



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

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

**Vida para a Arte e Arte para a Vida:
Lugares da educação em arte na constituição subjetiva.**

Anaí Haeser Peña

Brasília, 22 de fevereiro de 2010.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
Área de Concentração: Processos de Desenvolvimento Humano e Cultura**

**Vida para a Arte e Arte para a Vida:
Lugares da educação em arte na constituição subjetiva.**

Anaí Haeser Peña

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos de Desenvolvimento Humano e Cultura.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira.

Brasília, 22 de fevereiro de 2010.

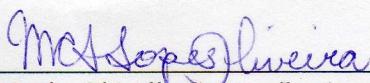
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde

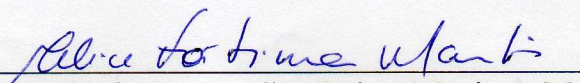
Área de Concentração: Cultura e Desenvolvimento Humano

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:



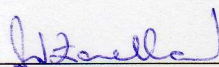
Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Presidente

Universidade de Brasília




Profa. Dra. – Alice Fátima Martins – Membro

Universidade Federal de Goiás



Profa. Dra. – Andrea Vieira Zanella – Membro

Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. – Daniele Nunes Henrique Silva – Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, 22 de fevereiro de 2010.

COMIDA

Titãs

Arnaldo Antuner, Marcelo Fromer e Sérgio Britto

*Bebida é água
Comida é pasto
E você tem sede de quê?
E você tem fome de quê?*

*A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte*

*A gente não quer só comida
A gente quer bebida, diversão e balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a vida quer*

*Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?*

*A gente não quer só comer,
A gente quer comer e quer fazer amor.
A gente não quer só comer,
A gente quer prazer para aliviar a dor.*

*A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer inteiro e não pela metade.*

*Diversão e arte
Para qualquer parte!
Diversão, balé
Como a vida quer!*

*Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, eh,
Necessidade, vontade, eh,
Necessidade!*



*A Lais Aderne (in memoriam),
por tudo o que representa para a educação em arte no
Brasil e por me iluminar quanto ao tema desse trabalho.*

*A todos os profissionais que se dedicam à educação em
arte, aos quais espero contribuir para a realização de seu trabalho.*

Agradecimentos

A gratidão é a memória do coração (Antístenes)

Um longo percurso chega ao fim e tive a felicidade de contar com o apoio e ajuda de muitos durante essa jornada, aos quais gostaria de agradecer de todo o coração.

Agradeço à Deus a Sua benção durante esse o trajeto.

À minha família maravilhosa pelo permanente apoio, pelo amor, pelo carinho e pela paciência, enfim, por serem minha sustentação emocional e afetiva. Claudinho, sem o seu amor e amparo eu jamais concluiria esse trabalho. Obrigada por compreender as minhas ausências e me incentivar a seguir em frente. Thor e Tetéu, a existência de vocês me fez acreditar que por nós tudo vale a pena e eu não posso desistir nunca. Também agradeço muito a vocês por perdoarem minha distância durante tanto tempo, pelo amor e carinho incondicional que me ajudou a ir adiante. Mãe, por fazer tudo o que podia e não podia, pelo imenso carinho e por todo o amor, obrigadíssima! Selma, Edivaldo, Débora e Isabela, obrigada por me ajudarem a cuidar de um dos meus maiores tesouros, enquanto escrevia esse trabalho. Obrigada também a toda a minha família por partilhar comigo o cuidado das minhas preciosidades. Roberto, meu pai, lhe agradeço pela excelente formação que me deu, também pelo amor e carinho. O incentivo que você e minha mãe me deram em relação à arte foi essencial para eu chegar até aqui. Guga e Gildete, agradeço a vocês por me apresentarem a tantas pessoas e intermediarem os contatos iniciais com alguns dos participantes.

Às minhas queridas amigas e amigos, por me aguentarem esse tempo todo em profunda crise: Cristiane, Carolina, Alessandra. Em especial à Aline, por me socorrer no momento de desespero e à Fatinha, pela presença, pelas revisões de texto, pela força, pela amizade. Ana Flávia, obrigada pela amizade e pela grande ajuda na organização da minha mente em um momento de grande dificuldade.

