

Manoel se inquieta: *como fazer com ele mergulhando?*. Então Gabriel, responde *não sei, quem vai fazer é você!*. Para ele, entregar a execução nas mãos do colega é cômodo. Apesar de ter uma ideia, uma representação mental sobre a figura, o aluno se abstém jogando a responsabilidade sobre a representação e a manufatura da atividade, para o parceiro pois sabe que fará bom trabalho, enquanto ele poderá ficar despreocupado.

Vanessa tenta ajudar ao perceber a angústia do colega, mas ela parece não compreender aquela inquietude vivenciada por Manoel e seu apoio vem no sentido mais de confortá-lo do que auxiliá-lo com a proposição de algo, ela pergunta *você desenha da mesma forma, não?*, e complementa, *é diferente?*. Na sua concepção, desenhar o personagem dentro ou fora da água não altera o produto.

A aluna também tem desenvolvida a habilidade com desenhos, tem o hábito de desenhar personagens em seu caderno, mas na hora da atividade deixou a cargo do Manoel, não por renúncia como Gabriel, mas, possivelmente, por uma questão machista, a de superioridade masculina. A família da aluna tem valores conservadores no qual é o homem quem decide, ela vivencia esse drama na escola, tem muito potencial mas pouca assertividade, isso bloqueia a expressão da sua competência.

Nas ações do Manoel, a consciência da atividade criadora aparece de forma clara, o aluno não inicia o desenho sem ter definido a imagem mental do que representar. Ele pensa bastante para começar, nos detalhes importantes, como a necessidade de não colocar o sol na imagem, afinal no fundo do mar é mais escuro e para o desenho é necessário fazer jogo de luz e sombra. Também é necessário representar a água, que é incolor. É no apego aos importantes detalhes que reside o obstáculo inicial dessa produção.

Para conseguir construir a imagem mental, o aluno, tenta visualizar a imagem olhando para a parede, tenta fechar os olhos e os ouvidos em um movimento de introspecção. Ele procurava se concentrar, mas a sala estava muito barulhenta. Essa passagem mostra que os atos de criação, que por vezes nos parecem geniais e resultantes de *insights* fulgurantes, são, frequentemente, fruto de um trabalho árduo, composto por micro decisões difíceis e imprescindíveis. Manoel investe empenho na função da imaginação, para ele não basta uma leve ideia, precisa ter claro o que colocar no papel.

Na passagem em que ele me explica como está pensando em retratar, afirma que pretende *fazer ela [mão] assim* e estica o braço como em um esforço para pegar algo muito longe. *Porque aí parece que ela é gigante, só que aí é tipo um detalhe de aproximação*. O aluno que ainda está desenvolvendo suas habilidades no desenho, embora já bastante avançadas, se preocupa em trabalhar a perspectiva de modo a favorecer um ponto de vista, como o fazem bons fotógrafos.

Não é apenas desenhar, mas transmitir uma ideia, afinal ele estava para representar um herói e esse herói deveria fazer jus à fama na sua representação. Como diz Smolka, “o conhecimento e o domínio desses recursos e técnicas abrem as possibilidades de criação de novas formas e de novas relações, de invenção e transformação da própria atividade” (2009,

p. 116), todo esse momento de profunda busca sobre o que, e a melhor forma de, representar é necessário, pois sua habilidade permite encerrar na realidade a sua imagem mental.

Por fim, vemos ainda que a mediação nem sempre precisa vir de quem seja profundamente conhecedor do assunto, apesar de ter habilidade mínima com o lápis, desenvolvi uma mediação, a partir da visão de observador, para a construção do seu desenho, e como um observador identifiquei o movimento, colaborando com o olhar externo, de quem não está pensando e fazendo a imagem. *Você está desenhando ele assim*, faço a pose com a mão na frente dele para que pudesse comparar com o desenho. Interessante que a atenção da mediação, somada ao cuidado que Manoel dava ao detalhe em foco, ajudaram a despertar a curiosidade de observação na aluna Vanessa, que começou a olhar para a própria mão.

As Figuras 13 e 14, abaixo, mostram o esmero com que os alunos trabalharam. A esquerda temos a foto do rascunho que Manoel produziu com as ideias que pretendia trabalhar, à direita, o trabalho final que contou com a colaboração da Vanessa na pintura e alguma ajuda do Gabriel.

Figura 13: Estudo do Manoel sobre a representação de Gilgamesh



Fonte: Autor, 2017

Figura 14: Apresentação final do Gilgamesh colhendo o ramo da juventude eterna.



Fonte: Autor, 2017

A consciência de sua atividade criadora, faz com que Manoel seja crítico e se desenvolva ainda mais. Vigotski ao comentar a aprendizagem de conhecimentos técnicos, afirma:

com o desenvolvimento das possibilidades criadora das crianças ocorria o seu desenvolvimento técnico; o próprio trabalho tornava consciente e agradável, e a criação, ao deixar de ser passatempo e brincadeira que não interessava ao

adolescente mais sério, começava a satisfazer a relação responsável e crítica que a criança tinha com as suas ocupações, pois estruturava-se sobre a base técnica que ela dominava gradativamente por meio do trabalho (2009, p. 120).

