



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E POSICIONAMENTO ÉTICO: A ARTE COM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Renata Magalhães Naves

Brasília, dezembro de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E POSICIONAMENTO ÉTICO: A ARTE COM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL**

Renata Magalhães Naves

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como parte dos
requisitos para obtenção do título de Doutora em
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

Brasília, dezembro de 2019

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

Ne Naves, Renata Magalhães
Experiência Estética e Posicionamento Ético: A arte com
crianças e adolescentes em vulnerabilidade social / Renata
Magalhães Naves; orientador Fabricia Teixeira Borges. --
Brasília, 2019.
212 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. Psicologia Cultural do Desenvolvimento. 2. Mediação
Estética. 3. Expansão da Experiência. 4. Experiência
Estética. 5. Posicionamento Ético. I. Borges, Fabricia
Teixeira, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Fabrícia Teixeira Borges - Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Jorge Castro Tejerina – Membro externo
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Prof^a. Dr^a. Andrea Vieira Zanella - Membro externo
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Gabriela Sousa de Melo Mieto – Membro Interno
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a Wilsa Ramos – Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, dezembro de 2019

Esta pesquisa obteve apoio do CNPq, processo de bolsa de doutorado nº 141544/2017-1. e CAPES/PDSE, durante doutorado sanduíche, processo 88881.189148/2018-01, realizado de setembro/18 a fevereiro/19, sob orientação do Prof. Jorge Castro-Tejerina da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – Madrid-Espanha. FAPDF – Edital nº 01/2017 – Apoio à participação em eventos científicos, tecnológicos e de inovação e DPP-UnB – Edital de Auxílio Pesquisa 02/2017.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a **Deus**, meu Pai, que sempre guia meus passos e decisões e por todas as graças recebidas neste desafiante processo de formação.

Ao meu querido Flávio, que por muitos anos me encoraja e tem sido companheiro, presença que emana alegria, cuidado e cumplicidade. Amo-te meu amor. A nossa filha Júlia, minha linda, minha companheira, meu amor, obrigada por sorrir com minhas conquistas e por enxugar minhas lágrimas quando necessário.

Aos meus Pais, que sempre estiveram ao meu lado, não se importando com a distância. Sem palavras para agradecer todo o carinho, atenção, oração e cuidado. A minha irmã Reila, meu irmão Roberto, cunhado, cunhada e meus queridos sobrinhos que amo tanto: Vithória, Miguel, Roberto Filho e João Miguel, obrigada por compreenderem minha ausência durante o processo de doutoramento.

À minha querida orientadora Prof^ª Dr^ª Fabrícia Teixeira Borges, por confiar em minha capacidade de pesquisadora e me possibilitar experiências que, fora desse processo de doutoramento, não imaginava tê-las. Valeu pelo acolhimento afetuoso na UnB e em sua casa, obrigada pela sensibilidade, conversas e apoio em todas as horas.

A todos e todas do Instituto de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Saúde da Universidade de Brasília.

Aos membros da banca, Professoras: Andreia Zanella, Gabriela Mieto, Wilsa Ramos e Professores Jorge Castro-Tejerina por terem aceitado participar da banca examinadora e por suas importantes contribuições.

Ao Professor Jorge Castro-Tejerina, pelo acolhimento, simpatia e pelas orientações, acadêmica e cultural, durante minha estadia em Madri. Obrigada, Jorge, você fez a diferença, e o intercâmbio Brasil-Espanha foi um marco na minha vida pessoal e acadêmica.

Aos participantes do grupo “Seminários sobre Arte”- Prof. Jorge (UNED) que o idealizou, Profª Fabrícia Borges (UnB), Prof. Florentino Blanco (UAM), Prof. José Carlos Loredo (UNED), Profª Noemí Pizarroso (UNED), Profª Floor van Alphen (UAM) e Jorge Laguna (UAM), pelos diálogos sobre temas relacionados a minha pesquisa; a escuta e os debates foram importantes e necessários para o desenvolvimento deste estudo. À Profª Isabel Orenes (UNED), pelas constantes idas, conversas e sorrisos em minha sala de estudos.

Ao Patrício Araújo, Alexandre Mourão, Nathália Borba. Com carinho, agradeço a Silvana Peres, Gleice Aline, Claristina Borges, Larissa Fernandes, Lady Daiane, Cátia Silva pela amizade constituída no processo de doutorado. Juntas tivemos experiências que nos orientarão pela vida.

Agradecimentos às amigas e aos amigos que nos apoiaram sempre, em nossa estância em Brasília: Luizmar, Lucinha, Eduardo, Laís, Maria Eduarda, Luís Arthur, Carol Neto e Luísa, vocês foram bênçãos em nossas vidas.

À Adriana e Miguel, primos amados, obrigada pelas dicas, suporte, prática do espanhol, carinho e receptividade e orientações em nossa experiência na Espanha.

À Josélia, minha grande amiga. Sua luta, fé e otimismo em busca da cura me fizeram enxergar a vida de uma outra forma. Você é uma guerreira e, mesmo com toda a atribulação, você esteve presente em cada momento da minha caminhada.

A todos os funcionários e funcionárias da “Casa”, em especial à coordenadora pedagógica, por possibilitar este estudo, e aos participantes: Ana Botafogo, Chiquinha Gonzaga, Cora Coralina, Eduardo Kobra, Ruth Rocha, Van Gogh, Shakespeare e Steve Jobs, que permitiram diálogos e aproximações de seu cotidiano por meio da arte.

Ao CNPq e à CAPES, pelo apoio financeiro concedido.

Enfim, a TODOS E TODAS, o meu muito obrigada!

“[...] Mas não sou completa, não. Completa lembra realizada. Realizada é acabada. Acabada é o que não se renova a cada instante da vida e do mundo. Eu vivo me completando..., mas falta um bocado.”

Clarice Lispector

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como as atividades artísticas, desenvolvidas em uma ONG que trabalha com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, se relacionam com as variadas experiências dos participantes e o desencadear de posicionamentos éticos. Consideramos relevante realizar esta pesquisa a partir da perspectiva da Psicologia Cultural e da abordagem Dialógica. Participaram do estudo oito crianças e adolescentes com idades entre 10 e 14 anos. O referencial metodológico foi o paradigma qualitativo, e a construção de dados foi delineada em três fases no decorrer do ano de 2017 – início, meio e fim do ano, a partir de observações das interações no contexto da ONG, e realização de sete encontros, videogravados, utilizando o procedimento de roda de conversa mediada por filmes, desenhos e poesias, com o intuito de atingir o objetivo proposto. As análises foram baseadas no Método de Análise Temática Dialógica da Conversação adaptado à Psicologia e organizadas em mapas temáticos semióticos, com o auxílio do *software XMind 8 Update 7*. Neste estudo, foi evidenciado que a participação das crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, em atividades relacionadas com a arte, difere significativamente das ações que realizam no cotidiano, gera aprendizagens e oportunidades com as quais, antes, eles/elas não tinham contato. Isso se deve ao processo de mediação estética que promove, por meio da imaginação, a expansão da experiência e possibilita: a experiência estética, a compreensão de regras e normas, o questionamento de padrões, valores, concepções e posicionamentos éticos.

Palavras-chave: Crianças e adolescentes, experiência estética, posicionamento ético.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze how the artistic activities developed in an NGO that works with socially vulnerable children and adolescents relate to the varied experiences of the participants and trigger ethical positions. We consider relevant to conduct this research from the perspective of Cultural Psychology and the Dialogical approach. Eight children and adolescents aged 10 to 14 years participated in the study. The methodological framework was designed according to the qualitative paradigm, and data construction was delineated in three phases during the year 2017 - beginning, middle and end of the year, based on observations of interactions in the context and the conduction of seven video-recorded meetings, using the procedure of conversation circle mediated by films, drawings and poetry, in order to achieve the proposed objective. The analysis was based on the Dialogical Thematic Analysis Method of Conversation adapted to psychology and organized in semiotic thematic maps with the aid of the XMind 8 Update 7 software. In this study, it was evidenced that the participation of children and adolescents, in a situation of social vulnerability, in art-related activities, differs significantly from the actions they perform in their daily lives, generating learning and opportunities with which they had not previously had contact. This is due to the process of aesthetic mediation that fosters the expansion of experience through imagination and enables: aesthetic experience, the understanding of rules and norms, the questioning of standards, values, conceptions, and ethical positioning.

Key words: children and adolescents, aesthetic experience, ethical positioning.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo las actividades artísticas, desarrolladas en una ONG que trabaja con niños y adolescentes en situaciones socialmente vulnerables se relacionan con las variadas experiencias de los participantes y la liberación de posicionamientos éticos. Consideramos relevante realizar esta investigación desde la perspectiva de la psicología cultural y el enfoque dialógico. Ocho niños y adolescentes de 10 a 14 años participaron en el estudio. El marco metodológico fue el paradigma cualitativo, y la construcción de datos se delineó en tres fases durante el año 2017: principio, mitad y fin del año, en base a observaciones de interacciones en el contexto y la realización de siete reuniones grabadas en video, utilizando el procedimiento de la rueda de conversación mediado por películas, dibujos y poesía, para lograr el objetivo propuesto. Los análisis se basaron en el Método de análisis temático dialógico conversacional adaptado a la psicología y organizado en mapas temáticos semióticos, con la ayuda del software XMind 8 Update 7. En este estudio, se evidenció que la participación de niños y adolescentes, en una situación de vulnerabilidad social, en actividades relacionadas con el arte, difiere significativamente de las acciones que realizan en su vida diaria, generando aprendizaje y oportunidades con las que no habían tenido previamente contacto. Esto se debe al proceso de mediación estética que promueve a través de la imaginación la expansión de la experiencia y permite: la experiencia estética, la comprensión de reglas y normas, el cuestionamiento de estándares, valores, concepciones y posicionamientos éticos.

Palabras-clave: Niños y adolescentes, experiencia estética, posicionamiento ético.

SUMÁRIO

<i>AGRADECIMENTOS</i>	<i>vi</i>
<i>RESUMO</i>	<i>ix</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>x</i>
<i>RESUMEN</i>	<i>xi</i>
<i>LISTA DE TABELAS</i>	<i>xvi</i>
<i>LISTA DE FIGURAS</i>	<i>xvii</i>
<i>CAPÍTULO 1</i>	<i>1</i>
<i>PONTOS DE PARTIDA</i>	<i>1</i>
<i>CAPÍTULO 2</i>	<i>11</i>
<i>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</i>	<i>11</i>
2.1 Os posicionamentos e significados no processo interativo	14
2.2 Vulnerabilidade Social	15
2.3 Moral e Ética	19
2.3.1 A constituição da moralidade na perspectiva cognitivista	20
2.3.2 A moral na perspectiva sociocultural.....	23
2.3.3 Posicionamento ético responsável e responsivo	27
2.4 A constituição de experiências por meio da mediação estética	30
2.4.1 Um histórico sobre a arte.....	34
2.4.2 O ensino de arte e estética	37
2.4.3 Mediação estética e recurso simbólico	40
2.5 Arte, mediação estética e ética: uma relação possível	45

2.5.1 A “Casa” – espaço das relações	46
<i>PESQUISA EMPÍRICA</i>	49
3.1 Objetivos	49
3.1.1 Objetivo Geral	49
3.1.2 Objetivos Específicos	49
3.2 Tese	49
<i>CAPÍTULO 4</i>	52
<i>CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A PESQUISA</i>	52
4.1 Metodologia	52
4.2 Contexto da pesquisa	53
4.3 Participantes	54
4.4 Procedimentos éticos	56
4.5 Equipamentos e materiais utilizados	57
4.6 Procedimentos para a construção dos dados	59
4.7 Procedimentos para análise dos dados	61
4.8 Descrição das dinâmicas das atividades na “Casa”	62
<i>CAPÍTULO 5</i>	67
<i>RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS</i>	67
5.1 Primeiro e Segundo Encontros - Rapport e Quem sou eu?	67
5.1.1 Análise temática do encontro - <i>Rapport e Quem sou eu?</i>	67
5.1.1.1 Afetividade	69
5.1.1.2 Violência	70
5.1.1.3 Coisa legais da vida	74

5.1.1.4 Coisas que não são legais.....	76
5.1.2 <i>Rapport</i> : estabelecendo confiança para a construção de um mosaico significativo.....	78
5.2 Terceiro Encontro - Conversando sobre o filme Divertida Mente	79
5.2.1 O Filme Divertida Mente (Inside Out)	79
5.2.2 Análise temática do encontro – Conversando sobre o filme Divertida Mente.....	85
5.2.2.1 Compreensão do Filme	87
5.2.2.2 Partes do filme que mais gostaram	88
5.2.2.3 As ilhas	89
5.2.2.4 Experiências relatadas.....	92
5.2.3 Divertida Mente: expansão da experiência e posicionamento ético	94
5.4 Quarto Encontro - Dialogando sobre atividade artística	95
5.4.1 Análise temática do encontro – Dialogando sobre atividade artística	95
5.4.1.1 Os desenhos	98
5.4.1.2 Sobre poesia.....	102
5.4.2 Atividade artística propiciando inúmeras experiências e posicionamentos éticos.....	105
5.5 Quinto Encontro - Sing: Quem canta seus males espanta” - O que me representa?	
.....	107
5.5.1 Sing: quem canta seus males espanta: Pinceladas sobre o filme	107
5.5.2 Análise temática do encontro - filme “Sing: O que me representa?	112
5.5.2.1 Experiência com Rosita: Mãe – Vida complicada	116
5.5.2.1.1 Marido/Pai.....	117
5.5.2.2 Experiências com Johnny: Ladrão/Violência.....	120
5.5.2.3 Experiência com Meena: Medo/Nervosismo	122
5.5.2.4 Experiência com Ash: Respeito/Ter atitude.....	124
5.5.2.5 Experiência com Mike: Trapaças.....	125
5.5.2.6 Experiência com Senhor Moon: Luta	126
5.5.2.6.1 Ser Amigo /Ajudar o próximo.....	127
5.5.2.7 Narrativas de outras experiências: Preconceito/Racismo.....	130

5.5.3 Filme Sing: Quem canta seus males espanta e as relações estabelecidas entre experiências e posicionamentos éticos	132
5.6 Sexto e Sétimo Encontros - Experiências na “Casa”/Encerramento.....	133
5.6.1 Análise temática do encontro – Experiências na “Casa”/Encerramento.....	133
5.6.1.1 Antes de participar da “Casa”	137
5.6.1.2 Quando entrou na “Casa”	137
5.6.1.3 Estar na “Casa” é... ..	139
5.6.1.4 O que representa... ..	140
<i>CAPÍTULO 6.....</i>	<i>144</i>
<i>DISCUSSÃO</i>	<i>144</i>
<i>CAPÍTULO 7.....</i>	<i>152</i>
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	<i>152</i>
<i>REFERÊNCIAS.....</i>	<i>156</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>183</i>
Anexo A- Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP	183
Anexo B – Autorização da Casa para a realização da pesquisa	184
Anexo C - Termo de Assentimento.....	186
Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	187
<i>APÊNDICES.....</i>	<i>188</i>
Apêndice A - Descrição do filme: Divertida Mente (Inside Out).....	188
Apêndice B - Descrição do filme Sing: Quem canta seus males espanta.....	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Participantes da pesquisa.....	54
Tabela 2 Primeira etapa.....	60
Tabela 3 Segunda etapa.....	60
Tabela 4 Terceira etapa	61
Tabela 5 Tópicos para organização dos dados transcritos	62
Tabela 6 Partes do filme “Sing: Quem canta seus males espanta” que os participantes mais gostaram e que menos gostaram	113

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Relação entre arte e posicionamento ético.....	50
<i>Figura 2.</i> Fachada externa e parte interna da ONG.....	53
<i>Figura 3.</i> Divertida Mente (<i>Inside out</i>).....	58
<i>Figura 4.</i> Sing – Quem canta seus males espanta.....	59
<i>Figura 5.</i> Estrutura organizada pelos participantes para a roda de conversa.....	63
<i>Figura 6.</i> Jardim área interna da “Casa”.....	64
<i>Figura 7.</i> Interação das crianças e adolescentes com idosos no final do ano.....	65
<i>Figura 8.</i> Mapa temático semiótico do 1º e 2º encontros - <i>Rapport</i> e Quem sou eu?.....	68
<i>Figura 9.</i> Trajetória de Riley no filme “Divertida Mente”.....	81
<i>Figura 10.</i> Mapa temático semiótico do 3º encontro– Conversando sobre o filme Divertida Mente	86
<i>Figura 11.</i> Mapa temático semiótico do 4º encontro – Dialogando sobre atividade artística .	97
<i>Figura 12.</i> Desenhos realizados pelos participantes da pesquisa.	99
<i>Figura 13.</i> Trajetória dos personagens do filme “Sing: Quem canta seus males espanta” ...	109
<i>Figura 14.</i> Mapa temático semiótico do 5º encontro - filme Sing: O que me representa?....	115
<i>Figura 15.</i> Desenho de Cora Coralina - Vida em dois lugares.....	134
<i>Figura 16.</i> Desenho Steve Jobs – Antes, quando entrei na “Casa” e o agora.	135
<i>Figura 17.</i> Mapa temático semiótico do 6º e 7º encontros – Experiências na “Casa” e Encerramento	136
<i>Figura 18.</i> Arte, mediação estética e posicionamentos éticos e os elementos de discussão .	145

Viver é tomar posição axiológica a cada momento; é
posicionar-se frente a valores.

(Bakhtin, 2011)

CAPÍTULO 1

PONTOS DE PARTIDA

“Era uma casa muito engraçada, não tinha teto não tinha nada”¹

OU tinha tudo?

Após Ana Botafogo chegar da escola com dor de cabeça, sua mãe sugeriu que não fosse à “Casa da Criança Amor & Arte” naquele dia, e ela respondeu rapidamente: “*Não posso faltar de jeito nenhum na “Casa”, estou participando de um projeto importante e hoje é o primeiro encontro*”. Ana Botafogo é o pseudônimo de uma das crianças que participou deste estudo. Denominaremos somente de “Casa” o local de realização desta pesquisa. No trecho acima, Ana referia-se ao início da pesquisa. Então, queremos falar do início, de como esta pesquisa tomou forma e corpo. Trouxemos essa fala de Ana Botafogo para representar a receptividade, o compromisso e a motivação dela em participar do estudo, bem como das outras crianças, coadunando com nossas impressões sobre a importância de termos espaços em que as crianças tenham permissão de fala e que também possam ser ouvidas. Acreditamos que a “Casa” seria um destes espaços. Queríamos saber se era e como contribuía para o desenvolvimento daquelas crianças.

O interesse por investigar temas relacionados a arte, experiências e posicionamento ético a partir do trabalho com crianças e adolescentes surgiu durante minha prática profissional, como professora de Estágio em Psicologia Escolar. Trabalhava em uma Universidade Federal, com projetos em várias instituições de ensino e como psicóloga escolar na rede municipal de educação de uma cidade com quase 100.000 habitantes, conforme dados do IBGE (2018), localizada no interior do sudoeste goiano. No meu percurso profissional, as experiências de

¹ Música do poeta brasileiro Vinícius de Moraes, lançada em 1980.

conhecer o cotidiano de famílias, em atividades de rodas de conversa e em conversas individuais, com pais, crianças e adolescentes, me sensibilizaram de forma singular por reconhecer o quanto as condições precárias de vida dessas famílias as colocavam em uma situação de vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade social está relacionada às condições de vida e às estruturas sociais, culturais e econômicas deficitárias em que o ser humano está inserido (Morais, Raffaelli, & Koller, 2012). As desigualdades sociais se caracterizam como um amplo fenômeno de injustiça social que insere grande parte das crianças e jovens na condição de vulneráveis socialmente. Isso acontece devido à falta de oportunidades nas áreas de educação, saúde e proteção, por fatores relacionados a situação de rua e a tipos de exploração e violência. Situações estas que dificultam ou impedem o posicionamento das crianças e adolescentes enquanto cidadãos de direitos (Fonseca, Sena, Santos, Dias, & Costa, 2013; Lopes et al., 2008). O posicionamento está relacionado ao desenvolvimento de estratégias discursivas de histórias pessoais, que determinam as ações de uma pessoa enquanto atos sociais, possibilitando locações específicas aos participantes da conversa (Harré & Van Langenhove, 2003).

No Brasil, tem sido rotineiro verificarmos situações de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Ouvimos relatos de violência contra essa população em noticiários de TV, rádio, redes sociais, bem como no cotidiano profissional, entre professores, pais e das próprias vítimas. Estudos como os de Nunes e Sales (2016) e Silva et al. (2017) apontam que os tipos de violência predominantes contra crianças são: a negligência, seguida pela violência física, psicológica e sexual; e destacam que há uma preponderância de atos violentos contra crianças e adolescentes com idades entre 4 e 14 anos, residentes em bairros periféricos. Nas duas pesquisas, destaca-se a ocorrência da violência em contexto intrafamiliar. Um problema complexo por serem os agressores pessoas conhecidas, que mantêm relações próximas com as crianças e ou adolescentes.

Durante meu percurso profissional, como professora e psicóloga, convivi com crianças e adolescentes que sofreram maus-tratos, abusos, agressões. Muitas vezes, essas crianças estavam envolvidas com furtos e tráfico de drogas e foram abandonadas, ou até mesmo retiradas de suas famílias, para viverem em lares transitórios. Eram crianças e adolescentes que muitas vezes me olhavam silenciosas, com expressão de tristeza. Nesse contexto, sempre refleti sobre as possibilidades de alavancar o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes, pois percebia nelas o desejo de falar e serem ouvidas, aprender, serem ativas, poder pintar, correr, brincar, cantar e dançar, em um espaço destinado a atividades sociais e culturais.

No contexto brasileiro, há diversas políticas públicas relacionadas às crianças e adolescentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Programa Bolsa Família, Programa de Saúde na Escola, entre outras. Essas políticas garantem assistência às crianças e adolescentes, com o objetivo de inseri-los na sociedade como seres humanos de prioridades e de direitos, por estarem em uma condição específica de desenvolvimento (Fonseca, Sena, Santos, Dias, & Costa, 2013). Ainda há muitas ações a serem realizadas para atender, de fato, às demandas inerentes às necessidades específicas desses grupos populacionais.

Em reuniões com os alunos da disciplina de Psicologia Escolar, para listarmos possíveis espaços de estágio e planejarmos projetos e ações possíveis de desenvolvimento para uma população de crianças e adolescentes que vive à margem, em vulnerabilidade social, nos deparamos com a “Casa”: uma instituição de educação não formal, mantida por uma Organização Não Governamental (ONG), e que realiza atividades artísticas – por meio de poesia, desenho, pintura, música, filme, entre outras expressões artísticas. Nesse espaço, os participantes têm a oportunidade de se envolverem nas atividades propostas e, até mesmo, apresentarem os trabalhos desenvolvidos para a comunidade, em geral, por meio de exposições organizadas em praças públicas, escolas, shopping e museu.

Minha aproximação com atividades artísticas na infância e adolescência não foi muito efetiva, devido a minhas condições sociais e culturais. Hoje busco um maior envolvimento porque penso a arte como impulsionadora de desenvolvimento e compreendo que a participação das pessoas em atividades culturais, artísticas e esportivas possibilita outros sentidos e significados sobre as atividades cotidianas e oportuniza novos posicionamentos nos contextos socioculturais nos quais estão inseridas.

Na aproximação com a instituição, percebi, a partir de relatos de pais, mães, participantes e comunidade, o quanto a “Casa” é vista como um espaço de desenvolvimento para as crianças e adolescentes do município. A partir disso, verifiquei que na instituição existia uma lista com vários nomes de crianças e adolescentes à espera de uma oportunidade de inserção, uma satisfação das crianças e adolescentes em participar das atividades da “Casa”, e registros de egressos que conseguiram oportunidades para desenvolver suas potencialidades em outros espaços educacionais existentes.

Minhas constatações sobre a “Casa” foram motivadoras para a construção de um projeto de pesquisa que analisasse a relação entre as atividades artísticas desenvolvidas naquele espaço, com as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que dele participam, e o desencadear de posicionamentos éticos.

Os posicionamentos éticos foram analisados a partir da junção entre a teoria do posicionamento (Harré & Van Langenhove, 2003) e a teoria do ato responsável (Bakhtin, 1986/2017). Através do discurso identificamos situações que foram valoradas pelas crianças e adolescentes, com base nas particularidades dos atos, da vida concreta, numa cadeia de significação que possui uma estreita relação com conteúdos ideológicos presentes nos grupos sociais a que pertencem (Volóchinov, 1929/2017). Assim, neste estudo reconhecemos como éticos os posicionamentos referentes a ações consideradas boas, para si e para o outro, a partir de uma perspectiva individual e não das obrigações exigidas socialmente (Ricoeur, 2002).

A forma como nos posicionamos está relacionada a nossas práticas discursivas e às dos outros, que se entrelaçam com as narrativas com que entramos em contato (Moghaddam, 2003; Spink & Medrado, 2013). As narrativas são construídas por diversas vozes, ponto de vista, postura ideológica, que concordam ou discordam entre si, estabelecendo uma relação dialógica (Bakhtin, 2013). Elas são meios para analisar e compreender aspectos ideológicos relacionados às experiências das pessoas.

Reconhecemos a “Casa” como uma passagem que possibilita uma experiência limiar (Benjamin, 2006) para os participantes. Um espaço que propicia a transição de um lugar específico para outro, que por vezes pode ser até antagônico do que foi vivido até o momento (Gagnebin, 2014). Nessa perspectiva de passagem, de experiência limiar, de trabalho com objetos estéticos relacionados a arte, acreditamos que várias outras experiências podem ocorrer dentro desse contexto institucional, entre elas a experiência estética.

Como experiência estética nos referimos a uma experiência singular (Dewey, 2008), pautada na imaginação (Sánchez, 2010), que possibilita a transformação cognitiva, social e emocional de cada pessoa (Blanco, Rosa & Travieso, 2003). Assim, considerando que os participantes da pesquisa estão em um período de transição infância/adolescência, cremos que nesta fase as relações estabelecidas com outros contextos, objetos e com as pessoas são vivenciadas com mais intensidade e podem influenciar no desenvolvimento moral e orientar os posicionamentos éticos de uma forma direta.

As relações socioculturais e o contexto vivenciado são significativos para que haja o desenvolvimento de aspectos da moralidade, como normas, crenças, valores sociais e culturais, que têm entre suas funções a de orientar o comportamento do indivíduo em relação aos outros (Valsiner, 2007). Mas, isso não quer dizer que o desenvolvimento siga especificamente em uma direção, pois, quando as pessoas fazem escolhas e tomam decisões, estas estão pautadas pela compreensão de questões que se apresentam a cada uma, tendo como suporte os critérios

construídos socialmente, e serão os atos, palavras e pensamentos que vão apresentar a forma de posicionamento frente a esses critérios (Souza & Albuquerque, 2017).

Várias pesquisas realizadas nos últimos anos (Conte & Devechi, 2016; Kinsella & Bidinosti, 2016; Reis, 2011; Reis & Zanella, 2014; Stavrova & Meckel, 2017) apontam que as pessoas em contato com a arte ampliam a sensibilidade, o potencial reflexivo e a capacidade de perceber a realidade de uma forma crítica. Assim, acreditamos que as atividades artísticas oferecidas pela “Casa” possibilitam às crianças e aos adolescentes aprimorarem os sentidos perceptivos e, conseqüentemente, o posicionamento ético.

A atividade artística é um dos elementos propulsores da imaginação, ela propicia a expansão da experiência (Zittoun, 2013), promove um conhecimento que unifica diversas relações significativas e universais e auxilia na interpretação de linguagens. Por meio da imaginação é possível vislumbrar coisas novas, ultrapassar fronteiras e limites e pressentir futuros possíveis (Zittoun & Cerchia, 2013). Neste sentido, as relações estéticas possibilitam o desenvolvimento dos processos psicológicos do ser humano, por meio da duplicação do real na esfera intrapsíquica (Barroco & Superti, 2014).

Quando há a contemplação ou a criação de um objeto artístico, são proporcionadas vivências, mesmo que de forma imaginativa, de ações, sentimentos e emoções que muitas vezes não fazem parte do cotidiano da pessoa. A dimensão estética possibilita a objetivação da subjetividade em uma relação semioticamente mediada, “permeada pela sensibilidade, numa vivência que se revela, ao mesmo tempo, reflexiva e afetiva” (Zanella et al., 2005, p. 194). Sendo a atividade artística uma atividade que relaciona pensamento, imaginação, intenção e descoberta em prol de uma realização, está subjacente seu caráter libertador dos vínculos limitantes da vida prática cotidiana (Bernardino, 2010), e o seu auxílio em relação ao aprimoramento do senso estético, crítico e ético.

Tendo em vista essas considerações, formulamos as seguintes perguntas para esta pesquisa:

- Quais as concepções das crianças e adolescentes sobre as experiências adquiridas com a participação na instituição pesquisada?
- Quais os indícios apresentados nas narrativas das crianças e adolescentes que nos propiciam considerar o posicionamento ético a partir da mediação estética?
- A mediação por meio de atividades com arte auxilia na formação ética das crianças e adolescentes? De que modo?

Para responder a estes questionamentos, o objetivo geral desse estudo foi analisar como as atividades artísticas, desenvolvidas em uma ONG que atende a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, se relacionam com as variadas experiências dos participantes e com o desencadear de posicionamentos éticos.

Como objetivos específicos, estabelecemos: (a) identificar as várias experiências das crianças e adolescentes que emergem a partir do contato com objetos artísticos; (b) descrever os posicionamentos das crianças e adolescentes, nas interações durante a participação na roda de conversa, que são considerados posicionamentos éticos; (c) identificar como as atividades mediadas pela arte se relacionam com posicionamento ético em crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

A pesquisa foi estruturada a partir da Psicologia Cultural e da abordagem Dialógica (Bakhtin, 1979/2016; Bruner, 1997; Rosa, 2000; Valsiner & Rosa, 2007; Vigotski, 1978/2007), por considerarmos que estes aportes teóricos possibilitam a sustentação do nosso estudo uma vez que estas perspectivas teóricas estão relacionadas à constituição da pessoa a partir das interações sociais e culturais (Rosa, 2000; Valsiner & Rosa, 2007; Vigotski, 1978/2007). Essas interações são dialógicas (Bakhtin, 1979/2016) enquanto comunicação discursiva e fundantes

para o desenvolvimento humano, pois articulam a relação do eu e do outro, em um processo semiótico de produção cultural que produz um mundo e o significa (Bruner, 1997).

Sabendo-se que o desenvolvimento da pessoa ocorre em interação com outros seres humanos e com os objetos culturais (Bruner, 1997; Valsiner & Rosa, 2007; Vigotski, 1934/2001), organizamos, no decorrer do ano de 2017, sete encontros de rodas de conversa com as crianças e adolescentes participantes da “Casa”. Nos encontros, utilizamos objetos artísticos para estabelecer uma relação entre as variadas experiências dos participantes e seus posicionamentos éticos.

A partir das análises dos dados, percebemos que a participação das crianças e adolescentes em espaços que realizam atividades com arte, difere significativamente das ações vivenciadas no dia a dia (Vigotski, 1926/2018; Zanella, 2007). Gera aprendizagens e oportunidades com as quais não tinham contato. O contato com a arte oportuniza a produção de novos significados e influi nas formas de ver, sentir e se posicionar no mundo (Conte & Devechi, 2016; Kinsella & Bidinosti, 2016; Reis, 2011; Reis & Zanella, 2014; Stavrova & Meckel, 2017; Zanella, 2007). Assim, a arte é considerada como uma mediadora estética que, por meio da imaginação, contribui para a expansão das experiências (Bernardino, 2010; Zittoun, 2013) de ultrapassar barreiras, regras e normas e de se posicionar eticamente.

No que tange à estrutura do texto, a tese é composta de sete capítulos que organizam o processo de leitura. Neste primeiro capítulo apresentamos os Pontos de Partida para esta pesquisa, elencamos as nossas motivações e fizemos a introdução ao tema.

No segundo capítulo, apresentamos a Fundamentação Teórica da pesquisa. Elucidamos alguns conceitos centrais que consideramos fundamentais para os objetivos do nosso trabalho. De início, foram abordadas concepções acerca de crianças e adolescentes (Ariès, 1973/2011; Barbosa & Santos, 2017; Betz, 2013; Betz & Kayser, 2017; Candelas, 2016; Frota, 2007; Hartmann, 2017; Murray, 2016; Ozella & Aguiar, 2008; Pierro, 2017; Rengifo Herrera, 2014;

Vasconcelos, Melo & Oliveira, 2017). Em seguida, discorremos sobre as interações dialógicas, polifônicas, marcadas por conteúdos ideológicos (Bakhtin, 1979/2011; Soerensen, 2009; Volóchinov, 1929/2017), a teoria do posicionamento (Harré & Van Langenhove, 2003), a produção de sentidos, significados (Bruner, 1997; Pino, 1993; Vigotski, 1934/2001) e de experiências (Rosa, 2007a; Rosa, 2007b). Apresentamos o conceito de vulnerabilidade social (Pessalacia, Menezes, & Massuia, 2010; Richaud, Mestre, Lemos, Ghiglione & Samper, 2013; Sanches, Mannes, & Cunha, 2018) e a relação com contextos permeados por violência (Figueiredo & Faustino, 2018). Discorremos ainda sobre conceitos de moral e ética (La Taille, 2017; Ricoeur, 2002, Bakhtin, 1986/2017). As considerações teóricas referentes às atividades mediadas pela arte foram enfatizadas a partir de temas relacionados a arte, estética, mediação estética e experiência estética (Baumgarten, 1993; Blanco, 2002; Blanco, Rosa, & Travieso, 2003; Chiuminatto, 2014; Dewey, 2008; Sánchez, 2010; Vigotski, 1925/1999; Zanella et al., 2006).

No capítulo três, inicialmente temos os objetivos do estudo, que basicamente consistem em contribuir de forma teórica e metodológica para o estudo da relação entre o trabalho com a arte e o desencadear de posicionamentos éticos. Na sequência, apresentamos a tese da pesquisa realizada.

O capítulo quatro tem como foco evidenciar a perspectiva qualitativa que orienta o Caminho Metodológico da pesquisa. O método foi detalhado por meio da descrição dos participantes, do contexto da pesquisa, dos materiais utilizados, dos procedimentos éticos e dos procedimentos para construção e análise dos dados.

No capítulo cinco, mostramos os Resultados e Análises produzidas a partir da mediação estética e das narrativas, que ocorreram nos encontros de roda de conversa com as oito crianças e adolescentes participantes da “Casa”. Para apresentar os resultados e realizar as análises,

construímos mapas temáticos semióticos e evidenciamos alguns fragmentos das narrativas dos participantes.

O capítulo seis compreende a Discussão, texto em que estabelecemos relações teóricas e metodológicas com base nas análises dos dados. As Considerações Finais, com uma síntese de percurso da pesquisa e principais contribuições, encontram-se por último, no capítulo sete.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existe uma leitura de infância que geralmente remete a um tempo considerado prazeroso, despreocupado e feliz, muitas vezes “reduzindo a infância a um acúmulo de fases e invariantes universais” (Vasconcelos, Melo, & Oliveira, 2017, p. 71), enquanto a adolescência² diz respeito a uma época de muitos conflitos e crises. Porém, nem sempre estas concepções se afirmam, é necessário um olhar para a pessoa e as circunstâncias culturais nas quais ela se insere, pois há uma inter-relação entre a pessoa e seu contexto sociocultural que influencia em sua forma de agir, pensar e se desenvolver (Candelas, 2016; Frota, 2007).

Tanto a infância quanto a adolescência são vistas como categorias construídas historicamente. A visão de infância e adolescência que temos atualmente advém de uma concepção de tempo histórico, que leva em conta as circunstâncias socioculturais. Desta forma, não é possível analisar todas as crianças e todos os adolescentes com base em um mesmo referencial, pois é preciso compreender que há diferenças, decorrentes dos diversos contextos sociais, econômicos, geográficos, além das especificidades da pessoa. É imprescindível, neste trabalho, analisar estes grupos, por meio da compreensão de que o ser humano está situado histórica e culturalmente, constituído em suas contradições e em suas ações reais (Ariès, 1973/2011; Barbosa & Santos, 2017; Ozella & Aguiar, 2008).

Em diversas áreas das ciências, como educação, psicologia, sociologia, existe ainda uma visão da criança considerada como um “vir a ser”, sempre apontando para as possibilidades futuras. Essa concepção dificulta olhar para a criança como um ser ativo que constitui e é constituído pelo contexto sociocultural no qual está inserido (Betz, 2013; Betz &

² Para esta terminologia utilizamos como referência legal a faixa etária de 12 a 18 anos, definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990).

Kayser, 2017), porém está evidente que um novo conceito de criança tem sido estabelecido a partir do crescimento de pesquisas (Hartmann, 2017; Murray, 2016; Pierro, 2017) sob a perspectiva da população interessada, as próprias crianças. Fato esse que possibilita uma melhor compreensão das necessidades e potencialidades deste grupo e de outros, como, também, os adolescentes.

No presente estudo é importante a compreensão da constituição do eu como aquilo que permite ao ser humano conduzir suas ações e relacionar-se com o que é dele em diferentes contextos e nas interações interpessoais permeadas por experiências socioafetivas (Freire & Branco, 2016). Na fase de transição entre infância e adolescência há tensões e mudanças que podem impactar a formação do eu, tais como: maior autonomia de circulação social, as mudanças no campo da autopercepção e da autoimagem, a adesão a novos grupos de pares, a adoção de novos papéis na família e no trabalho, as conquistas no plano da autorregulação da atividade e a adoção de perspectivas projetivas quanto ao futuro. Estas novas significações auxiliam a adoção de novos posicionamentos pelo adolescente (Hermans, 2001; Oliveira, 2006).

Crianças e adolescentes se encontram no processo de transição e de construção de campos afetivo-semióticos (possíveis valores), que podem ser compreendidos por meio de narrativas, gestos e ações, ou seja, pela forma como se posicionam. Sua expressividade diz acerca da construção de valores que os norteiam para futuras ações, dado que os valores, vistos como signos generalizantes, são a cultura em que a pessoa está inserida. Os processos de generalização contribuem para organizar as formas de significação da realidade, criando formas de autorregular as emoções e as experiências durante o processo de desenvolvimento (Branco & Valsiner, 2012; Rengifo Herrera, 2014). A inserção em contextos diferenciados permite à pessoa criar signos sob a orientação de outras, que estão orientadas coletivamente por instituições e espaços de convívio social diversificados, como: familiar, escolar, religioso,

entre amigos. Essas inserções alteram condições afetivas e emocionais, os julgamentos e, conseqüentemente, a forma como a realidade é vista e sentida (Rengifo Herrera, 2014; Valsiner, 2012).

A existência da pessoa se configura com base nas interações dialógicas que ocorrem por meio da linguagem, em discursos materializados nos enunciados, sejam eles no âmbito do cotidiano ou em contextos formalizados, que reverberam os processos ideológicos de determinados grupos (Bakhtin, 1929/2013; Volóchinov, 1929/2017). Ou seja, a forma como a pessoa se expressa e age na relação com o outro reflete aspectos ideológicos do contexto social e promove diferentes tipos de respostas por parte dos integrantes de um grupo social.

Toda questão ideológica possui um significado, concernente a algo fora de si, em uma necessária relação de alteridade, de aproximação e de distanciamento do outro, que permite a percepção e a produção de si, mediante um acabamento estético em que o outro e o eu se constituem em suas fronteiras (Bakhtin, 1979/2011), impulsionando o desenvolvimento.

No decorrer do desenvolvimento humano, muitas mudanças acontecem em função das interações, que são necessárias e fundamentais para a negociação de significados estabelecidos na e pela cultura (Bruner, 1997; Vigotski, 1930/2009). Nas interações entre as pessoas, no momento da interlocução, ocorre a enunciação, que não é individual e sim social. Assim, é por meio da enunciação que a dialogia e a polifonia medeiam esse movimento de interação entre as pessoas com fortes marcas ideológicas sociais e culturais (Soerensen, 2009; Volóchinov, 1929/2017). Nesta relação, as pessoas desempenham posicionamentos diferentes, o que, muitas vezes, se configura de forma contraditória, gera tensões e possibilita a produção de novos significados (Valsiner, 2012; Zittoun & Gillespie, 2015).

Para melhor compreensão sobre os posicionamentos das pessoas nas conversações em momentos de interação, utilizamos alguns conceitos da Teoria do Posicionamento apresentada por Harré & Van Langenhove (2003).

2.1 Os posicionamentos e significados no processo interativo

Os posicionamentos de si ocorrem na elaboração discursiva de histórias pessoais, que tornam as ações da pessoa compreensíveis em um discurso instituído e compartilhado (Harré & Van Langenhov, 2003). Nos processos dialógicos, as vozes das pessoas envolvidas podem posicionar a si mesmas e ao outro, em movimentos de deslocamentos e alteridade (Bakhtin, 1979/2011; Volóchinov, 1929/2017). Os posicionamentos se constituem a partir de posições fluídas nas formas relacionais, que envolvem as negociações entre as pessoas em interação discursiva (Harré & Van Langenhove, 2003).

Em um contexto interativo, as pessoas sempre são concebidas em processos dialógicos; os posicionamentos podem ser passivos ou questionados, em função da dialogia que caracteriza a interação (Harré & Van Langenhove, 2003). Várias diferenças analíticas sobre os posicionamentos são apresentadas e podem definir algumas formas possíveis de ocorrência de posicionamentos nas práticas discursivas. Assim, durante a narrativa é possível perceber posicionamentos: de primeira e segunda ordem, que estabelecem ou negam uma ordem moral, um estado de coisas; performativos, que ocorrem em forma de ação sobre o que foi dito, produzindo um efeito sobre o ouvinte; moral, referente às funções institucionais ou papéis sociais da pessoa; pessoal, referente às particularidades de uma pessoa; tácito ou intencional; do *self* e do outro (Harré & Van Langenhove, 2003).

Essas diferenças analíticas sobre os posicionamentos contribuíram para a compreensão das narrativas dos participantes da pesquisa e permitiram perceber questões de ordem moral e ética mediante dimensões axiológicas. Desta forma, a análise dos posicionamentos requer ponderações acerca da cultura em que a pessoa está inserida, pois os pressupostos culturais compõem a constituição do senso de si, por meio dos discursos sociais, e a apropriação dos sentidos e significados (Borges, Araújo, & Amaral, 2016).

Os significados têm um caráter público e compartilhado, fazem referência a uma produção histórica e social e proporcionam a comunicação entre as pessoas, orientando-as de forma referencial em suas inter-relações. Os sentidos têm relação com os significados e se configuram a partir da experiência individual e social de cada pessoa, transmitido em cada ato discursivo sendo, no entanto, singular (Pino, 1993; Vigotski, 1934/2001). Assim, as pessoas se constituem, em sua singularidade, a partir da apropriação de sentidos que vão sendo construídos na participação em contextos específicos (Aguiar & Ozella, 2013), com base na cultura coletiva.