A todos os colegas do mestrado pela convivência e troca de experiências, pelo suporte emocional, os lanches, momentos de descontração e tudo o mais: Rute, Tatiana, Adriana, Alba, Cláudio Marcio, Mônica, Gabriela, Fernanda, Ana Paula, Nathalie, Patrícia, Stela, Paulo. À Soraya, que se foi tão cedo, mas que representou, para mim, um grande exemplo.

Aos participantes da pesquisa, sem os quais ela inexistiria, também dedico meu sincero agradecimento.

A todos que me acompanharam em minha formação e contribuíram para estreitar meus laços com a Arte e a Ciência, meu muitíssimo obrigada. Sem vocês faltaria a motivação primordial para a realização dessa pesquisa.

Também agradeço aos autores com os quais busquei dialogar na construção desse trabalho. Suas elaborações teóricas foram mais do que preciosas para o meu processo de construção de conhecimentos.

Aos professores que me acompanharam durante o mestrado: Silviane Barbato, Elizabeth Queiroz, Marisa Brito, Regina Pedrosa, Lúcia Helena Pulino, Diva Maciel, Ângela Branco, e à minha orientadora Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira.

Aos funcionários do PG-PDS e PED pela atenção dispensada na resolução dos aspectos operacionais do trabalho e pelo apoio nas atividades acadêmicas, em especial à Valdelice e Sr. Luiz.

Agradeço à Banca Examinadora o aceite para participar da defesa e as valorosas contribuições que trouxeram para essa pesquisa e para a minha formação.

Também agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro e técnico na realização do estudo.

A Laís Aderne, pelas valiosas conversas que tivemos no pouco tempo que pude disfrutar de sua companhia e sabedoria.

Resumo

Esse trabalho investiga como a educação em arte se reflete na constituição subjetiva de pessoas que participaram de projeto social ou artístico-cultural com esse tipo de atividade. Tem como objetivos específicos: identificar os significados construídos por essas pessoas a partir da experiência de educação em arte; analisar as relações entre esses significados e os contextos sócio-culturais de sua produção; contribuir para a reflexão sobre as abordagens baseadas em arte na pesquisa científica. A fundamentação teórica está alicerçada na Psicologia Cultural e Histórico-Social, na compreensão do papel das imagens na construção de significados e sentidos, e na história da educação em arte no Brasil. A fundamentação metodológica é da pesquisa qualitativa, em especial da compreensão da pesquisa como bricolagem e do uso de abordagens artísticas. Participaram dessa pesquisa: 4 entrevistados objeto de estudo de caso, Estela, Flora, Eleutério e Ditirambo; 9 entrevistados que constituíram o pano de fundo da análise dos estudos de caso, FD, JS, PA, WA, PG, CG, RA, GS, JD; 9 coordenadores de projetos sociais e culturais, presentes nas cidades de Brasília (n=2), Taguatinga (n=1), Ceilândia (n=5), Planaltina (n=1); 8 servidores de órgãos governamentais que ofereciam apoio ou incentivo a projetos sociais ou artístico-culturais com atividades de educação em arte. Foram realizadas observações, pesquisa documental, conversas, entrevistas semi-estruturada, entrevista narrativa autobiográfica verbal, entrevista narrativa visual. As informações construídas foram analisadas por meio de metodologias artísticas, como um diário e livro de recortes, construção de um mural, de um conto e de retratos, entre outras estratégias de análise, em busca de temas e significados da educação em arte na constituição subjetiva. Identifiquei duas orientações semióticas das propostas educativas em arte nesses projetos de educação não-formal: (i) voltadas mais para as finalidades estéticas da educação em arte; (ii) voltada para os ganhos secundários ou finalidades instrumentais dessa educação. Foi possível verificar a influência da configuração dos significados atribuídos à arte em cada contexto sobre a forma como os participantes narravam a influência de sua experiência educativa em arte sobre si mesmos. O estudo permite identificar a educação em arte, segundo as narrativas de ex-participantes de projetos artístico-culturais, como um meio de atender à necessidade de criar um conduto permanente para a criação e apreciação artística, uma forma de construir, multiplicar e transformar a si e seu meio, uma forma de inserção social e identificação cultural. As narrativas construídas pelos participantes evidenciaram três orientações semióticas principais de significação da arte: como meio, como modo, ou complemento de vida. O presente estudo também ilustra a fertilidade das abordagens artísticas e do uso de imagens e narrativas visuais para a pesquisa em Psicologia.