Um paralelo importante podemos fazer com o Manoel nesse episódio. A organização do Ateliê possibilita que apareçam trabalhos que não dependem do acaso, sendo por isso, fruto de uma atividade consciente. As oportunidades possibilitadas pelo Ateliê permitem o desenvolvimento amplo de diferentes características dos adolescentes, bem como o desenvolvimento de alguns aspectos em alunos que não costumam se destacar na organização tradicional da escola.

Os alunos que participaram de cada um dos dois ateliês foram cobrados quanto às suas capacidades de imaginar, criar e produzir, mas aqueles que possuíam maior experiência, habilidade desenvolvida para resolução de problemas – sejam eles lógicos ou de criação –, e consciência – quanto à própria capacidade de imaginação e sobre processo de criação –, conseguiram desempenhar com maior solidez as atividades propostas.

Não falo da capacidade e desenvolvimento da habilidade artística, mas do próprio processo de dissociação e combinação para se criar algo novo. No que reside a função superior da imaginação criativa, tão importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, sem a qual se torna impossível o acesso ao conhecimento mediado pela experiência do outro, dificultando a ampliação de seu próprio repertório cultural que, em última instância, pode afetar a própria relação que o aluno desenvolve com a escola, que deve ser o de espaço de aprendizagem e curiosidade à respeito do conhecimento humano.

As mediações desenvolvidas, tanto de incentivo quanto pelo exercício, em que pesem deslizes momentâneos, possibilitaram suportes importantes e consideráveis para que os alunos pudessem caminhar na direção da tomada de consciência de suas capacidades de criação. Nas observações notei que o processo de apropriação e internalização é um caminho de mão dupla, entre a mediação de alguém mais experiente a respeito do assunto e aquele que está aprendendo sobre.

Não é justo, honesto e nem possível apontar a responsabilidade da dificuldade que um aluno possa apresentar no processo de sua aprendizagem para apenas uma das pontas. Nem o professor é responsável único pelo ensino que promove, nem o adolescente é individualmente culpado pelas suas limitações ao longo de sua aprendizagem.

A forma como ambos se relacionam é fundamental. Claro que percebemos nesse processo que a forma como o ensino é promovido gera, e deve gerar, maior responsabilidade para o professor, no sentido de criar condições propícias para que a boa relação entre professor e aluno possa se concretizar.

Ao mesmo tempo, ao aluno tem que ser dada a responsabilidade de, ao se deparar com as condições favoráveis ao seu crescimento, se valer dessa relação tanto entre professor e aluno, quanto entre alunos, para ser ator consciente de seu próprio desenvolvimento individual e humano, que apenas é possível por conta da sua inserção no meio humano social, histórico e culturalmente produzido.

É necessário lembrar sempre que faço essas observações dentro de uma estrutura que se organiza coletivamente, que é a forma como a escola, no nosso sistema educacional é concebida. Ela é o local de encontro de muitos indivíduos complexos, com histórias próprias, com gostos desenvolvidos nos mais variados matizes, com personalidades diferentes e muitas vezes contrastantes. Pessoas que podem se amar e se odiar.

Não basta apenas querer objetivamente construir um ambiente propício a um bom relacionamento, se colocarmos nesse ambiente indivíduos antipáticos uns aos outros, o aspecto emocional, não abordado nesse trabalho, é um elemento fundamental que deve ser considerado tanto para a oferta de um projeto inovador, quanto para a de um ambiente saudável para a aprendizagem.

Pudemos ver que as relações sociais são internalizadas e fazem parte da constituição dos sujeitos, tanto no aspecto da construção de suas individualidades quanto na relação que os alunos desenvolvem com seus pares e com os professores. As relações de poder, as diferentes hierarquias, as necessidades de afirmação social e as emoções se fazem presentes quando um grupo de pessoas se reúne em torno de um objetivo, por mais que esse objetivo possa ser comum às pessoas desse grupo.

A escola é um ambiente dramático em sua concepção, pois trata do desenvolvimento individual e, por vezes, promove a competição como forma de incentivo a esse desenvolvimento individual – marca de um capitalismo selvagem no qual a instituição escolar está inserida. Incentiva o desenvolvimento individual se organizando de forma coletiva. A instituição escolar na sua estrutura, sobretudo as que se organizam tradicionalmente, mas mesmo quando promove projetos alternativos, apresenta dificuldade em lidar com a multiplicidade de personalidades que se misturam.

O desenvolvimento da humanidade no indivíduo ocorre na relação dele com a sociedade, às vezes, a escola parece inverter essa lógica, quando se vale da figura do professor para que ocorra o desenvolvimento da sociedade (alunos) na relação com o indivíduo (professor). Claro que na escola a relação professor-aluno não é a única existente, mas é aquela que legitima a instituição como promotora da educação.

Podemos falar que existem várias e múltiplas relações professor-aluno dentro da escola, bem como a existência também de uma relação professor-alunos, assim, individual

com plural. A conjunção do seu aspecto coletivo com o desenvolvimento de cada aluno, carentes de atenção personalizada, é o maior desafio que a escola enfrenta. Pude notar que mesmo com a presença de dois professores dispostos em cada um dos ateliês, não foi possível dar a atenção que os alunos necessitam e merecem! Claro que na coletividade existem também as relações criadas entre os alunos e processos de construção e mediação conjuntas, em grupo.