As interações em contextos sociais e culturais produzem novos meios de produção de significados e possibilitam experiências no mundo por meio da ação (Rosa, 2007a). No decorrer da experiência, o sensível designa o mundo objetivo, e o inteligível refere-se à forma como vemos (Bakhtin, 1986/2017), assim, a categorização da realidade é constituída a partir das estruturas experienciais concretas, que estão relacionadas à dinamicidade da significação. É necessária a compreensão de que o “experienciar” está atrelado às ações que realizamos e à forma como nos comportamos, e, a partir disso, a realidade pode ser vista e sentida de formas diferentes, alterando e ampliando a consciência. “Portanto, a experiência muda o que é considerado real, mas também as capacidades funcionais da pessoa” (Rosa, 2007b, p. 293).

A partir das considerações sobre crianças e adolescentess e seus posicionamentos em contextos sociais e culturais, no próximo tópico abordaremos a questão da vulnerabilidade social com o intuito de caracterizar o contexto foco deste estudo.

2.2 Vulnerabilidade Social

No Brasil, as crianças e adolescentes estão expostos a situações de risco e vulnerabilidade que podem estar relacionadas a questões sociais, políticas ou morais. Essas situações podem ser observadas nas diferentes formas de violência, como maus-tratos, negligência, abandono, dificuldade de acesso à escola, más condições de moradia, inserção

precoce no mercado de trabalho e sua exploração, problemas referentes ao alcoolismo e drogas, ausência de alimentação, falta de afeto, proteção, acesso à saúde e de outros recursos mínimos e necessários para a sobrevivência (Pessalacia, Menezes, & Massuia, 2010; Richaud, Mestre, Lemos, Ghiglione & Samper, 2013).

Nos dias atuais há uma preocupação, por parte dos setores da saúde e da educação no Brasil, em virtude da constatação de que as situações de vulnerabilidade a que crianças e adolescentes estão expostos apresentam-se vinculadas a fatores ambientais e sociais (Fonseca, Sena, Santos, Dias, & Costa, 2013). A vulnerabilidade é uma condição a que todo ser humano está sujeito, pois somos considerados vulneráveis frente a algumas circunstâncias da vida. No entanto, existe um grupo que é atingido diretamente por circunstâncias específicas concernentes a fatores sociais, como a pobreza econômica, a falta de acesso à educação, as dificuldades geográficas, a violência e a degradação moral, que o coloca como vulnerável socialmente (Sanches, Mannes, & Cunha, 2018).

A vulnerabilidade social não é uma característica da pessoa, mas uma condição social e contextual em que ela se encontra. A pessoa não é, mas está em situação de vulnerabilidade, ou seja, encontra-se sem acesso a recursos sociais e materiais, com fragilidade de vínculos de pertencimento. Essa condição está associada a uma diversidade de fatores relativos a: questões socioeconômicas, políticas e culturais, em que há desigualdade de oportunidades e de acesso aos direitos; discriminação étnico-racial e de gênero, que determina quem dispõe de recursos cognitivos e materiais (Ayres, Calazans, Saletti Filho, & França-Júnior, 1999; Pereira & Guareschi, 2017), podendo suscitar questionamentos acerca do funcionamento das políticas públicas e das condições que garantem o direito dos cidadãos. A política de assistência social tem, em sua maioria, ações voltadas para grupos que se encontram em vulnerabilidade social, porém são necessárias atuações que objetivem a prevenção para que estes grupos não percam as condições necessárias para a proteção de seus interesses (Semzezem & Alves, 2013).

Ao ponderar sobre as variadas formas de discriminação, negação dos direitos e da dignidade humana, a concepção ampla de vulnerabilidade traduz-se como insuficiente e o termo vulnerabilidade moral entra em cena. A partir deste conceito é possível destacar fatores discriminatórios presentes nas questões de etnia, raça, credo, orientação sexual, que excluem as pessoas do convívio de alguns grupos sociais em nome de um conjunto de fundamentos morais, estéticos e valorativos de uma cultura específica (Sanches, Mannes, & Cunha, 2018).

Nos contextos institucionais brasileiros em que há participação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, constata-se frequentemente a relação entre violência e as experiências cotidianas vivenciadas pelos participantes (Figueiredo & Faustino, 2018). Vários estudos relatam que pessoas expostas à violência podem apresentar impactos em seu desenvolvimento (Benetti, Pizetta, Schwartz, Hass, & Melo, 2010; Hardaway, McLoyd, & Wood, 2012; Murray, Cerqueira, & Kahn, 2013). Sobre as consequências da exposição direta à violência, alguns pesquisadores (Almeida, Miranda, & Lourenço, 2013; Benetti, Schwartz, Soares, MacArena, & Pattussi, 2014; Ho & Cheung, 2010) têm assinalado que tanto as pessoas vítimas da violência direta quanto aquelas que são expostas indiretamente, por presenciarem, testemunharem ou ouvirem relatos de cenas violentas, possuem tendência para desenvolver depressão, agressividade, ansiedade, além de dificuldades de convívio social e de aprendizado (Cater, Andershed, & Andershed, 2014; Moore et al., 2015).

Conforme o “Relatório sobre a Violência Contra Crianças” (ONU, 2006), o fenômeno da violência traz consequências que podem variar conforme sua natureza e gravidade, com repercussões de curto e longo prazos. O estudo conclui que a violência pode ocorrer em todos os contextos em que as crianças estejam inseridas, seja no lar e na família, nas escolas e em outros ambientes educacionais, seja em sistemas assistenciais e de justiça, nos locais de trabalho e na comunidade, de um modo geral. Há a necessidade de se criarem meios para

prevenção e proteção da criança contra a violência, e todos os setores sociais devem compartilhar desta responsabilidade.

É possível perceber que não há manifestações uniformes sobre o conceito de violência. Desta forma, consideramos aqui o conceito de violência na perspectiva de construção histórica, com possibilidade de compreensão a partir de seu caráter social e cultural (Minayo, 2009; Moreira & Branco, 2016). Nesta concepção, a violência no contexto brasileiro é tida como um problema que aflige a sociedade como um todo e causa vários incômodos por apresentar-se como afirmação de um poder que as pessoas têm sobre as outras. Com o intuito de alcançar objetivos e obter vantagens, os atos violentos se manifestam por meio de indivíduos, grupos e classes, gerando danos à pessoa ou ao seu meio sociocultural (Brasil, 2009).

A violência é, inicialmente, estrutural (Martin-Baró, 2003), regulada por sistemas organizados e institucionalizados que impõem regras, valores e normas considerados naturais por sua constante permanência na estrutura das relações sociais, que utilizam dos discursos ideológicos para legitimá-la e torná-la imperceptível. A violência estrutural tem relação com as formas de preservação de desigualdades entre as pessoas – sejam elas sociais, culturais, de gênero, etárias ou étnicas – e pode proporcionar diversos meios de submissão e exploração (Miguel, 2015; Minayo, 2009), podendo até acarretar a violência interpessoal (Costa et al., 2007).

Nunes e Sales (2016) constataram que os tipos de violência interpessoal mais frequentemente vivenciadas por ou dirigidas a crianças e adolescentes são a negligência, a violência física e a psicológica ou emocional. A negligência se constitui por uma omissão das obrigações familiares e da sociedade quanto às necessidades fisiológicas e emocionais. A violência física se apresenta na aplicação da força, gerando desde uma leve dor, ferimentos graves, incapacidade, até a tentativa ou a consumação de homicídio. A violência psicológica ou emocional pode ser vista em forma de ofensas verbais ou gestuais, com o intuito de

amedrontar, assustar, apavorar, excluir, causar humilhações, e culminar na privação de liberdade e do convívio social (Brasil, 2002; Minayo, 2001, 2009).

O contexto social e cultural em que as pessoas estão inseridas auxilia significativamente para a produção de sentidos, significados e na formação do eu. A dinâmica existente nesse contexto propicia análises e reflexões acerca de aspectos morais e éticos. No entanto, faz-se necessária a compreensão das palavras ética e moral, pois são termos comumente utilizados no cotidiano de forma semelhante, sem indicar quaisquer fronteiras e limites entre elas, dada a ideia de proximidade e complementaridade que as caracteriza.

2.3 Moral e Ética

Etimologicamente, a palavra ética provém do grego *ethos* e pode ter duas origens diferentes: uma primeira que significa hábito, costume e outra que significa caráter. Na ética aristotélica a vinculação entre os dois termos se evidencia a partir da formação do caráter por meio dos hábitos e do costume. A palavra ética era usada para descrever disposições, crenças, valores e ideais característicos de uma pessoa ou de um grupo. A palavra moral possui sua derivação do latim *mos*, que se refere a costumes, normas e leis (Millán, 2016).

Para uma referência mais clara dos termos assumiremos, neste estudo, as diferenças de sentido entre ética e moral a partir de Ricoeur (2002). O autor relaciona moral ao campo do que seja obrigatório, referenciado por normas a partir de uma exigência de universalidade de efeito coercitivo, e ética como um interesse da pessoa, relacionado às ações consideradas boas, a partir de uma perspectiva individual e não das obrigações exigidas socialmente.

Com base nos sentidos apresentados sobre ética e moral, La Taille (2017) apresenta que a pergunta moral – como devo agir? impera sobre a obrigatoriedade de deveres sociais a serem seguidos, e a questão ética, que está relacionada a – que vida eu quero viver? possibilita a

reflexão sobre uma outra questão – quem eu quero ser?, e que a partir das questões apresentadas é possível indagar sobre a relação entre moral e ética. Para o autor, a ética engloba a moral e propicia fundamentos para a relação entre uma e outra, pois uma pessoa só agirá conforme os fundamentos e normas morais se essas tiverem, para ela, sentido no campo ético.

Na contemporaneidade, a temática da moralidade tem sido foco de estudos em virtude de seu caráter social e pela função reguladora que desempenha na relação entre as pessoas, bem como pelo agravamento da crise de valores que perpassa nossa sociedade (Nunes & Branco, 2007; Souza & Vasconcelos, 2009). Desta forma, faz-se necessário relacionar o papel da cultura na orientação dos significados que favorecem a constituição da moral, a partir do processo de subjetivação da pessoa, ou melhor, do caráter subjetivo que cada ser humano adquire em decorrência de suas experiências cotidianas. Para melhor compreensão, abordaremos a constituição da moralidade tanto em uma perspectiva cognitivista quanto sociocultural.

2.3.1 A constituição da moralidade na perspectiva cognitivista

A teoria cognitivista evidencia a trajetória evolutiva no desenvolvimento da pessoa, por meio de estágios de desenvolvimento moral, como um fenômeno universal que ocorre independentemente do contexto sociocultural. Essa teoria dá ênfase à conduta racional orientada por regras e à tomada de decisão, que influem na concepção do desenvolvimento moral. Ainda que esta pesquisa não esteja fundamentada em tal perspectiva, apresentaremos as ideias centrais de Blasi (1999, 2005), Damon (1980), Kohlberg (1992), Piaget (1994), por se tratar de autores clássicos e contemporâneos que são predominantemente referenciados nas pesquisas relacionadas à moralidade, a partir de uma vertente estruturalista.

Piaget (1994) inicia o estudo sobre a moral humana apoiado na publicação de sua pesquisa realizada com crianças e adolescentes, denominada “O juízo moral na criança”. Nessa obra, é apresentado um estudo com base nos jogos de regras, a partir da investigação do juízo moral em uma perspectiva cognitiva e não dos comportamentos e sentimentos morais. Para o

autor, a pessoa se desenvolve a partir das etapas: sensório-motoras, pré-operatórias, operatórias concretas e operatórias formais. Estas etapas caracterizam o desenvolvimento cognitivo e a organização moral.

O desenvolvimento cognitivo está intimamente relacionado ao desenvolvimento moral, e as pesquisas de Piaget (1994) permitem concluir que, a depender das idades, há diferenças quanto ao respeito às regras. Essas diferenças são observadas nas fases denominadas de anomia, heteronomia e autonomia, descritas pelo autor. Assim, na anomia é possível perceber a ausência da noção de regra, ou seja, a moral encontra-se fora do universo de valores da criança; na heteronomia verifica-se a aceitação das regras a partir de uma autoridade, em que a princípio o adulto possui o controle sobre o juízo moral da criança por meio de ordens, regras, exemplos dos mais velhos nas brincadeiras e modelos que impõem determinados comportamentos em prol de uma possível aceitação social. A fase de autonomia moral é caracterizada pela superação da obediência e a ativação de estruturas que possibilitam uma tomada de consciência no que diz respeito à formulação de normas e regras e à probabilidade de mudanças.

Nos estudos de Kohlberg (1992) foi possível verificar uma ampliação e expansão da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento moral. O autor realizou pesquisas com adolescentes e adultos do sexo masculino, em estudos longitudinais, e sua teoria sobre a moral está mais associada à justiça do que ao respeito às normas sociais. Mediante a análise da estrutura das respostas dos participantes sobre dilemas morais, Kohlberg (1992) concluiu que certamente existe relação entre a perspectiva de nível social e a perspectiva de nível moral, pois existem estruturas de pensamento agrupadas em três níveis de moralidade: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada um destes níveis compreende dois estágios, totalizando seis estágios: orientação para a punição e a obediência; hedonismo instrumental relativista; moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais; orientação para a

lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade; orientação para o contrato social democrático; princípios universais de consciência que transcorrem de forma evolutiva, sendo o último mais complexo e mais adequado em relação ao primeiro. Os estágios possibilitam o agir das pessoas a partir das prescrições de regras e princípios considerados moralmente corretos.

A abordagem teórica de Blasi (1999, 2004, 2005) sobre o desenvolvimento moral é fundamentada em princípios piagetianos e kohlbergianos. Blasi argumenta que há uma diferença entre a teoria elaborada por Kohlberg e a forma de compreensão moral minimamente exigida por categorias sociais comuns e que, se o intuito é compreender a moralidade que as pessoas vivem e falam, faz-se necessário relacionar sua definição à linguagem cotidiana. Sua tese apresenta dois pontos de ancoragem que são relativos à base cognitiva da moralidade e a capacidades pessoais e agentes do eu. Traz, também, avanços no que diz respeito a raciocínio moral e a ação moral, associando ambos os conceitos a identidade moral (Blasi, 2004). Os escritos do autor sobre Psicologia Moral iniciaram-se com o foco principal em um modelo de *Self* de ação e identidade moral, mais adiante desenvolveu trabalhos relacionados à natureza do *self* intencional, à natureza do caráter moral e ao desenvolvimento da vontade moral.

É possível considerar que pode haver ligação entre juízo moral e ação, a partir da proposição de que a moralidade e as preocupações morais estão incorporadas no processo de identidade (senso de *self*), uma vez que as pessoas incorporam os valores em sistemas emocionais ou motivacionais e estes propiciam a base para a construção da identidade e autoconceito próprios. Quando a compreensão da moral adquire uma força motivacional, torna-se possível levá-la a integrar seus valores morais em um sistema de motivação. Nesta perspectiva, a constituição do *self* ocorre por meio da apropriação de desejos próprios, ações e interesses de uma pessoa atuante. Assim, a pessoa se comporta a partir do que considera ser uma forma moral (Blasi, 1999, 2004).

A moralidade está amparada em três princípios: força de vontade, integridade e vontade moral. A força de vontade refere-se à disposição para o autocontrole, à resistência a alguns impulsos como não fazer o “mal” e realizar o “bem”. A integridade diz respeito ao cuidado, à atenção dada ao senso subjetivo de *self*, que se manifesta na consciência, por meio do comprometimento e das escolhas que constituem quem somos. A vontade moral se estrutura com base nos desejos considerados pela própria pessoa como sendo moralmente bons. Assim, é importante ressaltar que moral está embrenhada na complexidade do ser humano a partir de sua subjetividade, que é vivenciada de diferentes formas por cada pessoa (Blasi, 2004).

Damon (1975, 1980) também tem como base de pesquisa as teorias de Piaget e Kohlberg e propõe novidades conceituais e metodológicas acerca do desenvolvimento moral. Para este teórico, a moral só se torna uma característica dominante da pessoa na adolescência, pois na infância *self* e moralidade encontram-se separados, e o desenvolvimento é que propicia caminhos para a integração do *self* moral. Os momentos vivenciados na infância e na adolescência exercem papel fundamental para que ocorra a integração entre *self* e moral.

2.3.2 A moral na perspectiva sociocultural

O estudo do desenvolvimento moral na perspectiva sociocultural (Gilligan, 1982; Martins & Branco, 2001; Shweder & Power, 2013; Tappan, 1992, 1997, 1998; Vigotski, 1926/2018) considera que os significados são compartilhados por meio de normas, crenças e valores e compreendidos pela pessoa a partir das interações com seu meio. De acordo com Martins e Branco (2001), essa perspectiva permite a análise do desenvolvimento moral em toda a sua complexidade, isto é, a partir do rol de determinações culturais, cognitivas, afetivas e sociais da particularidade humana.

Existem alguns desafios, elencados por Vigotski (1926/2018), que o campo da moral precisa transpor. O primeiro é refutar o fundamento absoluto e empirista da moral ou a ideia de que os sentimentos morais são inatos. Esse comportamento, como outros, é constituído a

partir da interação da pessoa com o contexto sociocultural. O segundo desafio é a instabilidade que hoje a moral experimenta, pois, com a intenção de renunciar a atitudes e comportamentos estabelecidos pela moral burguesa, podemos retroceder a comportamentos instintivos e rejeitar qualquer moderação ética. O terceiro refere-se especialmente a uma nova ordem de organização moral na sociedade. Essa nova ordem aprimora a capacidade humana de desenvolver as funções morais em plena concordância com sua realidade, com suas condições históricas e sociais.

Para Vigotski (1926/2018), não há uma relação direta entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da moralidade, pois “uma coisa é saber como se deve agir, e outra agir corretamente” (p. 303). É possível que uma pessoa tenha um bom desenvolvimento intelectual e não tenha um comportamento moral adequado, e vice-versa. De acordo com Martins e Branco (2001), as contribuições de Vigotski auxiliam o estudo do desenvolvimento moral com originalidade e riqueza em termos de análise. A partir dos discursos, é possível analisar a dimensão moral e compreender os sentidos e significados instituídos por cada pessoa em relação a suas ações e ao seu contexto sociocultural. Realizar pesquisas com base nas narrativas pessoais pode oportunizar a compreensão do desenvolvimento moral da pessoa em seu cotidiano, como sugerem alguns autores (Gilligan, 1982; Shweder & Power, 2013; Tappan, 1992, 1997, 1998) apresentados a seguir.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, Gilligan (1982) destaca a importância de ouvir as narrativas pessoais, os dilemas morais da vida real, para compreender como está estruturado o desenvolvimento moral da pessoa. A autora faz críticas aos estudos kohlbergianos, no que diz respeito a pesquisas relacionadas a um gênero específico e à falta de oportunidade de ouvir outras vozes, para uma concepção diferente de moralidade, a partir de um ser humano não somente racional, mas também relacional. Assim, Gilligan (1982) considera que, em função das diferentes experiências de socialização, homens e mulheres se

posicionam de forma diversa em relação a questões morais. Os homens consideram a moral a partir de princípios amplos como a justiça e as mulheres têm uma concepção mais específica, pois a moralidade centra-se no bem-estar individual a partir das relações sociais e de um comportamento moral voltado para o cuidado.

Para Shweder & Power (2013), as pessoas então inseridas em contextos sociais e culturais, e esses contextos podem propiciar a descoberta de bases morais dentro de diversas tradições culturais. Este pesquisador realizou vários estudos relacionados tanto com a cultura ocidental quanto com a cultura oriental – especificamente a cultura hindu – e ponderou que os comportamentos sociais são entendidos como altamente contextualizados para as crenças, práticas e interações nas culturas em que ocorrem. Diante da complexidade e pluralidade de significados e da diversidade cultural, há a possibilidade de existirem múltiplas representações do mesmo objeto social entre culturas e dentro de uma mesma. Ao analisar alguns fundamentos morais de uma determinada cultura, é necessário compreender que os valores constituídos pelos pesquisadores não são mais ou menos legítimos que os baseados na comunidade pesquisada, e podem ser diferentes.

Tappan (1992, 1997, 1998) parte de uma abordagem hermenêutica para compreender a constituição da pessoa e a dimensão psicológica do desenvolvimento moral por meio das narrativas pessoais, pois é somente através da linguagem que as pessoas conseguem exprimir tal dimensão. O autor evidencia a importância do contexto sociocultural em que vivem crianças e adolescentes para a forma como ocorre o desenvolvimento moral, utilizando-se de abordagens teóricas vigotskianas e bakhtinianas sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento dos processos psicológicos.

O desenvolvimento do eu moral se relaciona de forma dialógica na constituição da pessoa, e a melhor maneira para compreender o processo de formação da identidade moral é por meio das narrativas autobiográficas (Tappan, 1999). Ele se embasa na teoria vigotskiana e

apresenta três pressupostos para dar início a sua tese sobre a perspectiva dialógica do eu moral, quais sejam: para que ocorra a função moral faz-se necessária a mediação por palavras, linguagens e formas de discurso; a mediação ocorre principalmente na fala interna, que possibilita a estruturação do diálogo moral interior; o funcionamento moral tem sua origem nos processos de comunicação social, e as relações sociais necessariamente dão origem ao funcionamento moral. Desta forma, o eu moral se forma a partir da compreensão de si como uma pessoa moral em uma relação contínua e dialógica com os outros no mundo social. Esta relação é constituída pela polifonia como evidência cultural das estruturas ideológicas. Compreendemos que existe uma interdependência entre a dimensão da moralidade e os diferentes tipos de linguagem, e que a identidade moral não se constitui apenas por meio de processos psíquicos ou processos sociais, mas desta junção que torna o processo dialógico.

Como apresentado, as interações sociais, o contexto cultural e a participação ativa da pessoa no processo de desenvolvimento são aspectos fundamentais que auxiliam a compreensão do desenvolvimento moral. Pensar em desenvolvimento moral nos remete a refletir sobre questões axiológicas, que regem os atos das crianças e adolescentes do nosso contexto social, a partir de eventos que podem provocar mudanças significativas no curso de vida de uma pessoa. Na perspectiva sociocultural (Zittoun, 2007; Zittoun, 2009; Zittoun, Duveen, Gillespe, Invision, & Psaltis, 2003), os eventos podem ser compreendidos como rupturas que proporcionam transições no decorrer do desenvolvimento e há várias situações que possibilitam tal ocorrência, como mudanças significativas no contexto sociocultural e acontecimentos mais específicos na vida da pessoa, como mudança de escola, de professor, mudança nas situações cotidianas do ambiente imediato ou até mesmo no próprio corpo.

Essas mudanças favorecem novos sentidos e significados e acionam posicionamentos diversos das crianças e adolescentes em seus contextos socioculturais. Porém, faz-se necessária a compreensão da moralidade e da ética apartadas do simplismo e do maniqueísmo, no sentido

de evitar dualismos e antagonismos, pois são sempre baseados no radicalismo e impulsionam posicionamentos preconceituosos que têm como consequência a exclusão do outro (Rengifo Herrera, 2014).

A partir de estudos em uma perspectiva antropológica (Brown, 2008; Carrithers, 2005), nos deparamos com duas linhas de pensamento que auxiliam na compreensão sobre a moral e a ética. Uma primeira, que sugere a existência de alguns padrões morais e éticos que são básicos em qualquer situação ou cultura, e uma outra linha, com princípios voltados para o relativismo cultural e a consciência de que várias possibilidades alternativas envolvem o código moral e, a partir do senso de possibilidade, abrir precedentes para o que poderia ser e não considerar o “já posto” como o mais importante. Nos últimos tempos, o relativismo cultural tem acentuado a ideia de que qualquer arranjo sociocultural é modificável e bem menos determinante e determinado.

Compreender as premissas apresentadas é estar na fronteira entre um universo moral estabelecido, inquestionável, e outro com muitos mundos morais que se sobrepõem, misturam-se e conflitam (Carrithers, 2005). Assim, cremos que as ações morais e éticas podem variar no decorrer de espaço-tempo, pois a essência ética de um ato depende de seu padrão concreto de significados situacionais. A ética é capaz de abrigar uma pluralidade de significações possíveis na relação eu-eu, eu-outro, eu-mundo, constituindo-se como polissêmica.

2.3.3 Posicionamento ético responsável e responsivo

Em nosso estudo denominamos de posicionamento ético quando, em uma elaboração discursiva, os atributos éticos pessoais são interpretados por meio dos posicionamentos. O modo como uma pessoa se posiciona ou é posicionada é pertinente para a compreensão do que se diz ou do que se faz (Divan, 2011; Harré & Van Langenhove, 2003).

A ética é constituída a partir de princípios de alteridade, pela forma como a pessoa assume a responsabilidade por suas ações, por seus atos éticos responsáveis e responsivos.

Somente a pessoa, como ser único e irrepitível, é capaz de realizar seu ato e desta forma constituir o não-álibi, isto é, sem desculpas, a partir da impossibilidade de estar em outro lugar (Bakhtin, 1986/2017).

Não podemos falar sobre um dever ético, no sentido de um conjunto de normas, com conteúdo determinado; as normas são asserções sociais e o dever caracteriza-se por atos ou ações em processo ou já realizados, é uma atitude da consciência. Desta forma, existe um sujeito moral com determinadas estruturas e é neste sujeito, com capacidade de discernir a forma apropriada de atuar em circunstâncias específicas, que temos que nos apoiar (Bakhtin, 1986/2017).

No ato responsável a pessoa exerce um ato, mesmo que em pensamento, e o assume em detrimento de outro, ou seja, ela responde por isso, é um gesto ético em que a pessoa se revela e é constituída de integridade. O pensamento-ato condiz com uma necessidade ética que é proveniente de uma convicção interior. O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são postos conforme a posição que a pessoa ocupa em um contexto específico da vida real e concreta (Bakhtin, 1986/ 2017). E nesse lugar, que é da pessoa, que o pensamento é de sua inteira responsabilidade. Ninguém mais pode pensar a mesma coisa, e de um lugar concreto e único o pensamento adquire uma entonação, um valor, não é uma abstração, tem um significado e passa a ter sentido a partir do momento em que é assumido e valorado (Bakhtin, 1986/2017).

O posicionamento ético permite um olhar sobre como as pessoas agem a partir das suas especificidades e diversidades. É no ato, na vida concreta que o sujeito toma as decisões éticas, e estes momentos são constituídos na dimensão da alteridade que se estabelece na relação de um eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro. É nesta relação que ocorre uma experiência expressa pelo tom emocional- volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado por aquele que pensa e expresso a partir do que é dado, bem como do que ainda está por vir. Para que haja a expressividade do tom emocional-volitivo, é necessário que ele esteja amalgamado

no contexto único da consciência da pessoa, e este é o momento em que a pessoa adquire uma experiência (Bakhtin, 1986/2017; Faraco, 2017).

A ética ou ato ético ocorre nessa relação e está ligado a um dever ser. Não um dever ser decorrente da ética formal que tem como princípio a generalização dos atos e, muito menos, da ética material baseada em normas de conduta, mas em um jogo interativo do ser humano e na capacidade de decidir sobre a forma de atuar em qualquer circunstância, de ousar, de comprometer-se. A capacidade de decisão deve estar amparada na responsabilidade, no sentido de que cada experiência vivida, cada ato, constitui uma responsabilidade, individual, que vincula a pessoa ao mundo e na relação com o outro (Bakhtin, 1986/2017; Ponzio 2017).

Na análise de Bakhtin (1987/2017), há no ato responsável uma relação implícita entre ética e estética, visto que o objeto estético se apresenta como uma valoração da ação ética, a partir da linguagem. A concepção estética é fruto de um processo que busca uma representação a partir de uma visão exotópica. Isto é, em um espaço fronteiro que possibilita olhar o mundo de forma distanciada para construir suas proposições estéticas dentro de contextos históricos e sociais que a constituem (Pajeú & Miotello, 2018). Mais que isso, acreditamos que esta relação entre ética e estética está pautada na imaginação e no livre jogo, que possibilita ousar, quebrar, desconstruir e construir novas regras e normas.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a mediação estética favorece experiências de situações que vão além das cotidianas, ampliando a consciência e o poder de jogar com as regras e as normas sociais e, muitas vezes, possibilitando mudanças no agir e com isso favorecendo uma nova estrutura nas relações sociais. É possível falar da relação entre ética e estética, porque ambas são identificáveis por estarem presentes na produção da humanidade (Amaral Filho, 2018), uma produção que permite às pessoas se desenvolverem e, no decorrer da trajetória de vida, refletirem sobre a responsabilidade do seu agir nos contextos interativos.

2.4 A constituição de experiências por meio da mediação estética

Neste tópico, fazemos um esboço teórico de alguns elementos importantes para a compreensão da estética e do que envolve a mediação estética. Escrever sobre tais significações se converte em um desafio, porque suscita diferentes relações conforme seus usos foram sendo utilizados em determinadas épocas, já que, historicamente, a estética não conseguiu definir claramente seu objeto de estudo. É possível encontrar o conceito de estética advindo da qualidade do objeto artístico em si, a partir do que emana de sua forma, traços, cores, harmonia. Outras vezes, o conceito está relacionado à receptividade da pessoa, ao juízo de gosto, ao belo (Cecim, 2014; Pereira, 2011; Vaccari, 2018), entre outras formas de significação.

O termo estética, derivado do grego *aisthesis*, significa sensação, sensível, está ligado ao âmbito da sensibilidade (Reis, 2011). Esse termo foi apresentado como disciplina por Baumgarten, em meados do século XVIII, com o intuito de tratar sobre o conhecimento sensível e sua relação com as artes. No entanto, a proposta de instituir um saber baseado no sensível é uma nova opção metodológica que se constitui com uma certa dificuldade, pois, tendo Baumgarten advindo de uma escola filosófica racionalista, estabelecer um conhecimento sensível é um avanço, mesmo que um tanto quanto conflituoso por existir uma tensão entre o racional e o sensível (Baumgarten, 1993; Chiuminato, 2014).

A estética passou a ser usada em um contexto de valorização da beleza natural e principalmente artística. O belo, então, foi concebido não mais com características objetivas das coisas e sim como um belo subjetivo pelo fato de ser por nós representado (Cecim, 2014). Desta condição decorre que a beleza não faz parte das características objetivas dos fenômenos, mas sim designada pela pessoa que julga por si, sem qualquer outro interesse. Existem argumentos discordantes quanto à teoria do belo. Para Sanches Vazquez (1999), por exemplo, o belo é relativo, visto a partir de construções sociais e culturais e não deixa de ser estético o

que é percebido como feio, trágico, monstruoso, cômico, grotesco e gracioso. Nesta perspectiva, “é válido afirmar que todo belo é estético, mas nem todo estético é belo” (p. 39).

“A dimensão estética nos conduz ao reconhecimento do valor da percepção, a perceber as impressões recebidas, alegres ou não, sejam elas provenientes da arte, da natureza” (Sánchez, 2010, p. 26). Assim, acreditamos que a estética não deve estar relacionada somente às obras de arte ou às manifestações artísticas, mas também nas relações que a pessoa estabelece com o que está ao seu redor (Zanella et al., 2006). Na relação estética, as experiências mediadas e a fusão de nossas vivências com outros corpos, sejam eles humanos, não humanos ou linguísticos, geram novos contextos de sentidos. Assim, os artefatos e mediadores dão sentido e se tornam imprescindíveis para refletirmos sobre os objetivos da forma como agimos em nossos contextos relacionais (Nunes, Castro-Tejerina & Barbato, 2010). Mas, esta relação mediacional depende do nosso corpo, no sentido orgânico, da estrutura do ambiente e do tempo e espaço em que estamos vivendo (Johnson, 2015).

A mediação pode propiciar a experiência estética a partir de algumas formas. Uma delas, denominada mediação mínima, acontece quando o fenômeno é percebido a partir de sua existência primária. Esta forma de mediação perceptiva é uma condição necessária, mas que não garante a natureza estética da experiência. Ela se embasa em operações perceptivas e motoras básicas, que podem servir como espaço inicial para a ocorrência da experiência estética. Em uma segunda forma de mediação, o fenômeno é percebido, desvinculado de suas funções primárias e configurado em uma nova ordem de referência e pode se manifestar de forma explícita ou vagamente sentida (Blanco, Rosa & Travieso, 2003). Acreditamos que de uma pessoa para outra ou, até mesmo, em uma mesma pessoa em momentos distintos, podem acontecer diferentes manifestações, como sensações corpóreas, emocionais e cognitivas, quando ocorre uma experiência estética. Por fim, Blanco, Rosa e Travieso (2003) afirmam que podemos ter uma forma de mediação denominada interpretativa, que exige uma ressignificação

do fenômeno percebido, e os sentidos e significados adquiridos com a experiência são relacionados com a vida.

A arte é um artefato mediador que pode potencializar a experiência estética tanto do criador como de um potencial receptor, pois uma obra de arte tem em sua representação formal um conflito, um mistério que pode possibilitar a construção de hipóteses a respeito (Blanco, Rosa & Travieso, 2003). Concordamos que as artes são, portanto, formas exemplares para a constituição de significados, porque nos proporcionam a intensificação da relação com a vida cotidiana. Desta forma, “a arte tem a obrigação de vincular e religar permanentemente os distintos aspectos da experiência (o que sentimos, o que sabemos, o que fazemos e o que queremos) através de sistemas simbólicos concretos” (Blanco, 2002, p. 2).

De início, a palavra experiência nos remete a pensar vários tipos de experiências, tais como as situações que se constituem a partir de ações mecânicas e rotineiras, e aquelas que revelam continuidades e significâncias. Em muitas das nossas experiências não nos preocupamos com a conexão entre os acontecimentos anteriores e posteriores. Falta-nos interesse e atenção para selecionar ou rejeitar aquilo que organiza nossa experiência em desenvolvimento e muitas vezes cedemos às situações, as evitamos ou simplesmente nos resignamos (Dewey, 2008). Neste sentido, percebemos que há uma experiência, mas não a denominada por Dewey (2008) como *una experiencia* ou uma experiência estética.

O desenvolvimento de uma experiência denominada estética está relacionado aos sentidos e à cognição e pode ocorrer em meio a lutas e conflitos, e o percurso, mesmo que seja doloroso, serve para alavancar a experiência. Há poucas experiências intensamente estéticas que sejam completamente prazerosas (Dewey, 2008). Assim, consideramos que o processo de construção da experiência pode ser vivenciado muitas vezes em meio a contradições, estranhamentos e embates frente ao vivido cotidianamente; e no processo de experienciar, as

relações entre a pessoa e o que foi conhecido são alteradas, desencadeando o dar-se conta de uma dada situação.

A experiência estética é o resultado da absorção da pessoa e de seu nível de assimilação das coisas que vê, ouve, sente e vive. Cada pessoa possui uma receptividade estética própria, que ocorre conforme as relações que possui com o que está ao seu redor. Desta forma, a pessoa faz diferentes assimilações do contexto circundante e posiciona-se axiologicamente (Bakhtin, 1986/2017). Esses posicionamentos, que são permeados por vozes ideológicas (Bakhtin, 1979/2011; Volóchinov, 1929/2017), interfere nas distintas experiências de vida. Além disso, a experiência estética põe em jogo a imaginação, por meio de elementos carregados de expressividade e significado (Sánchez, 2010). Discorrer sobre experiência estética é abordar o quanto as pessoas são impactadas pelo outro e pelo meio, a partir dos significados compartilhados e pelos sentidos dados a esses significados, ou seja, é “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 21). Na experiência há uma dimensão projetiva, que pressupõe a superação de um presente imediato por meio da mudança de uma dada situação e ou condição.

Toda experiência estética é construída a partir da mediação de outras experiências, pois para ter uma experiência estética são necessários os artifícios da cultura e da memória. Quando a pessoa vivencia/passa por tal experiência, significa que a forma representada percorre caminhos que dão sentido ao emaranhado de sua vida. Por isso, ter uma experiência estética vai além de uma experiência artística, é uma invasão geral da vida de quem a experiencia (Blanco, 2002), pois há um vínculo emocional e valorativo da pessoa com o mundo.

A experiência estética proporciona espaço para que outras relações sejam construídas com base na produção de novos significados e sentidos (Reis, 2011; Vigotski, 1926/2018), seja entre as pessoas ou entre estas e suas escolhas. Portanto, para que aconteça tal experiência é necessário que a pessoa assuma uma atitude estética, que esteja disposta a ter uma abertura

perante o mundo, que se deixe impactar pelos efeitos produzidos por objetos e acontecimentos (Pereira, 2012). Assim, é da relação, tanto social quanto individual, entre o humano e o objeto ou acontecimento que resulta algo novo perante o que está sendo visto e vivido.

Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, estes deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o campo da experiência. É aí que ocorre a experiência estética (Pereira, 2012; Reis, 2011). Assim, as experiências consigo, com o outro e com o mundo ocorrem de forma mediada, por meio de elementos simbólicos que se configuram em uma dimensão permeada por sensibilidade, ludicidade e expressões criativas e imaginárias que envolvem o sujeito e o contexto social (Mendes & Marinho-Araújo, 2016; Zanella et al., 2006). O olhar sensível engendra múltiplos significados, outros sentidos são constituídos a partir das nuances que possibilitam novas percepções e a construção e reconstrução da realidade humana. Os contextos socioculturais mediados por expressões artísticas favorecem vivências e experiências que superam os aspectos corriqueiros do cotidiano (Vigotski, 1926/2018; Zanella, 2007).

O sentido estético ocupa, portanto, um lugar social constituído em um espaço simbólico significado culturalmente (Brito & Zanella, 2017; Schlindwein, 2015; Vigotski, 1934/2001). Ademais, a arte possibilita uma ação educativa e estética que aguça a percepção da pessoa em todos os sentidos, como seres singulares, autores de suas experiências. Para melhor compreensão sobre esse processo educativo e estético possibilitado pela arte, discorreremos sobre como a arte foi vista no decorrer da história.

2.4.1 Um histórico sobre a arte

A arte está presente em todas as esferas em que o humano habita, inclui vários tipos de manifestações, como dança, teatro, literatura, cinema, música, artes visuais e muitas outras; pode ser percebida tanto em grandes monumentos quanto em pequenos objetos e atende a funções práticas, representativas e ornamentais no cotidiano das pessoas. No entanto, fazer uma

definição precisa sobre o que seja arte é uma tarefa difícil; por ser um termo composto por múltiplos sentidos e um campo semântico indefinido, há vários conceitos. Ao longo da história este termo apresentou vários significados, e uma forma de entendê-lo é considerar as particularidades conceituais que foram estabelecidas nos vários momentos históricos e sociais (Frayze-Pereira, 1994).

A explicação filosófica mais antiga da natureza da arte encontra-se nas teorias essencialistas: o representacionalismo, o formalismo e o expressionismo. No representacionalismo, a arte é vista como representação de algo. Platão considerava a arte como mimese – uma imitação de coisas e fatos captados por meio dos sentidos. Essa concepção já instaurava alguns impasses na Antiguidade, pois, para Aristóteles, embora a arte seja *mimesis*, ela vai além da imitação, cria o que a natureza não foi capaz de criar, e algumas expressões artísticas não pareciam ser imitação. Nesta perspectiva, surgiu uma segunda versão representacionista de que a obra de arte pode ser uma representação convencional ou simbólica da realidade, nela as obras não se encaixam no quesito da representatividade, mas conseguem exprimir a dimensão simbólica ao se tornarem presentes na realidade. Uma terceira versão, denominada neo-representacionista, ampara-se na exigência de que a obra de arte deve ser e dizer sobre algo, ter algum conteúdo semântico pronto a ser interpretado pelo outro (Camargo, 2009; Costa, 2009).

De acordo com as teorias formalistas, que têm como um dos principais representantes Bell (1993), a obra de arte é caracterizada pela sua forma significativa e não por sua representação. É a forma significativa que propicia uma emoção estética em pessoas que possuem sensibilidade artística. Desse modo, “aquilo que se refere à estética deve ser uma emoção particular provocada pela experiência pessoal com um evento ou objeto de arte” (Camargo, 2009, p. 5).

O expressionismo postula que a arte é expressão de emoções e de sentimentos, também conhecida como teoria emocionalista da arte (Camargo, 2009). Segundo Tolstói (2002), ao produzir uma obra de arte o autor detém emoções que são únicas, importantes e incômodas, e a arte possibilita ver o que antes as pessoas não haviam visto. Para Collingwood (1974), inicialmente o artista possui uma espécie de “excitação emocional” que é incompreensível para ele mesmo e, ao começar a pensar, planejar e produzir uma obra de arte, a essência das emoções é reconhecida e mais bem relacionada com os objetos que compõem a obra de arte. A emoção convertida em arte evoca no perceptor as emoções vivenciadas pelo artista. A imaginação é de suma importância, na visão de Collingwood (1974), quando se refere à expressão das emoções, pois é pela imaginação que o artista apura seus sentimentos e é também pela imaginação que o público interpreta e compreende os sentimentos expressos na obra de arte. Porém, a arte não é unicamente uma comunicação de emoções, ela deve ser vista como uma constituição de conhecimentos sensíveis que auxiliam na compreensão do mundo.

Como as teorias essencialistas não conseguiram desenvolver um conceito que abrangesse tudo que era considerado obra de arte, surgiu, então, a teoria institucional da arte, sustentada por Dickie (2007), que classifica a arte como um artefato que tem a aceitação de uma ou várias pessoas que se manifestam em nome de uma instituição social relacionada ao mundo da arte. Para o autor, o mundo da arte é composto por um feixe de sistemas: teatro, música, pintura, escultura, entre outros, e cada um possibilita um contexto institucional para conferir o estatuto de arte a objetos e fatos pertencentes aos diferentes campos de atuação, de acordo com o enquadramento para apreciação do auditório. Esta tese tem sido divulgada e discutida, especialmente por se adequar a algumas questões abordadas pela arte atual, como as obras de arte conceitual, os *readymades* – artefato comum tirado de seu contexto e exibido como objeto de arte – proposta estética do artista francês Marcel Duchamp –, porque estas

envolvem uma constatação exterior de uma comunidade e de uma instituição de arte para desempenhar seu papel de objeto estético (Camargo, 2009; Ramme, 2011).

Na contemporaneidade, a arte oferece novas possibilidades de tipos, estilos e formas, e proporciona valores para a constituição de uma nova mentalidade sobre o conceito de arte e estética. Vemos uma arte pautada na dissonância, uma arte do antagonismo, da ruptura (De Duve, 2009), arte que proporciona um rico campo para visualizar as transformações históricas e culturais que ocorrem em nossa sociedade. Nesta perspectiva, gerar e contemplar arte vai além da execução ou da simples apreciação artística, implica uma dimensão perceptiva, reflexiva e formadora da pessoa, que expande a possibilidade de diferentes sentidos em relação ao mundo e as experiências nos contextos socioculturais (Ferreira, 2010).

Percebemos, portanto, que para alguns estudiosos o mais importante é o aspecto técnico da arte, enquanto outros observam as particularidades históricas da criação. Há ainda aqueles que ressaltam o estilo da obra ou classificam determinada obra como arte devido a propensões particulares de um grupo de pessoas. Muito além das demandas teóricas sobre a conceituação da arte, neste estudo a discussão não tem o intuito definir e conceitualizar arte, pois a própria ideia de arte se expande para além das fronteiras históricas e socioinstitucionais, visto que a concepção de arte se configura de forma distinta a depender da época analisada. Neste estudo consideramos a arte como elemento cultural e simbólico que, na relação com as pessoas, possibilita sentidos (Vigotski, 1925/1999), pois entendemos que a relação com a arte – no caso desta pesquisa, o ensino da arte e estética – pode oportunizar experiências estéticas e proporcionar reflexões, capacidade crítica, conhecimentos e inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano.