Palavras-chave: constituição subjetiva, educação em arte, projetos artístico-culturais, pesquisa qualitativa, metodologias artísticas

Abstract

This dissertation aims at investigating how art education reflects on subjective constitution of people who took part of social or artistic projects with such type of education. The specific objectives are: to identify the meanings constructed by these people from this experience of arte education; to analyze the relation between those meanings and the sociocultural contexts of their production; and to contribute to the reflection about the arts based methodologies in psychological research. The theoretical grounding of this investigation is based on Cultural Psychology and Sociocultural Psychology, and on the understanding of images whole in meaning making, and the history of art education in Brazil. The methodology is grounded on qualitative research, especially on the understanding of research as *bricolage*, as well as on arts based methodologies. The participants of this investigation were: 4 interviewees object of case studies, Estela, Flora, Eleuterio and Ditirambo; 9 interviewees who were object of context analysis, FD, JS, PA, WA, PG, CG, RA, GS, JD; 9 artistic project coordinators, from the cities of Brasília (n=2), Taguatinga (n=1), Ceilândia (n=5), Planaltina (n=1); and 8 civil servants of government institutions which gave support or funding for social or artistic projects with art education activities. Observations, documental research, conversations, semi-structured interviews, autobiographical narrative interviews and visual narrative interviews were conducted. Analysis was based upon arts based methodologies, specially for the construction of a diary and scrapbook, a pin board, short stories and portraits, among other analysis strategies, for determining the themes and meanings of art education in subjective constitution. I identified two semiotic orientations of art education's design: (i) concerned with the aesthetic purpose of art education; (ii) concerned with other purposes for art education. It was possible to verify the influence of the sociocultural contexts meanings over the narratives of participants about their art education experience. This study shows that art education is understood as a means for creating a permanent flow for artistic creation and appreciation, a way for constructing, multiplying and transforming, a way for elaborating and expressing ones feelings, as well as a form of social insertion and cultural identification. The narratives of the participants bring into evidence three semiotic orientations for art: as a way of life, as a means for life and as a complement. The present work also illustrates that using arts based methodologies, and images, and visual narratives can contribute to psychological research.

Key words: subjective constitution, art education, social or artistic projects, qualitative epistemology, arts based methodologies.