Cabe ao professor nas suas múltiplas decisões por segundo, que é obrigado a tomar no tempo de uma aula, entre as mediações coletivas, privilegiar a atenção para um ou outro aluno, a tomada dessas decisões acontece de forma racional, às vezes, emocional, às vezes. Parece não existir uma fórmula de solução que contemple coletividade e individualidade, ainda que o trabalho em grupo potencialize as condições de mediação.

Ambas as manifestações presentes na escola, individual e coletiva, geram um embate frequente, basta a atenção do professor se dirigir a um aluno para que o coletivo, junto a outras individualidades, se manifeste. Quando o professor se dirige ao coletivo, as individualidades são secundarizadas, diluídas e, até certo ponto, apagadas. No meio dessa tensão coletivo-indivíduo temos as figuras do professor e a de alunos com dúvidas, anseios, desejos e interesses dos mais variados tipos, podendo ser em relação aos estudos ou não.

Todo esse cenário é moldado e molda o ambiente no qual ocorrem as relações que devem promover a educação. O processo de criação dos alunos, bem como de sua educação geral, está sob influência e influencia esse cenário. Nessa perspectiva fica difícil cravar em que momento o aluno se desenvolveu ou apresentou dificuldade, ou qual a influência maior para a aprendizagem, ou para o limite ou mesmo retrocesso – que é parte constituinte do processo global de desenvolvimento – de sua aprendizagem.

Podemos perceber que nesse rol de influências, possibilidades e limites, o aluno cria como indivíduo e é criado como tal pelo coletivo.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às práticas pedagógicas, no entanto, trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural. Podemos aqui pensar na própria atividade pedagógica como atividade criadora
(Ana Smolka, 2009)

A dissertação, que agora chega ao seu final, discutiu, através da Teoria Histórico-Cultural, elementos importantes da configuração de educação que visa ser emancipatória. Desde a pesquisa bibliográfica, em que apresentei trabalhos que ressaltam a importância da construção de interações saudáveis para o desenvolvimento dos alunos, visando à ressignificação das relações presentes nas aulas, com o corpo, com o espaço educativo, até trabalhos que destacam o processo de humanização das relações presentes na escola e defendem a mudança de paradigmas escolares, privilegiando a indagação e construção do conhecimento.

A humanização é um fundamento do processo de desenvolvimento humano e apenas acontece na relação que o indivíduo estabelece com o meio histórico-socialmente construído. Fez-se necessário discutir sobre o conceito de adolescente e adolescência, como indivíduos inseridos em uma determinada sociedade que se apropriam de suas marcas e se relacionam a partir delas. Assim, entender o adolescente como um ser humano completo, complexo e em constante desenvolvimento permite construir novas e saudáveis relações que superam o senso comum de fase conflituosa.

O objeto dessa pesquisa foi uma escola que desenvolve o Projeto Ateliê, uma proposta de educação inovadora. Para melhor entender o que significa a inovação no ambiente escolar, discutimos sobre o Projeto Pedagógico Inovador Institucionalizado. Nesse capítulo, abordou-se o processo de construção do Projeto Político Pedagógico, as resistências que um projeto inovador sofre para sua implementação e institucionalização e a importância da assunção da inovação em seu aspecto emancipatório para o público-alvo.

Buscando promover as discussões que subsidiaram as análises, atendendo ao objetivo geral de compreender como um projeto de práticas pedagógicas inovador pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas dos adolescentes, em especial a imaginação. Discutiu-se, a partir da definição das funções psicológicas superiores, o desenvolvimento da imaginação, como uma função fundamental para o acesso ao conhecimento historicamente produzido, bem como as características marcantes dessa função na chamada fase de transição.

Foi também desvinculada, embora estejam umbilicalmente interligados, para melhor compreensão de cada fase, a imaginação do processo de criação.

A minha relação com a escola e com adolescentes participantes, a estrutura da escola, a caracterização dos atores envolvidos no projeto, os detalhes sobre o funcionamento do projeto e os aspectos específicos do desenvolvimento das observações e análises foram assunto da seção “Orquestração”, na qual foi discutida a construção tanto do Projeto Ateliê, quanto da pesquisa desenvolvida.

Tendo sido feita a discussão teórica, parti para as análises do material produzido, a partir de dois eixos que focavam cada lado da relação ensino-aprendizagem, para a compreensão das influências às quais está submetida a imaginação criadora do aluno. Um eixo trata da mediação, possibilidades e práticas, no qual analisei a mediação efetuada em cada um dos ateliês acompanhados; o outro aborda os dramas da criação, no qual analisei as questões que emergem do ato criativo dos alunos, como as tensões fundamentais do ato criativo – liberdade e vontade –, os dramas do trabalho em grupo, bem como os suplícios da criação.