2.4.2 O ensino de arte e estética

As práticas educativas foram influenciadas por uma compreensão de vivência estética passiva, mas essa passividade é uma proposição que não basta por si só, pois a princípio as

informações estão sendo elaboradas pela psique, mas, após, verifica-se que a pessoa torna-se ativa, apta a colaborar com respostas ao que vê, a partir de um trabalho complexo do psiquismo (Vigotski, 1926/2018). Considerada como uma ação humana intencional, a arte é um requisito cultural que promove o desenvolvimento humano, pois ela se materializa com base na realidade social e histórica da pessoa e é capaz de transformar a realidade e impulsionar a constituição das funções mentais superiores, favorecendo novas formas de organização psíquica do sujeito em ação (Barroco & Superti, 2014; Vigotski, 1925/1999).

Os efeitos que as coisas e os acontecimentos podem provocar e que estão ligados ao campo da percepção estão relacionados apenas ao primeiro momento da vivência estética.

Para além da percepção é imprescindível compreender que há no corpo reações estéticas, que podem ser: um arrepio, uma forma diferente de olhar contemplativo, o acender de uma lâmpada – metáfora que nos remete uma nova ideia, um sorriso ou um choro quando algo ativa a emoção. Estas reações acionam outros componentes da psique humana, como a memorização, a associação de pensamento e sentimentos, para obter a representação do objeto artístico (Vigotski, 1926/2018).

As reações que ocorrem são denominadas de catarse, isto é, emoções diferentes e muitas vezes opostas, proporcionadas pela vivência artística, que permitem a complexidade do pensamento com o intuito de transcendência a uma nova objetivação. Assim a arte, por meio da catarse, cumpre uma função educativa e transformadora (Molon, 2007). É na passagem da percepção passiva para a ativa que se estabelece o trabalho de educação estética, sempre com o objetivo da integração da pessoa à experiência estética.

A vivência e a assimilação de aspectos relacionados à arte e, conseqüentemente, à estética impulsiona o processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal. O contato com a arte envolve um número relevante de processos psíquicos, e entre eles destacamos a conexão da pessoa com sensações que implicam crescer componentes afetivos, retê-los, controlá-los e

comunicá-los (Vargas, 2010). A dimensão estética auxilia a promoção do desenvolvimento das potencialidades humanas, pois nela está engendrada a formação da sensibilidade que atua de forma direta em aspectos da vida.

A arte está relacionada às esferas históricas, culturais e sociais do cotidiano das pessoas e “sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (Vigotski, 1925/1999, p.12). As emoções, os pensamentos, ações, experiências acumuladas e a compreensão da realidade afloram de diferentes formas, seja por intermédio da música, das artes cênicas, da pintura, da literatura, do cinema ou de várias outras manifestações das atividades humanas que podem fazer surgir nos espectadores os mais diversos sentimentos.

Em uma experiência estética, o público se movimenta e passa de mero espectador a participante ou fruidor, uma vez que interage dialogicamente com o produto artístico. Eco (1989) explica que a cada fruição há uma interpretação e uma execução, pois a obra renasce em sua singularidade. É por meio do ato fruidor que o participante, a partir de suas vivências, interage com a obra e adquire sua própria experiência em relação ao estético vivenciado.

A arte não está delimitada a uma esfera humana específica e não é caracterizada apenas por aquilo que é reconhecido como obra de arte ou produto artístico. Ela se forma com base no que se vive da vida como um todo. “Ao criar, o sujeito recria a realidade e nesse movimento recria a si mesmo, instituindo possibilidades outras para sua existência e para o contexto social” (Reis & Zanella, 2014, p. 103). A arte é concebida como ação criativa de enformação da vida, proporcionando um acabamento estético (Bakhtin, 1979/2011; Bussoletti & Molon, 2010), e de construção de si e da sociedade. “A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais” (Vigotski, 1925/1999, p. 315).

Assim, o ensino de arte e estética é um tema que tem proporcionado várias reflexões e pesquisas (Choi e Sojen, 2016; Molon, 2007; Reis & Zanella, 2014; Vigotski, 1925/1999; 1926/2018). Choi e Sojen (2016) realizaram uma pesquisa na Coreia e na Áustria, dois sistemas de ensino muito diferentes, e constataram que o ensino da estética apresenta um grande potencial a partir dos objetivos de cada contexto cultural. Os autores afirmam que há a possibilidade de uma educação estética relacionada à educação das emoções, do sensível, para expandir a imaginação e a consciência da própria necessidade existencial por meio da experiência estética. A dimensão estética e artística é um quesito mediacional importante para a educação e o desenvolvimento humano.

A arte, enquanto mediadora para o processo formativo, favorece vivências e experiências que transcendem as dimensões prático-utilitárias do cotidiano (Vigotski, 1926/2018; Zanella, 2007), ou seja, podemos sentir as coisas e situações que nos constituem, tomar consciência de determinados aspectos – jogos linguísticos que estão a nossa volta, e ser capaz de reinventar, jogar, descontextualizar e imaginar outras perspectivas de ver e viver a vida, a partir das normas e regras que são postas nas vivências cotidianas. No entanto, esta tomada de consciência não garante a possibilidade de controle do presente e do futuro e, muitas vezes, pode ocorrer só uma consciência catártica e angustiante de que houve uma nova mediação (Nunes, Castro-Tejerina & Barbato, 2010).

2.4.3 Mediação estética e recurso simbólico

A mediação do homem com a sua realidade acontece, também, a partir artefatos artísticos objetivados em diferentes linguagens, que nos possibilitam perceber a reciprocidade entre o ser humano e a cultura. As criações humanas são oriundas de várias formas interativas que dão origem aos produtos das atividades coletivas a partir de ações intencionais (Oliveira & Telles, 2014). Os elementos existentes na nossa cultura – e dentre eles os artefatos artísticos, uma foto, e produções artísticas como música, filme, desenho, pintura – se configuram como

recursos simbólicos, à medida que oferecem suporte para que ocorra a significação de novas experiências e auxiliam a pessoa a se adaptar a situações inéditas (Zittoun, Duveen, Gillespie, Invision, & Psaltis, 2003; Zittoun & Gillespie, 2013). Os recursos simbólicos estão presentes na cultura coletiva e são utilizados nos momentos de transição do desenvolvimento humano, contribuindo para que a pessoa preserve um sentido de continuidade de si; servem também para mostrar como a orientação cultural atua no desenvolvimento humano (Zittoun, 2004).

O curso de vida das pessoas não acontece somente por regularidades, existem bifurcações em que o desenvolvimento é reorientado (Zittoun, 2009). As crianças, em sua transição para a adolescência, vivem um período de vida em que várias rupturas normativas podem ocorrer, como as transformações fisiológicas, a inserção em diferentes grupos sociais, as descobertas sexuais, a busca por autonomia, entre outras. E os elementos culturais, enquanto recursos simbólicos, auxiliam neste processo, contribuindo para a promoção do desenvolvimento social e aquisição de habilidades e conhecimentos, aquisição de novas definições identitárias e a construção de um significado pessoal relacionado a uma nova narrativa de si (Zittoun, 2004).

Os recursos simbólicos são capazes de mediar ações e podem ser utilizados de forma intencional ou não, já que os objetivos para seu uso são construídos progressivamente, à medida que ocorrem novas significações. Ao empregarmos o termo “uso”, estamos nos referindo à utilização de objetos para fazer algo, ou seja, quando estes passam a ser instrumentos de ação sobre e a partir do mundo físico, social e psíquico. São os recursos simbólicos que agem na reorganização daquilo que, no presente, encontra-se confuso. Eles podem inicialmente ser utilizados para manter um senso de continuidade, lembrar o passado ou orientar o futuro, possibilitando novas ações a partir da modificação do entendimento das experiências vividas (Zittoun et al., 2003).

É comum encontrarmos crianças, jovens e adultos fazendo referência a filmes, novelas, livros, músicas e trabalhos de arte em geral como algo de que gostam. No entanto, mais do que gostarem, estes elementos fazem sentido e atuam psicologicamente para a elaboração de seus conflitos e tensões. As pessoas compartilham opiniões e experiências e, muitas vezes, apresentam nova compreensão da realidade com base no que foi visto e sentido por meio de elementos culturais, mas que são reorganizados por elas em um sentido único, depois de sua interação com tais elementos.

Os usos de elementos culturais atuam como mediações semióticas ou atos representacionais e se configuram como recursos simbólicos, visto que proporcionam espaços reflexivos e permitem novos sentidos do mundo e de si mesmo (Zittoun, 2016). Esses sentidos, muitas vezes, não se constituem como algo positivo ou desejável, visto que no emaranhado das vivências estamos presos em um jogo de sentidos que se configura a partir das experiências cotidianas. Dentre os mais variados elementos ou artefatos culturais artísticos, destacamos a música, a poesia, o desenho e o filme, por serem atividades que foram realizadas de forma direta durante as atividades desenvolvidas pela pesquisadora no contexto da instituição pesquisada.

A música está presente no cotidiano das pessoas e tem um grande significado por fazer parte do desenvolvimento em uma esfera social e cultural. A expressão musical possui importância para a humanidade desde épocas remotas, há relatos de que na pré-história o homem já estava receptivo às manifestações de som advindas da natureza e dos humanos em suas interações (Oliveira, 2013).

Atualmente, são diversos os estilos musicais a que estamos expostos, e cada pessoa tem a possibilidade de escolher seu repertório musical conforme seu gosto, a partir do contexto sociocultural em que vive. A arte musical do século XXI possui autonomia, através dela as pessoas podem expressar sentimentos e os mais diversos acontecimentos sociais e políticos. A

expressividade musical está relacionada à sua função social, e a grandeza da música como forma de relacionar experiência social deve ser vista a partir de sua inserção nas mais variadas situações (Oliveira, 2013; Prestes, Tunes, Pederiva, & Terci, 2018).

A arte se apresenta por meio de diversas linguagens, dentre elas, a musical, que facilita a construção do conhecimento e se apresenta de forma acessível às pessoas pelos meios midiáticos. Nesse contexto permeado por musicalidade, é perceptível que a música contribui para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo do ser humano (Benetti, Gisard, & Silva, 2014). Quando compomos, executamos ou escutamos uma música, vários processos físicos e sociais interagem com nossas experiências, e esta relação pode evocar recordações passadas, nos direcionar ao futuro e fazer fluir a imaginação.

Outra forma de arte que gostaríamos de destacar são as artes visuais. Elas estão presentes no cotidiano das pessoas de forma marcante, pois abarcam uma gama de manifestações artísticas, que compreende a pintura, o desenho, a escultura, o artesanato, o teatro, a fotografia, o cinema, a dança e o grafite, e constituem as formas artísticas mais utilizadas no trabalho com crianças e adolescentes em contextos educacionais.

O desenho é uma representação semiótica que entra na vida das pessoas desde a mais tenra idade; crianças de várias culturas, em algum momento, pedem papel e lápis para desenhar. Assim, é preciso compreender que o desenho pode ser um indicador de maturidade e de emoções, bem como do desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

Vigotski (1930/2009), em sua obra *Imaginação e criação na infância*, explica que existem algumas etapas em que a criança aprimora os traços e, por conseguinte, a constituição do desenho, e que na adolescência há um natural desinteresse, sendo imprescindível o estímulo externo. Desta forma, fica evidente a necessidade de acesso aos recursos e técnicas que propiciem a realização da atividade e minimizem o distanciamento da expressão artística aliando técnica e criatividade. Silva (2002) faz uma observação sobre o distanciamento de

Vigotski (1930/2009), em relação à constituição social do desenho, por não mencionar a mediação do outro nas primeiras etapas, posto que, na perspectiva sociocultural, o desenho é visto como um signo e constituído por meio das interações sociais.

Dentre as diversas manifestações das artes visuais, o cinema, também conhecido como a Sétima Arte, para além de entretenimento e cultura, também se configura como um artefato propício para reflexões acerca da vida e das relações socioculturais que são estabelecidas. A indústria cinematográfica, cada vez mais, consegue estreitar os limites entre realidade e ficção. Algumas pessoas, quando assistem a um filme, são capazes de imaginar e compreender a vida de outra forma. A dinamicidade dos filmes, que envolve cor, movimento, som e todo o aparato tecnológico, propicia uma forte sensação de realidade.

Ao ser organizado de modo a aguçar os órgãos sensoriais, em especial a visão e a audição, o cinema institui códigos estéticos (Hoffmann, 2008). Quando se assiste a um filme, há um entrelaçamento entre nossas relações diárias, o filme e outras manifestações culturais. Essa dinâmica possibilita à pessoa elaborar suposições, criar expectativas ou refutar hipóteses.

Todo filme [...] é constituído de vários processos que resultam em um espetáculo filmado, com o qual os espectadores podem se deleitar. Mas o deleite, ou a percepção que os espectadores têm do filme se dá também e, principalmente, por meio da montagem, isto é, da combinação precisa dos efeitos artísticos com o enredo. (Oliveira & Colombo, 2014, p. 29).

A composição do filme por meio de sequências, a estrutura da imagem artística, o movimento de aproximação e afastamento da câmera e a trilha sonora são determinantes em uma obra cinematográfica, tais recursos possibilitam a leitura do filme e contribuem para que o espectador o compreenda (Diniz, 2007; Hoffmann, 2008). Assim, o filme permite ao espectador sentir os acontecimentos fílmicos como se estivesse em seu interior, envolto por personagens.

O cinema e mais especificamente os filmes favorecem as experiências sensoriais concretas, e as narrativas culturais presentes podem ser compreendidas como recursos mediacionais geradores de diálogos (Santeiro & Santeiro, 2013). Esses diálogos perpassam acontecimentos do filme que muitas vezes dão sentido e significado a situações experienciadas, seja na forma de ampliar a experiência ou, então, no sentido alienante das convenções sociais, inclusive as mais tradicionais.

A qualidade das experiências culturais ocorre entre a pessoa, seus sentidos e significados e a realidade objetiva de cada uma. O uso de histórias ficcionais oferece suporte à atividade imaginária e torna-se um convite para o distanciamento das situações do aqui-agora, bem como para reflexões sobre os acontecimentos da vida, das relações e do contexto em que as pessoas estão inseridas, favorecendo a transformação das experiências pessoais (Zittoun, 2013). É importante frisar que favorece e não determina uma transformação.

Partimos do entendimento de que a relação que estabelecemos com a linguagem artística nos possibilita uma experiência estética, como já apresentado aqui, e, também, consideramos que exista uma estreita relação entre arte, estética e ética.

2.5 Arte, mediação estética e ética: uma relação possível

Existe uma relação entre arte e ética, uma relação necessária e consubstancial a partir da função social de que a arte dispõe, pois é importante pensá-la como uma atividade que tem sua origem, se define e se legitima em um entrelaçado de significados socioculturais (Castro, Pizarroso & Morgade-Salgado, 2005). Esses significados podem ser percebidos dentro do contexto histórico e social em que a arte é vista e compreendida de determinada forma, a depender de cada época. As distintas trajetórias conceituais e até mesmo prática da arte nos incita a pensá-la a partir de transgressões – romper com os limites de seus pressupostos básicos; é neste aspecto que acreditamos estar o ponto inicial de uma estreita relação entre arte e ética.

É neste transgredir que fazemos uma analogia entre arte e jogo. Nos referimos ao jogo como fenômeno e manifestação cultural, gerador de experiências estéticas e de desenvolvimento das capacidades criativas por meio da arte. Desta forma, a natureza do jogo nos permite pensar, de maneira metafórica, em intervenção e transformação da realidade. Assim, o jogo, enquanto um processo dinâmico de mudanças e transformações, auxilia na compreensão do sujeito sobre uma dada realidade, bem como possibilita que o ser humano sonhe, imagine e jogue de maneira livre e criativa (Abad, 2007).

E por que esta relação entre arte, mediação estética e ética é estreita aos nossos olhos? Pensamos que toda arte ou todo movimento artístico, assim como o jogo, ocorre a partir de algumas normas e regras – sejam elas pelas linguagens: musical, literária, plástica, corporal, ou pelas diferentes maneiras de desenvolvê-las dentro da própria linguagem, como estilo e formas. À medida que tomamos consciência e adquirimos o hábito, seja no jogo ou na prática artística, vemos possibilidades de experimentar, modificar e encontrar outras formas e meios de representação para jogar com o normativo, com as regras do cotidiano.

Sendo a experiência por meio da mediação estética uma possibilidade de transcendência, de jogar com as normas e regras, entendemos que há uma estreita relação com a ética. Relação esta que pode ser identificada a partir do posicionamento que cada pessoa tem perante as situações vividas no e com o mundo. Assim, faz-se necessária a compreensão da “Casa” como este espaço de relações que possibilita inúmeras experiências.

2.5.1 A “Casa” – espaço das relações

O foco de pesquisa neste trabalho está relacionado a questões relativas às experiências dos participantes em uma ONG denominada de “Casa” – uma instituição que iniciou suas atividades em 2012 e em 2017, na ocasião da pesquisa já atendia a cerca de 200 crianças e adolescentes, com atividades relativas à arte e esporte, no contraturno escolar. A inserção neste

espaço e a participação em atividades relacionadas com as várias formas de linguagem artística se constituem em uma experiência única para os participantes.

Atualmente, é perceptível o quanto as experiências na vida das pessoas estão sendo encurtadas para que não haja “perda de tempo”, em uma concepção de tempo gasto de forma quantitativa. E a qualidade do nosso tempo? Das nossas experiências? Estamos mencionando sobre o tempo a partir de uma gama de significados: transição, passagem, futuro, geração, para pensarmos na fase, transição infância/adolescência, em que se encontram os participantes da nossa pesquisa e em suas formas de ocupação do dia a dia (Franch, 2018).

Na necessidade de um imediatismo, em um ritmo de vida acelerado, os ritos de passagem estão sendo esquecidos. Dentre eles, os ritos de margem ou ritos de limiar, que são relacionados a rituais de transformação, necessários por favorecer a transição entre um território e outro (Benjamin, 2006; Gagnebin, 2014). É necessário, portanto, um movimento, numa perspectiva tanto espacial quanto temporal, no sentido *Kairós*³ – um tempo aproveitado de maneira qualitativa, em que algo especial acontece (Fonseca, Albuquerque, Cardoso Filho, & Siegmann, 2018).

Nesta perspectiva, entendemos que a “Casa” é um espaço arquitetônico que está entre dois espaços simbólicos, que possuem uma influência ativa na vida dos participantes: 1) o ambiente familiar – com todos os hábitos e costumes, e 2) a rua – com todo o seu chamariz para uma população que se encontra no ápice do desenvolvimento físico, emocional e social. Desta forma, a passagem das crianças e adolescentes pela instituição é uma transição entre o que se faz no cotidiano e a possibilidade de fazer coisas distintas futuramente. A “Casa” é um lugar que possibilita o fervilhar da imaginação, um espaço em que uma palavra, um toque, um

³ O termo *kairós* pode ser explicado como tempo intersubjetivo, não sendo mensurável e está impregnado de valores, práticas e oportunidades (Corrêa, 2016).

olhar, um gosto e até mesmo um cheiro intensifica o vivido e possibilita distintas experiências, a partir da relação entre arte, mediação estética e ética.

CAPÍTULO 3

PESQUISA EMPÍRICA

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral

- Analisar como as atividades artísticas, desenvolvidas por uma ONG que atende a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, se relacionam com as variadas experiências dos participantes e com o desencadear de posicionamentos éticos.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as várias experiências das crianças e adolescentes que emergem a partir do contato com objetos artísticos;
- Descrever os posicionamentos das crianças e adolescentes nas interações durante a participação na roda de conversa, que são considerados posicionamentos éticos;
- Identificar como as atividades mediadas pela arte se relacionam com o posicionamento ético em crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

3.2 Tese

Sustentamos a tese de que a participação das crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, em contextos de atenção à produção artística difere significativamente das ações vivenciadas no dia a dia (Aguiar & Ozela, 2013; Vigotski, 1934/2001; Vigotski, 1926/2018; Zanella, 2007), gera aprendizagens e oportunidades com as quais, antes, eles/elas não tinham contato. Isso se deve ao processo de mediação estética que ocorre entre o objeto artístico, a pessoa que se relaciona com este, e o contexto em que estão inseridos (Johnson, 2015).

Defendemos que o contato com a arte promove novas formas de ver, sentir e se posicionar no mundo, pois a linguagem artística favorece a compreensão de regras, normas e possibilita questionamentos de padrões, valores e concepções de si e do mundo (Conte & Devechi, 2016; Kinsella & Bidinosti, 2016; Reis, 2011; Reis & Zanella, 2014; Stavrova & Meckel, 2017). A arte e a discussão sobre o objeto artístico oportunizam às pessoas a percepção da sua realidade sob uma perspectiva distinta da vivenciada no dia a dia (Zanella, 2007).

Consideramos a arte como uma mediadora estética que, por meio da imaginação, contribui para a expansão das experiências (Bernardino, 2010; Zittoun, 2013), para a experiência estética e o ultrapassar barreiras, regras e normas e se posicionar eticamente, com ações constituídas, a partir da alteridade, pela forma como a pessoa assume a responsabilidade por seus atos responsivos em um contexto histórico/temporal e social/espacial (Bakhtin, 1986/2017), conforme apresentado na Figura 1.

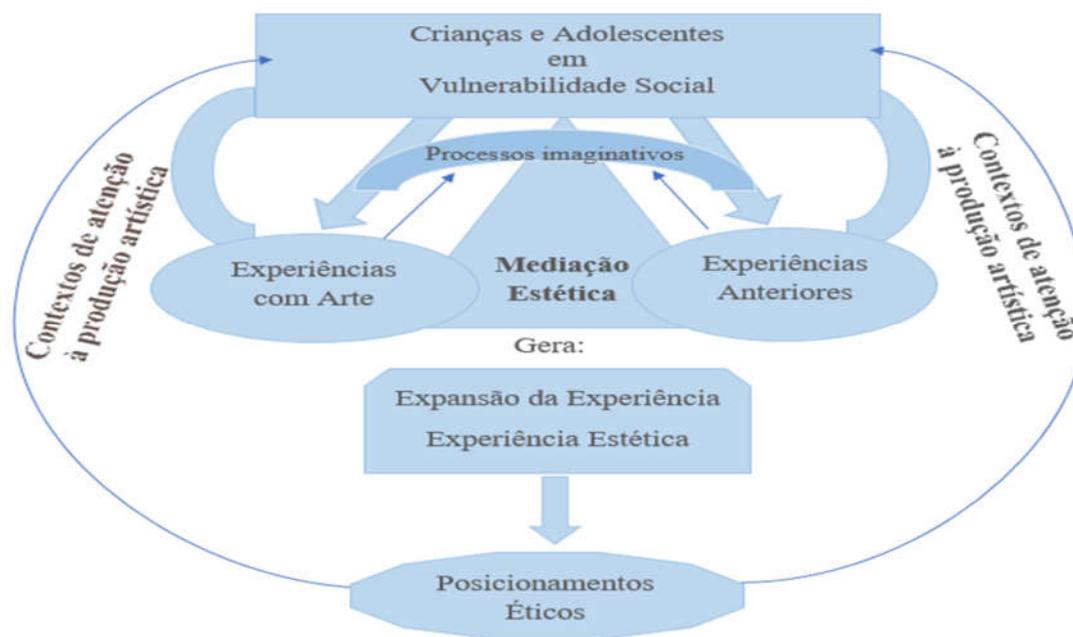


Figura 1. Relação entre arte e posicionamento ético

A mediação estética ocorre na relação pessoa-objeto, pessoa-pessoa e gera um processo imaginativo que remonta às experiências do passado, constrói novos significados e orienta o

futuro, ou seja, expande a experiência (Zittoun, 2013), oportunizando a experiência estética. A experiência estética intensifica a produção de sentidos e significados, que são relacionados à vida cotidiana, a partir do que a pessoa vê, ouve, sente e vive (Blanco, Rosa & Travieso, 2003). Cada pessoa possui uma receptividade estética própria, que ocorre conforme as relações que tem com o que está ao seu redor.

A relação entre arte e ética se dá por intermédio da função social de que a arte dispõe, a partir de uma rede de significados socioculturais (Castro, Pizarroso & Morgade-Salgado, 2005). Assim, por meio da mediação estética, a pessoa constrói seus posicionamentos pessoais/ subjetivos, a partir de diversas experiências, na exotopia (Pajéu & Miotello, 2018). Esse processo pode gerar experiência estética e, conseqüentemente, posicionamento éticos.

CAPÍTULO 4

CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A PESQUISA

4.1 Metodologia

Com o intuito de analisar como as atividades artísticas, desenvolvidas por uma ONG que atende a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, se relacionam com as variadas experiências dos participantes, e com o desencadear de posicionamentos éticos, adotamos o paradigma qualitativo. É um modelo que nos possibilita compreender gradualmente o fenômeno social, por nos colocar no contexto dos participantes, ou seja, por permitir contemplar os fenômenos sociais de maneira abrangente (Bauer & Gaskell, 2002; Creswell, 2007).

O paradigma qualitativo possui características de investigação apontadas por Creswell (2007, 2014), tais como: (1) a pesquisa é construída em contexto natural e é comum os pesquisadores terem interações com os participantes no decorrer da mesma; (2) o pesquisador é uma ferramenta essencial para a construção de dados; (3) podem ser utilizados múltiplos procedimentos, como entrevistas, observações, grupos focais, para reunir dados relevantes para pesquisa; (4) envolve raciocínio complexo na esfera entre o indutivo e o dedutivo; (5) o foco da pesquisa é engendrado na perspectiva dos participantes, a partir dos significados atribuídos por eles; (6) os dados emergem e evoluem a partir da inserção do pesquisador no campo de pesquisa, e não configuram uma rigidez preestabelecida; (7) é uma pesquisa reflexiva interpretativa, em que há um posicionamento do pesquisador, e (8) apresenta uma visão abrangente de uma determinada situação complexa. Tais características permitem o direcionamento do olhar do pesquisador sobre o fenômeno de interesse.

Em observância ao caráter dialógico da nossa pesquisa, realizamos um estudo, relacionado a arte e posicionamento ético, com crianças e adolescentes participantes de uma

ONG. Para a construção deste estudo, fizemos observações diretas e realizamos filmagens dos encontros, a partir de roda de conversa, sobre narrativas das experiências cotidianas das crianças e adolescentes, sobre as experiências constituídas a partir do objeto artístico construído por eles – desenhos e poesias, e sobre temáticas inspiradas em filmes escolhidos previamente pela pesquisadora. Estas atividades foram selecionadas por entendermos que são procedimentos adequados ao objetivo da pesquisa.

4.2 Contexto da pesquisa

A instituição em que foi realizada a pesquisa foi criada por um núcleo familiar, que tinha como objetivo dar assistência a crianças e adolescentes até a sua inserção na universidade. O projeto foi se expandindo e hoje é uma ONG, denominada de “Casa da Criança Amor & Arte” inaugurada em agosto de 2012, no sudoeste goiano. Atende a cerca de 200 crianças e adolescentes, com idades entre 6 a 17 anos, no contraturno escolar. Para participar dos projetos oferecidos pela instituição, a criança ou adolescente deve estar matriculado e frequentando escola pública, ser de família de baixa renda e estar vulnerável socialmente. A Figura 2 apresenta a fachada externa da “Casa” e a parte interna de convivência.



Figura 2. Fachada externa e parte interna da ONG

A “Casa” oferece uma programação diária, que inclui oficinas de arte (pintura, escultura, grafite, mosaico, entre outros segmentos das artes visuais), história da arte,

fotografia, teatro, música, biblioteca com oficinas de leitura e escrita, grupo de contadores de história, jardinagem, nutrição, horta e culinária orgânica, esportes coletivos, oficina do saber com aulas de reforço em matemática, inclusão digital e promoção humana e social.

A missão principal da “Casa da Criança Amor & Arte é oferecer à comunidade, em especial crianças e adolescentes, oportunidades de transformação e construção de uma sociedade mais justa, criando condições para que eles possam se desenvolver nos aspectos social, intelectual, econômico, artístico e cultural; tornando-se capazes de transformar a realidade em que vivem.

4.3 Participantes

Participaram da pesquisa oito crianças e adolescentes com idades entre 10 a 14 anos, de uma cidade do interior de Goiás, que participavam das atividades artísticas oferecidas pela “Casa”. Um critério estabelecido para escolha dos participantes da pesquisa foi relacionado à média de idade dos participantes da “Casa” e após a observação dos grupos da faixa etária pretendida, a escolha ocorreu por conveniência. Na Tabela 1 constam as características dos participantes, identificados por codinomes escolhidos pelas próprias crianças e adolescentes, tendo como base os nomes de algumas turmas da instituição.

Tabela 1

Participantes da pesquisa

Participante	Idade no início das atividades	Ano de inserção na ONG	Tempo de participação
Ruth Rocha	10 anos	2013	4 anos
Van Gogh	12 anos	2013	4 anos
Cora Coralina	10 anos	2013	4 anos
Shakespeare	11 anos	2013	4 anos
Chiquinha Gonzaga	11 anos	2015	2 anos
Ana Botafogo	11 anos	2016	1 ano
Eduardo Kobra	14 anos	2016	1 ano

A seguir, apresentamos uma breve descrição sobre cada participante da pesquisa.

Ruth Rocha – Estava na instituição desde 2013, apresentava-se comunicativa e bastante engajada nas atividades da “Casa”, participava da banda musical. Tinha 10 anos, morava com a mãe, que tinha 33 anos, um irmão de 15 anos e duas irmãs: uma de 3 anos e outra de 18 anos e grávida de um menino.

Van Gogh - Participava das atividades na “Casa” desde 2013, mostrou-se tranquilo, atencioso e prestativo. No início, apresentou-se um pouco tímido, porém, no decorrer das atividades, sua participação foi se tornando mais espontânea. Tinha 12 anos, morava com a mãe, o padrasto e três irmãos.

Cora Coralina – Iniciou as atividades na “Casa” em 2013, apresentava-se atenciosa e pouco falante. Fazia parte da banda musical com a qual sempre se apresentava em locais públicos da cidade. Tinha 10 anos, era a caçula de três irmãos. Morava com a mãe, o pai, os irmãos e os cachorrinhos.

Shakespeare – Participava das atividades na “Casa” desde 2013, gostava de abraços. Interagia bem com todos os participantes, possuía uma fala infantilizada e em alguns momentos de interação manifestava zombaria. Tinha 11 anos. Os pais eram separados, morava com a mãe, o padrasto e uma irmã.

Chiquinha Gonzaga – Estava na instituição desde 2015, tinha interesse por música e pintura, participava do coral e da banda musical da “Casa”. Tinha 11 anos. Os pais eram separados, morava com o pai, o irmão, o avô e uma cachorrinha.

Ana Botafogo – Estava na instituição desde o início de 2016, mostrava interesse pelas atividades realizadas na “Casa”. Algumas vezes, falou sobre sua vida sofrida, permeada por violência e da falta de condições básicas de sobrevivência como alimentação, em função das

dificuldades financeiras da família. Tinha 11 anos, morava com a mãe, o padrasto e tinha oito irmãos, porém apenas cinco moravam com ela.

Eduardo Kobra – Estava na “Casa” desde 2016, em alguns momentos apresentava-se tranquilo e bem relacionado, porém algumas vezes impulsivo e agressivo em sua fala e ação. Tinha 14 anos, fazia tratamento com psiquiatra e tomava Ritalina. Os pais eram separados, morava com a mãe e os cinco irmãos, era o irmão mais velho. A família sofria privações financeiras e dependia do auxílio da comunidade para suprir as necessidades básicas. Ele trabalhava em uma horta nos fins de semana.

Steve Jobs – Iniciou sua participação na instituição em agosto de 2016. Por vezes criava um mundo paralelo, fantasioso, não condizente com o contexto em que vivia. Tinha 10 anos, morava com a mãe, o pai, a avó e com uma irmãzinha (como a denominava). Toda a família participava assiduamente de uma comunidade religiosa cristã.

4.4 Procedimentos éticos

Após a pesquisa ter sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo A), entramos em contato com a instituição e tivemos o aceite para a realização do estudo proposto (Anexo B). Em conjunto com a diretora pedagógica da ONG, estabelecemos os critérios de participação, como mencionado anteriormente, e nos reunimos com as crianças e adolescentes para explicarmos sobre as atividades a serem realizadas, por meio do Termo de Assentimento (Anexo C); todos e todas aceitaram o convite. Em seguida, enviamos um convite aos respectivos responsáveis, com o intuito de explicitar os objetivos da pesquisa e sua justificativa e obtermos o consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo D). Posteriormente ao encontro com os responsáveis, foram agendadas junto à instituição as atividades de pesquisa, que ocorreram em três etapas (início, meio e fim) do ano de 2017.

4.5 Equipamentos e materiais utilizados

Para a realização da pesquisa foram utilizados:

- Gravador Digital
- Câmera filmadora
- Tripé
- Desenhos e poesias construídas pelos participantes da pesquisa
- 2 produções cinematográficas comerciais, categorizadas como infantis e de acesso

indicativo livre.

Filme 1: Divertida Mente (*Inside Out*)

Direção:	Pete Docter, Ronaldo Del Carmen
Pais de produção:	EUA
Ano de Produção:	2015
Gênero:	Animação
Duração:	102''
Classificação:	Livre

Sinopse: Riley é uma garota de 11 anos, feliz com os pais, os amigos e o hóquei praticado no gelo no frio de Minnesotta. Quando a família se muda para San Francisco, a menina entra em crise. O filme mostra o que se passa nesta cabecinha, em que lutam as emoções: Alegria, Tristeza, Medo, Raiva e Nojinho.



Figura 3. Divertida Mente (*Inside out*)

Filme 2: Sing – Quem canta seus males espanta

Direção:	Garth Jennings
Pais de produção:	EUA
Ano de Produção:	2016
Gênero:	Animação
Duração:	110’’
Classificação:	Livre

Sinopse: Um koala, que preside um grande teatro cuja frequência tem caído em tempos difíceis, decide recuperar a glória através da produção da maior competição de canto do mundo. Os concorrentes são um rato, uma tímida adolescente elefanta com medo do palco, uma mãe sobrecarregada com uma ninhada de 25 leitões, um jovem gorila gangster e um porco-espinho punk-rock lutando para largar seu namorado arrogante.



Figura 4. Sing – Quem canta seus males espanta

4.6 Procedimentos para a construção dos dados

Como procedimento para a construção dos dados, optamos por realizar primeiramente um estudo exploratório da instituição mediante observações e interações. As observações ocorreram no contexto da “Casa”, com foco na interação das crianças e adolescentes com os demais participantes, no espaço físico e na dinâmica das atividades. Em seguida, organizamos um grupo, com as oito crianças e adolescentes participantes da pesquisa, para realização dos encontros.

Pretendíamos criar um espaço em que as crianças e adolescentes se sentissem à vontade para se posicionarem. Para isso, os procedimentos metodológicos da pesquisa foram pensados de modo que as vozes e olhares dessas/desses participantes fossem contemplados por meio de rodas de conversa mediadas por desenhos, poesias e filmes.

Os encontros foram gravados em vídeo e ocorreram no contexto da “Casa” em três etapas:

- Primeira etapa: foram realizados quatro encontros para roda de conversa, dois deles com a montagem de um tatame ao ar livre e espaço suficiente para acomodar os

participantes, e os outros foram realizados na sala de informática, com ar condicionado, almofadas para serem espalhadas e equipamentos necessários para a projeção de filmes.

- Segunda etapa: dois encontros, que ocorreram na sala de informática.
- Terceira etapa: um encontro para o encerramento do projeto e do ano de 2017.

No decorrer dos encontros, a pesquisadora organizou a dinâmica do grupo conforme os objetivos do estudo. Assim, nas Tabelas 2, 3 e 4 apresentamos a ordem, a temática e o tempo de realização de cada encontro com os participantes.

Tabela 2

Primeira etapa

Primeira Etapa - abril/2017				
Encontros	Tema	Objetivo	Tempo	Participantes
1	<i>Rapport</i>	Apresentar a pesquisadora e iniciar conversação sobre a dinâmica do cotidiano dos participantes – onde moram, com quem, onde estudam, o que acham legal, coisas que não são legais...	50'	8
2	Quem sou eu?	Falar sobre a dinâmica do cotidiano, aprofundando alguns tópicos do encontro anterior e apresentação dos três participantes que não estavam presentes.	50'	8
3	Conversando sobre o filme “Divertida Mente”	Assistir ao filme <i>Divertida Mente</i> e discorrer sobre as identificações das experiências de Riley – a garota do filme, com as experiências dos participantes.	2h	8
4	Dialogando sobre atividade artística	Discutir os desenhos feitos pelos participantes e descrever as experiências que tiveram quando estavam desenhando.	40'	8

Tabela 3

Segunda etapa

Segunda Etapa - Agosto/2017					
Encontros	Temas	Objetivos	Tempo	Participantes	
5	O que me representa?	Assistir ao filme <i>Sing – quem canta seus males espanta</i> e discorrer sobre a identificação dos participantes com os posicionamentos dos personagens do filme.	2h10'	8	
6	Experiência na “Casa”	Conversar sobre as experiências adquiridas com a inserção na instituição.	50'	8	

Tabela 4*Terceira etapa*

Terceira Etapa - Novembro/2017					
Encontros	Tema	Objetivo	Tempo	Participantes	
7	Encerramento	Feedback. Conversar sobre as experiências na ONG, falar dos nossos encontros e fazer a despedida do grupo.	2h5'	7	

No total, realizamos sete (7) encontros com os participantes da pesquisa, no decorrer do ano de 2017.

4.7 Procedimentos para análise dos dados

O método utilizado no processo analítico dos dados empíricos foi a Análise da Conversação (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 2005) adaptada à Psicologia, que tem sido empregada por pesquisadores do grupo de pesquisa Pensamento e Cultura (Borges, 2006; Mieto, 2010) e denominado por Silva & Borges (2017) de Análise Temática Dialógica, a partir da teoria de Bakhtin. Esta análise (ATD) tem como foco definir temas e descrever os processos dialógicos, com o intuito de compreender as interações verbais na produção de significados que ocorrem no contexto da pesquisa.

Todos os encontros foram registrados por meio de videograções das interações e narrativas das crianças e adolescentes. O primeiro passo para a análise dos dados foi a transcrição literal das falas dos participantes, de acordo com a estrutura apresentada na Tabela 5.

Tabela 5

Tópicos para organização dos dados transcritos (Naves, Peres, & Borges, 2017, p. 643)

Tema	Denominado a partir das atividades realizadas no contexto a ser analisado.
Tempo	Duração que determina o início e o fim da atividade referente ao tema.
Descrição	Relato dos acontecimentos ocorridos, que podem ser analisados visualmente por meio da videogração.
Fala	Conversas, diálogos, monólogos que são estabelecidos por meio das interações.
Expressão gestual e corporal	Exteriorização de gestos, expressões faciais e corporais apresentadas no decorrer da atividade.

Após a definição dos temas e subtemas, construímos mapas temáticos semióticos, que objetivaram apresentar as dinâmicas existentes entre os temas e os significados evidenciados nas narrativas e interações.

Para a organização dos mapas temáticos semióticos foi utilizado o software *XMind*, versão 8 Pro. As análises foram compostas tanto das falas dos participantes quanto dos conteúdos apresentados pelos objetos de mediação.

4.8 Descrição das dinâmicas das atividades na “Casa”

De início, passamos algumas tardes na “Casa”, observando a dinâmica das atividades realizadas, bem como interagindo com todos os envolvidos: crianças e adolescentes, professores, diretores, auxiliares, de modo geral, e até mesmo alguns responsáveis pelas crianças e adolescentes participantes do estudo, com o intuito de alinhar os objetivos de pesquisa.

Os encontros para a construção das informações ocorreram na “Casa”, no período vespertino, sendo as datas agendadas previamente com a Diretora pedagógica, e as atividades planejadas, organizadas e realizadas por nós. Tivemos o apoio e a colaboração tanto dos participantes quanto dos profissionais (diretoras: administrativa, pedagógica, de arte, dos professores e auxiliares gerais), para que os encontros fossem realizados.

Foram desenvolvidos sete encontros com as crianças e adolescentes em formato de rodas de conversa. O primeiro e o segundo encontros aconteceram em abril de 2017, em um canto do jardim, na área interna e frontal da “Casa”, sobre um tatame organizado pelos próprios participantes, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5. Estrutura organizada pelos participantes para a roda de conversa.



O espaço organizado no jardim possibilitou um distanciamento das atividades corriqueiras da “Casa” e serviu como uma estratégia de conhecimento entre pesquisadora e participantes. A forma com as crianças e adolescentes estruturaram o espaço para os encontros definiu a autonomia e liberdade dos participantes no decorrer da pesquisa. As interações entre eles se caracterizaram pela espontaneidade, e durante as rodas de conversa ficou evidente, por suas participações, a motivação de cada um em compartilhar as suas experiências de vida.

O terceiro encontro foi mediado pelo filme *Divertida Mente*. Ocorreu em abril de 2017, na sala denominada de informática, que continha várias cadeiras, mesas com computadores e um espaço para projeção de imagens. Durante a exibição do filme, os participantes se apresentaram bem atentos e interessados – silenciosos, com os olhares fixos na projeção por todo o tempo.

O quarto encontro, também ocorrido em abril de 2017, foi mediado por desenhos criados livremente pelos participantes na classe de Desenho e Pintura. O encontro foi realizado no jardim da instituição, debaixo de uma frondosa árvore, onde havia uma mesa grande com bancos ao redor, a escultura de um cavalo, construída pelos participantes da “Casa” com o uso de pneus, uma quadra de esportes e uma piscina, como mostra a Figura 6.



Figura 6. Jardim área interna da “Casa”.

O lugar em que o encontro foi realizado nos propiciou pensarmos sobre a estética do ambiente. Neste espaço, os participantes se sentaram nos bancos ao redor da mesa e se colaram atentos e em interação com a atividade proposta.

O quinto encontro foi mediado pelo filme *Sing: Quem canta seus males espanta*, em agosto de 2017, na sala de informática. A sala continha várias cadeiras, mesas com computadores e um espaço para a projeção de imagens. Dos oito participantes, Van Gogh e Eduardo Kobra assistiram ao filme sentados nas cadeiras, e Shakespeare, Steve Jobs, Ana Botafogo, Ruth Rocha, Chiquinha Gonzaga e Cora Coralina, assistiram deitadas(os), com as cabeças apoiadas em almofadas.

O sexto encontro aconteceu também em agosto de 2017, na sala de informática, com a participação de todas as crianças e adolescentes. Nessa ocasião, os participantes apresentaram poesias de autoria própria e na roda de conversa foram narradas suas experiências adquiridas com a inserção na instituição.