Sumário

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Epígrafe | iv |
| Dedicatória | v |
| Agradecimento | vi |
| Resumo | viii |
| Abstract | ix |
| Lista de Tabelas | xii |
| Lista de Figuras | xiii |
| CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO | 01 |
| Buscando caminhos da arte na vida | 01 |
| CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 05 |
| Tecendo as relações entre Psicologia e a Educação em Arte no Desenvolvimento Humano | 05 |
| 1.A Desenvolvimento Humano e a Cultura | 05 |
| 1.1 Uma leitura da compreensão cultural do desenvolvimento humano | 05 |
| 1.2 Uma abordagem da Cultura pela Psicologia | 07 |
| 1.3 A Psicologia Cultural e Sócio-Histórica: o caráter semiótico do desenvolvimento humano | 18 |
| 2.As imagens, as narrativas visuais e a construção de sentidos | 13 |
| 3.Educação em Arte no Brasil: definições e aspectos históricos | 17 |
| 3.1 Os diferentes nomes da Educação em Arte no Brasil | 17 |
| 3.2 Trajetórias da Educação em Arte no cenário nacional e finalidades atribuídas à mesma | 18 |
| 4.A educação em arte e o desenvolvimento desde uma perspectiva sócio-histórica | 21 |
| CAPÍTULO III – DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS | 26 |
| CAPÍTULO IV – METODOLOGIA | 27 |
| A Busca por uma compreensão do lugar da Arte no desenvolvimento humano | 27 |
| 1. Fundamentação metodológica | 27 |
| 1.1 Caracterização da pesquisa qualitativa | 28 |
| 1.2 A pesquisa como bricoleur | 29 |
| 1.3 Abordagens baseadas em arte | 31 |
| 2. Método | 36 |
| 2.1 Participantes | 37 |
| 2.2 Local | 44 |
| 2.3 Materiais e instrumentos | 46 |
| 2.4 Procedimentos de Construção das Informações | 51 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.5 Procedimentos de Análise das Informações | 58 |
| CAPÍTULO V – Cenário: texturas entre textos e contextos | 64 |
| 1. Os Projetos Culturais de Educação em Arte | 64 |
| 1.1 Descrição dos Projetos dos Estudos de Caso | 64 |
| 1.2 Demais projetos cujos coordenadores foram entrevistados | 68 |
| 2. Construindo elementos do cenário | 72 |
| 2.1 Os elementos dos documentos, políticas de governo e projetos artístico-culturais | 72 |
| 2.2 Os elementos das falas de alguns ex-participantes | 82 |
| 3. A Descrição do Cenário | 95 |
| CAPÍTULO VI – Quatro Retratos | 101 |
| 1. Estela | 101 |
| 2. Flora | 112 |
| 3. Eleutério | 123 |
| 4. Ditirambo | 133 |
| CAPÍTULO VII – Um Políptico: a arte entre o não ser e o ser | 143 |
| CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 145 |
| Vida para a arte e arte para a vida | 145 |
| REFERÊNCIAS | 152 |
| ANEXOS | 162 |
| Anexo 1 - Roteiro semi-estruturado para entrevista com membros de órgãos governamentais | 163 |
| Anexo 2 - Roteiro semi-estruturado para entrevistas com coordenadores | 164 |
| Anexo 3 - Autorização de uso de imagem em pesquisa | 165 |
| Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 166 |
| Anexo 5 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com ex-participantes de projetos de educação em arte | 167 |
| Anexo 6 – Roteiro para entrevista narrativa oral | 168 |
| Anexo 7 – Instruções para entrevista narrativa fotográfica | 169 |

Lista de Tabelas

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Informações sobre a inserção institucional dos participantes do estudo complementar | 38 |
| Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados que realizaram apenas a primeira entrevista. | 39 |
| Tabela 3 – Caracterização dos participantes dos estudos de caso | 41 |
| Tabela 4 - Significados atribuídos à educação em arte no desenvolvimento para cada conjunto de informações | 97 |

Lista de Figuras

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Etapas da pesquisa na ordem cronológica de sua execução. | 53 |
| Figura 2 – Diagrama representando os procedimentos de construção e análise de informações. | 63 |
| Figura 3 – Diagrama representativo das tensões sobre o lugar da educação em arte no desenvolvimento humano e na constituição subjetiva de nove ex-participantes de projetos artístico-culturais. | 98 |
| Figura 4 – Narrativa visual construída por Estela. | 107 |
| Figura 5 – Leituras da narrativa visual de Estela. | 110 |
| Figura 6 – Diagrama representativo das tensões sobre o lugar da educação em arte na constituição subjetiva de Estela. | 111 |
| Figura 7 – Narrativa visual construída por Flora. | 117 |
| Figura 8 – Leituras da narrativa visual de Flora. | 119 |
| Figura 9 – Diagrama representativo das tensões sobre o lugar da educação em arte na constituição subjetiva de Flora. | 122 |
| Figura 10 – Narrativa visual construída por Eleutério. | 128 |
| Figura 11 – Leituras da narrativa visual de Eleutério. | 129 |
| Figura 12 – Diagrama representativo sobre o lugar da educação em arte na constituição subjetiva de Eleutério. | 130 |
| Figura 13 – Narrativa visual construída por Ditirambo. | 132 |
| Figura 14 -Leituras da narrativa de Ditirambo. | 138 |
| Figura 15 -Diagrama representativo do lugar da educação em arte na constituição subjetiva de Ditirambo. | 140 |
| Figura 16 - Diagrama representativo do lugar da educação em arte na constituição subjetiva de todos os participantes em comparação. | 141 |