No ateliê “Navegando nos Mares da História”, observei um predomínio da mediação de incentivo, tanto à criação quanto à produção, que se caracterizou como uma espécie de apoio moral que os professores davam aos alunos, mas que, apesar de incentivado, resultou em poucos trabalhos de criação, em pequenos aspectos que se confundem com o nível de habilidade adquirida para cristalizar a imaginação. Já no ateliê “Raciocínio (I)Lógico”, observei o predomínio da mediação pelo exercício. Em ambos houve o investimento na função superior da imaginação.

O ato criativo se caracterizou como sendo penoso para os alunos que, ao não compreenderem o que de fato significa criar, demonstraram bastante dificuldade para cristalizar uma criação. A consciência sobre a imaginação criativa foi exceção, a combinação de elementos diferentes em um novo arranjo apareceu em poucos momentos durante a produção dos trabalhos nos dois ateliês acompanhados, sendo mais observado no segundo.

O trabalho em grupo também mereceu destaque na nossa análise, pois a necessidade de trocar ideias, compartilhar momentos e dividir a produção se mostrou fortemente impregnada por aspectos culturais marcados na nossa sociedade, tais como as relações de poder entre os participantes do grupo, a dificuldade em compreender e definir o ponto inicial da atividade, bem como a tentativa de cindir processos indissociáveis, como imaginação e criação, marca da divisão social do trabalho internalizada nas relações humanas dos alunos.

Para as considerações finais, guardei também aspectos que julgo importantes a serem considerados, que foram observados, às vezes no plano conjectural, mas não empiricamente

trabalhados ao longo dessa dissertação, e que ajudam a responder a questão inicial da pesquisa, afinal, *que questões se impõem a uma escola pública quando se propõe a desenvolver um projeto inovador e incluyente?* Minha intenção com isso é poder colaborar com sugestões de temas de pesquisas que visem compreender e contribuir com a dinâmica própria das escolas e os elementos que as influenciam.

O limite de prazo para finalização da pesquisa, espaço de páginas da dissertação e rede enorme de influências a que estão submetidas as atividades na escola nos obriga a fazer um recorte. Considero relevante destacar questões importantes que não foram abordadas nessa pesquisa. A primeira a se colocar é sobre a educação no nível macro, inserida em uma cultura de desvalorização da escola, tanto no plano político quanto no plano individual. Nota-se, nesse aspecto, a frequente desvalorização da educação escolar, sobretudo a pública.

Por mais que se valorize a formação e a certificação, o que poderia ser sinônimo de valorização da educação, quando se olha com mais critério, percebe-se justamente o caminho contrário. O aprendizado não é o fim último da educação e sim o reconhecimento social de que o indivíduo frequentou determinado tipo de ensino e que é atestado pelo diploma. Uma sociedade que precisa obrigar as crianças a frequentarem e as famílias a enviarem seus filhos para escola, não valoriza a educação, mas a frequência. A valorização se mostra através de incentivos, não de obrigação.

Ao mesmo tempo que as crianças são obrigadas a frequentar a escola, a política, em todos os seus níveis – que coloca a Economia acima de qualquer outro setor e função do estado – trata o investimento em educação como um gasto, dificultando o trabalho de quem se propõe a investir na qualidade. As propostas e decisões no nível macro tendem a centralizar os modelos de organização e financiamento da educação, na contramão do que sugere essa pesquisa.

As escolas não têm autonomia e a dificuldade de negociação enfrentada pela equipe pedagógica para implantar um projeto que aumentou a carga de trabalho – que deslegitima o possível discurso de “privilégio almejado pela equipe” – mostra como a estrutura educacional é reativa à inovação, mesmo que sejam mudanças visando à qualidade e ao trabalho. Essa dificuldade enfrentada na implantação de projetos novos age como um desestímulo, sendo a origem de grande parte do desânimo de professores e gestores de grande parte das escolas. Quando ainda era professor dessa escola, percebia que cada sinal de pequeno sucesso era um forte incentivo e uma injeção de ânimo.

Como a Teoria Histórico-Cultural nos ensina, o aluno chega na escola com um determinado nível de desenvolvimento, fruto da sua relação com o mundo. Atuar na educação,

principalmente a pública, é aprender a desmontar preconceitos, afinal o preconceito impede o acesso à cultura do outro e dificulta a criação de relacionamentos saudáveis.

Um dos desafios que a escola enfrenta é o confronto da educação escolar com a educação familiar das crianças plural e complexa. Compreender a comunidade local para conseguir, através da leitura dos seus valores, de forma respeitosa, construir uma educação humana é uma das alternativas para o acesso aos alunos e para o desenvolvimento da humanidade no indivíduo, assentada em valores como respeito às diferenças, empatia, solidariedade e cidadania.

Tanto nos tempos de professor, quanto agora, como pesquisador, notei claramente a influência da religião na formação da população local. A religião não é o problema, mas a forma como algumas instituições se utilizam da fé alheia pode gerar muitas travas e preconceitos, o que impõe resistências, criando barreiras de difícil transposição. A escola chegou a sofrer resistência à introdução da capoeira na Educação Física nas crianças pequenas. Na tutoria, quando se trabalhou com o livro “Senhor dos Anéis”, houve reclamação sob argumento de estar lidando com magia. Por outro lado, o debate honesto com uma aluna filha de pastor nos termos da bíblia ajudou professores a desconstruírem preconceitos dessa aluna com relação aos homossexuais.