A última etapa de atividades, prevista para os dias 28 e 29 de novembro de 2017, com o propósito de realizar o encerramento com os participantes da pesquisa, foi um tanto quanto tumultuada por ser uma época festiva, com várias atividades extras na “Casa”. Assim, no dia 28, um grupo de idosos de uma instituição pública municipal foi retribuir uma visita às crianças e adolescentes, e muitas atividades artísticas foram realizadas.

Ficamos observando a realização das atividades, o desenvolvimento e a interação dos participantes nas apresentações com o grupo de idosos, em especial o coral em que participaram Ana Botafogo, Cora Coralina e Chiquinha Gonzaga, conforme apresentado na Figura 7. No dia 29, nos reunimos na sala de informática para uma roda de conversa e, por meio de desenhos, os participantes mostraram as atividades realizadas antes e após a inserção na “Casa”.



Figura 7. Interação das crianças e adolescentes com idosos no final do ano.

Os objetos artísticos utilizados para mediar os encontros tiveram como intuito alavancar interações entre os participantes, por meio de narrativas, as quais foram registradas, observando-se as entonações das vozes, os gestos e as expressões faciais. Estas considerações

nos permitiram analisar as várias experiências vivenciadas por intermédio da mediação estética e os posicionamentos éticos estabelecidos em relação a tais experiências, como apresentado nos resultados e análises, a seguir.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Primeiro e Segundo Encontros - *Rapport* e Quem sou eu?

Esses dois encontros tiveram como objetivo apresentar a pesquisadora e a propostas de trabalho a ser realizado bem como, conhecer o cotidiano das crianças e adolescentes participantes da pesquisa, tais como: onde moram, com quem, onde estudam, coisas que acham legais, coisas que não são legais. A palavra “legais” foi proposta no sentido de caracterizar situações divertidas, prazerosas, desafiadoras e interessantes. Em interação com a pesquisadora, as narrativas das crianças e dos adolescentes proporcionaram um conjunto de “significados articulados pela linguagem e pelo jogo de constituição de sentidos experimentados pelos processos dialógicos das polifonias” (Borges, Araújo, & Amaral, 2016, p. 5) existentes no contexto dos participantes.

5.1.1 Análise temática do encontro - *Rapport* e Quem sou eu?

Após os dois primeiros encontros com o grupo, foi realizada a transcrição literal das falas dos participantes e identificados quatro temas principais: **Afetividade**, **Violência**, **Coisas legais da vida** e **Coisas que não são legais**. Esses temas e seus respectivos subtemas foram organizados e apresentados com suas relações na Figura 8.

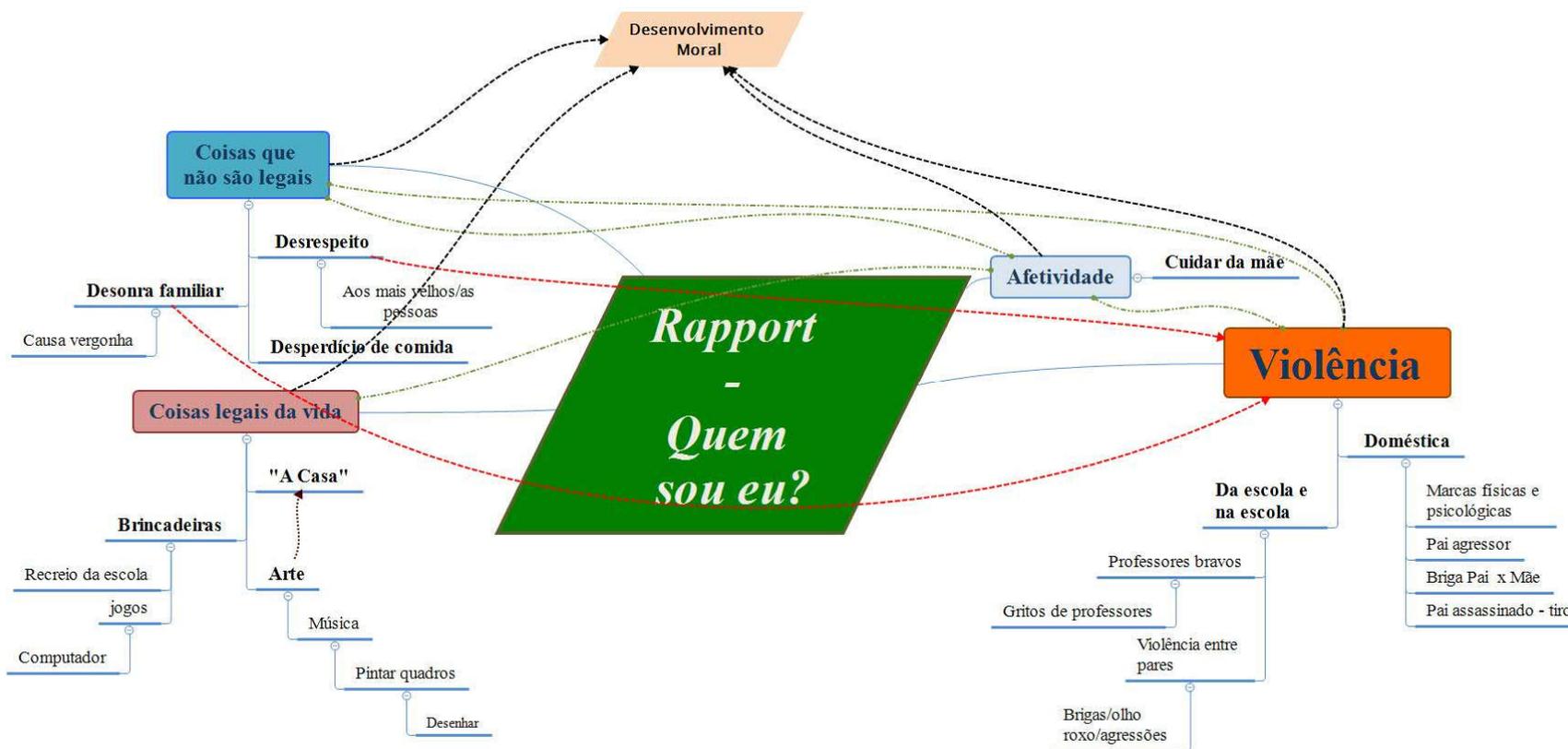


Figura 8. Mapa temático semiótico do 1º e 2º encontros - *Rapport* e *Quem sou eu?*

5.1.1.1 Afetividade

Na sequência interativa podemos verificar, por meio do mapa temático, que o tema **Afetividade** se relaciona com todos os outros – **Violência**, **Coisas legais da vida** e **Coisas que não são legais**. Com base nestas relações, podemos considerar que os sentidos que constituem o desenvolvimento humano são mediados pela dimensão afetiva. É imprescindível ressaltar que as relações sociais são importantes para a constituição dos afetos (Wortmeyer, Silva, & Branco, 2014), pois é por meio das memórias que se recorre aos sentimentos e às emoções para compreender sua experiência em meio à cultura.

As questões afetivas nos propiciam posicionamentos que estão ligados a questões morais e éticas, como apresentado no subtema “Cuidar da mãe”, e entendemos que algo possui valor quando não permite que fiquemos indiferentes, como se pode ver nos turnos de conversação a seguir, que foram relacionados ao tema **Afetividade**.

<i>Steve Jobs</i>	<i>Quando minha mãe tá doente, eu cuido mais dela, tem vez que eu fico cuidando da minha mãe, tomando conta da minha irmãzinha pra ela não teimar, pra não dar trabalho pra mamãe, [...]. Quando ela fica doente, ela fica doente de tanto mexer com água, lavar banheiro, a casa, aí eu ajudo.</i>
<i>Renata</i>	<i>Você ajuda?</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Ajudo, eu lavo o banheiro...</i>

Steve Jobs apresenta uma força afetiva relacionada à mãe, isto é percebido com a mudança de tom de sua voz e a descrição de como expressa “seu cuidado com a mãe”. Notamos que os laços afetivos não foram permeados somente por sentimentos, mas também por atitudes, como o auxílio nas atividades domésticas. A afetividade de Steve está relacionada à sensibilidade que lhe permite a empatia de se colocar no lugar da mãe, de sentir o que acontece em sua volta e impactar-se pelos acontecimentos nas diversas formas de interação. No caso

específico da conversação, é perceber a necessidade de auxiliar e cuidar da mãe quando necessário.

5.1.1.2 Violência

Notamos nas narrativas dos participantes uma estreita e direta relação entre **Violência** e **Afetividade**; **Violência** e **Coisas que não são legais**, bem como a ideia de que a **Violência** tem implicações no desenvolvimento moral da pessoa. Observamos que a **Violência** foi um tema predominante por sua ocorrência estar relacionada ao cotidiano doméstico e escolar dos participantes. Assim, os turnos de conversação a seguir retratam as formas de violência vistas e sentidas pelas crianças e adolescentes participantes do grupo.

- Ana Botafogo* *Ô, tia, também **quando eu tinha dois anos**, meu pai, meu pai legítimo, lá em [...], **ele me jogou na televisão**, eu fiquei toda cortada e ele quase me matou. Ele era **usuário de droga e bebia muito**, aí ele morreu nesses dias, nesse mês, mataram ele com um tiro na cabeça **e até hoje** eu tenho uma cicatriz bem clarinha aqui atrás.*
- Renata* *Você tinha dois anos? Mas você teve contato com o seu pai depois?*
- Ana Botafogo* *Não.*

Ana Botafogo mudou o tom de voz e a expressão facial quando narrou sobre a violência física sofrida, especificamente ao mostrar a seqüela adquirida no corpo em razão do ato de violência. Neste episódio narrativo percebemos que os componentes do campo semiótico afetivo exerceram regulação sobre a experiência de Ana Botafogo, orientando a sua conduta. O ato expresso sugere que, no decorrer da vida, a experiência é semioticamente mediada pelos processos psicológicos e constitui a dimensão humana de forma complexa e integral, constituindo o que se denomina de “cultura pessoal” (Valsiner, 2007).

Notamos que as reações de Ana, na narrativa, foram autorreguladas pelos seus componentes afetivos da cena de violência vivida. Os processos de autorregulação nem sempre atuam no sentido de alavancar o desenvolvimento, pois há momentos em que a autorregulação

pode possibilitar uma certa rigidez na constituição do eu, como aconteceu com Ana que ao narrar a violência sentida, sua entonação se enrijeceu, como se houvesse uma barreira, que torna mais difícil a constituição de novos sentidos, de si e do mundo (Mattos, 2013).

No decorrer da conversação, após a indagação da pesquisadora sobre em que situação os participantes já pensaram em se colocar no lugar do outro ou não gostaria de estar naquele lugar, Eduardo relata:

- Eduardo Kobra* *É assim, ó: quando meu pai tava na fazenda, ele tava trabalhando, aí **meu pai tinha brigado com minha mãe: “que dia você vai receber?”**. Ele recebeu na quinta e falou que ia receber na sexta e minha mãe acreditou, aí no outro dia: “Cadê o dinheiro?” – “Nossa, esqueci o dinheiro no banco”.*
- Ruth Rocha* ***Aí seu pai levou uma taca da sua mãe.***
- Renata* *Sua mãe brigou com seu pai, foi?*
- Eduardo Kobra* *(Acena com a cabeça em forma positiva).*
- Renata* *E aí, quando você fala sobre ficar no lugar dele, é o quê?*
- Eduardo Kobra:* ***Difícil a situação de apanhar.***
- Renata* *Você já apanhou?*
- Eduardo Kobra* ***Da minha mãe, já, já apanhei mais de mil. Ainda bem que agora eu tô de boa.***

A briga entre os pais possibilitou que Eduardo Kobra se movimentasse em direção ao outro, a partir de um olhar empático ao falar desta relação e ao se identificar com a situação vivida pelo pai. Nessa identificação, houve um desdobramento do olhar para a situação vivida a partir de um deslocamento de si, as relações estabelecidas na “Casa”. Assim, verificamos que na interação as experiências são narradas sempre considerando o que se experimenta, o que se pensa e o que se sente. O processo de alteridade é vivido por Eduardo Kobra ao se posicionar junto ao pai de maneira semelhante, pois “é impossível alguém defender sua posição

sem correlacioná-la a outras posições” (Bakhtin, 1979/2011, p. 297), é estar entre a familiarização e o estranhamento, e, nesse movimento duplo entre o abandono e reconhecimento do território Eu-Outro, a alteridade pode ser exercida (Bussoletti & Molon, 2010).

A constituição de Eduardo Kobra acontece frente a seus posicionamentos, opiniões e visões de mundo, a partir de um movimento entre o eu e os outros, entre sua cultura e os deslocamentos culturais que participa. Alteridade, neste caso, ressalta o entendimento da necessidade de reconhecimento do outro em mim mesmo. Outras formas de alteridade podem ser vividas pela contradição. São essas experiências que propiciam os processos dialógicos e as interações polifônicas que existem e que ocorrem como resultado da construção de si.

Seguindo as narrativas sobre violência, no fragmento abaixo, após o questionamento da pesquisadora acerca do que as crianças e os adolescentes gostariam que fosse mudado na vida delas, de um modo geral, o foco principal foi sobre as ações da professora em sala de aula.

- Steve Jobs* *Eu acho que os **professores**, eles **estão bravos**, minha **professora é uma raiva**, essa professora minha, nossa! Ela passa o dia, quebra minha cara no chão de tanto... ela me rala mesmo! Sabe o que que é ralar? Ela só não pega minha cara e enfia no chão por causa **que não pode bater hoje em dia**.*
- Renata* *E o que acontece, para ela ficar tão brava assim?*
- Steve Jobs* *Ué, essa professora, ela... meu Deus! Não consigo explicar isso, essa professora, acho que a tia Carolina, eu prefiro a tia Carolina me dar aulas que a minha professora, moço! Aquela lá... cruze!*
- Renata* *Você gosta da tia Carolina?*
- Steve Jobs* *Eu gosto mais da tia Carolina. A tia Carolina é brava, mas aquela lá... é.*
- Ana Botafogo* *Não pode nem falar. Sabe o que eu faço pra ela não ficar **gritando com a gente**?*
- Renata* *Hã?!*
- Ana Botafogo* *Quando ela tá nervosa, eu **vou lá e dou uma balinha** pra ela, calma tia, é pra senhora acalmar (risos).*

Ruth Rocha *Hoje uma menina falou a resposta para outra e falou errada. A professora deu um grito que fiquei tremendo assim, ó!*

Nesse fragmento é possível perceber os aspectos polifônicos que fizeram parte dos processos psíquicos para auxiliar Steve Jobs a produzir sua enunciação sobre a ação da professora. A expressão “professores bravos” denuncia a supremacia do poder e autoritarismo que é percebido por Steve Jobs, Ana Botafogo e Ruth Rocha.

Analisamos um posicionamento intencional de Ana Botafogo quando percebeu uma situação de conflito em sala de aula. Compreendemos que para Ana Botafogo há um significado cultural de atribuir algo ao outro, com intuito de controlar uma situação e esta ação foi realizada por fazer sentido em suas experiências cotidianas.

Esses enunciados estão permeados por declarações que destacam ações caracterizadas como violência psicológica, por envolver algumas atitudes coercitivas e verbalizações agressivas. Estas ações implicam em prejuízo psicológico ou emocional naqueles que recebem ou mesmo testemunham tal violência, como visto no relato de Ruth Rocha. Sobre os conflitos existentes entre professores e alunos, concordamos que a relação entre eles tem se tornado ponto de reflexão e que é significativa a proporção de alunos que relatam terem sofrido agressão verbal dos professores (Leite & Löhr, 2012) e algumas vezes também o contrário.

O fragmento a seguir faz referência a interações conflituosas entre os pares envolvidos em um mesmo contexto social – a escola em que os participantes estudam.

Shakespeare *Um dia entrei na briga de alguém, saí com meu olho roxinho. Aí levei duas advertências porque eu tava no meio e o menino falou que eu que tava batendo nele. Não tava batendo.*

Eduardo Kobra *Não tava batendo não, eu tava junto.*

Shakespeare *Ai, professora. Me deu uma raiva, vontade de esganar aquele moleque lá naquela hora.*

Shakespeare relata um acontecimento permeado por violência física entre pares, que proporciona indícios de um sentimento de injustiça, por não terem considerado suas palavras em relação ao ocorrido. Notamos que, no conflito narrado, Shakespeare não teve oportunidade de esclarecer os fatos, conforme sua assertiva de que não agiu de forma violenta. Esse evento apresenta marcas sociais que percebemos como sendo de violência e injustiça. A enunciação traz entonação de raiva e irritabilidade, que podem possibilitar atos futuros de agressividade pelo fato de Shakespeare estar imerso em uma cultura permeada por violência em suas interações.

A violência da e na escola é uma construção social que ocorre por meio das relações sociais, históricas e culturais que são estabelecidas no contexto escolar. Relações estas que podem estar ligadas à própria organização do espaço físico, do horário das aulas na forma como o cronograma é disposto, bem como das interações entre as pessoas. Dessa forma, a violência é caracterizada por acontecimentos diversos que advêm de ações cotidianas da escola e estas violentas, além de ocorrerem entre os alunos, podem ser praticadas na escola por e entre todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar (Priotto & Boneti, 2009) e esta violência vista e sentida favorece a produção de significados, muitas vezes tidos como processos naturalizados.

5.1.1.3 Coisa legais da vida

O tema **Coisas legais da vida** foi construído a partir das referências dos participantes sobre as coisas que gostam de fazer no dia a dia, conforme o diálogo a seguir.

<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Jogar, brincar...</i>
<i>Cora Coralina</i>	<i>Eu gosto de desenhar, pintar quadros</i>
<i>Renata</i>	<i>Ai que legal, quem está trabalhando pintura com vocês?</i>
<i>Cora Coralina</i>	<i>A Tia Florinda</i>

<i>Chiquinha Gonzaga</i>	<i>Eu gosto de pintar quadro igual a Cora Coralina e gosto também de música.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Gosto muito daqui da “Casa”.</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>Eu acho bom aqui, o recreio da escola, e as brincadeiras... eu queria também, queria que mudasse só um pouquinho a tia da escola porque ela é muito brava.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Eu gosto quando minha mãe deixaaaa eu mexer no computador.</i>

Sobre o tema, Eduardo Kobra posicionou-se a partir de seus gostos e preferências em situações cotidianas, ou seja, em sua experiência, que só pode estar relacionada ao que está localizado em seu contexto histórico, socializado e concreto (Rosa, 2007c), como os jogos e as brincadeiras que das mais variadas formas, fazem parte do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ficou evidenciado na fala dos participantes que algumas experiências artísticas como: desenho, pintura, música e a própria “Casa” lhes são atrativos. Mostrando que tais acontecimentos e lugares, deixaram de ser exteriores a eles e passaram a fazer parte do campo de suas experiências.

Shakespeare relata outras coisas legais que ocorrem na escola, como o recreio e brincadeiras, mas situa também o que gostaria que mudasse. Neste aspecto, o subtema “a professora brava” veio à tona, novamente, nas interações. Apresentando o quanto as relações entre professores e alunos ganham evidência a partir da ética da responsabilidade e na maneira de atuar em qualquer circunstância (Bakhtin, 1986/2017).

Steve Jobs, por várias vezes durante o encontro, cita seu gosto por computador e pelos episódios e jogos a que pode ter acesso por meio desse artefato tecnológico. Podemos considerar que Steve é um “nativo digital”, termo que faz referência à experiência social e geracional para elucidar as características e necessidades de crianças e adolescentes na contemporaneidade (Ames, 2016). A expressão “deixaaa” remete à percepção de que há alguns empecilhos para a efetivação da atividade e demonstra que existem diferenças geracionais,

históricas e culturais que estão relacionadas ao uso da tecnologia. Que implica em mudanças axiológicas e em novos posicionamentos das pessoas (Bakhtin, 1979/2011) em relação ao uso da tecnologia.

As conversações apresentadas demonstram que cada pessoa se posiciona de acordo com o que lhe impacta, por isso o tema, **Coisas legais da vida**, está relacionado com o tema **Afetividade**. Assim, quando há nas narrativas, posicionamentos sobre o que gostam e não gostam, percebemos valores, dirigindo e orientando as significações que a pessoa desenvolve na participação em contextos culturais (Valsiner, 2007).

5.1.1.4 Coisas que não são legais

O tema, **Coisas que não são legais**, está relacionado com os temas **Afetividade** e **Violência** e nos direciona para desenvolvimento moral dos participantes, pois no decorrer da conversação surgiram alguns subtemas, como: Desrespeito, Desperdício de comida e Desonra familiar.

- Renata* *Que bom! E o que vocês... tem alguma coisa que vocês não acham legal e gostariam que mudasse?*
- Ruth Rocha* *Eu queria que as pessoas **num desperdiçassem comida**, porque os povos lá da África estão passando muita fome, porque tem uma África que já é rica, a outra não é.*
- Renata* *Hum, muito bom! E mais próximo de você? O que você vê? O que você percebe?*
- Ruth Rocha* *A gente percebe que minha família gosta de mim, e que minha família não precisava de ficar xingando, porque alguns xingam e alguns não, que eles **não respeitam aos mais velhos** e a gente tem que respeitar.*

A fala de Ruth Rocha, reflete uma multiplicidade de vozes ideológicas, oriundas de contextos sociais e midiáticos que podem ter dado sentido à sua realidade. Quando Ruth Rocha fala sobre necessidades de outros povos, ela reflete sobre sua realidade, principalmente, ao fazer relações entre as classes sociais. Relacionando a sua situação de vulnerabilidade, devido

à dificuldade de acesso aos recursos sociais e materiais, necessário para o desenvolvimento humano.

Em outro relato, Ruth Rocha se posiciona expressando uma ordem moral e ética acerca de algumas ações familiares. Sua narrativa se tece polifonicamente num jogo de vozes relacionadas e revela alguns valores produzidos por ela, que são diferentes das experiências vivenciadas no círculo familiar. Este processo orienta o desenvolvimento e a sua constituição enquanto pessoa (Vigotski, 1930/2009; Volóchinov, 1929/2017).

Steve Jobs, narrou sobre uma situação familiar para manifestar inconvenientes em seu contexto.

- Steve Jobs* *Bom, a minha família é muito boa de todos os lados, pelo lado da minha mãe e do meu pai, só que do lado da minha mãe eu tenho um tio que não é muito... sabe? Parece **zuado** da cabeça. E isso não é legal.*
- Renata* *O que é um tio zuado?*
- Steve Jobs* *Um tio zuado é aquele meu tio que **bebe demais** para o desespero da minha vó, esses dias estava querendo **matar minha vizinha**.*
- Renata* *E o que você pensa sobre isso?*
- Steve Jobs* *Eu acho isso muito ruim, isso **desonra o nome da família, de um lado e de outro, eu acho que isso é uma vergonha, desonra muito**.*

Steve Jobs narrou ações conflituosas provocadas por um tio, causando-lhe inquietações. Ele caracteriza o tio como “zuado” por meio de uma gíria que, significa o contrário daquilo que é legal, bom, e foi explicado pelo próprio Steve ao se referir ao tio que faz uso de bebida alcoólica e age com violência. O descontentamento de Steve Jobs é verbalizado e ele utiliza-se das expressões “desonra o nome da família” e “é uma vergonha”. A entoação, carregada e amalgamada de julgamentos e valores, expressa conteúdos ideológicos (Volóchinov, 1929/2017), advindos de práticas discursivas vinculadas a princípios religiosos cristãos. Desta forma, entendemos que a narrativa foi construída com base nestas relações dialógicas, ou seja, nas

relações de sentido que foram configuradas a partir de suas experiências sociais, históricas e culturais (Rosa, 2007c).

5.1.2 *Rapport*: estabelecendo confiança para a construção de um mosaico significativo

A palavra *rapport* é de origem francesa e pode ser compreendida como o estabelecimento de confiança em uma relação. Construir um *rapport* permite aliviar o desconforto dos participantes, em especial as crianças, pois interagir a partir de assuntos pessoais: família, escola e amigos possibilitam que elas fiquem mais à vontade para narrarem sobre suas experiências (Teoh & Lamb, 2010).

As histórias auxiliam na compreensão das ações e propósitos, visto que o modo narrativo do pensamento é essencial para que os significados sejam construídos. As pessoas são capazes de dar sentido ao mundo, a partir de suas histórias e nestas elas são capazes de classificar os outros e até mesmo os acontecimentos em relação ao acordo ou violação do canônico (Bruner, 1997; Macedo & Sperb, 2017; McKeough, & Malcon, 2011).

Durante as interações, foi possível perceber narrativas permeadas por cânones culturais (Bruner, 1997), bem como os modos que são particulares de cada participante que foram se constituindo a partir do vivido e experienciado (Rosa, 2007a). Faz-se necessário ressaltar que posicionamentos éticos podem ocorrer em função de valores sociais, por um certo padrão de comportamento esperado. Porém, as pessoas podem extrapolar essas delimitações quando as situações experienciadas produzem novos significados (Rosa, 2007b).

Para as análises posteriores sobre as narrativas das crianças e adolescentes, participantes do estudo, a partir da mediação estética, faz-se necessário mergulhar no mundo dos sentidos anteriores para entender as concepções e valores que incitam determinados posicionamentos e as suas implicações no campo ético-estético que os cercam. O que ouvimos e vimos, nesses dois primeiros encontros, nos possibilitaram conhecer as histórias de cada participante do estudo a partir das suas experiências, ou seja, nas formas de ver, sentir e viver os seus cotidianos

a partir de seus contextos sociais e culturais. Essas formas auxiliam no desenvolvimento moral de cada participante e são atributos para compreensão dos variados posicionamentos, entre eles o desencadear de posicionamentos éticos.

5.2 Terceiro Encontro - Conversando sobre o filme Divertida Mente

Nesse encontro, a proposta foi assistir ao filme “Divertida Mente” com o intuito de que os participantes pudessem, a partir da mediação cinematográfica, discorrer sobre suas percepções acerca das experiências de Riley – a personagem do filme.

5.2.1 O Filme Divertida Mente (Inside Out)

Divertida Mente⁴ foi lançado pelo diretor *Pete Docter* (EUA) no ano de 2015. Produzido pela *Pixar Animation Studios*, e pertencente a *Walt Disney* foi feito para o público infantil e teve um grande alcance também com os adultos. Ganhou no ano de 2016, o Oscar, prêmio recebido por terem realizado o melhor filme de animação do ano. O filme foi estruturado com base na consultoria de Paul Ekman, psicólogo norte-americano responsável pela decodificação das emoções pelas expressões faciais. Sua pesquisa foi realizada em regiões distintas e até mesmo pouco civilizadas para identificar emoções que podem ser consideradas básicas e universais. No estudo ele identificou seis emoções consideradas básicas: alegria, medo, tristeza, aversão, raiva e surpresa. No filme, optou-se pela junção do medo com a surpresa e foram cinco as emoções trabalhadas. (Gomes; Andreoni & Gomes, 2016).

Para a construção de sentido no filme, há uma apresentação das experiências da personagem principal, Riley, em uma linearidade temporal que acompanha seu nascimento, a primeira infância e início da adolescência, a partir de situações que causaram alegria, tristeza, raiva, nojo e medo. Nesta perspectiva, Divertida Mente traz a história de Riley, uma menina que vivia com os pais em Minnesota, e tinha a alegria como base em seu cotidiano. Após a

⁴ Ver resumo do filme – Apêndice A

necessidade de mudança para San Francisco, devido a um projeto profissional do pai, suas expectativas se desmoronaram e alguns conflitos surgiram, como: a não adaptação à casa, escola, novos amigos, o que gerou muito trabalho na “sala de comando” - mente da Riley. O tempo foi passando, a alegria já não conseguia ficar no comando, pois a tristeza estava presente e, na tentativa de afastá-la houve uma certa instabilidade emocional, pois, suas memórias sempre a remetiam para as experiências de Minnesota, dificultando mais a adaptação na nova cidade. Muitas dúvidas, mudanças comportamentais, destruição de estruturas identitárias ocorreram com Riley em uma fase de transição entre infância e adolescência.

Apresentamos na Figura 9, alguns acontecimentos que se destacaram no decorrer do filme, a partir da trajetória de Riley, com intuito de, posteriormente, relacionar as experiências e os posicionamentos éticos dos participantes deste estudo apresentados por meio da mediação estética no tópico - Conversando sobre o filme *Divertida Mente*.



Figura 9. Trajetória de Riley no filme “Divertida Mente”.

Divertida Mente, apresenta um sistema, a partir da coexistência de dois mundos, *inside* e *out*, aspectos emocionais e ambientais que estão relacionados com a trajetória de desenvolvimento da personagem. Sobre este “dentro e fora” na Psicologia Histórico-Cultural utilizamos o termo interno e externo, para expressar que a vivência possui aspectos psíquicos que evidenciam a relação entre a pessoa e o meio (Vigotski, 1934/2006). No entanto, essa delimitação, em dentro e fora, interno e externo, é ineficaz sobre o ponto de vista dos aspectos psicológicos, uma vez que esta divisão propõe uma proposta de humano cindido em sua própria organização. Não há, portanto, tal divisão, uma vez que tantos os aspectos internos são vistos em supostas ações externas do sujeito e vice e versa. Aspectos que se complementam por meio da mediação semiótica que age simultaneamente, propiciando condições para a criação de um campo subjetivo da pessoa (Valsiner, 2007). Que no filme apresenta, claramente, a relação entre o vivido, as experiências de Riley em seu contexto sociocultural e a sala de comando, a “mente”, mais especificamente as emoções representadas pela alegria, tristeza, raiva, nojo e medo.

As emoções, no filme, foram personificadas e assumiram o comando nas variadas experiências que foram constituídas a partir das interações nos campos relacionais de Riley. O objetivo estético da personificação foi de possibilitar uma proximidade maior com a realidade (Dondis, 2007), despertando o interesse do espectador. Deste modo, as emoções foram representadas por personagens e, respectivamente, pelas cores: amarela, azul, vermelha, verde e lilás. As cores apresentam significados que muitas vezes são instituídos e reconhecíveis em nosso contexto sociocultural (E.g. Estou vermelho de raiva). As cores possuem uma forte significação e foram inseridas na criação fílmica por todo seu potencial de comunicação e interpretação, até mesmo a ausência da cor torna-se expressivo. No entanto, cada pessoa pode ter uma relação diferente com uma cor, a depender de suas experiências e do contexto em que está inserida (Abreu & Andrade, 2016). É interessante analisar que a Alegria, líder da sala de

controle é amarela, porém seus cabelos são azuis, a cor designada para tristeza. O que isso nos remete? Um indicativo implícito da contemporaneidade sobre a necessidade de compreensão de que as pessoas têm o direito de sentir as diversas emoções em suas experiências cotidianas.

No filme, as emoções se diversificam com mais intensidade, a partir da mudança de cidade e o surgimento de conflitos na tentativa de adaptação a nova dinâmica na vida de Riley. Entendemos essa mudança como uma metáfora para apresentar a nova fase de vida que a personagem inicia, o deixar situações que são denominadas infantis para trilhar um novo caminho que a fase da adolescência propicia. Um caminho de desafios, descobertas e variadas mudanças físicas e psicológicas e “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém o seu papel de organizador interno de nosso comportamento” (Vigotiski, 2018, p. 139). Neste sentido, as emoções e os sentimentos são formados a partir de condições histórico-sociais que ocorrem em determinados contextos mediados por interações e exigências sociais.

O filme apresenta que há as memórias-bases, em cada processo interacional de Riley, que se solidificam e organizam-se em estruturas ou ilhas para a constituição do sujeito, que é interacional e a todo instante vai sendo construído e reconstruído. As ilhas podem ser entendidas como outros personagens internos do *self*, que estão em constante diálogo em contextos específicos (Lenzi, 2015) como o familiar, de amizade e outros. Na narrativa fílmica, ocorre o abalo e/ou destruição das ilhas da bobeira, família, honestidade, amizade e hóquei e, devido a questões circunstanciais, muitos valores são postos à prova, como exemplo temos o momento em que Riley pega dinheiro escondido na bolsa da mãe para dar seguimento ao plano de fuga, a volta para Minnesota. De que outra forma poderia ser resolvido o conflito instaurado em Riley? Essa questão sobre honestidade/desonestidade foi um tema valorativo, neste estudo, que possibilitou posicionamentos éticos e favoreceu algumas análises após a interação dos participantes da pesquisa.

Durante toda a sequência fílmica há alguns *feedbacks* que propõem a mente como um espaço dialógico em que coabitam as emoções, o amigo imaginário, o trem dos pensamentos, entre outros. O encontro da Alegria com Big Bong – o amigo imaginário - nos permite refletir sobre os ciclos de vida em que, na transição, algumas situações são abandonadas para dar lugar a atividades novas, compatíveis com o momento vivido. Ainda é possível uma análise a partir da perspectiva da alteridade, pois vemos os outros de nós mesmos, à medida que esses outros vêm ao nosso encontro. Isso faz com que tomemos uma posição e tenhamos uma determinada responsabilidade a partir das nossas diferenças (Flickinger, 2018). Retratando o ocorrido entre Big Bong e Alegria, uma ação do primeiro a partir da ética da alteridade.

Entendemos que no filme, a alegria, tristeza, raiva, nojo e o medo se constituem a partir de várias vozes e desmistifica algumas verdades universais como: a necessidade de sermos sempre alegres, que a tristeza é ruim, que as emoções atuam de maneira isolada. A personificação da atuação das emoções traduz de maneira simples a complexa, ambígua e imprecisa estrutura emocional dos seres humanos. No filme, quando a Alegria dá um sinal para a Tristeza ir, no sentido de agir na mente de Riley, ela diz: “*a Riley precisa muito*”, percebemos que Alegria identificou as suas limitações e, como, às vezes, a Tristeza é necessária para momentos de afastamento e introspecção (Lenzi, 2015). No sentido de nos colocarmos em contato com a realidade circundante, como aconteceu na tentativa de fuga de Riley.

Em contato com a Tristeza, Riley relembra algumas experiências importantes no decorrer da vida. Ela chora e expõe aos pais suas inquietações e angústias adquiridas devido à mudança para *San Francisco*. Os pais compreendem e falam para Riley o quanto os antigos costumes fazem falta no cotidiano deles. Alegria e Tristeza se misturam e há uma reconfiguração do *self* da personagem, “*afinal a Riley fez 12 anos*”.

Divertida Mente é um filme que apresenta uma interlocução entre a pessoa e seu contexto sócio cultural. A decisão de projetar e analisar este filme a partir das narrativas dos

participantes deste estudo se deu por percebermos relações que são comuns às suas vivências, como: a transição infância/adolescência; momentos de alegria, tristeza; as estruturas familiares, de amizades; mudanças de cidade, escola, casa, amigos. Na animação foram apresentadas inúmeras experiências vividas pela personagem em sua trajetória de vida, experiências que foram dando sentido e significado à sua vivência ao passar por uma sucessão de acontecimentos distintos. Assim, no contexto desta pesquisa o filme atuou como um mediador, possibilitando diálogos e favorecendo posicionamentos sobre as experiências de Riley e das próprias crianças e adolescentes participantes da pesquisa.

5.2.2 Análise temática do encontro – Conversando sobre o filme Divertida Mente

Os temas que propiciaram discussão foram: **Compreensão do filme; As ilhas; Partes do filme que mais gostaram e Experiências relatadas.** Para melhor análise do encontro, na Figura 10, apresentamos os principais temas e subtemas de forma a analisar as relações estabelecidas entre as experiências e os posicionamentos éticos com base nas interações estabelecidas entre os envolvidos – crianças, adolescentes e pesquisadora.

Na representação do mapa temático apresentamos por meio dos traços verdes a relação entre um tema e outro e os traços pretos os temas que estão relacionados ao objetivo deste estudo.

5.2.2.1 Compreensão do Filme

Nem todos os participantes do encontro compreenderam as questões relacionadas a alegria e tristeza da mesma forma.

<i>Ruth Rocha</i>	<i>Ô tia eu entendi do filme que a gente não pode ficar triste, tem sempre que ficar feliz</i>
<i>Renata</i>	<i>Ah, ok. Van Gogh falou alguma coisa, o que você falou Van Gogh?</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>Pode sim, não é todo dia que nós vamos estar alegres</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>A gente nem sempre fica alegre, de vez em quando a gente fica triste. [...]</i>
<i>Chiquinha Gonzaga</i>	<i>Eu entendi que a gente sempre vai ser um pouquinho de cada um porque não dá pra ser só uma coisa, eu não posso ser alegre a vida inteira, sempre vai ter alguma coisa que me deixa triste, com raiva, com medo como aconteceu com a menina do filme.</i>
<i>Renata</i>	<i>Muito bem, e o Van Gogh também quer falar mais um pouco</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>A Ruth falou que a gente sempre tem que ficar alegre, isso não é verdade. Sobre a tristeza se o seu tio morrer um dia, você vai ficar alegre ou triste?</i>
<i>Ruth Rocha</i>	<i>É claro que eu vou ficar triste né. Ahhh! No filme mostra que a tristeza também é importante.</i>
<i>Renata</i>	<i>Então a que conclusão a gente chega?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Conclusão que nós temos que misturar. Como no filme, tem hora que a gente tá alegre, tem hora triste, com medo, nojo e até com muuuuuita raiva.</i>

Percebemos que, inicialmente, houve uma compreensão distinta de Ruth Rocha sobre a relação entre as várias experiências emocionais para a constituição do sujeito. Van Gogh, Eduardo Kobra e Chiquinha Gonzaga se contrapuseram à narrativa de Ruth Rocha e na interação houve um movimento ideológico de poder, visto na alternância das vozes (Borges,

Araujo & Amaral, 2016). Percebemos nas narrativas, uma negociação do significado de tristeza, a partir de um posicionamento responsivo, ético e coerente com o momento da discussão sobre o tema em questão, dado que desenrolou uma interação cuidadosa e pertinente à mensagem apresentada no filme “Divertida Mente”.

Vimos que Van Gogh utilizou-se de situações relacionadas à vida para explicar a Ruth Rocha sobre alegria e tristeza. A estratégia utilizada por ele foi efetiva, pois ela expressou rapidamente sua compreensão. Entendemos que, a partir do exemplo de Van Gogh, houve uma outra produção de sentidos sobre alegria e tristeza para Ruth Rocha e que essa mudança só foi possível devido a relação afetiva entre ela e o tio imaginado. Nesta interação houve a expansão da experiência de Ruth Rocha, que pode ser analisada por meio da expressão “Ahhh!”, emitida por ela. Assim, neste excerto, houve um afastamento da realidade primária, da situação imediata e uma expansão da experiência (Vigotski, 1930/2009; Zittoun, 2013).

5.2.2.2 Partes do filme que mais gostaram

Após percebermos que as interações sobre os entendimentos iniciais do filme já estavam cessando, incitei o diálogo perguntando qual parte do filme os participantes do encontro mais gostaram.

<i>Shakespeare</i>	<i>Eu gostei quando a menina fez um gol. GOOOOLLLLLL</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Também gostei mais da parte quando fez um gol.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Achei legal quando misturou as duas bolas</i>
<i>Renata</i>	<i>Ah, então quando tem um misto de alegria e de tristeza, que as vezes é necessário.</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>Ai tem aquela parte que é metade gato, metade elefante que ele deixou a menininha (Alegria)ir.</i>
<i>Renata</i>	<i>Ah do amigo imaginário. Você já teve amigo imaginário?</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>Eu nunca tive</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Tia ele teve humildade, coisa que hoje em dia é difícil encontrar.</i>
<i>Renata</i>	<i>Ah, muito bem. Fala Chiquinha Gonzaga, gente só um minutinho.</i>

Chiquinha Gonzaga *Gostei mais quando ela aprendeu hockey e caiu. Lembrei de quando estava aprendendo a andar de bicicleta.*

O gosto pelo momento do gol e a ênfase emitida na palavra, demonstraram uma identificação entre o hóquei e o futebol, esporte popular no Brasil, um fenômeno social, muito presente em nosso cotidiano. Esse esporte apresenta-se como indicação de lazer para as várias classes sociais, em especial as menos favorecidas economicamente, nas variadas localidades brasileiras. Assim, independente do gênero e da idade, seja no âmbito da prática ou como torcedor (Silva & Campos, 2014) ainda é possível perceber o quanto as crianças e adolescentes são influenciadas pelos posicionamentos de seus ídolos do futebol.

Quando Van Gogh narrou sobre o “amigo imaginário”, sua fala nos remeteu a uma ideia de transição, ruptura, desapegar de situações da infância e atuar no presente, na realidade objetiva que é a adolescência, fase de explorar outras situações e espaços. A frase complementar de Ana Botafogo sobre a humildade como coisa difícil de encontrar destacou o que denominamos polifonia, pois podemos analisar as várias vozes impregnadas em uma única frase, relacionada às questões morais e éticas instituídas culturalmente.

Ávidos para participarem, as conversas paralelas continuaram e, entre elas, foi possível identificar o emergir da imaginação e o uso do filme como recurso simbólico (Zittoun, 2013) quando Chiquinha Gonzaga lembra da sua queda de bicicleta a partir da queda de Riley no jogo de hóquei.

5.2.2.3 As ilhas

No filme, As ilhas correspondem às estruturas que foram se formando a partir dos contextos relacionais da personagem. Neste tópico de debate sobre as ilhas, percebemos um desencadear de posicionamentos éticos, impulsionados pela apresentação de cenas do filme referente ao desmoronamento das ilhas da família, da amizade, da honestidade, entre outras.

Alguns participantes do encontro exteriorizaram o que pensam em relação a atitude de Riley sobre um subtema que está ligado a ilha honestidade.

[...]

Renata *Olha só, vocês viram que o filme representou bem as ilhas. Sobre a ilha da honestidade, que aconteceu?*

Eduardo Kobra *Desabou.*

Renata *Desabou e o que vocês pensam a respeito disso?*

Shakespeare: ***Sujou o nome da família e isso não deve acontecer***

Renata: *Sujou o nome da família e o que mais?*

Shakespeare: ***Ela não passa de uma ladrona de primeira.***

Eduardo Kobra: ***Ela ganhou tia, roubando.***

[...]

A ilha da honestidade, no filme, desaba quando a personagem pega dinheiro escondido na bolsa da mãe para dar sequência ao seu plano de fuga, voltar para Minnesota. O desejo de fuga nos remete a um questionamento. De que fuga estamos mencionando? A uma fuga da nova realidade circundante, a complexidade existente nos termos de adaptação e a dificuldade de ser afetado por uma nova experiência?

No primeiro enunciado da conversação, percebemos a dimensão moral estabelecida por meio da linguagem (Tapan, 1998) pois, em momento algum Shakespeare e Eduardo Kobra foram empáticos com a situação vivida por Riley, o que predominou foi um juízo de valor sobre como o dinheiro para a fuga foi obtido. A forma como se posicionaram, nos remete a uma concepção ideologizada, de que “*Sujou o nome da família*” apresenta uma forma de olhar o mundo apenas sob uma perspectiva, a de uma moralidade, determinada socialmente, sem levar em consideração as várias situações implicadas no contexto para a ação de Riley, como: a necessidade dos pais para mudar de cidade, entender como a personagem compreende os últimos acontecimentos e o diálogo necessário em situação como esta.