I. Apresentação

Buscando caminhos da arte na vida

O cientista navega entre várias idéias circundantes a seu mundo, é uma metáfora eleita por Valsiner (2000) para descrever o cenário de idéias e concepções que coexistem em determinado contexto histórico-cultural e a partir do qual o cientista irá basear sua escolha de objeto de pesquisa, da perspectiva teórica, epistemológica, ontológica, metodológica, entre tantas outras escolhas que fazem parte do trabalho científico. Esta pesquisa, de forma análoga, está imersa em minha história de vida e no atual momento de valorização da cultura em projetos sociais e culturais, tanto na sociedade brasileira como no panorama da cultura ocidental. Justamente por isso, na apresentação desse trabalho e em toda a sua tessitura, me coloco em primeira pessoa, ao expor a minha experiência na construção dessa pesquisa e também a minha própria história de vida relacionada ao tema.

Apresentarei aqui quatro estudos de caso sobre a experiência de pessoas que participaram de projetos de educação em arte, de iniciativa religiosa ou da sociedade civil. Procuo compreender o papel dessa vivência na constituição subjetiva dessas pessoas. Iniciarei esta apresentação esclarecendo como a idéia para essa investigação surgiu e a forma em que isso se coloca em minha história de vida. No ano de 2006, durante um congresso de Arte-Educação, conheci Laís Aderne¹. Em uma dentre tantas conversas, Laís contou-me sua experiência com o *Ecomuseu do Cerrado* e com a *Feira de Trocas de Olhos D'Água*. Ela pensava como seria interessante e importante estudar as transformações pelas quais essas comunidades passaram desde o início dessas experiências, especialmente em como cada pessoa percebia, sentia, significava a si mesma, a forma como se via e se compreendia, a partir de tais mudanças. Eu me peguei embarcando em suas palavras, envolventes como ela sabia se fazer. Sou licenciada em artes plásticas e psicóloga, mas as minhas vivências com arte remontam ao contexto familiar e aos ambientes em que cresci. Assim, as palavras de Laís sobre Olhos D'Água e minhas lembranças de vida pareciam se entrelaçar. Decidi, então, que me dedicaria ao estudo dessa temática da Arte e suas relações com o desenvolvimento humano, mas sem muita clareza sobre como poderia fazê-lo.

A minha formação acadêmica sempre se dividiu entre o universo da Psicologia e aquele da Arte e, há algum tempo, eu sentia necessidade de juntar esses dois campos em um projeto comum. Na Psicologia, durante a minha formação, privilegiei mais a área de Processos Psicológicos Básicos, primeiramente na Análise do Comportamento e, depois, na Psiconeurologia. Já na Arte, dividia minha atenção entre a pintura, o desenho e os materiais expressivos de um lado, e as novas tecnologias da informação e educação em arte de outro lado. No período de 2004 a 2007 iniciei a junção dessas duas formações, tanto no trabalho de atendimento psicológico quanto no atelier. Assim, as sugestões de Laís tocaram-me profundamente e encontraram eco além das minhas experiências com Arte, nessa necessidade de juntar minhas duas formações em um único sentido. Pensei em pesquisar a experiência da comunidade de Olhos D'Água, justamente como havia sugerido Laís. Fiz um primeiro projeto de pesquisa e submeti à seleção para o mestrado.

Após a entrada no mestrado, entre idas e vindas da elaboração do projeto de pesquisa, passei a buscar algum projeto semelhante, de atividade de educação em arte, mais próximo a mim, com o objetivo de acompanhar suas atividades e seus participantes, fazendo entrevistas, pesquisa documental e observações etnográficas. Entre caminhos e descaminhos, essa primeira idéia também foi reformulada e, por fim, defini meu interesse

¹ Laís Fontoura Aderne (1937-2007) foi uma importante artista plástica brasileira, que faz parte do grupo pioneiro no movimento de Arte-Educação no Brasil.

em compreender como a experiência de participação em projetos sociais de educação em arte fazem lugar na vida, no sentido de si de uma pessoa, a longo prazo. Para conhecer e compreender essas experiências, busquei entrevistar alguns adultos que passaram por projetos desse tipo quando eram mais novos. A presente dissertação se insere, dessa maneira, no campo de estudos sobre as relações entre arte e vida, mais precisamente em como a arte constitui a vida das pessoas, ou melhor, seu desenvolvimento e, em especial, sua subjetividade.