Existe, nas periferias das grandes cidades, uma cultura própria, popular de verdade, feito por e para a população marginalizada. Essa cultura muitas vezes nasce apartada da escola e, às vezes, como resistência a ela. A escola quando não consegue promover o desafio e o encanto com o saber gera aversão e resistência. Essa cultura alheia à escola também atua fortemente na formação dos adolescentes com quem lidamos, e por vezes tem mais influência que a própria escola. Por isso, quando um professor, ou um grupo de docentes, propõe-se a construir um projeto junto aos alunos, ele precisa de humildade para também aprender sobre o universo dos jovens, para através dele acessar sentidos que irão auxiliar nas atividades e no desenvolvimento do adolescente.

É um erro imaginar que a educação (ou ensino) dos alunos aconteça apenas na escola. A instituição tem, e deve ter, sua importância no desenvolvimento humano dos alunos, mas é apenas uma parte desse processo. Qualquer projeto de educação que se comprometa com a qualidade precisa criar condições para que ocorra a confluência desses universos, escolar e cultural do aluno, pois do contrário o ensino dificilmente fará sentido.

Por ser o lugar de promoção de mediações conscientes e orientadas, a escola, em uma sociedade frágil como a nossa, ao conseguir promover um ensino significativo, precisa investir em uma educação que desenvolva aspectos humanos como moral e ética. Com o acesso fácil e rápido a informações que existe hoje, a escola não pode se dar ao luxo de

ensinar conteúdo apenas, mas precisa construir valores que possam ajudar os alunos a lidar criticamente com esse mundo de informação. O excesso de informação deturpa a realidade e cria, nas pessoas, resistências ainda maiores, gerando as bolhas sociais, por isso a escola também precisa promover no alunos modos salutareos de se relacionar com o conhecimento e com os outros.

Por isso, penso que a escola necessita transmutar de local de ensino e assumir seu papel de lugar de educação, uma vez que devido à urgência do trabalho, cada vez mais afastado, a cultura do ganho fácil, a influência do tráfico de drogas, acabam criando relações familiares (de qualquer nível de formação) desgastadas, com isso as crianças acabam sendo educadas pelas mídias, oficiais ou sociais, inseridas no mundo do consumo, por amigos, pois os pais estão cada vez mais ausentes e/ou despreocupados com a educação do seus filhos, sobretudo na escola. Por isso defendo que a escola deve ser um lugar de promoção do interesse dos pais pelos filhos.

Com todo esse peso que coloco na escola, nessas considerações, seria estupidez imaginar que as coisas aconteceriam por passe de mágica. Os professores, responsáveis por colocarem em prática a educação, seja ela de sucesso ou não, precisam de valorização profissional, ter seu tempo de planejamento, de investimento em seu capital cultural e de investimento em formação continuada, reconhecido como trabalho. Para tanto, precisam ser valorizados de modo a conseguirem se dedicar, exclusivamente, a uma escola.

O projeto Ateliê pôde acontecer, além dos motivos que já vimos aqui, também porque os professores ligados a ele, na sua grande maioria, trabalham apenas nessa escola. São exceções os professores que atuam lá e em outra escola, seja da rede (para complementar jornada), seja de outra rede (para complementar renda). Adotou-se como regra no nosso país o fato de o professor dar aulas em duas, três, às vezes quatro escolas para conseguir compor uma renda razoável.

O professor que entra em 60 aulas na semana não tem tempo nem condição de investir em sua formação ou em ideias inovadoras para suas aulas e escola. Acaba virando um reproduzidor de si mesmo. E é um erro pensar que o professor que se sujeita a essa condição é culpado. As condições criadas obrigam a esse estado de coisas, elas precisam ser mudadas.

Os professores também precisam se reinventar. Não podem pensar em mediações se referenciando em sua própria filogênese, pois a forma como o aluno aprende atualmente já é diferente da forma como o professor aprendeu quando era aluno e, portanto, as funções psíquicas dos alunos se desenvolverão de forma diferente. Os papéis sociais eram diferentes, tanto o de professor quanto o de aluno.

Ao professor contemporâneo é imposto o desafio de pensar no aluno de agora. Parte do fracasso escolar no nosso sistema de ensino repousa na dificuldade de adaptação dos professores que podemos encontrar em pensamentos do tipo: “no meu tempo isso não acontecia”, “eu aprendi assim”, “os alunos de hoje têm muita frescura”. Pois é, a estrutura psíquica formada naquele tempo era outra e estava inserida em um contexto de estabilidade e continuidade – uma pessoa definia sua profissão, entrava em um emprego e ali permanecia até se aposentar –, hoje, os tempos são de flexibilidade e mudanças contínuas – as pessoas passam por diferentes profissões, mudam muitas vezes de profissão e não sabem nem se conseguirão, um dia, se aposentar.