Sobre o enunciado que faz referência à ilha da amizade, temos as seguintes falas:

Ruth Rocha ***Ô tia, a minha amizade com a senhora tá muito boa.***

Steve Jobs ***Tá 100%.***

Renata *Por que, Ruth?*

Ruth Rocha ***Porque a senhora é legal, boa.***

Ana Botafogo *A tia é amigona, né?*

Renata *E você?*

Van Gogh ***É chata, é feia.***

Renata: *O que que eu falei no início? Nós não vamos falar do outro, vamos falar da gente.*

Van Gogh: ***Eu sou bonito, eu sou charmoso.***

Renata: *Van Gogh, mas você tem dúvida disso?*

Van Gogh: *Não, tia.*

Shakespeare: ***Uai, mas se ele não achar, quem vai achar?***

O trecho de conversação apresentou um significado de amizade, para o/as participantes, compreendido a partir da construção de um espaço relacional que se encontrava próximo, no momento, que foi a relação com a pesquisadora. Vimos uma concepção de amizade implícita nas narrativas com indicativo momentâneo de suprir as necessidades de contato, afeto, atenção, brincadeiras e diálogos e na possibilidade de agenciamento dos processos de alteridade, numa relação permeada por respeito como estava acontecendo conosco durante aquela semana.

É interessante observar que quando Van Gogh se referiu a Ana Botafogo, num momento em que ela deveria falar sobre si mesma, sua inferência foi pautada em palavras bruscas “É feia, é chata”. Percebermos que no tema “Compreensão do filme” Van Gogh se posicionou de outra forma com Ruth Rocha para iniciar uma negociação de significados sobre a tristeza e, neste trecho sobre amizade sua fala não é pertinente ao assunto e ele ressalta pontos que não são construtivos para Ana Botafogo, faltou cuidado e respeito para com a colega. Isso nos

indica o quanto os posicionamentos são fluidos, a depender do contexto e da conversação estabelecida. Porém, quando Van Gogh expressa sobre ele próprio, suas qualidades são exaltadas e Shakespeare complementa concordando. Neste aspecto compreendemos que as falas indicam um jargão social e a necessidade de um posicionamento de autoafirmação enquanto pessoas com características atrativas para o outro.

5.2.2.4 Experiências relatadas

O trecho a seguir apresenta uma situação que apareceu de forma considerável nas conversações durante a nossa pesquisa, a questão da violência. Um tema que assola o nosso país (Macedo, Foschiera, Bordini, Habigzang & Koller, 2019) e se manifesta nas narrativas das crianças e adolescentes por meio de recordações do cotidiano.

<i>Renata</i>	<i>Vocês falaram bastante coisas a respeito do filme, mas eu gostaria de ver com vocês assim o que esse filme trouxe de experiência?</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Amizade, sentimentos.</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>Eu chorei.</i>
<i>Renata</i>	<i>Você chorou por quê?</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>Quando o Big Bong cai lá e a menina foi e ele ficou.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Me fez lembrar tia, mas eu não gosto de falar...</i>
<i>Renata</i>	<i>Por que que você não gosta de falar?</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>É muito triste...(silêncio)</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>Ela já contou, é porque o pai dela jogou ela na televisão.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Ele era usuário de drogas ai....</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Você já contou essa história.</i>
<i>Renata</i>	<i>Olha o respeito, Steve.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Aí ele chegou em casa, minha mãe estava grávida do meu irmão que machucou o pé e está aqui, aí ele chegou, quebrou a televisão e ainda me jogou na televisão e eu tenho uma cicatriz aqui bem clarinha, aí a gente saiu de lá, do Pará.</i>
<i>Renata</i>	<i>E à medida que você está crescendo, como você está vendo isso?</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Nesse mês passou na televisão que ele levou um tiro na cabeça e morreu. Eu vejo com tristeza, tia.</i>

A narrativa de Steve Jobs apresentou sua experiência com o filme de uma forma ampla, afirmando que o filme trouxe amizade e sentimentos; este posicionamento sugere que o filme, enquanto mediador estético, deixou de ser um objeto exterior a Steve Jobs e passou a constituir o campo da sua experiência. Na sequência, Shakespeare complementa evidenciando sua emocionalidade com a parte do filme, que com a musicalidade apresentada com a canção “*Ele sempre vai estar, seu foguete a voar, meu amigo pra brincar, quando a música cantar, ele sempre vai estar, meu amigo Big Bong*”, nos remete a ideia gostosa de infância que traz, também, cenas em que o amigo imaginário deixa Alegria ir. Com base nessa experiência ele diz: “*Eu chorei*”. Essa narrativa propiciou indícios de uma experiência estética a partir de um vínculo emocional e valorativo da relação estabelecida entre Shakespeare, o filme e seu mundo.

Consideramos que os temas retratados no filme como alegria, tristeza e medo possibilitaram aos participantes refletirem sobre acontecimentos vividos e perceberem que tiveram tais emoções entrelaçadas às suas experiências. Assim, na sequência da conversação, Ana Botafogo expõe sobre sua tristeza, primeiramente, a partir do seu silêncio e neste embate compreendemos que na narrativa a ausência de vozes também são indicadores do discurso e, com o auxílio de Shakespeare, novamente a violência sofrida apareceu como tema central. O modo expressivo como Ana Botafogo narra a experiência vivida - cabeça baixa e voz quase inaudível, nos remete a um sofrimento psíquico e o posicionamento de Steve Jobs de forma impaciente, nos indica, naquele momento, que a falta de empatia com a colega traz para ele implicações morais e éticas no quesito respeito ao próximo.

As experiências com o medo também foram narradas pelos participantes.

<i>Ana Botafogo</i>	<i>Tia, a minha mãe se preocupa muito comigo e com meus irmãos por medo da violência.</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>Tia, esses dias minha mãe foi buscar meu irmão na creche e um cara chegou assim e apontou uma arma na cabeça da minha mãe.</i>
<i>Renata</i>	<i>Uma arma?</i>

Van Gogh *E falou para ela correr.*
Renata *E roubou alguma coisa?*
Van Gogh *Eles estavam assaltando um supermercado. Depois disso, agora
minha mãe tem medo.*
Renata *É, a gente fica com um pouco de receio.*
Shakespeare *Ah, tia, quem não vai ter medo.*

Nas narrativas dos participantes sobre o medo, mais uma vez, a violência veio à tona, desta vez a violência urbana a partir de eventos vivenciados por eles ou por seus familiares. Essas narrativas denotam o quanto somos vulneráveis em relação a violência do dia a dia. O medo, às vezes, é visto como forma de proteção, segurança como apresentado no filme. É interessante pensar na frase conclusiva com que Chiquinha Gonzaga encerra o debate sobre experiências com o filme: “*Não adianta ficar pensando: ai que medo! Se acontecer, aconteceu, não posso fazer nada*”. Entendemos a fala de Chiquinha Gonzaga como uma advertência para que o medo não nos paralise frente as ações cotidianas.

5.2.3 Divertida Mente: expansão da experiência e posicionamento ético

No encontro mediado pelo filme “Divertida Mente” pudemos perceber uma estreita relação entre o visto no filme, as experiências dos participantes e seus posicionamentos éticos. As experiências que temos nos vários contextos socioculturais são emocionalmente carregadas, atuam no nível intrapsíquico e se articulam novamente no ambiente dando o tom para a forma como nos posicionamos com uma determinada situação (Fleer, 2013).

Nos trechos apresentados, foi possível observar que as crianças e adolescentes do grupo usaram o Filme *Divertida Mente* como recurso simbólico a partir de uma realidade social compartilhada que possibilitou sistemas interpessoais e intrapessoais reflexivos (Guimarães & Simão, 2008). Por meio das vivências emocionais de Riley os participantes utilizaram a imaginação e fizeram relação com as suas próprias experiências, desencadeando assim, uma

expansão dessas experiências de modo a orientar o desenvolvimento psicológico (Zittoun, 2013).

Durante as interações dos participantes vimos signos linguísticos que refletiram e refrataram uma outra realidade, a partir de um aspecto polifônico contido nas narrativas. Estes signos nos orientaram para identificação de posicionamentos éticos. Neste aspecto, é relevante afirmar que os objetos da ética são os atos humanos, não somente no significado descritivo, mas na valorização do comportamento (Dias, 2014).

Entendemos que os posicionamentos de Riley (a personagem do filme) propiciou uma visão exotópica para alguns participantes. Com o distanciamento eles puderam ver a partir das experiências de Riley, similaridades com as próprias experiências anteriores. Este processo desencadeou experiências estéticas, pois a mediação por meio do filme possibilitou interpretações, tanto filmicas quanto de vida, que favoreceram novos significados do fenômeno percebido (Blanco, Rosa & Travieso, 2003) e novas formas de atuar na realidade circundante.

5.4 Quarto Encontro - Dialogando sobre atividade artística

A proposta para este encontro foi discutir os desenhos feitos pelos participantes com intuito de que cada um descrevesse suas experiências durante a criação e fruição estética. Todas as crianças e adolescentes participaram do encontro, porém faltou o desenho de Steve Jobs, por não ter conseguido terminar. É importante ressaltar que Steve é o mais novo integrante da “Casa” com apenas 6 meses na instituição e apresentava algumas dificuldades em organizar as atividades propostas.

5.4.1 Análise temática do encontro – Dialogando sobre atividade artística

Alguns temas foram norteadores do encontro, conforme apresentado no mapa temático da Figura 11. A princípio, por ser nosso objetivo, conversamos sobre os desenhos realizados por eles. Desta forma, destacamos “**Os desenhos**”, um tema que possibilitou alguns subtemas

como: Namorados, Floresta, Dois homens, Clave de Sol, Coração, Bem/Mal e Avô. Outro tema proposto foi “**Sobre poesia**”, a partir desse tema evidenciamos dois subtemas: Coisa de menina e Coisa de menino. Nas falas e interações pudemos perceber o quanto ainda está entranhado em nossa cultura as questões de gênero, a divisão sexual do trabalho e um emaranhado de questões éticas e sociais.

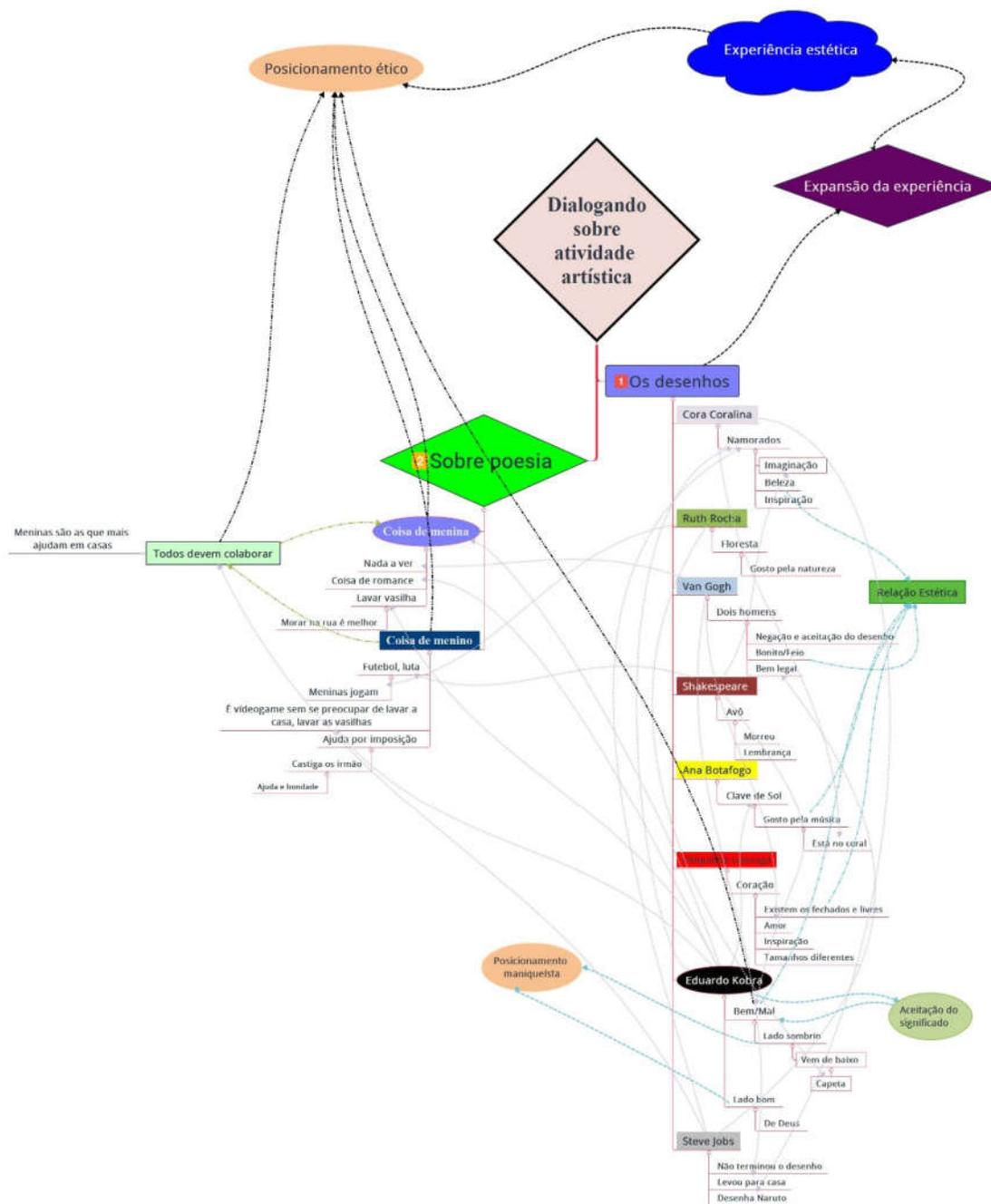


Figura 11. Mapa temático semiótico do 4º encontro – Dialogando sobre atividade artística

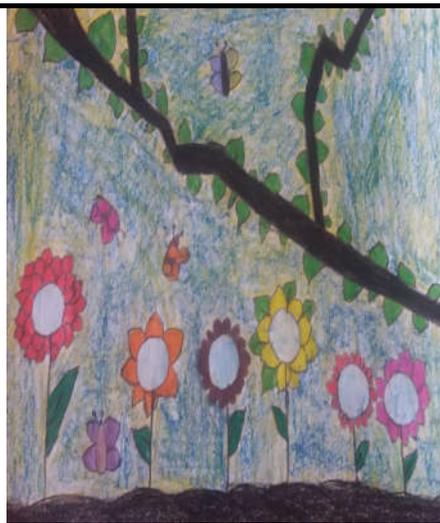
No mapa temático os traços cinzas representam as interações entre os participantes e o assunto abordado, os pretos ligam os achados da pesquisa conforme nossos objetivos e os azuis com outros atributos encontrados a partir das narrativas.

5.4.1.1 Os desenhos

Para que os/as participantes da pesquisa discorressem sobre suas identificações em seus desenhos e nos dos outros, foi projetado um por um os desenhos feitos por eles, tais como apresentado na Figura 12:



Namorados
Cora Coralina



Floresta
Ruth Rocha



Dois homens
Van Gogh



Avô
Shakespeare

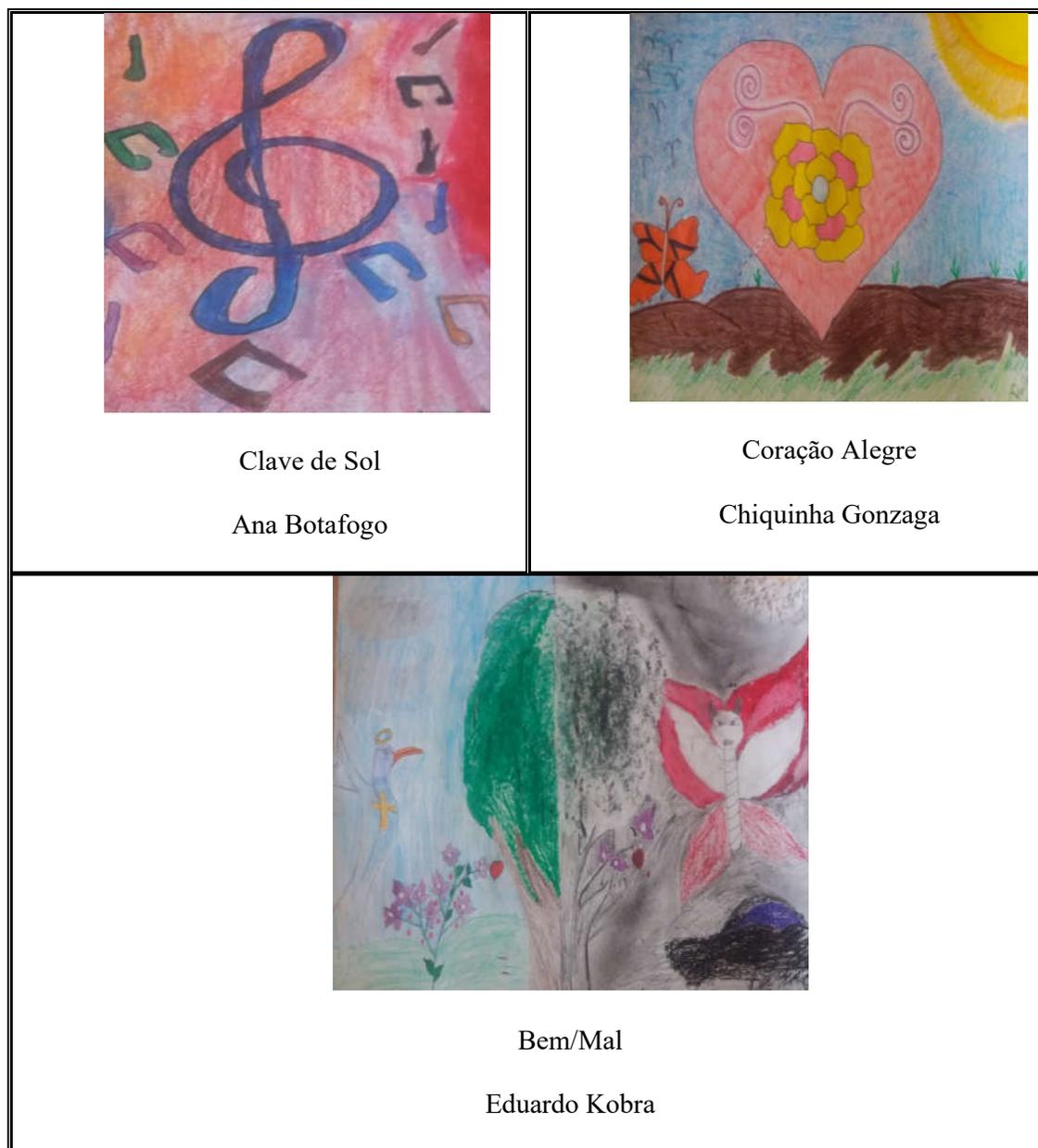


Figura 12. Desenhos realizados pelos participantes da pesquisa.

Os desenhos foram identificados e nomeados, conforme as experiências de cada participante. Eduardo Kobra nomeou o desenho de Cora Coralina como: namorados se beijando. Esse tema sobre namorados, beijo, é algo que permeia a realidade de alguns participantes seja pelas mídias sociais, tvs ou pelo início de suas experiências amorosas, pois eles encontram-se no início da adolescência uma etapa em que há novas descobertas, desejos e posicionamentos que se diferem do ser criança.

Outros desenhos foram apresentados ao grupo como a floresta de Ruth Rocha, o Avô de Shakespeare e a narrativa sentimental sobre a saudade que sente de seu avô que é falecido. Quando apresentamos o desenho os “Dois homens”, Steve Jobs logo afirmou ser de Van Gogh, o qual negou e depois consentiu e acrescentou que ficou feio. A negação e avaliação antecipada muitas vezes acontecem devido a insegurança sobre o que o grupo vai dizer, pois os posicionamentos são diferentes e muitas vezes ocorrem em contraposição ao outro, a depender dos sentidos existentes em cada pessoa (Valsiner, 2012; Zittoun & Gillespie, 2015).

O desenho de Ana Botafogo retrata bem as experiências dela na “Casa”, clave de sol representa o seu gosto pela música, por cantar e o prazer que ela sente por experienciar as atividades que são propostas. Chiquinha Gonzaga fez o desenho de um coração e sua fala é representativa com o que discutimos em nosso grupo anterior sobre alegria e tristeza como podemos ver no fragmento a seguir:

<i>Renata</i>	<i>E aí Chiquinha Gonzaga, o que você sente quando desenha?</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>Ela sente amor, tia.</i>
<i>Chiquinha Gonzaga</i>	<i>Eu sinto, tipo assim eu me inspirei nesse desenho, cada coração da gente tem um tamanho diferente, alguns são fechados, tristes e eu fiz coração aberto, que são os corações alegres.</i>

Sua explicação nos remete a compreender que temos vários corações, ou seja, experiências que deixam as pessoas fechadas - tristes e outras que nos tornam abertas – alegres. De todos os desenhos, o que mais proporcionou interatividade no grupo foi o de Eduardo Kobra nomeado de Bem/Mal como podemos ver a seguir:

<i>Renata</i>	<i>Vou passar para o próximo desenho.</i>
<i>Cora Coralina</i>	<i>Ahh! É do Eduardo Kobra.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Só podia ser, tia.</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>É do bem e do mal.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>É, é do bem e do mal</i>
<i>Renata</i>	<i>É Eduardo Kobra? Me explica o desenho então</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>É assim, é o lado sombrio que você sabe de onde vem e o lado bom.</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>A borboleta é do lado sombrio?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>É.</i>
<i>Renata</i>	<i>O Lado sombrio vem de onde?</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>Muito criativo.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>O lado sombrio vem, é...</i>
<i>Cora Coralina</i>	<i>Vem da tristeza.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>O lado sombrio vem lá debaixo.</i>
<i>Renata</i>	<i>Debaixo onde?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Lá debaixo, tia, você sabe. Lá debaixo da terra.</i>
<i>Ruth Rocha</i>	<i>Do capeta, pronto! Fala logo essa palavra logo.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>A gente tem o lado ruim e o lado bom que vem de Deus né.</i>
<i>Renata</i>	<i>E você, o que você acha que te representa mais?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>O meu jeito é como essa árvore aí, do jeito que você tá vendo.</i>
<i>Renata</i>	<i>Os dois lados? Você se sente mais desse lado ou desse lado?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Desse lado aqui, que tem o periquito.</i>

Culturalmente alguns assuntos tornam-se tabus. Falar sobre as características do humano a partir da perspectiva do Bem/Mal, representado pelo desenho de Eduardo Kobra, causou momentos de euforia entre os participantes do estudo e possibilitou negociação de significados, como exemplo, o momento em que Shakespeare vê a criatividade do amigo e expressa seu pensamento, um ato responsável e responsivo na interação ali estabelecida. Este fragmento revelou, ainda, um ir além do esperado, de jogar com as normas e regras que são impostas em nosso contexto social, histórico e cultural. Como visto no posicionamento de Ruth Rocha.

O desenho de Eduardo Kobra e suas interações nos indicam que em suas experiências há um confronto com seus próprios valores a respeito de bem/mal, uma expressão maniqueísta. Suas narrativas apontam a tensão em que ele vive e que nutre seus campos afetivo-semióticos que influem em suas relações consigo e com os outros, bem como um posicionamento ético, pois quando ele fala “*a gente*”, ele está se vendo a partir do outro e fornecendo significados para a compreensão do desenvolvimento humano.

Discorrer sobre as atividades artísticas realizadas na “Casa” nos favoreceu analisar questões mais amplas relacionadas a gênero e educação sexista a partir do tema sobre poesia.

5.4.1.2 Sobre poesia

Este tema “Sobre poesia” e o seu delineamento surgiu ao final do encontro, quando fomos conversar sobre as oportunidades oferecidas pela “Casa” e sobre os participantes fazerem uma poesia como apresentado a seguir:

<i>Renata</i>	<i>Aqui vocês fazem o que? Vocês cantam, vocês dançam, tem umas coisas que vocês gostam mais de fazer do que outras. [...] Se eu der por exemplo assim 5 minutos para vocês fazerem uma poesia...</i>
	<i>[...]</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Isso é coisa de menina</i> , nois não consegue.
<i>Renata</i>	<i>Olha só, o que o Eduardo falou, poesia é coisa de menina.</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>Não tem nada a ver.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Poesia é coisa de romance.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Nada a ver.</i>
<i>Renata</i>	<i>Espera ai, deixa só eu perguntar um negócio, então me fala Eduardo o que é coisa de menino?</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>É futebol, é luta.</i>
<i>Ruth Rocha</i>	<i>Eu jogo futebol.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>É vídeo-game sem se preocupar de lavar a casa, lavar as vasilhas.</i>
<i>Renata</i>	<i>Vamos pensar um pouquinho sobre isso? Quem tem obrigação de lavar a casa e lavar as vasilhas é só as meninas?</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Todo mundo tem que colaborar.</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>Então, Eduardo, se você for morar em uma casa e morar sozinho, você vai deixar a casa toda bagunçada?</i>

<i>Shakespeare</i>	<i>Eu vou.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Eu vou pro hotel, que é muito melhor.</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>E se você não tiver dinheiro?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Ai eu vou morar na rua, (ele ri) melhor que lavar vasilha.</i>

A possibilidade de escreverem uma poesia ao final do encontro nos favoreceu a identificação de vários posicionamentos, incluindo posicionamento éticos. A denominação de poesia como coisa de menina, de romance e as interações, possibilitaram a compreensão sobre o quanto, ainda, está amalgamado em nosso contexto social a distinção e as atribuições das ações entre meninos e meninas.

Eduardo Kobra se orienta a partir de signos constituídos em meio a contextos em que há uma diferenciação na forma de lidar com meninas e meninos a partir de uma educação sexista, tendo como aliado Shakespeare. São nos contextos culturais vivenciados que estabelecemos particularidades em função do gênero masculino e feminino. Houve uma tentativa, sem sucesso, de Van Gogh, Steve Jobs e Ruth Rocha de negociar estes significados com Eduardo Kobra, uma vez que ele seguiu afirmando que as atividades domésticas não são para meninos.

Nesse embate contra posicionamentos sexistas percebemos nas interações que a maioria dos participantes pensam em uma atuação igualitária entre meninos e meninas, que as atividades podem ser realizadas por ambos. Porém, Eduardo Kobra transcende por meio da imaginação a realidade vivida, uma realidade pautada pela desigualdade social, de pobreza, que o deixa em uma situação de vulnerabilidade, pois muitas vezes falta o necessário para suprir suas necessidades básicas mas que por meio da imaginação, ele foi além dizendo “*Eu vou pro hotel, que é muito mais melhor*”. Porém, Van Gogh não considera a possibilidade imaginada por Eduardo Kobra e faz um questionamento, projetado para o futuro, mas representando o presente “*E se você não tiver dinheiro*”.

Eduardo Kobra responde com um “*Ai eu vou morar na rua (ele ri) melhor que lavar vasilha*”. Neste trecho, percebemos que para ele a rua significa liberdade, o não aprisionamento, uma alternativa de “escape” de realizar atividades que não gosta ou pensa serem inadequadas para meninos. Na continuidade de sua narrativa há ambivalência entre o que Eduardo Kobra pensa acerca de atividades domésticas para meninos *versus* o que acontece em sua casa no dia a dia.

<i>Renata</i>	<i>Eduardo, lá na sua casa, mora você sua mãe e mais cinco irmãos né? Quem é que toma conta? Só sua mãe?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Dos moleques lá, tudo? Eu e minha mãe. Tem que ser isso, eu brigo mas a minha mãe faz eu lavar a casa. Tipo assim oh, eu faço uma gambira com eles. Se ficarem quietos eu deixo assistirem televisão se não ficarem quietos vai para o quarto e fica de joelhos.</i>
<i>Renata</i>	<i>E eles ficam de joelhos?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Fica de joelhos, porque eu mando, é uma ordem</i>
<i>Renata</i>	<i>E o que você acha disso?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Uma bondade para ajudar minha mãe.</i>

Como já mencionado anteriormente, os pais de Eduardo são separados e ele é o filho mais velho. Isso deixa subentendido que no momento vivido, ele “assume” juntamente com a mãe as responsabilidades da casa. Para conseguir êxito as ordens dadas aos irmãos ele propõe uma “gambira”, expressão largamente utilizada em Goiás que significa troca, permuta, que nada mais é que um posicionamento de autoridade “obediência x castigo”, considerado por ele como constitutivo de bondade e de ajuda para a mãe conforme as peculiaridades encontradas no seu contexto.

A maioria das meninas participantes do encontro não desconsidera que há contribuição dos meninos nas tarefas, portanto acredita que a carga de atividade maior ainda fica centrada nas meninas e este argumento tem o consentimento de Shakespeare.

<i>Renata</i>	<i>E as meninas ajudam?</i>
<i>Cora Coralina</i>	<i>As meninas são as que mais ajudam.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Quando eu chego em casa, eu lavo louça, enxugo louça, limpo a casa, banho meus irmãos, eu lavo o banheiro, varro a frente de casa.</i>
<i>Chiquinha Gonzaga</i>	<i>Ó Tia, tem alguns meninos que trabalha bastante, mas as meninas trabalham mais que os meninos no sentido da casa.</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>Só que não.</i>
<i>Chiquinha Gonzaga</i>	<i>No sentido da casa.</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>Ah, no sentido da casa né.</i>

A percepção das meninas em relação a conciliação entre o trabalho doméstico e outras atividades desenvolvidas pelas mulheres reflete uma constatação histórica e cultural, visto que, em nossa sociedade capitalista, é comum a sobrecarga das atividades domésticas sobre as mulheres, independentemente da idade (Sousa & Guedes, 2016). Em várias culturas há uma diferenciação nos moldes de educação entre meninos e meninas. Geralmente, as brincadeiras e os brinquedos de meninas estão relacionados às atividades consideradas para meninas, é comum encontrarmos brinquedos como: vassoura, rodo, panelinhas, pia para lavar louças. Enquanto aos meninos são dadas oportunidades de brincadeiras relacionadas a prática de esportes com bolas, carros e armas (Nascimento & Trindade, 2010), reforçando ainda mais os significados que distinguem atividades de meninas e meninos.

4.4.2 Atividade artística propiciando inúmeras experiências e posicionamentos éticos

Na organização e análise dos desenhos, tivemos a oportunidade de contextualizá-los a partir das narrativas de cada participante do encontro. Alguns desenvolveram narrativas que possibilitaram identificar a relação estética ali estabelecida, uma relação polissêmica com o mundo, pois ao mesmo tempo em que está ligada ao contexto social e cultural (Nunes, Castro-Tejerina & Barbato, 2010), também propiciou distanciamento e estranhamento do vivido. Percebemos o quanto a mediação estética favoreceu inúmeras experiências as e aos

participantes. Experiências estas que expandiram a discussão de gênero e os fizeram rememorar, refletir, posicionar e por vezes expandir a consciência sobre a realidade circundante.

Dentre as várias interações neste encontro, alguns desfechos nos propiciaram melhores condições de análises. Entendemos que Eduardo Kobra atuou como protagonista com posicionamentos relevantes para identificarmos determinadas estruturas a partir de suas condições sócio-históricas em suas especificidades e diversidades (Bakhtin, 1986/2017). Seu desenho “Bem\Mal” arquitetonicamente é um conjunto de relações axiológicas da realidade relacional que se materializou no artefato (Faraco, 2011). Assim, não é possível pensar os desenhos afastados do espaço das relações dialógicas em que tanto Eduardo Kobra quanto os outros participantes se encontram.

No tema “Sobre poesia” Eduardo Kobra se posiciona, ou seja, assume, por meio de narrativa, o que pensa sobre poesia e trabalho doméstico. A partir de suas narrativas podemos perceber que, em nosso contexto, por mais lutas que existam contra a desigualdade entre homens e mulheres, ainda estamos cerceados por uma educação sexista. As interações entre os participantes do encontro provocaram o início de uma negociação de significados necessária e pertinente para que se promova a ruptura com tal forma de educação. Forma esta que tem causado inúmeros danos físicos e psicológicos entre homens e mulheres.

Compreendemos que um programa de educação não-sexista deve ser efetivado para que crianças e jovens se inquietem, como vimos principalmente nos posicionamentos de Van Gogh, mediante significações cristalizadas, e sejam capazes de gerar novas zonas de possibilidades para que as diferenças não perpetuem valores de desigualdade e injustiça.

Houve uma diferenciação entre o que Eduardo Kobra pensa e o que ele faz em casa e com os irmãos, mesmo que o fazer seja uma “obrigação”, que não seja um comportamento volitivo. Para ele, sua ação está relacionada a ajuda e ao cuidado, envolta de bondade e se

apresenta carregada de princípios morais, que se distingue de suas narrativas sobre o que faria para não ter que cuidar da casa. Em contraposição, Van Gogh busca alternativas para confrontar Eduardo sobre seus posicionamentos e este confronto favorece entender a ambivalência entre o que Eduardo Kobra gostaria de fazer e o que realmente é feito, porque “*Tem que ser isso*”, ou seja, é ele e a mãe para cuidar das coisas de casa.

São nos contextos sociais em que há distinção entre atividades de menina e menino que, muitas vezes, as pessoas vão se constituindo. Assim, o sentido que essas atividades têm para cada um dos participantes do nosso estudo, faz com que seus comportamentos estejam adequados à forma canônica ou refutem o que já está estabelecido, isto é, o já posto socialmente, através do qual pudemos identificar nas interações, a partir de posicionamentos éticos condizentes com suas convicções interiores (Bakhtin, 1986/2017).

5.5 Quinto Encontro - Sing: Quem canta seus males espanta” - O que me representa?

O objetivo para este encontro com o grupo foi de assistir ao filme *Sing – quem canta seus males espanta*⁵ para que os participantes pudessem discorrer sobre as suas identificações com os posicionamentos dos personagens do filme.

5.5.1 Sing: quem canta seus males espanta: Pinceladas sobre o filme

O filme é uma animação estadunidense que se passa em uma Los Angeles habitada por animais antropomorfizados. Lançado em 2016 pelo diretor Garth Jennings por meio da *Universal Pictures*. O enredo se desenvolve com a produção de um *reality show* musical e dinâmico. Porém, o que despertou nosso interesse para realizar essa análise foi que a trama está relacionada a questões sociais e atuais, como: discriminação de gênero, desvalorização da mulher, do trabalho doméstico, fracasso, medo, relacionamentos abusivos, egoísmo, escolhas,

⁵ Ver resumo do filme Apêndice B

solidão, conflitos familiares e superação. Como apresentaremos a seguir, cada um dos membros do *reality* musical possui rotinas distintas relacionadas a algumas dessas questões, que possibilitam reflexões, diálogos e posicionamentos éticos por parte dos personagens.

No filme, há alguns núcleos: familiar, de amigos, que fazem parte do cotidiano dos personagens e, são histórias paralelas ao contexto do *reality* musical. A história desses núcleos, propicia o conhecimento do contexto cultural em que os personagens estão inseridos e, ou, corrobora a ideia de que a relação entre a pessoa e a cultura não é neutra, mas palco de permanentes tensões ideológicas (Santana & Oliveira, 2016). E são essas tensões que foram propiciando sentido e significado às experiências de cada personagem.

Na Figura 13, apresentamos alguns tópicos norteadores que nos auxiliaram na análise do filme e na identificação da relação entre as experiências dos personagens e as experiências dos participantes da pesquisa, e seus respectivos posicionamentos. Os tópicos apresentados foram estruturados a partir de situações que ocorreram com cada personagem e, por meio do traço pontilhado azul, foi destacada a relação interativa que cada um dos personagens estabeleceu com os outros.

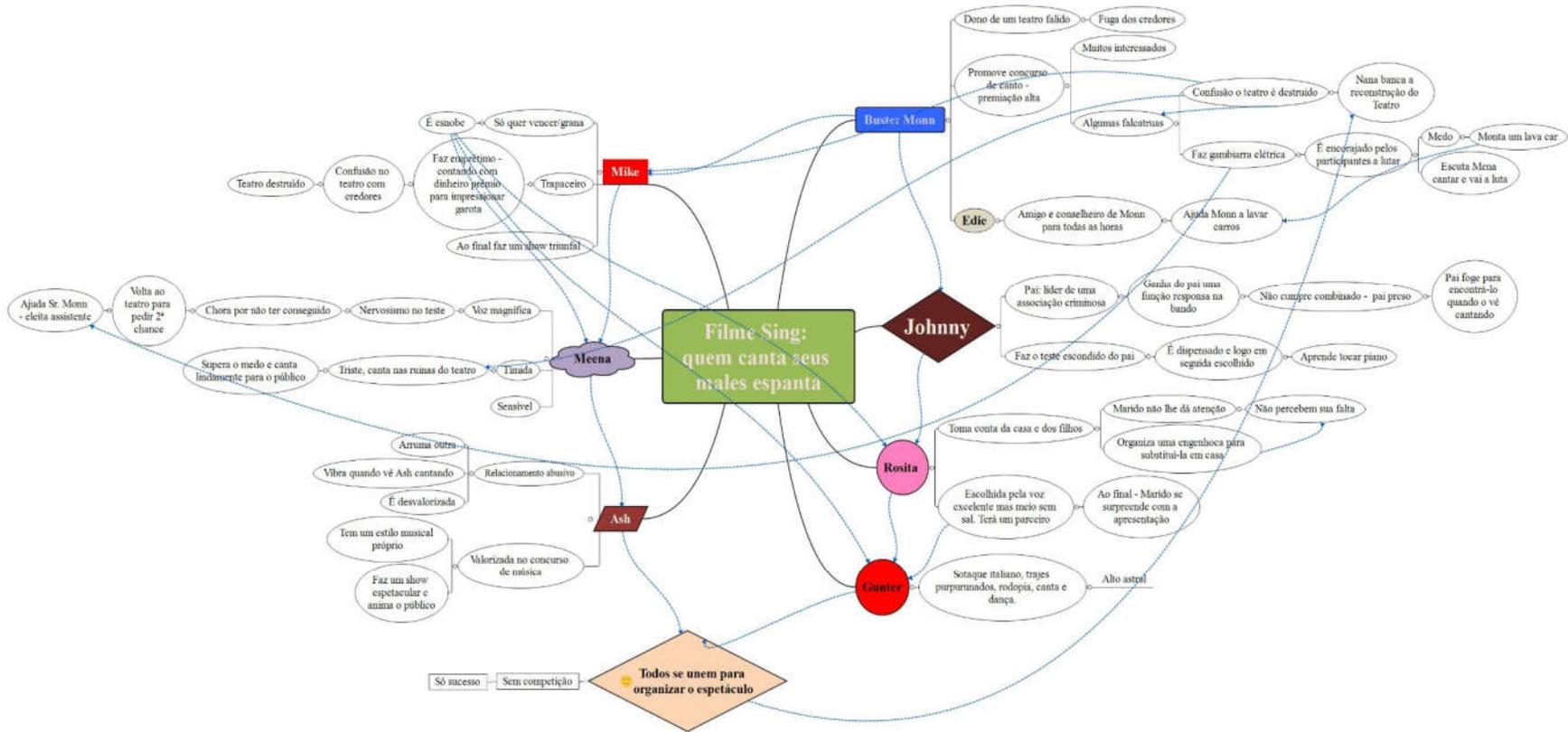


Figura 13. Trajetória dos personagens do filme “Sing: Quem canta seus males espanta”

No início do filme, é apresentada a dinamicidade com que a câmera passeia pela cidade com intuito de mostrar os vários personagens bem como os respectivos núcleos que compõem a trama. A ideia principal é mostrar parte do cotidiano de cada um deles. Borges (2008) afirma que a arte cinematográfica usa várias formas verbais e imagéticas com o objetivo de emitir uma mensagem intencional estabelecida pelas pessoas que fazem parte da produção fílmica. Neste sentido, acreditamos que há uma intenção dos produtores em atizar a curiosidade dos espectadores sobre a vida e o cotidiano de cada participante do *reality* musical.

O enredo traz como fio condutor o personagem **Buster Moon**, um coala otimista que possui uma voz entusiástica, apaixonado por música e pelo *show business*. Dono de um teatro com muitas dívidas, prestes a ir à falência e um posicionamento nada responsável de fuga frente aos problemas financeiros, ele resolve promover um concurso musical com objetivo de alavancar financeiramente seu teatro. E é por meio de algumas falcatruas, confusões e perdas que ocorre a negociação dos significados. É no concurso musical, que no seu estrito significado de concorrência, dá lugar à participação, à apresentação, a partir de partilhas, companheirismos, lutas e ações interativas entre Senhor Moon, Johnny, Rosita, Gunter, Ash, Meena, Mike e os integrantes do *reality show*. No núcleo do Senhor Moon destaca-se a relação de amizade entre ele e Eddie, uma ovelha que sempre esteve ao seu lado ajudando-o nos melhores e piores momentos.

O personagem **Johnny** é um gorila adolescente que apresenta um contraste entre a característica física um pouco intimidadora devido ao seu tamanho e sua sensibilidade para música com uma voz fabulosa. Ele faz parte de uma família de assaltantes, tem problemas com o pai, chefe do bando, o qual exige que ele faça parte dos “negócios” da família, porém ele deseja a música e prefere ser cantor. Vemos, então, dois centros axiológicos distintos: o de Johnny e o de seu pai. Assim, a vontade, o desejo e a motivação de Johnny pelo canto fez com que identificássemos os tons emotivo-volitivo (Bakhtin, 1986/2017) presentes na ação de

cantar e, assim, o posicionamento de luta por seu objetivo e o enfrentamento em relação à vontade de seu pai. Com o tempo, o ato de cantar de Johnny possibilita novos sentidos para seu pai quando este é tocado pela arte que, neste caso, promove mudanças valorativas.

Rosita é uma porquinha carismática, atenciosa, solidária; casada e com muitos filhos, exemplifica bem as experiências de muitas mulheres que abdicam de seus objetivos em prol da família. Experiências essas que perpassam séculos, pois, há muito, a mulher experimenta uma multiplicidade de funções diariamente na vida familiar e doméstica, sem remuneração (Figueiredo & Diniz, 2018). Num contexto permeado por indiferenças e sobrecarga de trabalho, Rosita se constituiu como alicerce em prol de todos em seu lar, em detrimento de si mesma. Insatisfeita, ela decide se inscrever no *reality show* e resgatar seu sonho de ser cantora. Ela foi selecionada para o *reality* e houve a escolha de **Gunter**, um porco companheiro, extrovertido e alto astral para ser parceiro de palco e garantir uma dinâmica na performance de Rosita. A princípio, o novo posicionamento de Rosita, trouxe alguns inconvenientes e uma organização para seu lar e seu trabalho, corroborando assim com a ideia de que toda mudança, que a princípio gera tensão e conflito, pode permitir também a configuração de novos significados.

Ash é uma porco-espino fêmea adolescente que possui um talento incrível e tem um estilo *rock and roll* próprio. É sempre vista em companhia do namorado com o qual vive em um relacionamento abusivo, pois ele não acredita no potencial dela e sempre a desvaloriza. O ato de inferiorização das ações de Ash pelo namorado denota o machismo, que coloca a mulher em uma relação de inferioridade em relação à figura masculina. Entretanto, mesmo não tendo sido fácil, Ash consegue se desvencilhar do relacionamento e conquistar sua autonomia por meio de uma força empoderadora surgida a partir do ato de cantar.