Refletir sobre os papéis da experiência estética e de produção artística no desenvolvimento humano, especialmente da subjetividade, é de suma importância para a Psicologia, uma vez que a arte e a experiência estética artística estão relacionadas à totalidade da existência humana e individual. Elas fazem parte da cultura, constituindo um modo de ação produtiva de diferentes povos (Nunes, 1999). Além disso, a arte apresenta conexões com o processo histórico e converge valores, tanto éticos e morais, como também sociais, políticos e, especialmente, afetivos (Vigotski, 2001, 2003). Ao longo de milênios de sua existência, o ser humano vem se organizando em diferentes culturas, construindo formas próprias de arte, com funções e conceitos específicos ao seu tempo sócio-histórico-cultural (Gombrich, 2000). A produção em arte tem exercido seu papel na construção de identidades, transformando os seres humanos em agentes efetivos de sua cultura, ligados a tempos e espaços referenciais (Nunes, 1999; Vigotski, 2001).

A partir da abordagem sócio-histórica, existem alguns escritos de Vigotski, muito relevantes, sobre a temática, em especial: *Psicologia da Arte* (2001) e um capítulo de *Psicologia Pedagógica* (2004), intitulado *A educação estética*. No cenário nacional, dentro do espectro de abordagens sócio-históricas, há os trabalhos de A. Pino (1990; 2006; 2007), A. Zanella e seu grupo junto ao Núcleo de Pesquisas em Práticas Sociais, o NUPRA (Ros, Maheirie, & Zanella, 2006; Zanella, Reis, Camargo, Maheirie, França, & Ros, 2005; Zanella, Costa, Maheirie, Sander, & Ros, 2007), e também de A. Fernandes (Fernandes, Cunha, & Ferreira, 2004; Fernandes, Rozenowicz, & Ferreira, 2004; Fernandes, Moura, Fernandes, Rocha, Luna, & Barbosa, 2006), só para citar alguns.

No que diz respeito ao lugar da Arte no contexto social, em nosso país é possível observar, hoje, um aumento significativo de projetos sociais na área de Arte. Eles são voltados, especialmente, à produção de objetos artísticos, à experiência estética em Arte e também ao ensino-aprendizagem de linguagens artísticas. Alguns desses projetos são apoiados ou mantidos por políticas de governo, outros por instituições financeiras (Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Itaú), ou ainda por instituições do “Sistema S”² e, especialmente a partir da década de 1990, também por iniciativas da sociedade civil, principalmente através de organizações não governamentais (ONGs). Os meios de comunicação hegemônicos têm veiculado programas e propagandas que enaltecem a Arte e a produção artística e pelo menos duas grandes emissoras de televisão nacionais possuem uma ação social voltada para o fomento de projetos desse gênero. O Ministério da Cultura, desde 1991, desenvolve uma política de apoio à cultura (Lei nº 8.313/91, ou Lei Rouanet) na qual projetos de educação artístico-cultural são beneficiados. No âmbito dos Estados e do Distrito Federal, os Fundos de Apoio à Cultura também têm uma linha de incentivo para esses projetos.

Os projetos artísticos objetivam, em geral, através de atividades educativas, mediar a construção de maior consciência cultural, a inserção nos contextos de trabalho, como também, muitas vezes, buscam promover medidas de proteção ou ações sócio-educativas,

² Sistema S é o nome dado ao conjunto de contribuições de interesse de categorias profissionais ou econômicas, estabelecidas pela Constituição brasileira em seu artigo 149. Engloba, entre outros, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc).

além de facilitar o acesso e o exercício da cidadania. De maneira análoga, o conhecimento em Arte vem sendo enaltecido no mercado de trabalho, ligado ao discurso valorizador da criatividade, da adaptabilidade e fluência em diferentes meios. Outrossim, a Arte tem constituído um modo de produção de mercadorias, fenômeno que pode ser constatado nas freqüentes reportagens veiculadas pela televisão sobre a proliferação de comunidades e cooperativas de produção de artesanato, bem como no aumento do suporte a essas cooperativas e na oferta de projetos artístico-culturais por instituições como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE (2007), o Serviço Social do Comércio - SESC (2007) e o Serviço Social da Indústria - SESI (2007).