Por conta da mudança do ritmo, da velocidade, do volume de informações, as estruturas psíquicas dos alunos serão diferentes, pela diferença no tempo em que se formaram – e pela diferença na sociedade que essa diferença de tempo traz –, em que se formaram – hoje existe a onipresença da tecnologia, para o bem e para o mal – e da hierarquia social presente nas relações quando da construção das funções psíquicas dos alunos de hoje e dos professores (alunos de ontem).

Embora haja diferenças na formação social que acarretam em diferenças nas funções psíquicas, algo continua presente. Devo lembrar que nos construímos como nação e vivemos uma cultura que é a da destruição e ela precisa ser mudada para uma cultura de construção. Desde a invasão dos portugueses o que fazemos é destruir a terra, desmatar, estressar os recursos hídricos, explorar. Não temos a cultura de construir. A construção, o investimento na educação não é visto, no plano macro, como investimento, mas como gasto. Quando se constrói, constrói-se para explorar mais, como nos mostra a mineração, as grandes usinas, o agronegócio.

Propor a construção de uma sociedade baseada na promoção de ambientes favoráveis a práticas sociais salutaras, edificantes e de trocas; e de uma economia menos agressiva e mais racional é um desafio. Toda nossa economia é baseada na retirada. Isso se reflete na educação. A política educacional, por mais que tenhamos grandes teóricos e teorias para pensar a nossa realidade escolar, é descompassada e atrelada a planos de governo, não de Estado. A educação escolar como sistema não é formatada para a construção, nem de conhecimento nem de condições de ensino-aprendizagem. Toda condição minimamente interessante acontece fruto de muita luta. Assim fica ainda mais difícil a construção do conhecimento junto ao aluno.

Nos últimos anos, promovemos a cultura do descarte e da produção de lixo, basta comprar um lanche no *fast-food* para observar. Isso também gera consequências na educação, por exemplo, se o projeto inovador não for bom, ele deve ser abortado, tudo que se propõe de

novo tem que ser excelente, não pode ser apenas proveitoso. Existe uma força (social/cultural) que diz, sem dizer, que vale mais a promoção de ensino sem significado e da preparação para a habilidade de responder questionários sem sentido, do que promover uma educação significativa. Essa prática escolar de respostas a questionários tem um sentido externo a ela. Entendo que, e o projeto Ateliê nos ensina isso, que a educação deve bastar-se.

A resistência que a inovação escolar sofre é um paradoxo que precisa ser melhor debatido, afinal faz sentido resistir às mudanças quando o serviço notadamente não é boa qualidade? No entanto é notório que temos sérias dificuldades de promover educação de qualidade, inclusive em escolas de ponta, seja particular ou pública e a resistência é pela manutenção, a imagem que a população tem do ensino no país é péssima. Não deveria, então ser desejável a inovação, para tentar, de algum modo, melhorar algo que está ruim? Avaliações nacionais e internacionais atestam (a se ponderar a validade de tais avaliações) que a qualidade da educação no nível nacional é de baixo nível, e ela se baseia na estrutura dita tradicional. Penso que por isso a inovação deveria estar na pauta do dia, ter mais respaldo e incentivo.

Não quero com isso criar desilusão ou desistência, ao contrário, o projeto Ateliê é um exemplo de que, apesar dessas barreiras, existem outras formas de se fazer educação. Apontar essas dificuldades é um passo para que consigamos superá-las. Pois é certo que algo está errado na educação, em contexto global, países periféricos como o nosso passam por problemas semelhantes, conseguir identificar os obstáculos é o passo inicial para superá-los.

Essa pesquisa me ensinou que o projeto educacional pode ser de sucesso, sendo necessária, para tanto, a criação de condições próprias para que ele aconteça. É dever daqueles que querem promover educação de qualidade, lutar pela inovação no nível institucional, cada organização tenderá a ser diferente. Em condições políticas desfavoráveis é necessário construir uma unidade de resistência, pois políticas de educação emancipatória inviabilizam projetos de poder. As pessoas que lutam pela construção de uma educação pública de qualidade não podem pensar em soltar a mão de ninguém.

Qualquer que seja o modelo que se proponha a ser inovador, deve prezar pelo incentivo à imaginação. Incentivar a atividade criadora dos alunos, ao contrário do que sugere o nosso mundo marcado pelo pragmatismo, não favorece só o desenvolvimento de artistas, poetas ou músicos, como apresento no título do trabalho, mas de toda a gama da cadeia produtiva, de todos os setores da sociedade, pois as soluções inovadoras são fruto da atividade criadora de pessoas que conseguem dar vazão à sua própria imaginação.

A prática pedagógica inovadora não garante, por si só o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a imaginação. Por seu caráter ativo e inovador, o Ateliê é um

projeto que proporciona a criação de espaços de ensino mais significativos. Sua característica mais rica, a dinamicidade proporcionada pela inquietude dos professores e demais profissionais envolvidos, mostra que, mesmo em um ambiente propício ao desenvolvimento da imaginação, o investimento nessa função psíquica não se torna uma tarefa simples ou automática, gerando resultado quando temos uma atividade consciente e orientada para tal. Para tanto, percebemos ser necessário o investimento no desenvolvimento teórico e prático dos professores, bem como estímulos para que sigam criando, pois a criação por parte dos professores é a fonte de inspiração para a criação do aluno.