Meena é uma elefanta grande, sensível, tímida e com pavor do palco. Tem um talento indiscutível e emociona a todos com sua linda voz. Mesmo tendo uma família que a apoia, ela não tem coragem de subir ao palco para apresentar seu talento. Seu sonho é cantar, porém só

consegue cantar maravilhosamente quando está sozinha. Após um trabalho de enfrentamento de medos e com apoio da família e dos companheiros de canto, Meena supera suas barreiras e consegue cantar em público com sucesso.

Mike é um rato ambicioso, egoísta, fanfarrão, trapaceiro e esnobe que vive se metendo em confusões. Seu único objetivo na vida é “ganhar” e não importa os meios utilizados, pois é deslumbrado por dinheiro e fama.

Com esses personagens, o filme apresentado coloca em xeque a questão de valores e princípios. Ele se configurou como um mediador em potencial para favorecer a conversação e interação entre os participantes do grupo pesquisado, pois possui vários códigos como: as palavras, imagens, cores, canções, o cenário. Ao mesmo tempo, o enredo apresenta os cotidianos de cada personagem e também, transmite a ideia de foco e determinação para o alcance de um objetivo que é cantar.

5.5.2 Análise temática do encontro - filme “Sing: O que me representa?”

Os participantes do grupo assistiram ao filme demonstrando interesse e atenção. Ao término da exibição, com intuito de fazermos um aquecimento para nossas interações em grupo, entregamos uma folha para cada um deles com a instrução apresentada a seguir e obtivemos as seguintes anotações sobre as partes do filme que mais gostaram e a que menos gostaram:

Tabela 6

Partes do filme “Sing: Quem canta seus males espanta” que os participantes mais gostaram e que menos gostaram

Participante	Sobre o filme o que mais você:	
		
Cora Coralina	Quando decidiram recomeçar a apresentação no teatro.	Família de Johnny roubou.
Van Gogh	Emoção, diversão e amizade do filme	Pai do Johnny roubou
Ruth Rocha	Montagem do teatro para apresentação; público chegando; Meena perdeu a vergonha de cantar para as pessoas.	Quando o teatro começou a quebrar tudo.
Ana Botafogo	Quando Meena mostrou seu talento para público, ela tinha muita vergonha.	Mulher do banco foi egoísta com Sr. Moon porque ela entrou no show e atrapalhou.
Eduardo Kobra	Johnny cantou; Meena perdeu a vergonha; Sr ^o Moon voltou a lavar carros.	Rosita cantou ruim
Steve Jobs	Cortaram a fita para reinauguração teatro.	Teatro caiu em pedras
Chiquinha Gonzaga	Meena superou seu medo e cantou.	Mike meteu todos num problema que ele tinha que resolver.
Shakespeare	Das trapaças de Mike; Quando todos cantaram no final do filme.	Mulher do banco tomou o teatro; teatro caiu.

As anotações feitas pelos participantes do grupo auxiliaram as nossas análises, pois percebemos que temas como: amizade; superação do medo e da vergonha; e atingir objetivos foram relatados pelas crianças e adolescentes em referência às partes que **mais gostaram**. No entanto, Shakespeare cita que as trapaças de Mike foram uma das coisas que mais gostou, afastando-se dos temas centrais expostos pelo grupo e favorecendo a indagação de que, em meio a várias oportunidades, como Shakespeare agiria com relação ao outro a partir das suas

especificidades e diversidades estando na mesma condição de Mike? Nesse sentido, faz-se necessário sublinhar as considerações de Bakhtin (2017) sobre a nossa condição de seres responsivos e responsáveis, pois sempre estamos em relação com o mundo e com o outro e nesta relação somos responsáveis por nossos atos.

Por outro lado, identificamos temas como roubo, destruição e egoísmo na sessão destinada à parte que **menos gostaram**. O roubo foi o tema descrito por Van Gogh e Cora Coralina como uma situação bem corriqueira no Brasil por conta do crime organizado e que pode causar vários transtornos (Santos, Teixeira & Russo, 2011).

Após o preenchimento da tabela, iniciamos a roda de conversa. Nas narrativas dos participantes, identificamos temas centrais que permearam as interações estabelecidas a partir das experiências de cada personagem do filme, tais como: Experiência com Rosita – **Mãe: vida complicada** e **Marido/Pai**; Experiência com Johnny – **Ladrão/ Violência**; Experiência com Meena – **Medo/Nervosismo**; Experiência com Ash – **Respeito/ Ter atitude**; Experiência com Mike – **Trapaças**; Experiência com Senhor Moon – **Luta, Amizade e Ajudar ao próximo**. Outros temas relevantes para o objetivo da nossa pesquisa surgiram emaranhados às interações entre os e as participantes do encontro com alguma relação aos personagens do filme como: **Preconceito/Racismo e Ajudar ao próximo**. No mapa temático, Figura 14, os traços pretos ligam os achados da pesquisa conforme nossos objetivos, os verdes as interações entre os assuntos e os azuis com outros atributos encontrados a partir das narrativas.

5.5.2.1 Experiência com Rosita: Mãe – Vida complicada

Quando pedimos para falarem sobre os personagens do filme e demos como exemplo Rosita, Ana Botafogo logo se manifestou discorrendo sobre a vida corrida da personagem. Então, continuamos...

<i>Ana Botafogo</i>	<i>Minha mãe tem nove filhos</i>	
<i>Renata</i>	<i>E como que é a vida dela, Ana?</i>	
	<i>Como você vê a vida da sua mãe?</i>	
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Complicada é, tem vez que ela fica triste porque a gente fica passando dificuldade quando meu pai viaja. Tem vezes que a gente fica até sem comer.</i>	
<i>Shakespeare</i>	<i>Vixeee</i>	
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Porque passa de seis crianças né, aí, e não tem como minha mãe sustentar tudo assim. E meu pai vai viajar de novo talvez...</i>	<i>Ana diminui a voz e abaixa a cabeça. O restante da frase fica incompreensível.</i>

As cenas do filme que possibilitaram conhecer o cotidiano de Rosita auxiliaram Ana Botafogo a relacioná-lo à vida de sua mãe, à sua vida, e a fazer uma análise da mesma. A partir de sua narrativa podemos compreender a condição de vulnerabilidade social que Ana Botafogo e sua família se encontram, na qual as condições necessárias para sobrevivência são escassas, incluindo a questão da alimentação. O número de filhos ultrapassa cinco vezes a média apontada pelo IBGE⁶ de que em 2018, a taxa a de fecundidade total era de 1,77 filho por mulher, a provável falta de assistência e a sobrecarga de uma mãe que se sente impotente frente às atribuições do dia a dia.

⁶ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>

Ana Botafogo conseguiu relacionar as experiências de Rosita, a personagem do filme, com as suas próprias, expandindo a consciência a partir da narrativa sobre a vida complicada que a mãe possui por não conseguir dar o sustento para os filhos. Quando Ana Botafogo relata “*Tem vezes que a gente fica até sem comer*”, *Shakespeare* rapidamente expressa um “Vixeee” em uma entonação expressiva. Então percebemos que a consciência se constitui na e pela dimensão semiótica, pois a expressão denotou um sentimento com variadas sensações a partir dos sentidos e significados (Vigotski, 1934/2001; Volóchinov, 1929/2017) que possui e que são pertencentes ao seu contexto de vida. Ana Botafogo se posicionou de forma empática, indicando que compreende a situação da mãe. A mudança em seu tom emotivo-volitivo e em sua postura reverbera um sentimento de tristeza pela situação vivenciada e uma probabilidade de uma nova ocorrência.

5.5.2.1.1 Marido/Pai

Continuando as conversações, pudemos perceber como o comportamento do esposo de Rosita despertou a atenção dos participantes.

<i>Renata</i>	<i>A Rosita, só ela trabalha em casa com vinte e seis filhos.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Não, mas assim, vinte e cinco e o marido também trabalhava só que fora.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>E chegava em casa e não dava atenção para ela.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>E chegava em casa, se jogava em cima do sofá com a televisão ligada e com um pedaço de torta.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>E nem dava atenção para ela.</i>
<i>Renata</i>	<i>E o que vocês acham disso?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>É triste tia.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>E o meu pai, meu pai, que é meu padrasto, considerado, ele chega em casa do trabalho, toma banho e dá atenção para a minha mãe.</i>
<i>Renata</i>	<i>Ele dá atenção?</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>É, ele pode estar cansado, mas dá atenção para minha mãe, e discute...</i>
<i>Renata</i>	<i>Tem muita discussão lá na sua casa?</i>

<i>Ana Botafogo</i>	<i>É, mais ou menos, quando ele tá...</i>
<i>Renata</i>	<i>Quando ele está???</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>É, quando ele bebe. Os amigos dele ficam enchendo ele de cachaça.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Cachaceiro.</i>

Como ocorreu no quarto encontro “**Sobre poesia**”, mais uma vez a temática sobre gênero e suas atribuições apareceu em destaque, bem como a do consumo de álcool e, de uma forma implícita, a da violência. Assim, foi possível a compreensão de que a forma axiológica com que os participantes se posicionaram está intimamente ligada às condições sociais, históricas e culturais que permeiam suas experiências.

Ficou evidente nas narrativas de Ana Botafogo o quanto “dar atenção” é um significado regulador do seu pensamento (Valsiner, 2012) na relação das experiências interativas entre marido e mulher. Percebemos o dar atenção como um posicionamento ético que, para ela, traduz alteridade e responsividade em um ato que somente a pessoa como ser único e irrepetível é capaz de realizar (Bakhtin, 1986/2017). No entanto, o consumo de bebida alcoólica pelo padrasto influencia na mudança de postura dele em relação ao “dar atenção”. E, quando Steve Jobs o denomina de cachaceiro, houve em Ana Botafogo lembranças sobre o pai biológico e um posicionamento de discordância que ficou explícito em seu tom emocional-volitivo.

<i>Ana Botafogo</i>	<i>Não, meu pai não é cachaceiro, meu pai verdadeiro é.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Então, você tava falando de cachaça.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Eu tô falando do meu pai de coração.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Então, você falou que ficam chamando ele pra cachaça, é cachaceiro.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Fica chamando ele para beber.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Só que ele não é de beber tanto assim, tia, ele não bebe todas.</i>

Possivelmente, outras memórias vieram juntas, pois a violência que Ana Botafogo sofreu de seu pai quando tinha dois anos, narrada em nossa primeira roda de conversa, estava

vinculada ao uso de bebida alcoólica e provavelmente teve um impacto maior em suas experiências do que as discussões que ela presencia entre a mãe e o padrasto.

Van Gogh percebe o desconforto de Ana Botafogo em relação às experiências anteriores e retoma o discurso com no significado da palavra atenção, ampliando para o companheirismo e as atividades domésticas.

- Van Gogh* *É igual, já pensou vocês dois chegaram, o homem e a mulher chegou do serviço, tão cansados e a mulher vai deitar na cama e dorme, aí o cara tem que limpar, ir lá fazer a comida e ela só vai e come e dorme de novo.*
- Renata* *Você está fazendo uma relação do que acontece com a Rosita?*
- Van Gogh* *Isso.*
- Renata* *Você conhece alguém assim? Não? Na sua casa tem ajuda? Todo mundo trabalha? Todo mundo ajuda?*
- Steve Jobs* *Na minha também, meu pai, ele que lava louça, todo dia ele lava louça, ele limpa a casa, meu pai **ainda trabalha. Eu tenho orgulho do meu pai, eu acho que eu tenho.***
- Renata* *Por que você acha que tem orgulho do seu pai? Por que você tem orgulho do seu pai?*
- Steve Jobs* *Uai, porque ele é um homem trabalhador, honesto, nunca mente, sempre fala a verdade, a vida inteira, é respeitoso, mas tem muitas virtudes assim.*

Van Gogh se posiciona de forma articulada, responsiva e consegue possibilitar outros significados ao inverter os papéis que foram apresentados no filme e que geralmente são postos socialmente. Essa discussão e o exemplo dado por Van Gogh permitiram a Steve Jobs destacar alguns atributos realizados pelo pai, apesar de ainda trabalhar, que ficou subtendido como trabalhar fora de casa, que o permite reflexão, ao dizer “*Eu tenho orgulho do meu pai, eu acho que eu tenho*”. Percebemos nessa dubiedade de pensamento, uma polifonia que remete a algumas concepções culturais de décadas anteriores, ainda impregnadas na sociedade. De acordo com elas, o homem é tido como provedor e a mulher como a cuidadora do lar, pois cita que seu orgulho está relacionado aos valores morais do pai e não por esse pai exercer atividades em casa, que muitas vezes não são vistas com bons olhos por uma sociedade machista.

5.5.2.2 Experiências com Johnny: Ladrão/Violência

Quando nos adentramos no núcleo de Johnny o tema sobre violência veio à tona com mais ênfase, desta vez permeado por valores religiosos como veremos a seguir.

<i>Renata</i>	<i>Então olha só, no filme, tem o Johnny, quem lembra quem é o Johnny? Fala, Chiquinha Gonzaga, quem é o Johnny?</i>
<i>Chiquinha Gonzaga</i>	<i>O Johnny é o macaco.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Gorila.</i>
<i>Chiquinha Gonzaga</i>	<i>Aí, o pai dele era ladrão só que ele não gostava de ficar roubando só que aí ele queria ser cantor e ele queria seguir a vida dele. Só que aí um dia ele foi fazer um teste e o pai dele nunca (..) e o pai dele ficou lá para roubar e foi preso (...) e ele conseguiu realizar o sonho dele.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Eu conheço, meu tio.</i>
<i>Renata</i>	<i>Por que, você lembrou do seu tio, Steve Jobs?</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Ah é por que meu tio é ladrão, ae meu tio é ladrão.</i>
<i>Renata</i>	<i>Como é isto? Explica.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Ele gosta de ser ladrão.</i>
<i>Renata</i>	<i>E o que que você pensa a respeito disto?</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Só que agora ele está no centro médico e mesmo com as duas pernas quebradas ele</i>

- fica comunicando com outros ladrões e jogando videogame.*
- Van Gogh* *Meu **tio morreu** por causa disto.*
- Renata* *Seu tio morreu por causa disto, o quê?*
- Van Gogh* *Por causa que ele **comprou droga e não tinha dinheiro para pagar** e os cara foro lá e deu sete facadas nele.*
- Renata* *Assim, hoje você analisando o seu tio Van Gogh o que você pensa desta vida? O que pode falar a respeito? Você teve alguém muito próximo né?*
- Ruth Rocha* *Tipo minha mãe.....* *A pesquisadora faz um sinal para Ruth e ela se cala.*
- Van Gogh* *Deixa ela falar...*
- Renata* *Não, termina você.*
- Van Gogh* *Não quero falar não.* *Ele diz isso abaixando a cabeça e vira para o lado.*
- [...]
- Ruth Rocha* *Igual minha mãe fala, pode ser o que quiser, maconheiro, estes trem. Mas só que não pode ser ladrão, porque ladrão é a pior coisa, pior pecado que tem.*

Neste excerto pudemos analisar as narrativas a partir do núcleo de Johnny, um contexto permeado por ações ilícitas, exercidas por sua família, o que estava na contramão do almejado

por ele, pois havia outros significados do tornar-se que faziam mais sentido sobre o que queria para sua vida. Porém, frente às experiências do Johnny no filme, as narrativas de Steve Jobs e Van Gogh foram orientadas pela violência observadas no contexto familiar tanto de Johnny quanto deles. Já em Ruth Rocha, percebemos um posicionamento valorativo de uma ideologia religiosa.

Em Steve Jobs percebemos uma narrativa fluida a respeito de um tio que é ladrão. A ênfase expressa na frase “*meu tio goostou de ser ladrão*” sugere que, para ele, não há implicações pessoais e sociais, quanto ao fato de o tio ser um ladrão, de não agir de acordo com a lei. Quando questionado a respeito, ignora e segue em sua narrativa apontando ações do tio que também fazem parte do seu repertório de gostos como jogar videogame.

Diferente de Steve Jobs, Van Gogh entra na interação de forma súbita para falar sobre um acontecimento familiar causado por ações de violência. Percebemos que a ação proferida lhe causou certo incômodo, o que pode indicar a rememoração da situação de luto por um tio assassinado devido à relação com o tráfico de drogas. Sua narrativa se alinha aos escritos de Judith Butler e percebemos este assassinato como uma ação que resulta em formas de categorizar, hierarquizar e construir fronteiras sociais (Butler, 2015; Sanjurjo & Feltran, 2015). E o silenciamento de Van Gogh pode indicar sua compreensão sobre esse substrato social que faz com que muitas dores sejam silenciadas.

5.5.2.3 Experiência com Meena: Medo/Nervosismo

No trecho a seguir, os exemplos apresentados foram relacionados com as ações da personagem Meena e dizem respeito aos próprios participantes, ou seja, eles se posicionaram e conseguiram destacar situações que extrapolam seus limites e muitas vezes o impedem de prosseguir.

- Chiquinha Gonzaga* *Tia, eu tenho **medo** de muita coisa, o Van Gogh tá de prova porque no campeonato de natação ia fazer: - aaai qual é o nome daquele negócio que você vem e pula? Ai, deixa, é tipo a gente fazia tipo um pulava ia pro lado batia e o outro pulava de novo.*
- Renata* *Revezamento.*
- Chiquinha Gonzaga* *É. Eu fiquei com **medo**, eu não sabia como é que fazia, aí a tia, disse: pode ir, Chiquinha, vai. Eu falei assim: não, tia, eu tô com medo, eu não sei como é que faz. Aí, ela falou: não, pode ir. Aí, eu falei: não, e ela disse: então tá bom, para o próximo campeonato nois treina e a gente vê se cê vai. Ai, na minha opinião eu sou muito medrosa e tipo em alguns sentidos só.*
- Renata* *Só em alguns sentidos? Outros não?*
- Chiquinha Gonzaga* *É tipo, eu tenho **vergonha de cantar** quando tem muita gente.*
- Renata* *Mas gosta de cantar, não gosta? E quando canta esquece!*
- Ruth Rocha* *Tia, um dia na apresentação, eu tava tão com o coração apavorado, que na hora que tive de bater pé eu ficava assim, não conseguia bater pé, eu tava tremendo de **nervoso**. Todo mundo olhava para mim, aí, eu pensava assim, ai, meu Deus do céu me ajuda, aí tremia, aí a flauta saiu da minha boca e logo voltei, não deu tempo, saiu e pá. Eu acho que alguém viu eu tirando a flauta. Ela escorregou e voltei logo.*

As experiências narradas enfatizaram situações de ansiedade, nervosismo e medo. Essas situações causam impactos no desenvolvimento das atividades a serem realizadas e geralmente ocorrem como forma de proteção diante à exposição e, sobretudo, de críticas emitidas por outros como vemos no fragmento abaixo:

- Eduardo Kobra* *Eu preciso **cantar** mais, sou **vergonhoso**.*
- Renata* *Você gosta de cantar?*
- Eduardo Kobra* *Sim.*
- Ana Botafogo* *Vex, só música que não presta.*
- Eduardo Kobra* *Uai, mas que, qual o problema?*

Steve Jobs *O Ana Botafogo **cada um tem o direito de escolher** o tipo de música que quiser, oxe!*

Renata *Cada um tem seu estilo musical, né gente?*

Steve Jobs *Eu gosto de **rap**, Eduardo Kobra gosta de **funk**, Van Gogh gosta de rap, Ana Botafogo gosta de **rock**.*

Vimos um posicionamento e ético de Steve Jobs. Ético por entender que as pessoas são diferentes e têm direitos a gostos e preferências que às vezes fogem do padrão esperado pelo outro.

5.5.2.4 Experiência com Ash: Respeito/Ter atitude

Respeito e atitude foram dois temas intrinsecamente relacionados a questões referentes a relacionamento abusivo. Esses temas permearam as narrativas de três das quatro meninas participantes do nosso estudo, como apresentado a seguir:

Renata	<i>Gente, ainda tem a Ash, sabe quem é ela? A adolescente, a que o namorado deixou, como que vocês veem o comportamento dela? Fala, Ana Botafogo.</i>	<i>Ana Botafogo levanta a mão para falar.</i>
Ana Botafogo	<i>É, ela é uma roqueira que gosta de Rock, e o namorado dela falava que ela não sabe produzir música, aí, ela tentou e conseguiu.</i>	
Renata	<i>Eae, o que você acha disso?</i>	
Ana Botafogo	<i>Eu, acho, ééé, que o namorado tinha que ter mais respeito com ela.</i>	
Renata	<i>E como você vê esta questão da falta de respeito com o próximo ou do namorado?</i>	
Ana Botafogo	<i>É assim, falar com a pessoa e a pessoa pensa assim ó, ele não está tendo respeito comigo. E a pessoa fica triste.</i>	<i>Cora Coralina levanta a mão</i>
Renata	<i>Fala, Cora Coralina.</i>	
Cora Coralina	<i>É assim tia, eu acho que ela tem atitude porque o namorado dela, é, ela deu a notícia para ele que ia ter este concurso, aí, ele ficou falando que ela não ia dar conta e falou um monte de coisa para ela,</i>	<i>Chiquinha Gonzaga levanta a mão para falar</i>

- só que, aí, ela não ouviu o namorado dela e foi lá e fez.*
- Chiquinha Gonzaga* *Eu acho que ela fez uma escolha boa, porque têm certas pessoas que terminam um relacionamento e vai tentando de novo, pra cutucar ferida, uma coisa assim, fica tentando. **Eu acho que ela que seguiu em frente, ela fez um bem, um bem para ela mesma.***
- Renata* *Você acha que as feridas não devem ser cutucadas?*
- Chiquinha Gonzaga* *Hum hum*

O que essas narrativas nos incitam a pensar? Vemos meninas abordando os temas de forma mais ativa, construindo significados sobre a relação entre homem e mulher distintos daqueles transmitidos em uma sociedade patriarcal e ainda predominante no contexto sociocultural das participantes. Entretanto, percebemos que mesmo concordando com o posicionamento de Ash, as colocações não foram incisivas sobre a vida e a forma de relacionamento que elas querem para elas próprias. Quando abordamos “construindo significados” é porque sabemos que não é fácil se desfazer de formas cristalizadas de pensamentos e ações como vemos na narrativa de Ana Botafogo quando relata a tristeza, um sentimento e não uma ação, devido à falta de respeito do outro.

5.5.2.5 Experiência com Mike: Trapaças

Conversando sobre as experiências com Mike, o tema que apareceu nas narrativas foi sobre trapaça.

- Renata* *O Shakespeare gostou do ratinho trapaceiro. Você gosta de fazer trapaças, Shakespeare?*
- Shakespeare* *Às vezes.*
- Renata* *E quando é que você faz **trapaças**?*
- Eduardo Kobra* *Quando é necessário.*
- Renata* *Quando é necessário fazer trapaças, Eduardo Kobra?*

Eduardo Kobra *Quando a outra pessoa tá ganhando, aí. É quando a pessoa tá perdendo aí vira o jogo, esconde uma carta aqui atrás (costas) e pá.*

Renata *E o que você acha disso?*

Eduardo Kobra *Eu acho que isto **não é justo não**, mas às vezes deve ser **feito**.*

Vemos uma cumplicidade nas narrativas de Shakespeare e Eduardo Kobra em relação ao tema trapaça, uma ação considerada por Eduardo Kobra como não justa, mas, às vezes, necessária. Um relato como esse em uma sociedade “moralista” pode causar certo fervor, mas consideramos pertinente o posicionamento de Eduardo Kobra “Quem nunca trapaceou?”, pois o conflito de interesses incita o comportamento considerado desonesto. Ao se encontrar em uma situação conflituosa, as pessoas podem arriscar uma trapaça em seu próprio benefício ou para beneficiar outras pessoas, muitas vezes em um limite “aceitável” de desonestidade para ele próprio (Miotto, 2013). Assim, eis a questão: o posicionamento de Eduardo Kobra foi considerado ético porque percebemos uma responsividade, um viver desde si mesmo (Bakhtin, 1986/2017) para compreender as relações sociais que circunscrevem nossos contextos históricos e culturais.

5.5.2.6 Experiência com Senhor Moon: Luta

A luta por meio do trabalho foi um tema que permeou as narrativas dos participantes:

Renata *Gente, alguém comentou aqui que o senhor Moon sempre falava do **pai que lutou** muito para conseguir comprar o teatro.*

Shakespeare *Eu.*

Renata *Vocês entenderam? O que ele fez?*

Eduardo Kobra ***Lavava carro.***

Renata *Lavava carro para juntar o dinheiro, como vocês veem esse trabalho?*

Steve Jobs *Ué, uma coisa boa, que **pessoa que trabalha é uma pessoa de confiança** pelo menos eu acho isso, não é Van Gogh?*

Renata *E o que é uma pessoa de confiança?*

<i>Steve Jobs</i>	<i>Pessoa que toda vez fala verdade, não rouba, não mente, trabalha muito, não faz trapaça.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Porque o pai trabalhou muito, lutou muito para conseguir o negócio.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>E ele mesmo desmoronar, quebrar o negócio.</i>

O episódio da conversação se inicia com a relação estabelecida entre luta e trabalho para o alcance dos objetivos. Por meio deste tema pudemos analisar as concepções de moralidade que permeiam o contexto de Steve Jobs, pois o fato do pai do Senhor Moon ser um homem que passou a vida lavando carros para juntar dinheiro e comprar o teatro para o filho, o caracteriza como um homem trabalhador e conseqüentemente como alguém de confiança. Faz-se necessário aclararmos que nem todo trabalho é realizado por pessoas de confiança e existem muitas “trapaças” que não permitem que os trabalhos sejam considerados confiáveis.

A análise feita nos permite dizer que Steve Jobs faz uma referência ao pai do Senhor Moon com base no reconhecimento que tem de seu pai, considerando que na experiências com Rosita, no tema Pai/Marido, ele diz sobre o pai: “[...] *ele é um homem trabalhador, honesto, nunca mente, sempre fala a verdade, a vida inteira, é respeitoso, mas tem muitas virtudes assim*”. Este tema tem um peso afetivo para ele, pois permeia suas experiências cotidianas na relação com seu pai.

5.5.2.6.1 Ser Amigo /Ajudar o próximo

Ser amigo e ajudar o próximo foram temas relevantes que permitiram o posicionamento de quase todos os participantes do encontro, como apresentado nos episódios a seguir:

<i>Shakespeare</i>	<i>Nois não falou do amigo do Senhor Moon.</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>O carneiro.</i>
<i>Renata</i>	<i>Gente, o que vocês acham daquela amizade? Como vocês viram aquela amizade?</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Forte.</i>
<i>Renata</i>	<i>Por que você acha que aquela amizade é forte Steve Jobs?</i>

Steve Jobs *Eu, porque igual no final da história ele viu lá o amigo esfregando.*

Van Gogh *Isto, foi o **amigo ajudando o outro.***

Steve Jobs *Então, enquanto um estava esfregando o outro foi secando.*

Renata *Então, ele tá achando a amizade forte, porque ele viu o outro esfregando e foi ajudar. O que você pensa sobre amigos assim Steve Jobs?*

Steve Jobs ***Que é bom ter um amigo assim**, o Van Gogh é um amigo assim.*

Renata *O Van Gogh é assim?*

Shakespeare *O Eduardo Kobra também é assim.*

Renata *Você Van Gogh, você acha que está sempre pronto para ajudar?*

Van Gogh *Eu tô pronto, se pedir ajuda eu ajudo. [...]*

Neste episódio houve uma identificação bem específica entre os meninos ao relatarem as características de uma amizade a partir da relação entre Senhor Moon e seu amigo Eddie, o carneiro. Foi interessante observarmos que houve comparações entre a demonstração de amizade dos personagens e entre os participantes que se consideram amigos, numa relação de cumplicidade. A visão externa que eles tiveram deles mesmos não surgiu de forma imediata, o que eles viram foi um reflexo, pois é o outro que nos vê e elabora um acabamento do nosso eu (Bakhtin, 1979/2011).

Os relacionamentos de amizade, muitas vezes, atuam como promotores de afeto, intimidade, confiança e ajuda mútua. Estas características foram percebidas por meio da discussão sobre o filme, favorecendo uma construção de si em uma perspectiva estético-moral, pois, por meio do outro, eles se perceberam e perceberam suas ações diante de valores elaborados socialmente (Bakhtin, 1979/2011; Borges, Araújo & Amaral, 2016).

Em relação ao nosso questionamento sobre aprender a ajudar o outro, tivemos as seguintes alegações:

Renata *Onde será que a gente aprende a ajudar o outro?*

Shakespeare ***Na bíblia.***

<i>Renata</i>	<i>Será que é só na bíblia que a gente aprende?</i>
<i>Eduardo Kobra</i>	<i>Não, em casa.</i>
<i>Steve Jobs</i>	<i>Não, no cotidiano, talvez nas novelas.</i>
<i>Van Gogh</i>	<i>Educação do pai e da mãe.</i>
<i>Shakespeare</i>	<i>No filme.</i>

A seu modo, as narrativas dos participantes se apresentaram em consonância com a perspectiva da Psicologia Histórico-cultural de que somos seres de relações e que é nas interações sociais que nos constituímos e somos constituídos (Vigotski, 1930/2009). Dentre os mais variados contextos em que podemos exercer a ação “ajuda”, vimos na citação de Shakespeare que o filme apresentado também se configurou como possibilitador de aprendizagens.

No contínuo das interações, Ruth Rocha posicionou sua mãe para dar vazão às percepções sobre o quesito “ajuda”, contribuindo para o nosso questionamento em relação ao ato como uma ação responsável e responsiva.

<i>Ruth Rocha</i>	<i>Igual minha mãe fala, tia, quando a gente planta coisa ruim, a gente recebe coisa ruim e quando planta coisa boa, a gente recebe coisa boa. Que nós não devemos maltratar o colega próximo, porque não sabemos o dia que vai ser de amanhã.</i>
<i>Renata</i>	<i>Cada um vai pensar agora, o que vocês acham que estão plantando? [...]</i>
<i>Chiquinha Gonzaga</i>	<i>Eu estou plantando a semente da amizade e da felicidade também, por causa que, eu não tinha muitos amigos, aí eu comecei a ter amigos, eu comecei a ficar feliz, é, mais madura, e outras coisas.</i>

Mesmo não expressando sua resposta diretamente ao posicionamento de Ruth Rocha, acreditamos que houve uma concordância de Chiquinha Gonzaga com o que foi dito pela colega, pois existe um pensamento sobre estar plantando coisas boas, ou seja, os signos ideológicos estabelecidos auxiliaram para uma ação e por isso a felicidade e o amadurecimento

para compreender aspectos das experiências que antes não eram compreendidos por Chiquinha Gonzaga.

5.5.2.7 Narrativas de outras experiências: Preconceito/Racismo

A mediação por meio do filme *Sing: quem canta seus males espanta* trouxe outros relatos de experiências que, a princípio, sua menção não estava relacionada a nenhum personagem, porém ao final percebemos o quanto as histórias favoreceram reflexões e depoimentos de situações e experiências vividas.

- Ana Botafogo* *Não tem nada a ver com que você disse, mas é uma coisa que aconteceu comigo ontem, é, a minha colega tinha ido lá em casa para brincar comigo, e ae ela falou, eu posso pegar seu chinelo emprestado?, eu falei pode, aí a vó dela chegou pra buscar ela, ela levou meu chinelo. Aí depois perguntei a ela você pode devolver meu chinelo? E ela disse, minha mãe não deixa, aí eu falei assim ó, é meu você quebrou o seu porque você quis, aí eu te emprestei e você trouxe para sua casa, aí eu fui lá buscar, aí a mãe dela ficou me olhando fui e falei T. é melhor você me devolver senão eu vou chamar meu pai, aí ela falou assim, ah sai daqui vai logo para sua casa sua nega sem vergonha.*
- Renata* *E aí, Ana Botafogo? O que que você sente quando as pessoas falam assim?*
- Ana Botafogo* ***Eu fiquei ofendida por que eu nunca fui tratada deste jeito.***
- Renata* *Mas você acha que você é isto que ela disse?*
- Ana Botafogo* *Não.*
- Renata* *Claro que não, né, meu amor, então ó, nós temos que ser bola pra frente, porque tem pessoas que fazem isso. Gente? que que vocês acham de pessoas que falam assim como falaram com Ana?*
- Chiquinha Gonzaga* ***Racistas, por que eu acho que independente da cor, independente de onde você é, a gente tem que dar valor porque são pessoas.***
- Ana Botafogo* *A família toda dela é branquinha e quase todo mundo lá de casa da minha família, aliás todo mundo lá da minha família é morena, e ae ela não gosta de mim.*
- Renata* *Mas você tem uma cor linda, será que o problema está em você? Não, onde está o problema?*
- Steve Jobs* ***O problema está no olho de quem olha.*** *(Van Gogh levanta a mão)*
- Renata* *Fala, Van Gogh.*

- Van Gogh* **Ana, você não tem que ligar no que as pessoas falam ou deixam de falar, você tem que ligar pro que é seu, se você acha que é feio o problema é seu, querem falar que você é feia? Você não tem que ligar, nem dar bola, querem falar, deixem falar. Estes dias um menino me xingando de preto eu falei: uai, minha raça é mais bonita que a sua. Eu não ligo que minha raça é preta, eu tenho orgulho da minha raça é preta, eu não ligo para o que eles falam, você tem que fazer o mesmo.**
- Renata* **Viu, olha só você tem que se sentir orgulhosa da pessoa que você é. O Eduardo Kobra levantou a mão? Não? Então, fala Shakespeare.**
- Shakespeare* **O Ana, faz que nem aquela qual é o nome? porco espinho, é a Ash, o marido dela disse que ela é.. você sabe... muito difícil reproduzir uma música aí, ela não ligou para o que ele falou. Então, você tem que fazer o mesmo.**

Observamos neste episódio o quanto os valores estão entranhados em nossos posicionamentos e como a linguagem está imbricada em nossas experiências. É por meio do tom volitivo-emocional (Bakhtin, 1986/2017), conferido por meio da linguagem, que podemos compreender o que foi semiotizado, como ocorreu na narrativa de Ana Botafogo. Após seu relato sobre ter sofrido uma ação preconceituosa, racista e o quanto esta ação a deixou ofendida, vimos que os posicionamentos de Chiquinha Gonzaga, Steve Jobs, Van Gogh e Shakespeare foram responsivos e éticos por interagirem com argumentações apropriadas para a situação experienciada por Ana Botafogo. Os signos produzidos neste diálogo se entreteceram e possibilitaram suporte para a visão de outra realidade.

[...]

- Ruth Rocha* **Igual eu falo, se Jesus me quer aqui, se Jesus me fez assim, se Jesus me quer aqui, se Jesus quer que eu fique assim, eu vou ficar; por que eu fico reclamando do jeito que eu sou? se ele me fez assim, se ele quer que eu fique assim.**
- Steve Jobs* **Quem faz racismo é porque muitas vezes tem inveja do jeito que a outra pessoa é, aí, ficam fazendo isso. Mas não tem que ter inveja, cada um tem seu próprio jeito, Deus criou a gente assim, perfeito. Na biblia fala que a gente é imagem e semelhança de...**

Ruth Rocha *De Jesus.*
Steve Jobs *De Deus, eu leio todo dia a Bíblia.*

A forma como cada pessoa configura os significados sobre uma dada realidade têm influências diretas das experiências adquiridas no contexto social, histórico e cultural. Os relatos de Ruth Rocha e Steve Jobs nos apresentaram experiências pautadas em organizações religiosas visíveis na polifonia e nos aspectos ideológicos que constituíram as narrativas. Entendemos que a religião é composta por narrativas que pressupõem uma realidade organizada a partir de forças superiores (citadas pelos participantes de Deus, Jesus) cuja essência é completamente distinta da humana (Berger, 2009). Em qualquer cultura, a religião possibilita a constituição de significados para que as pessoas possam compreender sua experiência e organizar suas ações. Esses significados vistos como símbolos sagrados proporcionam sentido normativo e repressivo que orientam as ações das pessoas em suas experiências cotidianas (Geertz, 2008).

5.5.3 Filme Sing: Quem canta seus males espanta e as relações estabelecidas entre experiências e posicionamentos éticos

De todos os encontros analisados, percebemos que este foi o que possibilitou uma triangulação mais efetiva entre as experiências dos participantes, os personagens do filme e os posicionamentos éticos. De uma riqueza em detalhes, o filme contém várias mensagens e diálogos valorativos e possibilita jogar não apenas com questões relacionadas a tempo e espaço, mas também com a compreensão das relações sociais e culturais por meio da arte cinematográfica.

Nas interações pudemos analisar o quanto as experiências de cada personagem apresentado no filme incitaram posicionamentos das crianças e adolescentes participantes do

encontro. Alguns considerados como éticos, ou seja, ato responsável por vermos uma conexão entre o conteúdo, o processo e a avaliação da pessoa (Bakhtin, 1986/2017).

As elucidações sobre preconceito, por exemplo, foram orientadas por signos promotores que serviram como reguladores afetivos-cognitivos para possíveis ações futuras, como apresentado nas falas de Chiquinha Gonzaga, Steve Jobs e Van Gogh. O fato deles orientarem Ana Botafogo sobre como agir frente à situação narrada por ela nos indicou que eles possuem dispositivos avaliativos, responsivos e éticos.

Os participantes, por meio do contexto filmico, construíram pontes para um mundo vivido, pois suas narrativas revelaram esferas cotidianas que perpassaram por vários contextos sociais. Assim, consideramos que a relação entre experiência e mediação estética se constitui em um espaço fronteiro em que há a apreensão dos significados e o estabelecimento de sentidos em consonância com as experiências adquiridas no cotidiano.

5.6 Sexto e Sétimo Encontros - Experiências na “Casa”/Encerramento

O objetivo para o sexto encontro foi que as crianças e adolescentes conversassem sobre as experiências adquiridas com a inserção na instituição. No sétimo encontro o intuito foi de que os participantes fizessem um feedback sobre as experiências na “Casa e dos encontros para a elaboração deste estudo.

5.6.1 Análise temática do encontro – Experiências na “Casa”/Encerramento

Pedimos para que os participantes fizessem um desenho representando três momentos: Antes de iniciarem a participação na “Casa”; quando começaram a participar e, após um tempo de inserção na instituição. Para representar a atividade desenvolvida pelos participantes, apresentamos como exemplo, dois desenhos, o de Cora Coralina e o de Steve Jobs.



Figura 15. Desenho de Cora Coralina - Vida em dois lugares

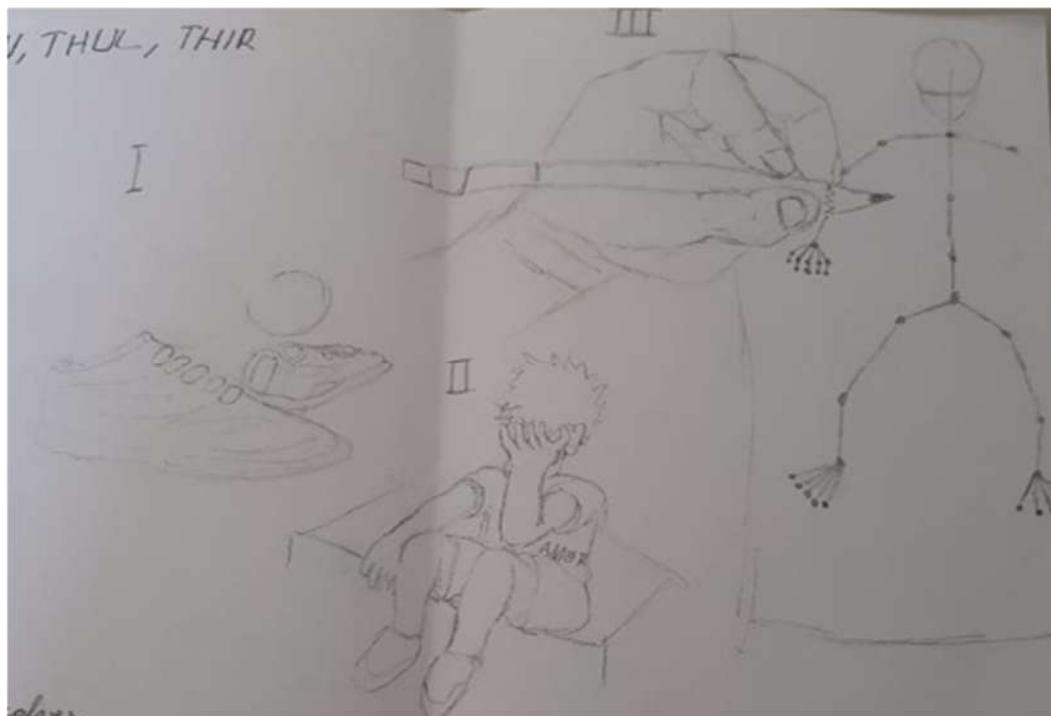


Figura 16. Desenho Steve Jobs – Antes, quando entrei na “Casa” e o agora.

Após desenharem, conversamos sobre os desenhos e a partir das narrativas expostas na roda de conversa, construímos um mapa temático, (ver Figura 17), contemplando o sexto e o sétimo encontro, pois as interações se constituíram de narrativas bem similares.