Como diz Pepe Mujica na epígrafe desse trabalho, o homem necessita fé e esperança. Atuar na educação, seja como pesquisador, seja como professor, é um ato de fé de dias melhores e a esperança nos mantém a postos e dispostos para encarar as batalhas, afinal, como ele diz: a esperança não é chegar, a esperança é caminhar!

VII REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, 2006. v. 36, n. 129, p. 637–651. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

_____. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 41–59.

ALVES, J. M. *et al.* Sentidos Subjetivos Relacionados com a Motivação dos Estudantes do Clube de Ciências da Ilha de Cotijuba. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, dez. 2012. v. 14, n. 3, p. 97–110. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172012000300097&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 29 set. 2017.

ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, 2013. v. 22, n. 40, p. 95–103. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>.

ARANDA LÓPEZ, M.; FUENTES GUTIÉRREZ, V.; GARCÍA-DOMINGO, M. No sin mi Smartphone: Elaboración y validación de la Escala de Dependencia y Adicción al Smartphone (EDAS). **Terapia psicológica**, abr. 2017. v. 35, n. 1, p. 35–45. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082017000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 29 mar. 2018.

ARAÚJO, I. R. L. De; VIEIRA, A. Da S.; CAVALCANTE, M. A. Da S. Contribuição de Vygotsky e Bakhtin na Linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, [S.l.], 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/44/51>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. De. Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, jun. 2015. v. 35, n. 2, p. 255–270. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200255&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 29 set. 2017.

BARRERA, T. G. Da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. [S.l.]: Universidade de São Paulo - USP, 2016. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/TESE_Tathyana.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, 2004. v. 24, p. 26–43.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Senado Federal. Comissão Mista da MP 746/2016. Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre Projeto de Conversão da MP 746 em Lei. Brasília, nov. 2016a.

_____. Emenda constitucional n.95. Diário Oficial da União, 16.12.2016b, Seção 1, p.2.

_____. Lei 13.415. Diário Oficial da União, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

_____. Lei 13.467. Diário Oficial da União, 14.7.2017b.

CARRION, C. *et al.* **Utilización del Teléfono Móvil para el Fomento de Hábitos Saludables en Adolescentes. Estudio con Grupos Focales.** [S.l.]: Ministerio de Sanidad y Consumo, 2016. V. 90.

CORDEIRO, E. De P. B. A reforma da educação profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE). 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4614>>. Acesso em: 14 set. 2017.

COSTA, E. V.; SANTA-CLARA, A. Apropriação como Produção Coletiva na Atividade e Internalização como Resultado desta Atividade: um exemplo de álgebra elementar na sala de aula. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, abr. 2015. v. 29, n. 51, p. 349–368. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000100019&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CUSTÓDIO, C. De O. Representações da Infância nos Discursos Pedagógicos: mutações e temporalidades. **Educação & Realidade**, 2017. v. 42, p. 299–311. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/54662/39865>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

DECIETE, N. **Tecendo os Sentidos de Alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco.** [S.l.]: UNICAMP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250848/1/Deciete_Nilce_M.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, jun. 2011. v. 16, n. 2, p. 181–197. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 22 maio 2017.

EPALZA, M. P. *et al.* **El uso de los smartphones y las relaciones interpersonales de los jóvenes universitarios en la ciudad de Barranquilla (Colombia) Influence.** [S.l.]: División de Ciencias de la Salud, Universidad del Norte, 2014. V. 30.

FAVARO, M. R. G. A Reformulação do Ensino Médio na Década de 1990. 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-167-01.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

- FOWLER, J.; NOYES, J. A study of the health implications of mobile phone use in 8-14s. **DYNA**, 1 jan. 2017. v. 84, n. 200, p. 228–233. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/dyna/article/view/62156>>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- FRANCO, D. De S. Gestão democrática, Paulo Freire, qualidade da educação. 2014. **Pro-Posições**, set./dez. v. 25, n. 3 (75), p. 103-121. 2014 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, mai./ago. 2011, v. 37, n.2, p. 249-262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2019.
- GÓES, M. C. R. De. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, jul. 2000. v. 21, n. 71, p. 116–131. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200005&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 maio 2017.
- GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética**. 1. ed. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 2003.
- GUEDES, J. V. *et al.* Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2017. v. 98, n. 250, p. 580–595. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300580&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- GUTIÉRREZ-GIRALDO, M. C.; LÓPEZ-ISAZA, G. A. la interactividad en la construcción del conocimiento escolar. **Revista Innovar**, jul./set. 2011. vol. 21, núm. 41, p. 5–17. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v21n41/21n41a02.pdf>>. Acesso 17/09/2017
- GUTIÉRREZ-RENTERÍA, M. E. *et al.* Smartphone: usos y gratificaciones de los jóvenes en México en 2015. **Palabra Clave - Revista de Comunicación**, 1 fev. 2017. v. 20, n. 1, p. 47–68. Disponível em: <<http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/6049/pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- LIMA, T. C. S. De; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, 2007. v. 10, n. spe, p. 37–45. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- MAIA, A. C. B. *et al.* Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, mar. 2012. v. 17, n. 1, p. 151–156. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000100017&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 9 jan. 2018.

MÁRQUEZ, I. El smartphone como metamedio. **Observatorio (OBS*)**, jun. 2007. v. 11, n. 2, p. 61-71. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-59542017000200004&lang=pt>. Acesso em: 17/09/2018

MARTINS, L. M. As Aparências Eganam: Divergências entre o materialismo histórico e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Filosofia**, 2017. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf> Acesso em: 13/08/2017

MARX, K. **O Capital: crítica à economia política**. Livro I ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mapa da Inovação e Criatividade da Educação Básica. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php> Acesso em: 23/04/2018.

MONTEZI, A. V. Ouvir, contar e criar histórias: um estudo sobre a imaginação de adolescentes no contexto escolar. 13 dez. 2011. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/282>>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____; SOUZA, V. L. T. De. Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, jun. 2013. v. 17, n. 1, p. 77–85. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100008&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 21 maio 2017.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, set. 2011. v. 32, n. 116, p. 745–770. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300008&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2018.

OLIVEIRA, A. Por que Etnografia no Sentido Estrito e não Estudos do Tipo Etnográfico em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. p. 69–81. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/751/524>>. Acesso em: 25/08/2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Diário Oficial. 30/07/2017 Disponível em: <<http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1087478719.pdf>> Acesso em: 15/04/2018.

REINALDO, F. *et al.* Impasse aos Desafios do uso de Smartphones em Sala de Aula: Investigação por Grupos Focais. **RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, set. 2016. n. 19, p. 77–92. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1646-98952016000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 mar. 2018.

RITCHIE, P. H.; SANDOVAL, J. O.; LAVIGNE, G. Nuevos Procesos de Interactividad e Interacción Social: uso de smartphones por estudiantes y docentes universitarios. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, set./dec. 2013. n. 3, v. 13, p.1-21.

Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300012&lang=pt>. Acesso em: 14/09/2018.

ROCHA, M. S. P. D. M. L. Da. **Não Brinco Mais: a (des)construção do brincar no cotidiano escolar**. 2ª rev ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____; PEROSA, G. S. Notas Etnográficas Sobre A Desigualdade Educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**, 2008. v. 29, n. 103, p. 425–449. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/07.pdf>>. Acesso em 15/09/2017

ROSSI, V. L. S. Mu dança com máscaras de inovação. **Educação & Sociedade**, out. 2005. v. 26, n. 92, p. 935–957. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300011&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2018.

ROY, S. App Adoption and Switching Behavior: applying the extended tam in smartphone app usage. **Journal of Information Systems and Technology Management**, 30 ago. 2017. v. 14, n. 2, p. 239–261. Disponível em: <<http://www.jistem.fea.usp.br/index.php/jistem/article/view/10.4301%25S1807-17752017000200006>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SANTANA, A. C. Análise de um projeto pedagógico em uma perspectiva semiótica e dialógica. **Revista Lusófona de Educação** [online]. 2010, n. 16, p. 103–117. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502010000200009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 23/10/2018.

SANTOS, V. C. Dos. Índícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, 8 nov. 2010. v. 16, n. 4, p. 841–852. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/4018>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

SERRANO, L. C. M.; BIANCOLIN, M. M.; CUBAS, J. J. M. Ateliê: uma proposta de fazer cotidiano. **I Congresso Internacional de Educação**. UNISO, 2016, p. 944-951.

SILVA, N. S. Da *et al.* A estrutura composicional dos textos de estudantes sobre ciclos de materiais: evidências de uso e apropriação da linguagem científica. **Ciência & Educação (Bauru)**, dez. 2014. v. 20, n. 4, p. 801–816. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000400003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SMOLKA, A. Luiza. Comentários. In: VIGOTSKI, L. S. (Org.). **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009, p. 11–128.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Diálogos Possíveis À Construção De Projeto Político E Pedagógico Na Perspectiva Contemporânea Da Educação Integral. **Educação em Revista**, dez. 2015. v. 31, n. 4, p. 135–153. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400135&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2018.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, dez. 2003. v. 23, n. 61, p. 267–281. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2018.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, jul. 2000. v. 21, n. 71, p. 21–44. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski**. Madrid: Fundación Infancia e Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - IV Paidologia del adolescente; Problemas de la psicología infantil**. 2. ed. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

WAKIN, M. De M. Leitura, Leitura de Imagens, Leitura de Mundo: diálogos do ensino de artes visuais com o pensamento bakhtiniano. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, 18 abr. 2014. v. 7, n. 3, p. 245–260. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4060>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

XAVIER, R. B. *et al.* Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, abr. 2015. v. 96, n. 242, p. 61–78. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100061&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2018.

YAMAN, İ.; ŞENEL, M.; AKMAN YEŞİLEL, D. B. Exploring the extent to which ELT students utilise smartphones for language learning purposes. **South African Journal of Education**, 30 nov. 2015. v. 35, n. 4, p. 1–9. Disponível em: <<http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1198/601>>. Acesso em: 29 mar. 2018.