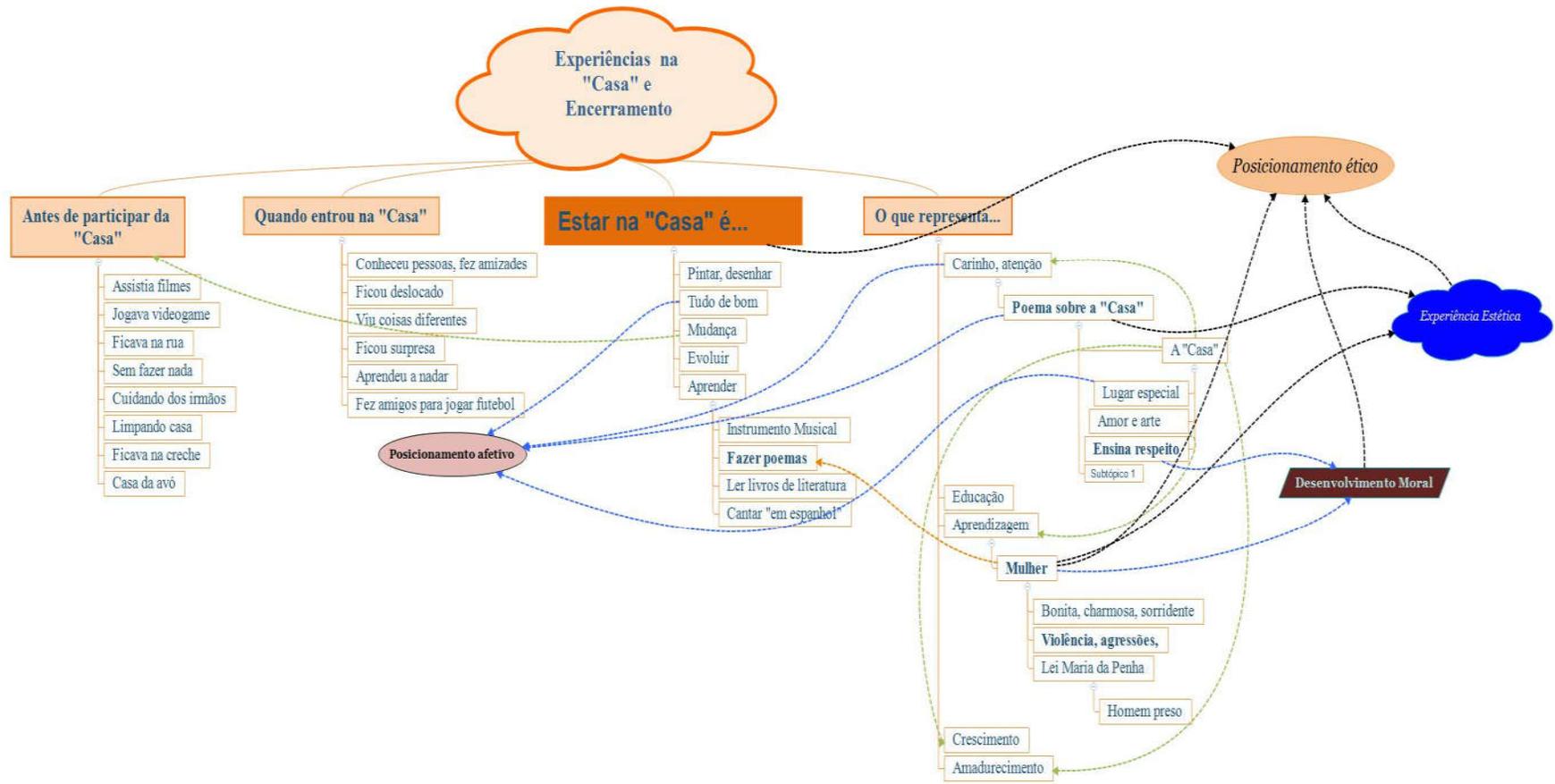


Figura 17. Mapa temático semiótico do 6º e 7º encontros – Experiências na “Casa” e Encerramento

5.6.1.1 Antes de participar da “Casa”

<i>Cora Coralina</i>	<i>É, por que antes de tá aqui nois só ficava com a perna pra riba agora nois tá aprendendo.</i>
<i>Renata</i>	<i>Antigamente só ficava com a perna para cima?</i>
<i>Cora Coralina</i>	<i>É, sem fazer nada.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Eu tia, antes de eu entrar para ca, eu ficava em casa cuidando dos meus irmãos e ajudando a minha mãe com as coisas da casa. E quando eu cheguei aqui, eu vi coisas diferentes e depois aprendi essas coisas.</i>

A narrativa de Cora Coralina e de outros participantes que seguiram na mesma perspectiva, possibilitou a compreensão de que a inclusão nas atividades da “Casa” serviu como socialização, possibilitou outras experiências. Ana Botafogo, antes de participar da “Casa”, exercia tarefas de muita responsabilidade para uma criança de apenas nove anos, idade de início das atividades na “Casa”. Concordamos com Assis (2011) de que atividades estéticas não estão atreladas ao mero lazer ou ocupação. A realização, o contato, a imersão em atividades relacionadas à arte possibilitam o jogar com a imaginação e, a partir deste jogo, ampliar a consciência para outras possibilidades de vida e foi isso que pudemos presenciar com o trabalho realizado com as crianças e adolescentes.

5.6.1.2 Quando entrou na “Casa”

Sobre o início das atividades na “Casa”, a maioria dos participantes expressaram interesse e alegria por ter conhecido pessoas e feito amizades, visto coisas diferentes e até mesmo tido uma experiência estética, como podemos ver no relato de Ruth Rocha:

Ruth Rocha *Quando eu entrei aqui eu não tinha imaginação do que era. (Disse empolgada) Ai, eu pensei gente UAU, que lindo (Disse com sorriso e olhar expressivo).*

O “*UAU*” desenhado e posteriormente narrado por Ruth Rocha, demonstrou que, ao entrar em jogo com a arquitetura e a forma da “Casa”, esta deixou de ser exterior a ela e passou a constituir o campo da sua experiência (Pereira, 2012; Reis, 2011) e o tom emocional-volitivo (Bakhtin, 1986/2017) compreendeu um valor afirmado em uma experiência que é só de Ruth.

O único desenho que destoou dos outros foi o de Steve Jobs, pois enquanto os outros participantes demonstraram interesse e alegria por iniciar as atividades, ele nos relatou que:

Steve Jobs *Quando eu ficava em casa eu ficava jogando bola, não tinha mais nada para eu fazer. Quando eu entrei na “Casa” eu fiquei deslocado, eu ficava num canto. (Disse seriamente). E terceiro como eu to agora, eu to evoluindo no desenho, estas coisas.*

Steve Jobs iniciou suas atividades na “Casa” no segundo semestre de 2016. Iniciar atividades em uma instituição no segundo semestre, implica em encontrar os grupos já constituídos e com uma interação maior entre aqueles/aquelas que já participavam da instituição. Geralmente é comum a sensação de deslocamento, até pela dificuldade inicial de estabelecer uma interação direta, por meio da linguagem, entre o eu e o outro.

5.6.1.3 Estar na “Casa” é...

Quando fizemos o questionamento sobre o que é estar na “Casa” os e as participantes se entusiasmaram para narrarem as experiências adquiridas. Percebemos que cada um, a seu modo, valoraram e atribuíram sentidos às atividades realizadas.

<i>Shakespeare</i>	<i>Estar aqui tia, é pintar, é desenhar, humm.</i>
<i>Ruth Rocha</i>	<i>Ai tia, para mim é tudo bom aqui.</i>
<i>Renata</i>	<i>Fala Cora Coralina.</i>
	<i>[...]</i>
<i>Cora Coralina</i>	<i>É mudança porque eu, a Chiquinha Gonzaga e a Ruth Rocha, nós só ficava contando notinha na sala, agora nós ta fazendo apresentação.</i>
<i>Renata</i>	<i>Olha, ah eu vi vocês apresentando no jornal. Tocando flauta?</i>
<i>Ruth Rocha</i>	<i>É, agora nós mudamos de instrumento, nos tava tocando flauta só que, ahn elas tá com a mesma flauta, só eu de nós três que mudou de instrumento.</i>
	<i>[...]</i>
	<i>Antes a gente não tinha nem noção de saber o que era tocar, não sabia que instrumento tocar e agora eu sei.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>A gente canta música em espanhol, tia.</i>
<i>Renata</i>	<i>Espanhol?</i>
<i>Ruth Rocha</i>	<i>Sim, espanhol, antes não sabíamos.</i>
<i>Ana Botafogo</i>	<i>Agora a gente sabe de cor.</i>

Nas narrativas, pudemos analisar o quanto as atividades desenvolvidas na “Casa” foram consideradas pelas crianças e adolescentes como potencial aprendizagem e de desenvolvimento. Um processo de aprendizagem que se constituiu como evolução a cada experiência como: o tocar instrumento, o cantar em espanhol, o desenhar e pintar. Percebemos que por meio da vivência estética, os e as participantes tiveram uma reação diferente do conhecido, pois houve o estímulo de atividades complexas como imaginação, memória, consciência, linguagem que possibilitou a criação ou representação de um objeto estético (Vigotski, 1926/2018). Esta vivência artística consolida a potência criadora da pessoa e possibilita uma amplitude de olhar em distintas situações.

5.6.1.4 O que representa...

Este tema se constituiu imerso de sentidos e significados expressos das mais variadas formas, com destaque ao tom emocional-volitivo das narrativas e dos poemas apresentados para descrever as percepções e aprendizagem adquiridas na “Casa”.

Chiquinha Gonzaga *Quando a senhora perguntou o que achamos sobre aqui a “Casa” [...]. Desde que nós entramos aqui nós amadurecemos, nós estamos crescendo aqui dentro, é, em várias coisas por que igual nois falou, nois entrou aqui, não sabia de nada, não sabia um monte de coisa ai a gente tá aprendendo.*

Quando Chiquinha narrou sobre a entrada na instituição e o quanto amadureceram, pois estão crescendo e aprendendo muitas coisas, percebemos que ela conseguiu fazer uma elaboração estética (Vigotski, 1926/2018) de sua vivência e dos colegas relacionada com as experiências mediadas pela arte, ou seja, percebeu a ela e aos outros mediante situações que excederam os limites da rotina, a educação estética.

Renata *Gente, se vocês fossem convidados para apresentar a “Casa”, o que vocês fariam?*
[...]

Ruth Rocha *Eu mostraria e falaria do **carinho e educação** que eles deu para nós. É eu mostraria para eles terem a oportunidade também de entrar.*

Renata *Olha que legal gente, vocês sentem que aqui tem isto que a Ruth Rocha falou de receber carinho e atenção? Todos acham da mesma forma?*

Todos responderam sim, muito e balançaram a cabeça positivamente.

Van Gogh *Eu acho.*

Shakespeare interrompe.

Shakespear *Sim.*

e

Van Gogh *Sim tia, eu fiz até um poema⁷.*

Renata *Você fez um poema? Então quero ouvir.*

Todos se exaltaram e falaram que fizeram poemas.

⁷ Os poemas, com tema livre, foram criados pelos participantes na aula de atividade artística, juntamente com a professora da “Casa da Criança Amor & Arte” e recitados durante o sexto encontro.

Ruth Rocha *Mas a gente não decorou.*
Renata *Todos fizeram poemas?*

Responderam ao mesmo tempo, falando que todos fizeram, mas só Van Gogh e Ana Botafogo sabiam de cor.

Renata *Então vem aqui para frente...*

Van Gogh se posiciona a frente de forma tímida e começa a recitar seu poema.

Van Gogh

A “Casa” é

*Um **Lugar especial,***

Os alunos que estudam,

*Aqui são **legais e especiais,***

Pois tem vontade de aprender,

E os professores vontade de ensinar.

*O **carinho** que tem aqui,*

Vale mais que uma rosa

Poderosa que solta pétalas,

*De **amor e felicidade** e combina com*

Amor e Arte.

Todos e todas aplaudem.

A “Casa” ensina

***Respeitar** as outras pessoas,*

E, também, ensina respeitar as

outras crianças que aqui estão,

trazendo dentro do coração

A alegria, a esperança e a gratidão.

Na narrativa de Ruth Rocha é possível perceber que, para ela, o carinho e educação que são dispensados aos e as participantes da “Casa” é um diferencial, é o que outras

pessoas deveriam saber para não perderem a oportunidade de, também, participarem daquele contexto. Hoje, vivemos tempos líquidos (Bauman, 2007) em que nada é feito para durar, em que as interações são superficiais e passageiras e quando nos encontramos em situações distintas há um sentido valorativo.

Este contexto diferenciado impulsionou Van Gogh, a ser autor, a ter um posicionamento emotivo-volitivo que faz referência a um lugar especial, com pessoas legais onde tem carinho, amor, felicidade e respeito. Esses enunciados foram expressos por meio de um poema sobre a “Casa”, que se configuram como uma disposição ativamente responsável (Bakhtin, 1986/2017) em relação ao todo da vivência de Van Gogh no contexto da instituição. Assim, vimos uma ligação entre o conteúdo do poema e o tom emotivo-volitivo dele por meio do emaranhado e da unicidade de suas experiências na “Casa”.

Dando o seu tom por meio das aprendizagens adquiridas na “Casa”, Ana Botafogo recitou um poema de sua autoria que diz sobre as mulheres:

Renata

Agora você, Ana Botafogo.

*Ana Botafogo
vai a frente e
recita seu
poema.*

Ana Botafogo

*O meu é da mulher
Mulher maravilhosa
Bonita e charmosa
Vive sorrindo
Com muito carinho*

*A **violência** contra a
Mulher é uma coisa
Perigosa, com apuros,
E **maldades** se torna
Muito **dolorosa**.*

*No mundo que vivemos ela
Sofre várias agressões,
Às vezes sem razão,
Mas com sua inteligência*

*É só fazer uma ligação
Disk Maria da Penha
que o homem vai para a prisão*

Aplausos

O poema de Ana Botafogo apresentou pleno de dialogia, de polifonia marcante, com vozes advindas de vários contextos socioculturais que expõem um antagonismo em seu sentido, pois na primeira estrofe há um significado canônico de uma mulher sorridente e carinhosa, mesmo em um contexto doloroso, permeado por violência, como visto na segunda estrofe. O posicionamento de Ana na última estrofe confirma o já dito acima e, ainda, evidencia uma divergência quando cita sobre as várias agressões sofridas pelas mulheres “às vezes sem razão”. É deste enunciado que vem o nosso questionamento: quando há razão para violência contra as mulheres?

Percebemos que, em seu histórico de vida, Ana traz marcas físicas e psicológicas advindas de suas experiências diretas com violência doméstica. Ela encontrou, na autoria do poema, formas de se posicionar, de exprimir seus pensamentos, desejos e ações.

É equivocado o entendimento de que a atividade estética perpassa só por sentimentos agradáveis, ela exige um trabalho psíquico que despende muita força e gasto energético, mas que serve para estruturar e organizar o psiquismo da pessoa (Vigotski, 1926/2018), como visto no poema de Ana. Em seu poema, a linguagem nos direcionou para um posicionamento ético ao fazer referência de uma ação amparada pela Lei Maria da Penha. Uma Lei que institui mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, ou seja, que tem a função de proteger as mulheres das atrocidades de uma sociedade machista.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO

A análise dos mapas temáticos semióticos, construídos a partir das narrativas das crianças e adolescentes participantes nas rodas de conversas, evidenciou a relação entre arte e posicionamento ético mediante algumas conexões estabelecidas entre: a “Casa”; as experiências com arte; mediação estética; experiências anteriores; expansão da experiência; experiência estética e posicionamentos éticos. Esses elementos, conectados entre si, constituem a nossa Tese.

Os resultados obtidos por meio da mediação estética possibilitaram uma breve retomada à nossa fundamentação teórica com intuito de validarmos a compreensão de que as interações produzem novos meios de produção de significados e possibilitam experiências no mundo por meio da ação (Rosa, 2007a). Essas interações, que são polifônicas, dialógicas e compostas por posicionamentos axiológicos, podem desencadear posicionamentos éticos responsáveis e responsivos (Bakhtin, 2011; 2017). Dentre os vários posicionamentos éticos apresentados no decorrer das interações, destacamos temas relacionados a: violência, honestidade, dar atenção, preconceito racial, questões sobre gênero e atividades na Casa.

Para elucidar a nossa discussão, apresentamos na Figura 18 elementos que permearam nossos resultados e estruturaram nossa tese.

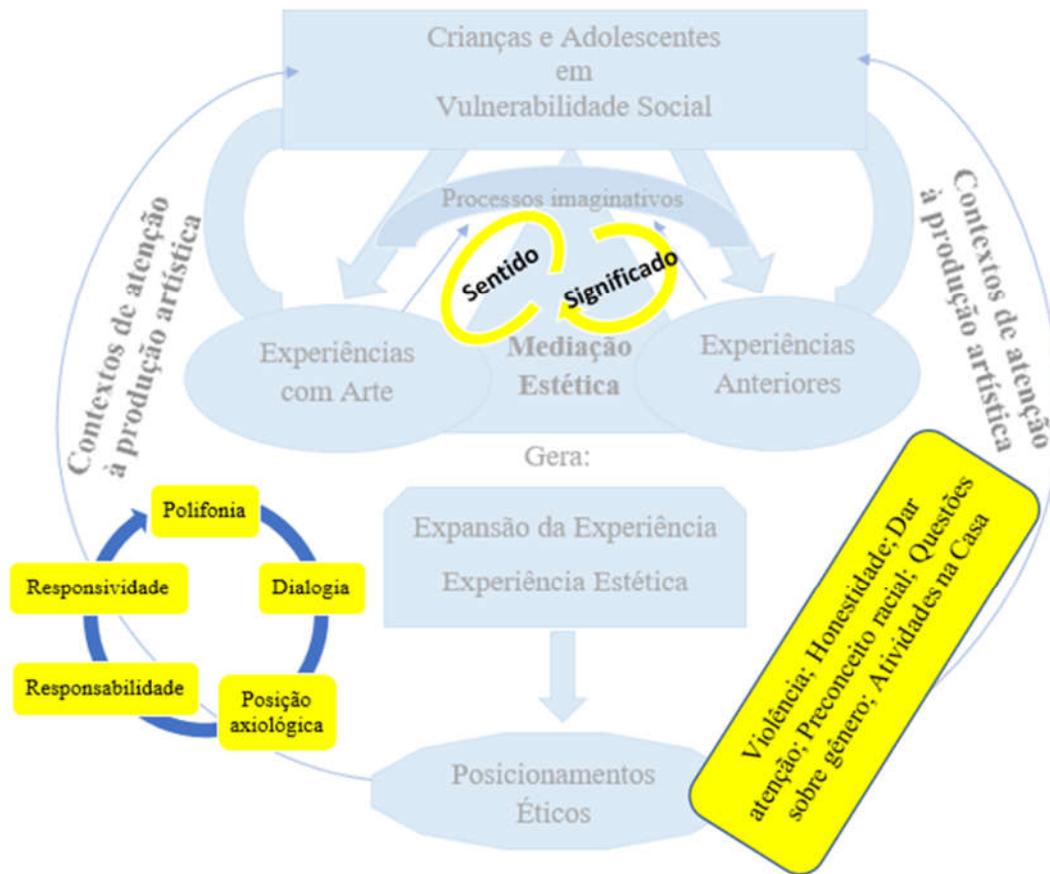


Figura 18. Arte, mediação estética e posicionamentos éticos e os elementos de discussão

A “Casa” oferece várias atividades voltadas às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (Morais, Raffaelli, & Koller, 2012; Pereira & Guareschi, 2017). Trabalha com intuito de favorecer condições necessárias para que os participantes lutem por seus interesses e direitos (Semzezem & Alves, 2013) e propicia várias experiências por meio da vivência estética, impulsionando o desenvolvimento das potencialidades da pessoa (Vigotski, 1926/2018). É um lugar de uma arquitetura, tanto física quanto social, preparada para propiciar várias experiências àqueles(as) que dela participam. É um espaço que oportuniza às crianças e adolescentes a produção de novos **significados** e **sentidos** (Pino, 1993; Vigotski, 1934/2001) que podem propiciar aos participantes a descoberta de bases morais (Shweder & Power, 2013). A “Casa” favorece

vivências e experiências que superam os aspectos do cotidiano (Aguiar & Ozela, 2013; Vigotski, 1934/2001; Vigotski, 1926/2018; Zanella, 2007) por meio da inserção nas atividades oferecidas. Vimos que este espaço tem possibilitado uma experiência liminar (Benjamin, 2006; Gagnebin, 2014) e antagônica ao já experienciado, como exemplo, as várias formas de violência sofrida pelos participantes em outros contextos sociais.

As **experiências com arte** realizadas na “Casa” estimularam o desenvolvimento de processos psíquicos superiores como: pensamento, memória, imaginação, linguagem (Vigotski, 1978/2007) por meio da **mediação estética**, vista a partir da relação entre os objetos artísticos, como: filmes, desenhos, poesias e as crianças e adolescentes. Essa mediação estética favoreceu o uso de recurso simbólico (Zittoun, Duveen, Gillespe, Invision, & Psaltis, 2003; Zittoun & Gillespie, 2013) e gerou nos participantes **processos imaginativos** que foram narrados com base em suas **experiências anteriores**, constituídas de sentidos (Nunes, Castro-Tejerina & Barbato, 2010) ligadas a fatos cotidianos da vida.

A partir da mediação estética, possibilitada pelos filmes, percebemos que houve uma imersão dos participantes nas experiências dos personagens com posterior vínculo dessas às suas experiências. A utilização de histórias ficcionais propiciou suporte à atividade imaginária e transformou-se num convite para o distanciamento das situações cotidianas (Bakhtin, 1979/2011). Esse distanciamento auxiliou nas reflexões sobre os acontecimentos vividos. Os desenhos foram relacionados às pessoas, coisas ou situações já conhecidas e, nas poesias, Van Gogh e Ana Botafogo puderam, a partir da realidade objetiva, expandir suas experiências por meio dos processos imaginários e elucidar situações que lhes foram significativas (Zittoun, 2013). Todas as mediações estéticas estabelecidas com os participantes trouxeram memórias de experiências anteriores que

favoreceram a expressão de **posicionamentos axiológicos** (Bakhtin, 1979/2011) a cada discurso narrativo.

Algumas experiências anteriores dos participantes se destacaram por terem sido lembradas e narradas mais de uma vez nos encontros, que aconteceram no decorrer do ano de 2017. Entre elas, podemos destacar as situações que envolviam violência, que foram elucidadas no mapa temático do 1º e 2º encontros, 3º encontro e 5º encontro. Obtivemos, ainda, relatos sobre as várias experiências possibilitadas pela participação na “Casa”, apresentados no 1º e 2º encontros, 4º encontro e no 6º e 7ª encontros.

Vimos que as experiências anteriores mais citadas pelas crianças e adolescentes como violência e atividades artísticas, se contrastaram. A primeira, por fazer parte de um cotidiano que pode causar algumas implicações no desenvolvimento das crianças e adolescentes que a vivenciam (Benetti, Pizetta, Schwartz, Hass, & Melo, 2010; Hardaway, McLoyd, & Wood, 2012; Murray, Cerqueira, & Kahn, 2013). A segunda está relacionada às várias atividades artísticas, oferecidas pela Casa, que possibilitaram expansão da experiência e várias aprendizagens.

Concordamos com Zittoun (2013) quanto aos princípios propulsores da imaginação que a arte possui, pois nos vários momentos de interação, por meio da mediação estética, os participantes da pesquisa perceberam detalhes filmicos, identificaram linguagens e intensificaram a visão das experiências vividas. A imaginação é um processo psicológico que expande a experiência da pessoa e possibilita coisas novas: no atravessar fronteiras no retorno ao passado, no vislumbre do futuro e na criação de um presente alternativo (Zittoun & Cerchia, 2013; Paixão & Borges, 2018).

Em várias situações da pesquisa percebemos que a mediação estética possibilitou a **expansão da experiência** (Zittoun, 2013) dos participantes, pois a tríade composta pelo objeto artístico, processos imaginativos e experiências anteriores gerou conhecimento

para as crianças e adolescentes, unificou diversas relações significativas e universais e auxiliou na interpretação de linguagens. Assim, as atividades artísticas trabalhadas na “Casa”, para este estudo, foram artefatos mediadores que favoreceram a experiência estética tanto para o criador quanto para o fruidor e proporcionaram a intensificação e particularidades na relação com a vida cotidiana.

A **experiência estética** é uma experiência única, singular (Dewey, 2008; Pereira, 2012), que possibilita transformação cognitiva, social e emocional de cada pessoa. Nos encontros permeados por expressões artísticas, observamos que ficou explícito a mediação interpretativa (Blanco, Rosa & Travieso, 2003) por parte dos participantes. Isso exigiu novas significações do percebido a partir das experiências que foram relacionadas com a vida. Portanto, percebemos uma experiência denominada estética nas narrativas expressas nas situações: encontro sobre as experiências com Divertida Mente”; desenhos feitos pelos participantes, em especial no Bem/Mal de Eduardo Kobra; encontro sobre Sing: o que me representa?; e, nas poesias de autoria de Van Gogh e Ana Botafogo.

Nos encontros analisados, vimos que a experiência estética ocorre a partir de artifícios da cultura e da memória. Quando essa experiência acontece, significa que houve caminhos percorridos que dão sentido ao emaranhado da vida. Assim, a experiência estética ultrapassa os limites da experiência artística e, nesse caso, há uma incursão de forma geral da vida de quem a vivenciou (Blanco, 2002), por meio da relação valorativa da pessoa com o mundo.

Na expansão da experiência (Zittoun, 2013) e na experiência estética (Blanco, 2002; Blanco, Rosa & Travieso, 2003; Dewey, 2008; Pereira, 2012) percebemos que em algumas situações narradas pelos participantes, de forma **dialógica** e **polifônica** (Soerensen, 2009; Volóchinov, 1929/2017), houve **posicionamentos éticos**. Estes foram vistos por nós, a partir de discurso valorativo dos participantes da pesquisa, constituído

por uma convicção de algo relevante para o eu e o outro. Para Bakhtin (1986/2017) quando a pessoa exerce um ato, mesmo que em pensamento, ela o assume em detrimento de outro, ou seja, ela responde por isso, é um gesto ético **responsável** e **responsivo**.

Nos resultados desta pesquisa, vimos que em várias situações na relação com atividades artísticas, os participantes do estudo, tiveram a possibilidade de acessar experiências anteriores, ver além do apresentado e de se posicionarem eticamente acerca de algumas situações, tais como:

- 1) **Violência:** pelas narrativas dos participantes, vimos o quanto seus cotidianos estavam marcados pela violência (Figueiredo & Faustino, 2018) estrutural (Costa et al., 2007; Martin-Baró, 2003; Miguel, 2015) e até mesmo física e psicológica (Minayo, 2009), advinda de seus contextos sociais. Por meio da mediação estética, durante o estudo, houve um entrelaçamento entre o contexto de alguns personagens dos filmes com as experiências dos participantes do encontro (ver figuras; 10 e 14). A forma dos discursos evidenciou posicionamentos éticos, instituídos pelos participantes em relação aos atos de violência. Esta relação se deu devido aos significados e sentidos estabelecidos por meio da mediação estética (Blanco, Rosa & Travieso, 2003). Um posicionamento ético e político também pode ser analisado por meio da poesia que Ana escreve acerca da violência contra a mulher (ver Figura 17).
- 2) **Honestidade:** Foi um tema discutido com ênfase pelos participantes no 3º encontro a partir da condição de pegar dinheiro escondido, ser ladra. Um fato que “suja o nome da família” e não deveria acontecer (ver Figura 10). Nesse episódio, percebemos que seus posicionamentos éticos foram envoltos por questões morais ideológicas contidas na cultura. Vimos a interdependência da dimensão da moralidade, constituída pela junção dialógica entre processos

- psíquicos e sociais (Tappan, 1999). Outro quesito ligado à honestidade, foi percebido na representação do Pai como uma pessoa que trabalha, que é honesto, que fala a verdade, apresentado no tema Experiência com Senhor Moon (ver figura 14).
- 3) Dar Atenção: Na figura 14 percebemos que o subtema “atencioso” se constituiu de sentido e caracterizou-se como um significado regulador do pensamento (Valsiner, 2012). O ato de ‘dar atenção’ realizado pela pessoa torna-se ético e expressa alteridade e responsividade (Bakhtin, 1986/2017; Sobral, 2017).
 - 4) Preconceito racial: Alguns episódios no filme “Sing: quem canta seus males espanta”, favoreceram reflexões sobre racismo. Essas reflexões possibilitaram a Ana narrar sobre a ocorrência de um preconceito racial sofrido. A partir dessa narrativa, os posicionamentos dos demais participantes foram éticos no sentido de apresentar outras formas de atuar frente a situações como a narrada (ver Figura 14).
 - 5) Questões de gênero: As questões de gênero foram embasadas na proposta de atividade de poesia realizada na “Casa” (ver figura 11). Mesmo Eduardo Kobra apresentando seu posicionamento conflituoso acerca das atividades domésticas, houve posicionamentos divergentes em suas narrativas, que configuraram uma ambivalência entre o que pensa, o que gostaria de fazer e o que realmente faz. Sobre este tema ocorreu uma manifestação da maioria dos participantes na luta contra a desigualdade de gênero.
 - 6) Atividades na “Casa”: A forma como os participantes representaram a Casa e como eles a viam foi elucidado pela narrativa de Chiquinha Gonzaga: *“Desde que nós entramos aqui nós amadurecemos, nós estamos crescendo aqui*

dentro...” (ver Figura 17) e, reflete um ato ético, pertinente às experiências adquiridas naquele contexto.

No decorrer dos encontros para elaboração deste estudo, percebemos que o contato das crianças e adolescentes participantes com a arte através da mediação estética, intensificou o vivido por meio da imaginação, permitindo memórias referentes às experiências anteriores, advindas dos grupos: familiar, escolar, de amigos e da própria “Casa”, que foram relacionadas às atividades artísticas desenvolvidas com os participantes.

Nesse sentido, a mediação estética e as conversações durante os encontros promoveram nos participantes do estudo, por meio da imaginação, a expansão da experiência (Zittoun, 2013) e novas formas de ver, sentir (Conte & Devechi, 2016; Kinsella & Bidinosti, 2016; Reis, 2011; Reis & Zanella, 2014; Stavrova & Meckel, 2017) e de se posicionar (Harré & Van Langenhov, 2003) no mundo. Esta relação estabelecida entre arte e experiências cotidianas foi propulsora de experiência estética (Blanco, 2002, Dewey, 2008, Pereira, 2012). Desse modo, percebemos que as atividades artísticas desenvolvidas com as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade que participaram desta pesquisa, favoreceram a compreensão de regras, normas e possibilitaram questionamentos de padrões, valores e o desencadear de posicionamentos éticos.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a relação entre as atividades mediadas pela arte e o desencadear de posicionamentos éticos possibilitou dar ênfase na contribuição da arte para o desenvolvimento humano. Na relação estética, as experiências das pessoas consigo, com os outros e com o mundo são mediadas por elementos que propiciam sentidos e significados a partir de particularidades que favorecem novas percepções (Mendes & Marinho-Araújo, 2016; Zanella et al., 2006) e possibilitam posicionamentos éticos nos contextos sociais e culturais.

As perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho foram: Quais as concepções das crianças e adolescentes sobre as experiências adquiridas com a participação na instituição pesquisada? Quais os indícios apresentados nas narrativas das crianças e adolescentes que nos propiciam considerar o posicionamento ético a partir da mediação estética? A mediação por meio de atividades com arte auxilia na formação ética das crianças e adolescentes? De que modo? Para responder aos questionamentos utilizando como perspectiva teórica a Psicologia Cultural e abordagem Dialógica (Bakhtin, 1979/2016; Bruner, 1997; Rosa, 2000; Valsiner & Rosa, 2007) o nosso objetivo de pesquisa foi analisar como as atividades artísticas, desenvolvidas por uma ONG que atende a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, se relacionam com as variadas experiências dos participantes e com o desencadear de posicionamentos éticos.

A utilização de rodas de conversa mediadas por atividades artísticas, como procedimento para construção de dados possibilitou analisar as narrativas das crianças e

adolescentes participantes do estudo. Essas narrativas se apresentaram articuladas às normas, regras existentes em seus distintos meios sociais e culturais e à “Casa”, com todas as atividades desenvolvidas e poder institucional. Consideramos que a roda de conversa favoreceu a compreensão de que os posicionamentos (Harré & Van Langenhove, 2003) dos/das participantes da pesquisa, de maneira geral, não ocorreram desarticulados dos processos ideológicos presentes em seus contextos sociais (Bakhtin, 1929/2013; Volóchinov, 1929/2017).

Em nossa pesquisa identificamos que as crianças e adolescentes participantes consideraram as atividades desenvolvidas na “Casa” como experiências propulsoras de aprendizagem e desenvolvimento. A mediação estética desenvolvida nos encontros, por meio de filmes, poesias e desenhos, favoreceu aos participantes do estudo a produção de novos sentidos e significados a partir de um processo dialógico e polifônico (Soerensen, 2009; Volóchinov, 1929/2017) e uma experiência estética (Dewey, 2008).

Como a experiência estética ocorre mediada por outras experiências e artifícios da cultura e da memória (Blanco, 2002), consideramos que os participantes da “Casa” que fizeram parte deste estudo tiveram essa experiência. Vimos esses artifícios expressos em suas narrativas, de forma que os auxiliaram em seus posicionamentos frente às situações apresentadas. Por meio da atividade artística, em vários momentos, os participantes atribuíram novos sentidos e significados às suas experiências, em um movimento de ir além, confirmando uma qualidade da arte que pode ser de favorecer a liberdade de situações limitantes do cotidiano (Bernardino, 2010) e a expansão da experiência.

Além de favorecer a expansão da experiência, as atividades artísticas desenvolvidas na “Casa”, propiciaram aos participantes posicionamentos éticos referentes a temas ligados aos seus contextos cotidianos como: honestidade, ajuda ao próximo, dar atenção; amizade, a participação nas atividades da “Casa”; além de questões

que causaram algumas tensões como violência, preconceito e discriminação e relacionamento abusivo.

O estético permitiu um desdobramento no olhar (Borges, 2008) pelo distanciamento, ou seja, de um ponto de vista exotópico da pessoa em um espaço limítrofe, que possibilita a essa, produzir novos significados para suas experiências (Pajeú & Miotello, 2018). Essas experiências constituídas de sentidos, se tornam imprescindíveis para reflexões sobre as ações e suas ocorrências nos vários contextos relacionais (Nunes, Castro-Tejerina & Barbato, 2010). As reflexões e narrativas propiciam posicionamentos éticos, quando, em uma elaboração discursiva, os atributos éticos pessoais são interpretados por meio dos posicionamentos, visto que o objeto estético se apresenta relacionado a uma valoração sobre as experiências a partir da linguagem.

Vimos que o contato com atividades artísticas das crianças e adolescentes na “Casa”, favoreceu outras percepções e a compreensão de regras e normas, bem como possibilitou questionamentos de padrões, valores e concepções. A arte e as narrativas sobre atividades artísticas permitem à pessoa a percepção da sua realidade circundante, de uma maneira diferente da corriqueira. Assim, consideramos a arte, não como um fim, mas como uma mediadora estética que contribui para que a criança e o adolescente em vulnerabilidade social, tenham a possibilidade de se posicionar eticamente por meio de situações que os participantes consideram relevantes para a vida deles e dos outros.

Como vimos, a arte envolve um número relevante de processos psíquicos. Ela é um dos componentes promotores da imaginação e possibilita a expansão da experiência (Zittoun, 2013), a experiência estética e o desenvolvimento de posicionamentos éticos. Nesse sentido, reconhecemos que, no contexto social brasileiro, são necessárias atividades permeadas por arte, pois estamos em uma época de muitas informações e

pouco espaço para deixar fluir as percepções dos detalhes, por meio do olhar, do narrar, do gosto, do toque, do ouvir.

Esta tese favorece o embasamento na discussão e elaboração de programas educativos para crianças e adolescentes que têm a arte como fio condutor. Auxilia para investigações acerca da relação entre arte e o desenvolvimento de processos psíquicos, expandindo a compreensão da forma como as pessoas se posicionam nas relações que são estabelecidas nos diversos contextos sociais com os quais entram em contato. Nesse aspecto, o estudo apresenta-se como uma concepção acadêmica que pode se estender para contextos de profissionais como: psicólogos, educadores e outros, que buscam na arte subsídios para compreenderem as relações entre o cotidiano, arte, vida, experiência cultural e estética e o desencadear de posicionamentos éticos.

REFERÊNCIAS

- Abad, J. (2007). Experiência estética y arte de participación. El juego, el símbolo y la fiesta. In S. D. Rodríguez & S. Montemayor (Orgs.), *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp. 37-76). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Abreu, T., & Andrade, A. (2016). O Uso da Cor no Cinema de Animação de Tim Burton. *Anagrama*, 10(1), 1-15. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/108967>
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- Almeida, A., Miranda, O., & Lourenço, L. (2013). Violência doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes: uma revisão bibliométrica. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 298-311. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a11.pdf>
- Amaral Filho, F. dos S. (2018). Ética e Estética são um? O que isto pode ter a ver com a Educação escolar?. *Educação & Realidade*, 43(2), 387-399. doi: 10.1590/2175-623660334
- Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *Desidades*, 11(4), 11-21. Recuperado de <http://desidades.ufirj.br/wp-content/uploads/v11n1ES.pdf>
- Arguedas, C. (2006). Vivencias de la expresión musical: áreas y estrategias metodológicas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-30. Recuperado de

http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/vivencias.pdf

- Ariès, P. (1973/2011). *História social da infância e da família*. (D. Flaksman, trad.) (2ªed.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Assis, Neiva de. (2011). Jovens, Arte e Cidade: (Im) possibilidades de relações estéticas em programas de contraturno escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia), 185 f. Recuperado de:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94779/290827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ayres, J. R. C., Calazans, G. J., Saletti Filho, H. C., & França-Júnior, I. (1999). Vulnerabilidade e prevenção em tempo de AIDS. In R. Barbosa & R. Parker (Orgs.), *Sexualidade pelo avesso: direitos, identidades e poder*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Bakhtin, M. (1929/2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ªed., P. Bezerra, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (1979/2011). *Estética da criação verbal* (4ªed., P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1986/2017). *Para uma filosofia do ato responsável* (3ª ed., V. Miotello & C. A. Faraco, trads). São Carlos, SP: Pedro & João.
- Bakhtin, M. M. (1979/2016). *Os Gêneros do Discurso*. São Paulo, SP: Editora 34
- Barbosa, A. S. S., & Santos, J. D. F. (2017). Infância ou infâncias? *Revista Linhas*, 18(38), 245–263. doi:10.5965/1984723818382017245
- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia e Sociedade*, 26(1), 22-31. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um*

- manual práctico* (P. A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos* (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Baumgarten, A. G. (1993). *Estética: a lógica da arte e do poema* (M. S. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Bell, C. (1993). The aesthetic hypothesis. In C. Harrison & P. Wood (Orgs.), *Arts in theory, 1900-1990: An anthology of changing ideas* (pp. 1-15). Malden, MA: Blackwell.
- Benetti, I. C., Gisard, E., & Silva, L. M. (2014). A percepção do professor sobre os efeitos da música no comportamento dos alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 14*(2), 474-496. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n2/v14n2a06.pdf>
- Benetti, S. P. C., Schwartz, C., Soares, G. R., MacArena, F., & Pattussi, M. P. (2014). Psychosocial adolescent psychosocial adjustment in Brazil - Perception of parenting style, stressful events and violence. *International Journal of Psychological Research, 7*(1), 40-48. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v7n1/v7n1a05.pdf>
- Benetti, S. P. da C., Pizetta, A., Schwartz, C. B., Hass, R. de A., & Melo, V. L. (2010). Problemas de saúde mental na adolescência: características familiares, eventos traumáticos e violência. *Psico-USF, 15*(3), 321-332. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-82712010000300006>
- Benjamin, W. (2006). *Passagens*. (I. Aron, trad.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Berger, P. (2009). *O dossel do sagrado*. (J. C. Barcellos, trad.). São Paulo, SP: Paulus.
- Bernardino, P. (2010). Arte e tecnologia: intersecções. *ARS, 8*(16), 39-63. Recuperado

de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202010000200004>

Betz, T. (2013). Counting what counts: How children are represented in national and international reporting systems. *Child Indicators Research*, 6, 637-657.

Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9198-2>

Betz, T., & Kayser, L. B. (2017). Children and Society: Children's Knowledge About Inequalities, Meritocracy, and the Interdependency of Academic Achievement, Poverty, and Wealth. *American Behavioral Scientist*, 61(2), 186-203. Recuperado de <https://doi.org/tps://doi.org/10.1177/0002764216689121>

Blanco, F. (2002, Enero). Psicología y experiencia estética: trampantojos para pensar *Comunicación presentada al I Seminario Internacional de Psicología y Estética*, Miraflores de la Sierra, España.

Blanco, F., Rosa, A., & Travieso, D. (2003, Octubre). **Arte, mediación y cultura.** Comunicación presentada al II Symposium Internacional de Psicología y Estética, Miraflores de la Sierra, España.

Blasi, A. (1999). Emotions and Moral Motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29 (1), 1-19. doi: 10.1111/1468-5914.00088

Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Orgs.), *Moral development, self, and identity* (pp. 335-347). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blasi, A. (2005). Moral Character: A Psychological Approach. In D. K. Lapsley & F. . Power (Orgs.), *Character Psychology and Character Education* (pp.18-35). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Borges, F. T. (2006). *“Tem tantos jeitos de ver!”: um estudo sobre os significados de olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia.* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, DF.

- Borges, F. T. (2008). *Olhares de mulheres: Um estudo sobre o filme Janelas da Alma*. Maceió, AL: Edufal.
- Borges, F. T., Araújo, P. C., & Amaral, L. C. (2016). Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. doi: 10.1590/0102-3772e32ne27
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2012). Cultural psychology of human values. In A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Cultural psychology of human values* (pp. vii - xviii). NC: Information Age Publishing.
- Brasil (2018) *População estimada*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go>
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. 12. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0104-4060.188>
- Brasil. (2002). *Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf
- Brasil. (2009). *Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cultura_paz_saude_prevencao_violencia.pdf
- Brito, R. V. A., & Zanella, A. V. (2017). Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: Tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(1), 42-64. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/26093/20945>
- Brown, M. F. (2008). Cultural Relativism 2.0. *Current Anthropology*, 49(3), 363-383.

doi: 10.1086/529261

- Bruner, J. S. (1997). *Atos de significação*. (S. Costa, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bussoletti, D., & Molon, S. I. (2010). Diálogos pela alteridade : Bakhtin , Benjamin e Vygotsky. *Cadernos de Educação*, 37, 69–91. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1580/1466>
- Butler, J. (2015). *Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Camargo, M. H. (2009). As estéticas e suas definições da arte. *Revista Científica/FAP*, 4(1), 1-15. Recuperado de <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1593/933>
- Candelas, M. A. (2016). La construcción socio-histórica de la "infancia peligrosa" en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 95-106. doi:10.11600/1692715x.1415220615
- Carrithers, M. (2005). Anthropology as a Moral Science of Possibilities. *Current Anthropology*, 46(3), 433-456. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.1086/428801>
- Castro, J., Pizarroso, N., & Morgade-Salgado, M. (2005). La psicologización del ámbito estético entre mediados del siglo XIX y principios del XX, *Estudios de Psicología*, 26(2), 195-219. doi: 10.1174/0210939054024920
- Cater, A. K., Andershed, A. K., & Andershed, H. (2014). Youth victimization in Sweden: Prevalence, characteristics and relation to mental health and behavioral problems in young adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 38(8), 1290-1302. doi: 10.1016/j.chiabu.2014.03.002
- Cecim, A. M. (2014). Baumgarten, Kant e a teoria do belo: Conhecimento das belas

- coisas ou belo pensamento? *Paralaxe*, 2(1), p. 2-19. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/paralaxe/article/view/31120>
- Chiuminatto, P. (2014). Ciencia del conocimiento sensible: Principios racionalistas en la doctrina estética de Alexander Baumgarten. *Revista de filosofía* . 70, 61-73. doi: 10.4067/S0718-43602014000100004
- Choi, J & Sojer, T. (2016) Aesthetic Education: A Korean and Austrian perspective. *Current Issues in Comparative Education* 19(1), 63-75. Recuperado de http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/06_Choi-and-Sojer.pdf
- Collingwood, R. G. (1974). *The principle of art*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Conte, E., & Devecchi, C. P. V. (2016). A experiência estética em tempos de virtualização tecnológica. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 1216–1233. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/198053143724>
- Corrêa, R. L. (2016). O interesse do geógrafo pelo tempo. *Boletim Paulista de Geografia*, 94, 1-11. Recuperado de <https://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/632/542>
- Costa, C. F. (2009). O que é “arte”? *Artefilosofia*, 6, 195-199. Recuperado de <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/706/662>
- Costa, M. C. O., Carvalho, R. C., Santa Bárbara, J. F. R., Santos, C. A. S. T., Gomes, W. A., & Sousa, H. L. (2007). O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: Vítimas, agressores e manifestações de violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1129-1141. doi: 0.1590/S1413-81232007000500010
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre*

- cinco abordagens*. (S. M. Rosa, trad.). Porto Alegre, RS: Penso.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operation. *Child Development*, 46(2), 301-312. doi: 10.2307/1128122
- Damon, W. (1980). Patterns of Change in Children's Social Reasoning: A Two-Year Longitudinal Stud. *Child Development*, 51(4), 1010-1017. doi: 10.2307/1129538
- De Duve, T. (2009). Cinco reflexões sobre o julgamento estético. *Revista Porto Arte*, 16(27), 43-65. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/PortoArte/article/viewFile/18187/10698>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, trad.). Barcelona, España: Paidós Estética 45.
- Dias, M. O. (2014). Ética, organização e valores ético-morais em contexto organizacional. *Gestão e Desenvolvimento*, 22, 89-113. Recuperado de http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD22/gestaodesenvolvimento22_89.pdf
- Dickie, G. (2007). O que é arte? In C. D'Orey (Org.), *O que é a arte? A perspectiva analítica*. Lisboa, Portugal: Dinalivro.
- Diniz, L. M. (2007). O processo de interdiscursividade entre as artes: Literatura e cinema. *Graphos*, 9(1), 89-102. Recuperado de <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4715/3579>
- Divan, L. M. F. (2011). *Posicionamentos e categorizações: mecanismos retóricos para apresentação/sustentação de pontos de vista em situações de conflito*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, Brasil.
- Dondis, D. (2007). *Sintaxe da linguagem visual*. 3ªed. São Paulo, SP: Martins.
- Eco, U. (1989). *Obra aberta*. Lisboa, Portugal: Difel.
- Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras*

- de Hoje*, 46(1), 21-26. Recuperado de:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9217/6367>
- Faraco, C. A. (2017) Um posfácio meio impertinente. In M. M. Bakhtin (Org.), *Para uma filosofia do ato responsável* (pp. 147-158). São Carlos, SP: Pedro&João.
- Felix, R., & Linck, I. M. D. (2018). (Re) Conhecimento do aluno pelo docente como base à interação na educação contemporânea. *Revista do Seminário Educação de Cruz Alta*, 6 (1), 437-445. Recuperado de
<http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/692>
- Ferreira, F. R. (2010). Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 261-280. Recuperado de
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a05v36n1.pdf>
- Figueiredo, G. C. & Faustino, H. H. (2018). Violência e vulnerabilidade social: Impacto da intervenção psicossocioeducativa na garantia de direitos. *Laplage em Revista*, 4(3), 225-239. Recuperado de: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201843533p>
- Figueiredo, M. G., & Diniz, G. R. S. (2018). Mulheres, casamento e carreira: um olhar sob a perspectiva sistêmica feminista. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 60,100-119. Recuperado de <http://www.revistanps.com.br/nps/article/view/393/315>
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085-2106. doi:10.1007/s11165-012-9344-8
- Flickinger, Hans-Georg. (2018). Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 136-149. Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.1590/198053144688>
- Fogaça, J. & Perez, C. (2014). Felicidade adjetivada: Polifonia conceitual, imperativo

- social. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 37(1), 217-241. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1809-58442014000100011>
- Fonseca, F. F., Sena, R. K. R., Santos, R. L. A., Dias, O. V., & Costa, S. M. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Revista Paulista de Pediatria*, 31(2), 258-264. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822013000200019>
- Fonseca, T. M. G., Albuquerque, A. S., Cardoso Filho, C. A., & Siegmann, C. (2018). O cotidiano frente à experiência liminar. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(2), 180-188. doi: 10.22409/1984-0292/v30i2/5548
- Franch, M. (2018). De tempos em tempos: Reflexões sobre a categoria tempo nos estudos sobre juventudes. *Revista TOMO*, 32, 99-128. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/8838/7045>
- Frayze-Pereira, J. A. (1994). Os limites da arte: A abertura para a psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 14(1-3), 14-21. Recuperado de <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931994000100004>
- Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2016). O self dialógico em desenvolvimento: Um estudo sobre as concepções dinâmicas de si em crianças. *Psicologia USP*, 27(2), 168-177. doi: 10.1590/0103-6564D20160001
- Frota, A. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: A importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 147-160. Recuperado de <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm>
- Gagnebin, J. M., (2014). *Limiar, aura e rememoração. Ensaio sobre Walter Benjamin*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.

- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos tempos.
- Girardello, Gilka. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2), 72-92. doi: 10.1590/S0103-73072011000200007
- Gomes, V. M. L. R., Andreoni, R. & Gomes, L. B. (2016). As emoções e a felicidade na contemporaneidade: Reflexões em torno da abordagem discursiva da animação *Divertida Mente*. *Conexão - Comunicação e Cultura*, 15(30), 241-255. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/4626/2850>
- Guimarães, D. S. & Simão, L. M (2008). A Negociação Intersubjetiva de Significados em Jogos de Interpretação de Papéis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4),433-439. Recuperado de https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/12029/art_GUIMARAES_A_negociacao_intersubjetiva_de_significados_em_Jogos_2008.pdf?sequence=1
- Hardaway, C. R., McLoyd, V. C., & Wood, D. (2012). Exposure to violence and socioemotional adjustment in low-income youth: An examination of protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 112-26. doi:10.1007/s10464-011-9440-3
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (2003). Introducing Positioning Theory. In R. H. Van & L.Langenhove (Orgs.), *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 14-31). Massachusetts, USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Hartmann, L. (2017). Desafios da diversidade em sala de aula: Um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *Caderno Cedes*, 37(101), 45-64. Recuperado de <https://doi.org/DOI:10.1590/CC0101-32622017168668>
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. doi:10.1177/1354067X0173001

- Ho, M. Y., & Cheung, F. M. (2010). The Differential Effects of Forms and Settings of Exposure to Violence on Adolescents' Adjustment. *Journal of Interpersonal Violence, 25*(7), 1309-1337. doi:10.1177/0886260509340548
- Hoffmann, M. L. (2008). Crash no limite: Uma análise da representação da violência e da discriminação racial nos Estados Unidos após os atentados de 11 de setembro com base em elementos da linguagem cinematográfica. *Anagrama, 1*(4), 1-16. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35331/38051>
- Jobim e Souza, S. (2012). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Bejamin* (13^a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Johnson, M. (2015). The aesthetics of embodied life. In A. Scarinzi (Ed.), *Aesthetics and the embodiedmind: Beyond art theory and the cartesian mind-body dichotomy* (pp. 23-38). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Kinsella, E. A., & Bidinosti, S. (2016). 'I now have a visual image in my mind and it is something I will never forget': An analysis of an arts-informed approach to health professions ethics education. *Advances in Health Sciences Education, 21*(2), 303-322. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9628-7>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Spain: Desclée de Brouwer.
- La Taille, Y. (2017). Moral e ética no mundo contemporâneo. *Revista USP, (110)*, 29-42. doi:10.11606/issn.2316-9036.v0i110p29-42
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação, 19*, 20-28. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Leite, C. R., & Löhr, S. S. (2012). Conflitos professor-aluno: Uma proposta de intervenção. *Diálogo Educacional, 12*(36), 581-596. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4660>

- Lenzi, T. P. (2015). Personagens internos em diálogo com o filme: *Divertida Mente*. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 45, 115-117. Recuperado de <http://www.revistanps.com.br/nps/article/view/151/101>
- Lopes, R. . E., Adorno, R. C. F., Malfitano, A. P. S., Takeiti, B. A., Silva, C. R., & Borba, P. L. O. (2008). Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde e Sociedade*, 17(3), 63-76. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902008000300008>
- Macedo, D. M., Foschiera, L. N., Bordini, T. C. P. M., Habigzang, L. F. & Silvia Helena Koller, S. H. (2019). Revisão sistemática de estudos sobre registros de violência contra crianças e adolescentes no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2):487-496. doi:10.1590/1413-81232018242.34132016
- Macedo, L. S. R. M., & Sperb, T. M. (2017). O desenvolvimento do modo narrativo de pensamento em pré-adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 69(1): 151-165. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672017000100012
- Martin-Baró, I. (2003). Las raíces estructurales de la violencia. In I. Martin-Baró (Org.), *Poder, ideologia y violencia*. Madrid, España: Trotta.
- Martins, L. C., & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: Considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169–176. Recuperado em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722001000200009>
- Mattos, E. (2013). *Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos*. (Tese de Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- McKeough, A., & Malcolm, J. (2011). Stories of family, stories of self: Developmental

- Pathways to Interpretive Thought During Adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 131, 59-71. doi:10.1002/cd.289
- Mendes, A. C. M., & Marinho-Araújo, C, M. (2016). Desenvolvimento humano adulto e mediação estética: Contribuições para formação profissional. In M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo (Orgs.), *Psicologia dos processos do desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 67–87). Campinas, SP: Alínea.
- Mieto, G. S. M. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Miguel, L. F. (2015). Violência e política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30(88), 29–45. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v30n88/0102-6909-rbcsoc-30-88-0029.pdf>
- Millán, G. O. (2016) Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomia*, 45, 113-139. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=363648284005>
- Minayo, M. C. S. (2001). Violência contra crianças e adolescentes: Questão social, questão de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 1(2), 91-102. doi:10.1590/S1519-38292001000200002
- Minayo, M. C. S. (2009). Conceitos, teorias e tipologias de violência: A violência faz mal à saúde. In K. Njaine, S. G. Assis, & P. Constantino (Orgs.), *Impactos da violência sobre a saúde* (pp. 21-42). Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz.
- Miotto, A.P. (2013) De verdade, o que é ser honesto? *RAE-Revista de Administração de Empresas*. 53(4), 416-417. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902013000400009>
- Moghaddam, F. M. (2003). Reflexive Positioning: Culture and Private Discourse. In R.

- Harré & L. Van Langenhove (Orgs.), *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action* (p. 4–86). Massachusetts, USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Molon, S. I. (2007). Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In A. V. Zanella, F. C. B. Costa, K. Maheirie, L. Sander, & S. Z. Da Ros (Orgs.), *Educação estética e constituição do sujeito: Reflexões em curso* (pp. 121–130). Florianópolis, SC: NUP/CED/UFC.
- Moore, S. E., Scott, J. G., Ferrari, A. J., Mills, R., Dunne, M. P., Erskine, H. E., Devries K. M., Degenhardt, L., Vos, T., Whiteford, H. A., McCarthy, M., & Norman, R. E. (2015). Burden attributable to child maltreatment in Australia. *Child Abuse & Neglect*, 48, 208-220. doi:10.1016/j.chiabu.2015.05.006
- Morais, N. A., Raffaelli, M., & Koller, S. . (2012). Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 118-136. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v30n1/v30n1a10.pdf>
- Moreira, L. S., & Branco, A. M. C. U. A. (2016). Processo de socialização e promoção da Cultura de Paz na perspectiva de policiais militares. *Estudos de Psicologia*, 33(3), 553-563. doi:10.1590/1982-02752016000300018
- Murray, J. (2016). Young children are researchers: Children aged four to eight years engage in important research behaviour when they base decisions on evidence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 705–720. doi:10.1080/1350293X.2016.1213565
- Murray, J., Cerqueira, D. R. C., & Kahn, T. (2013). Crime and violence in Brazil: Systematic review of time trends, prevalence rates and risk factors. *Aggression and violent behavior*, 18(5), 471-483. doi:10.1016/j.avb.2013.07.003
- Nascimento, C. R. R., & Trindade, Z. A. (2010). Criando meninos e meninas:

- investigação com famílias de um bairro de classe popular. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(2), 187-200. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000200017&lng=pt&tlng=pt.
- Naves, R. M., Peres, S. G., & Borges, F. F. (2017). O uso de videogravação como recurso para análise de interação entre professora e alunos na contação de histórias. *Atas Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 640-649. Recuperado de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1382/1339>
- Nunes, A. B., & Branco, A. U. (2007). Desenvolvimento moral: Novas perspectivas de análises. *Psicologia Argumento*, 25(51), 413-424. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20099/19377>
- Nunes, A. J., & Sales, M. C. V. (2016). Violência contra crianças no cenário brasileiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(3), 871-880. doi:10.1590/1413-81232015213.08182014
- Nunes, D., Castro-Tejerina, J. & Barbato, S. (2010) La imaginación creadora: Aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética, *Estudios de Psicología*, 31(3), 253-277. doi:10.1174/02109391079315439
- Oliveira, L. R. C. de. (2008). Existe violência sem agressão moral? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23(67), 135-143. Recuperado de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/2647/2077>
- Oliveira, M. C. S. L. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000200022>

- Oliveira, M. C. S. L., & Telles, J. M. (2014). Aliando experiência estética e o debate de ideias: implicações para as práticas educativas na escola. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano - desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba, PR: Juruá Editora.
- Oliveira, P. A. (2013). Música e arteterapia como recurso terapêutico nas dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento humano. *Construção Psicopedagógica*, 21(22), 111-131. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542013000100008&lng=pt&tln=pt.
- Oliveira, R., & Colombo, A. A. (2014). Cinema e linguagem: As transformações perceptivas e cognitivas. *Discursos Fotográficos*, 10(16), 13-34. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/13648/14588>
- Organização das Nações Unidas (2006). Relatório do especialista independente para o estudo das Nações Unidas sobre a violência contra crianças. Recuperado de http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Publicacoes/Estudo_PSP_Portugues.pdf
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125. doi:10.1590/S0100-15742008000100005
- Paixão, G. M., & Borges, F. T. (2018). Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(e34310), 1-11. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e34310>
- Pajéu, H. M., & Miotello, V. (2018). A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 60, 1-20. doi:10.20396/cel.v60n3.8652007

- Pereira, M. V. (2012). O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, 23(1), 183–195. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>
- Pereira, V. M. (2011). O estatuto moderno da estética. *Aisthe*, V (8), 103-119. Recuperado de <http://aisthe.ifcs.ufrj.br/vol%20V/Pereira.pdf>
- Pereira, V. T., & Guareschi, P. A. (2017). A psicologia no CRAS: Um estudo de representações sociais. *Psicologia & Sociedade*, 29(e119584), 1-11. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i119584>
- Pessalacia, J. D. R., Menezes, E. S., & Massuia, D. (2010). A vulnerabilidade do adolescente numa perspectiva das políticas de saúde pública. *Revista Bioethikos*, 4(4), 423-430. Recuperado de http://www.saocamilosp.br/pdf/bioethikos/80/Bioethikos_423-430_.pdf
- Piaget, J. (1932/1994). *Juizo moral na criança*. São Paulo, SP: Summus Editorial.
- Pierro, G. M. S. (2017). As crianças na escola, seus enredos e narrativas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2(4), 205–219. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3606/2323>
- Pino, A.(1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende*. (C. Bressan, S. Termignoni, trads). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ponzio, A. (2017). A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In M. Bakhtin. *Para uma filosofia do ato responsável*. (3ª ed., V. Miotello & C. A. Faraco, trad.). São Carlos, SP: Pedro & João.

- Prestes, Z. R., Tunes, E., Pederiva, P. L. M., & Terci, C. (2018). A emergência da reação estética da criança na atividade musical. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31(1), 46-57. doi:10.22409/1984-0292/v30i1/1496
- Priotto, E. P., & Boneti, L. W. (2009). Violência escolar: Na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 161-179. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3700/3616>
- Ramme, N. (2011). A teoria institucional e a definição da arte. *Revista Poiésis*, 17, 91-103. Recuperado de http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis17/Poesis_17_ART_Teoriainstitucional.pdf
- Reis, A. C. (2011). A experiência estética sob um olhar fenomenológico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(1), 75-86. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Reis, A. C., & Zanella, A. V. (2014). Arte e vida, vida e(em) arte: Entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. *Psicologia Argumento*, 32(1), 97-107. Recuperado de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=14838&dd99=view&dd98=pb>
- Rengifo Herrera, J. F. (2014). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótica-cultural: Um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. (Tese de Doutorado) - Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M., & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n2/v31n2a09.pdf>

- Ricoeur, P. (2002). Ética y moral. En C. Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX* (pp. 241-255). Madrid, España: Alianza.
- Rosa, A. (2000). Qué añade a la Psicología el adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*, 31(4), 27-57. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8841/11122>
- Rosa, A. (2007a). Acts of Psyche: Actuations as synteses of semioses and action
Dramaturgical actuations and simbolic communication, or how believes make up
reallity. In J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The cambrige handbook of sociocultural
psychology* (pp. 205-237). New York, NK: Cambrige University Press.
- Rosa, A. (2007b). Dramaturgical actuations and simbolic communication, or how
believes make up reallity. In J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The cambrige
handbook of sociocultural psychology* (pp. 293-317). New York: Cambrige
University Press.
- Rosa, A. (2007c). La mutua constitución de experiencia y significado. Dos miradas
históricas a la explicación psicológica del conocimiento. *Revista de Historia de la
Psicología*, 28(1), 87–121. Recuperado de
<https://www.revistahistoriapsicologia.es/revista/2007-vol-28-núm-1/>
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: Alguns
apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33–41. Recuperado de
<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n1/v22n1a04.pdf>
- Sanches, M. A., Mannes, M., & Cunha, T. R. (2018). Vulnerabilidade moral: Leitura
das exclusões no contexto da bioética. *Revista Bioética*, 26(1), 39-46. Recuperado
de <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422018261224>
- Sánchez Vazquez, A. (1999). *Convite à estética*. (G. B. Soares, trad.). Rio de Janeiro,
RJ: Civilização Brasileira.

- Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula, 16*, 21-32. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7429>
- Sanjurjo, L., & Feltran, G. (2015). Sobre lutos e lutas: Violência de estado, humanidade e morte em dois contextos etnográficos. *Ciência e Cultura, 67*(2), 40-45. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.21800/2317-66602015000200013>
- Santana, A. C., & Oliveira, M. C. S. L. (2016). Desenvolvimento humano: Aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In M.C.S.L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. M. Mieto, & R. Beraldo (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 13-32). Campinas, SP: Alínea.
- Santeiro, T. V., & Santeiro, F. R. M. (2013). Filmes dialogados: Contribuições práticas ao processo de formação de psicólogos clínicos. In T. V. Santeiro & D. R. Barbosa (Orgs.), *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema* (pp. 243–270). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Santos, J. V. T., Teixeira, N. A. & Russo, M. M. (2011). Violência e cidadania: Práticas sociológicas e compromissos sociais [online]. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS.
- Schindwein, L. M. (2015). As marcas da arte e da imaginação para formação humana sensível. *Caderno Cedes, 35* (n. especial), 419-433. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00419.pdf>
- Semzezem, P., & Alves, J. M. (2013). Vulnerabilidade social, abordagem territorial e proteção na política de assistência social. *Serviço Social em Revista, 16*(1), 143-166. Recuperado de <https://doi.org/10.5433/1679-4842.2013v16n1p143>
- Shweder, R., & Power, S. (2013). The Moral Challenge of Robust Cultural Pluralism. *Europe's journal of psychology, 9*(4), 671-686. doi:10.5964/ejop.v9i4.718

- Siegmann, C., Fonseca, T. M. G. (2016) Experiências liminares diante da imagem. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 27(3), p. 305-12. doi:10.11606/issn.2238-6149.v27i3p305-312
- Silva, C., & Borges, F. (2017). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28451/20063>
- Silva, P. A., Lunardi, V. L., Lunardi, G. L., Arejano, C. B., Ximenes, A. S., & Ribeiro, J. (2017). Violência contra crianças e adolescentes: Características dos casos notificados em um Centro de Referência do sul do Brasil. *Enfermería Global*, 46, 419-431. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.16.2.235251>
- Silva, S. M. C. da. (2002). *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Silva, S. R. da, & Campos, P. A. F. (2014). Futebol e a educação física na escola: Possibilidades de uma relação educativa. *Ciência e Cultura*, 66(2), 39-41. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000200015>
- Soerensen, C. (2009). A profusão temática em Mikhail Bakhtin: Dialogismo, polifonia e carnavalização. *Travessias*, 3(1), 1–10. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3299/2605>
- Sousa, L. P., & Guedes, D. R. (2016). A desigual divisão sexual do trabalho: Um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, 30(87), 123-139. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>
- Souza, L. L., & Vasconcelos, M. S. (2009). Juízo e ação moral: Desafios teóricos em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 343–352. Recuperado de

<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a07v21n3.pdf>

- Souza, S. J. e, & Albuquerque, E. D. P. (2017). Bakhtin e Wittgenstein: Diálogos sobre ética e pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 650-669. doi:10.1590/198053143836
- Spink, M. J. P., & Medrado, B. (2013). Produção de sentido no cotidiano. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (On-line). Rio de Janeiro, RJ: Centro Edelsstein de Pesquisas Sociais.
- Stavrova, O., & Meckel, A. (2017). Perceiving emotion in non-social targets: The effect of trait empathy on emotional contagion through art. *Motivation and Emotion*, 41, 492-509. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9619-5>
- Tappan, M. B (1999). Authoring a moral self: A dialogical perspective. *Journal of Constructivist Psychology*, 12 (2), 117-131. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/107205399266145>
- Tappan, M. B. (1992). Textos e contextos: Linguagem, cultura e desenvolvimento do funcionamento moral. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 93–117). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Tappan, M. B. (1997). Language, culture and moral development: A vigotskian perspective. *Developmental Review*, 17, 78-100. doi:10.1006/drev.1996.0422
- Tappan, M. B. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160. doi:10.1080/0305724980270202
- Teoh, Y., & Michael E. Lamb, M. E. (2010). Preparing Children for Investigative Interviews: Rapport-Building, Instruction, and Evaluation. *Applied Developmental Science*, 14(3), 154-163. doi:10.1080/10888691.2010.494463

- Tolstói, L. (2002). *O que é arte. Aesthetics: The classic reading*. São Paulo, SP: Ediouro.
- Vaccari, U. (2018). O fim da estética e a nova crítica da arte em Benjamin. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 59(139), 287-308. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0100-512x2017n13915uv>
- Valsiner, J. (2007). Constructing the internal infinity: Dialogic structure of the internalization/externalization process: A commentary on Susswein, Bibok, and Carpendale's "Reconceptualizing internalization". *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 207-221.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. (B. A. C. de S, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). The myth, and beyond: Ontology of psyche and epistemology of psychology. In A. Rosa & J. Valsiner (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 23–39). New York, NK: Cambridge University Press.
- Vargas, K. M. R. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12, 53–60. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/12/012_Reynoso.pdf
- Vasconcelos, M. F. F., Melo, M. R., & Oliveira, R. T. M. (2017). Imagens, narrativas, culturas infantis em “Abril despedaçado”: Tateando um modo de olhar. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(21), 67–76. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6333>
- Vigotski, L. S. (1925/1999). *Psicologia da arte*. (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo,

SP: Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (1934/2006). La crisis de los siete años. In L. S. Vigotski. *Obras escogidas IV: Psicología infantil* (2ª ed., pp.377-386). Madrid, España: Visor y A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (1978/2007). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1930/2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, SP: Ática.
- Vigotski, L. S. (1926/2018). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: WMF.
- Volóchinov, V. (1929/2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (S. Grillo & E. V. Américo, trans.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Wortmeyer, D. S., Silva, D. N. H., & Branco, A. U. (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovitch Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 285-296. doi:10.1590/1413-737223446011
- Zanella, A. V. (2007). Educación Estética y actividad creativa: Herramientas para el desarrollo humano. *Universitas. Psychologica*, 6(3), 483-492. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n3/v6n3a02.pdf>
- Zanella, A. V., Cabral, M. G., Maheirie, K., Da Ros, S. Z., Urnau, L. C., Werner, F. W., & Sander, L. (2006). Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). *Caderno de Psicopedagogia*, 6(10). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n10/v6n10a02.pdf>
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Camargo, D., Maheirie, K., França, K. B., & Ros, S. Z. (2005). Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. *Psico-USF*, 10(2). Recuperado de

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v10n2/v10n2a11.pdf>

- Zittoun, T. (2004). Symbolic Competencies for Developmental Transitions: The Case of the Choice of First Names. *Culture & Psychology, 10*(2), 131–161.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young, 15*(2), 193–211. doi: 10.1177/110330880701500205
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions - a methodological reflections. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Orgs.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (p. 405–430). New York, NY: Springer.
- Zittoun, T. (2013). On the Use of a Film: Cultural Experiences as Symbolic Resources. In A. Kuhn (Org.), *Little Madnesses: Winnicott, Transitional Phenomena and Cultural Experience* (pp. 135-147). London, UK: Tauris.
- Zittoun, T. (2016). Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. *European Journal of Psychology of Education, 32*(1), 1-20. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0310-0>
- Zittoun, T. & Cerchia, F. (2013). Imagination as Expansion of Experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 47*(3), 305-324. doi:10.1007/s12124-013-9234-2
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2013). Symbolic resources. In K. Keith (Org.), *Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology* (pp. 1259–1262). Malden, MA: Jonh Wiley & Sons.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization: how culture becomes mind. *Culture & Psychology, 21*(4), 477-491. doi:10.1177/1354067X15615809
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespe, A., Invision, G., & Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & psychology, 9*(4), 415–

448. doi:10.1177/1354067X0394006

ANEXOS

Anexo A- Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP IH – Comitê de Ética em Pesquisa

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ▼ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
- ▼ Pendência Documental (PO) - Versão 1
 - ▼ Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissã
 - Cronograma - Submissão 2
 - Folha de Rosto - Submissão 2
 - Informações Básicas do Projeto - Subm
 - Outros - Submissão 2
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigaç
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justifi
 - ▼ Apreciação 2 - UnB - Instituto de Ciências I
- ▼ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Renata Magalhães Naves	1	13/03/2017	04/05/2017	Aprovado	Não	

Anexo B – Autorização da Casa para a realização da pesquisa

Programa de Pós-Graduação - Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Brasília, 12 de dezembro de 2016

De: Fabrícia Teixeira Borges /Renata Magalhães Naves

Instituto de Psicologia - PGPDS

UnB – Universidade de Brasília

Prezada Senhora,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “A contribuição da experiência estética para o desenvolvimento de valores morais em crianças em situação de vulnerabilidade social”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são “Fabrícia Teixeira Borges e Renata Magalhães Naves”. O objetivo geral é “Analisar como as experiências estéticas contribuem para o desenvolvimento de valores morais em crianças socialmente vulneráveis que frequentam uma organização não governamental de ensino” e os específicos são: “Investigar como a instituição contribui para o desenvolvimento das crianças, enquanto espaço de formação de cidadãos; Compreender a percepção das crianças participantes em relação as suas experiências cotidianas; Descrever as contribuições da experiência estética para a construção do desenvolvimento de valores morais nas crianças.

Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia entrevista, gravação fonética e Filmagem; assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

Nosso intuito é publicar os resultados da pesquisa em diversos periódicos e revistas científicas. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, mas gostaríamos de citar o nome da instituição em que o trabalho foi realizado. Desta forma, pedimos a permissão para divulgar o nome da instituição nos trabalhos relacionados a este contexto.

A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade de Brasília (CEP/UnB) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde.

Caso queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UnB, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Eu concordo com a realização da pesquisa e a divulgação do nome da instituição em eventos e periódicos acadêmicos.

Diretora Pedagógica

Anexo C - Termo de Assentimento

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Termo de Assentimento – Para ser realizado oralmente com as crianças
(a ser gravado/filmado antes dos procedimentos de coleta)

Olá, [nome da criança]! Meu nome é Renata Magalhães Naves e eu sou pesquisadora de doutorado pela Universidade de Brasília. Gostaria de saber se você quer participar da nossa pesquisa; nela, falaremos seu cotidiano, sua forma de pensar e agir frente as diversas situações. O que pretendemos com esta pesquisa é entender como as atividades relacionadas a arte podem contribuir para o desenvolvimento de valores em sua vida. Explicarei tudo o que precisarem, antes, durante e depois da pesquisa. Tudo o que conversarmos aqui será gravado e filmado, e mantido em segredo. Quando precisarmos falar deste estudo, na universidade, seu nome não será divulgado. Você pode escolher como gostaria de ser chamado quando eu for escrever ou falar sobre esta pesquisa (eu posso utilizar a primeira letra de seu nome ou um apelido inventado por você, por exemplo). Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos aqui: nas conversas que faremos eu e você; nas conversas que teremos em grupo, com outras crianças; nos dias em que passar observando você realizando as atividades propostas pela instituição. Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, voltaremos a conversar para eu contar o que aprendi com o que eu vi, ouvi e conversei com você, seus amigos e equipe de profissionais e deixar uma cópia de meu trabalho na sua instituição. Um documento será assinado por seu responsável (pai, mãe, outro); uma cópia ficará comigo e a outra com ele(s).

Então, me diga Sim () ou Não ().

Você concorda em participar desta pesquisa? _____ Se sim, como quer ser chamado nas histórias que eu escrever sobre esta pesquisa? _____

Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Estamos realizando uma pesquisa sobre a “A contribuição da experiência estética para o desenvolvimento de valores morais em crianças em situação de vulnerabilidade social”, com objetivo analisar como as experiências estéticas contribuem para o desenvolvimento de valores morais em crianças socialmente vulneráveis que frequentam uma organização não governamental de ensino. Esperamos, que esta pesquisa nos possibilite desenvolver novas argumentações sobre desenvolvimento humano, relação estética e valores morais, que são os temas centrais da pesquisa. Acreditamos que este trabalho, se constituirá de grande importância aos pesquisadores que buscam compreender as mudanças que ocorrem no ser humano e ampliará olhares sobre a contribuição da experiência estética para o desenvolvimento de valores morais em crianças em situação de vulnerabilidade social. Assim, gostaríamos de consultá-lo(a) sobre a possibilidade de colaborar conosco, autorizando seu(ua) filho(a) a participar das

seguintes etapas desta pesquisa: 1º encontro - roda dialógica com as crianças sobre seus cotidianos familiares, escolares, de lazer e na instituição (vídeo gravação), encontro focal com discussões a partir de um filme (vídeo gravação) e observação das interações em ações mediadas pela arte (diário de bordo); 2º encontro – roda dialógica por meio de grupo focal envolvendo as crianças em histórias que abordam dilema moral (vídeo gravação) por meio de filme e observação das interações em ações permeadas pela arte nas atividades oferecidas pela instituição (diário de bordo); 3º encontro - encontro focal com discussões norteadas por filme (vídeo gravação) e observação das interações em ações permeadas pela arte nas atividades oferecidas pela instituição (diário de bordo) e 4º encontro - roda dialógica com as crianças sobre seus cotidianos familiares, escolares, de lazer e na instituição (vídeo gravação). A participação dele(a) na pesquisa não implica em riscos; caso aceitem, vocês receberão os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização do estudo. A participação da criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ela(e) será consultada(o) a respeito de sua vontade em participar, sendo livre para recusar-se; vocês podem retirar o consentimento ou interromper a participação da criança, a qualquer momento, o que não irá acarretar penalidade ou perda de benefícios. Asseguramos que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação da criança, tais como a filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa, Renata Magalhães Naves,

aluna de doutorado da Universidade de Brasília. Se vocês tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone (061) 3107-6831 e 3107-6897 ou pelo e-mail renatanavespsico@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que sua imagem e som de voz serão utilizadas e analisadas, somente, no ambiente de pesquisa e discussões acadêmicas, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades. Além disso, ao final da pesquisa, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à instituição. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(s) senhor(a/s).

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICES

Apêndice A - Descrição do filme: Divertida Mente (Inside Out)

O filme Divertida Mente foi lançado pelo diretor *Pete Docter* (EUA) no ano de 2015. Produzido pela *Pixar Animation Studios*, e pertencente a *Walt Disney* foi feito para o público infantil que teve um grande alcance também com os adultos. Ganhou no ano de 2016, o Oscar, prêmio recebido por terem realizado o melhor filme de animação do ano.

Riley, uma garota de 11 anos que vive no estado de *Minnesota* /EUA com os pais é a personagem principal do filme. Adaptada à cidade e ao seu cotidiano ela de repente se sente forçada a mudar para *San Francisco* devido a atuação profissional do pai. Para a construção de sentido no filme, há uma apresentação das experiências de Riley desde seu nascimento, a partir de situações que causaram alegria, tristeza, nojo e raiva, emoções que foram personificadas e assumiram o comando na apresentação das variadas experiências que foram constituídas a partir das interações nos vários campos relacionais da garota.



Fonte: <http://filmes.disney.com.br>

O filme inicia com o nascimento de Riley, sua interação com os pais e a alegria “se sentindo” no controle das situações “alegria para sempre?” Não, durante o processo de constituição de Riley ainda bebê outras emoções entram em cena. A Tristeza, ainda que sua função não é entendível e sempre é afastada pela alegria; Nojinho, tem como intuito evitar o envenenamento físico e mental; a Raiva, possui preocupação com

possíveis injustiças e o Medo, tendo como quesito principal a segurança. Assim, são apresentadas diversas experiências de Riley em seu dia a dia. Essas experiências produzem as memórias base ou de longo prazo – momentos importantes da vida. Em uma rápida visualização nas memórias base, que é apresentada com cores diferentes, é possível perceber que a alegria é a protagonista dos momentos experienciados pela garota.

Com a mudança de cidade, casa, escola e amigos Riley, já uma garota de 11 anos, cria várias expectativas em relação às novidades que estão por vir. Nas novas interações as expectativas são frustradas, a Tristeza entra em cena e a alegria procura retomar o comando, mas há choro e a Tristeza desperta suas memórias base. Alegria e Tristeza entram em conflito e são arremessadas para fora da sala de controle. Com isso as ilhas bobeira, hóquei, honestidade, amizade, da família sofrem um apagão e Riley deixa de reagir frente as situações.

Nojinho, raiva e o medo tentam agir como se fossem a Alegria mas não conseguem. Pouco a pouco, a partir das ações de Riley as ilhas começam a desmoronar. O desmoronamento ocorre quando um acontecimento externo tenta acionar uma certa reação a partir de determinada ilha e não consegue. Como exemplo podemos citar: as brincadeiras do pai na hora do jantar para ativar a ilha da bobeira, a fúria com a melhor amiga e a ilha da amizade não responde, assim por diante. Alegria e Tristeza fora da sala de comando encontram o Big Bong - amigo imaginário da Riley e este se dispõe a auxiliá-las ao retorno e muitas coisas acontecem, neste interim.

Na sala de comandos, com objetivo de fazer Riley reagir, Nojinho, Medo e Raiva ativam nela a memória de *Minnesota* que faz com que a garota comece a planejar seu retorno para cidade natal por meio de uma fuga de ônibus. Para conseguir tal feito, a ela rouba dinheiro da bolsa da mãe, com esta ação a ilha da honestidade desmorona.

Alegria tenta entrar no comando a qualquer custo e deixa a tristeza para traz, porém, seu plano não funciona e ela e Big Bong caem no poço do esquecimento. Em muitas tentativas de retornarem sem sucesso devido ao peso, Big Bong decide que é hora de sair da memória de Riley e deixa Alegria ir só.

Com a fuga de Riley, a ilha da família também desmorona e Nojinho, raiva e medo não conseguem fazer com que a garota tenha reações. Alegria com muito custo consegue fazer com que ela e Tristeza retornem para a sala de comandos. Alegria analisa o que está acontecendo com Riley e chega à conclusão de que é hora de acionar a Tristeza, então, ela a puxa e diz: “*a Riley precisa muito*”. Nesse momento, Tristeza assume o comando e num impulso Riley pede para o ônibus parar e volta para casa. Por meio da Tristeza ela relembra as experiências importantes no decorrer da vida. Ela chora e expõe aos pais suas inquietações e angústias adquiridas devido à mudança para *San Francisco*. Os pais compreendem e fala para Riley o quanto os antigos costumes fazem falta no cotidiano deles.



Fonte: <http://filmes.disney.com.br>

A garota sente um misto de Alegria e Tristeza, abraçada aos pais as ilhas começam a ser estruturadas novamente e com expansão chamada discussão. Outras ilhas são construídas como: a dos vampiros românticos, a ilha *fashion* e um novo módulo de controle é instalado com um botão denominado puberdade e uma lista inteira de palavrões “*afinal a Riley fez 12 anos*”.

Apêndice B - Descrição do filme **Sing: Quem canta seus males espanta**



Buster Moon um coala otimista, com uma voz entusiástica, apaixonado por música e pelo *show business* que recebeu de presente do falecido pai - um teatro. Por algum tempo conseguiu brilho e fama para seu empreendimento, porém o teatro foi perdendo o poder e as dívidas começaram a crescer. Só o amor pela arte não garante a sustentação do empreendimento e após inúmeras ações fracassadas o produtor de espetáculos beira a falência e seu cotidiano passa ser fugir dos credores.

Com uma ideia genial e uma pitada de trapalhada o Sr. Moon resolveu realizar um *reality* musical por meio da seleção das melhores vozes para participar da apresentação. O ganhador levaria um prêmio em dinheiro para casa. No entanto, Dona Kiki, a secretária, se atrapalhou com as cifras (\$\$), ao invés de 1000 digita 100 000 dólares e, ao de imprimir os folhetos para divulgação do concurso o vento espalha os pelas ruas da cidade e o anúncio desperta a atenção de uma imensa quantidade de candidatas.

A seleção dos candidatas se parece com os *realities* de musicais apresentados por algumas emissoras de televisão e que, por vezes, os participantes do nosso grupo de pesquisa estão acostumados a assistir. Nas seleções, são vários candidatas, inúmeros sonhos em ser finalista e ganhar o prêmio, testes de audição, ensaios e, uma verdadeira emoção tanto para quem participa, bem como para que assisti.

Após ter ouvido e avaliado os candidatas, Senhor Moon noticia os finalistas da competição.



Jhonny é um gorila adolescente que canta fabulosamente. Ele faz parte de uma família de assaltantes e tem problemas com o pai, o qual exige que Jhonny faça parte dos negócios de “roubo em grupo” da família, mas ele prefere ser cantor. Quando encontra o folheto

sobre o *reality* musical resolve se inscrever e realizar o sonho de cantar e, sem contar nada para o pai, tenta conciliar as duas atividades, o que não dá muito certo, pois coincidiu no mesmo dia um ensaio principal e um roubo importante. Jhonny se atrapalha, o bando é pego pelos policiais e seu pai é preso.



Rosita, uma porca, casada, mãe de 25 porquinhos e dona de casa com muitos afazeres, tem um marido que não é companheiro nas tarefas domésticas e nem com os filhos. Seu cotidiano está pautado na organização do lar, não tem tempo para se dedicar a outras atividades como cantar, algo que faz com prazer. O folheto de anúncio do *reality* desperta sua atenção e vontade. Assim, ela começa uma maratona para organizar as coisas em casa, participar da seleção e ser mais uma candidata.

Rosita foi escolhida pela voz excelente, mas vista como um pouco "sem sal", ganha um parceiro de palco, **Gunter**, para dar um *up* na apresentação. Como não consegue arrumar uma babá para auxiliá-la com os 25 filhos, ela constrói uma engenhoca mecânica para substituí-la. Ninguém sente sua falta em casa e seu marido não se apresenta companheiro nem para auxiliá-la nos afazeres domésticos e muito menos para ouvi-la sobre seu novo desafio de ser cantora.



Gunter é um porco irreverente, nada discreto de sotaque italiano e trajes purpurados. Possui uma empolgação inabalável e uma ótima habilidade de movimento, pois rodopia, canta e dança de modo sensacional. Como é o parceiro de palco de **Rosita** busca levantar o astral de sua companheira sempre com bom humor e entusiasmo.



Ash é um porco-espinho adolescente que passa o tempo tocando e cantando rock com o namorado. Ela possui um talento incrível, mas é desvalorizada pelo namorado que não acredita no seu potencial. Os dois fazem a seleção para participarem do *reality*, porém, só ela é escolhida para continuar, o que a deixa receosa. O namorado sempre reclamando que ela se vendeu para o senhor Monn, desmerece a música que ela lhe apresenta. Um dia aparece com uma outra garota, situação que deixa Ash arrasada, mas o grupo musical a incentiva, ela se recupera e continua o ensaio.



Meena é uma elefanta que mora com a mãe e os avós. Apresenta uma voz encantadora, sonha em cantar profissionalmente e tem o apoio de sua família, pois até nos parabéns para o avô sua voz se destaca. Porém, tem uma imensa dificuldade em lidar com a timidez e o medo de apresentar em público. Decide participar da seleção para o reality, mas fica nervosa, não consegue cantar e torna-se a assistente do Senhor Monn na organização do evento.



Mike é um rato, músico de rua que toca saxofone lindamente e canta músicas clássicas. Porém, é um fanfarrão, ambicioso, trapaceiro e esnobe que vive se metendo em confusões. Resolve participar do reality pela grana se considerando um vencedor. Na seleção interrompe e desvaloriza Meena e quando é escolhido para participar da apresentação final é esnobe com os concorrentes. Mike fica encantado por uma garota (rata) e para impressioná-la arruma grandes confusões que causam impactos na vida do Senhor Monn e de todos os participantes do reality.

A partir das histórias narradas anteriormente sobre cada personagem, é interessante analisar como o filme faz um entrelaçamento entre as histórias paralelas com o cotidiano dos ensaios no Teatro Monn. Um dia, Mike pede para ver os 100 000 dólares

e é neste instante que o Senhor Moon descobre o erro no anúncio da premiação, mesmo assim, não diz a verdade aos participantes e busca alternativas para conseguir o dinheiro para premiação e uma delas e pedir patrocínio a Nana, uma senhora rica que já foi uma famosa diva da música. Sem dar créditos ao Senhor Monn mas apaixonada por espetáculos, ela aceita assistir ao ensaio para ver “o sucesso que será o evento” – palavras do Senhor Monn.

A ideia pode ter sido boa, porém as coisas não aconteceram como deveriam, pois, devido uma trapaça de Mike no jogo, alguns credores o localizaram e na confusão e tumulto o teatro ficou em ruínas e o sonho da realização do evento foi literalmente por água abaixo. Todos ficaram impactados e, após algum tempo, se unem para organizar o espetáculo, desta vez sem competição e foi só sucesso, o público ficou extasiado com as músicas e performances das apresentações.

Rosita e Gunter fazem uma belíssima apresentação, há a descaracterização de Rosita de dona de casa para a cantora artista e o marido dela fica admirado. Quando termina ele corre para o palco, a beija e todos aplaudem. Johnny faz uma bela apresentação ao som do piano, quando seu pai o vê pela televisão, faz uma expressão de surpresa, foge da penitenciária e corre ao encontro do filho. Foi um momento de muita emoção pois a câmera projeta o Pai correndo e o filho cantando quando eles se encontram, se abraçam e o pai diz: *“estou muito orgulhoso de você”*. Ash apresenta uma música de sua autoria, o público valida e o ex namorado assiste vidrado pela televisão. Mike canta blue e o público aplaude e mesmo com todos as experiências, não perde a arrogância ao dizer: *“Obrigado, obrigado, eu sei que sou bom, não é necessário tudo isso*. Por último, Menna apoiada por Moon consegue cantar e faz uma belíssima apresentação. Ao final, Nana quita todas as dívidas de Buster Monn e reconstrói o Teatro.