Em 2007, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Cultura (MinC), publicou o Sistema de Informações e Indicadores Culturais com uma análise de dados de pesquisas do IBGE - dos anos de 2003, 2004 e 2005 - relacionados ao setor artístico-cultural, no que diz respeito à sua produção, consumo e emprego. Conforme exposto no próprio documento, sua confecção foi resultado de um movimento internacional de incorporação do conceito de *cultura*³ em suas estratégias de desenvolvimento social e econômico iniciado no final dos anos 1960 nos Estados Unidos. Esse movimento resultou na criação de vários estudos, em diversos países da América Latina, voltados para o diagnóstico do setor cultural, de forma a sanar as lacunas de informação, indicar problemas e formular políticas públicas para o setor. Segundo esse documento, também a Arte seria um mecanismo de redistribuição de direitos, de expansão da criatividade e de transformação social, podendo ser tomado como um indicador de desenvolvimento social e econômico (IBGE, 2007).

A consolidação do setor da cultura, em âmbito internacional, se intensificou nos últimos anos, especialmente a partir da escrita da Carta Cultural Iberoamericana (CCI) adquirindo maior importância nas políticas públicas, segundo boletim da Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI (2009). Especificamente no que diz respeito à Educação Artística, há um crescente interesse por parte de organismos internacionais diversos, que começam a acrescentá-la em suas agendas e políticas culturais. Entre as principais conclusões do “Congresso Iberoamericano de Educação Artística – Sentidos Transibéricos” está o reconhecimento do papel fundamental que a Arte desempenha na construção de conhecimentos, sendo considerada um elemento determinante no desenvolvimento psicossocial das pessoas em diferentes culturas, especialmente no desenvolvimento emocional e afetivo. A educação artística, mais do que voltada para a formação de artistas, objetiva a formação de pessoas abertas para a apreciação e recepção estética e, especialmente, para a formação cidadã. Ainda nesse mesmo evento, um dos pontos levantados diz respeito à necessidade de realização de estudos sobre como se desencadeia e se vivencia a aprendizagem das linguagens artísticas (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

Ante o exposto, esse estudo se justifica na necessidade de conhecer melhor os resultados engendrados pela participação em projetos de educação em Arte sobre o desenvolvimento das pessoas, no que diz respeito a sua constituição subjetiva, a partir do enfoque da Psicologia. Nesse sentido, me interessa por verificar como essa experiência é compreendida por essas pessoas, na forma pela qual aparece em suas narrativas, no que diz respeito à sua importância e ao papel dessa experiência em suas vidas e constituição subjetiva. Acredito que esse estudo pode servir de suporte para a elaboração de políticas públicas de cultura (artístico-culturais) e educação, ou de ação social. Também espero fornecer elementos para subsidiar a construção e a implementação de propostas educativas

³ O termo *cultura* foi aqui mantido em fidelidade ao conteúdo expresso no referido documento. Logo, assim como indicado na nota anterior, cultura deve ser compreendida aqui enquanto atividades artístico-culturais.

em Arte ou com ela, além de levar coordenadores e educadores de projetos artístico-culturais a reflexões sobre o tema e à construção de atividades educativas mais engajadas com o universo artístico e que promovam mudanças significativas para seus participantes. Espero que esse estudo desperte interesse de outros pesquisadores sobre o tema, especialmente na Psicologia, oferecendo alguns elementos para a compreensão do lugar desse tipo de experiência com Arte no desenvolvimento humano.

Nos capítulos que seguem, apresentarei os diferentes momentos que constituíram essa pesquisa. Assim, no capítulo 2, *Tecendo as relações entre Arte e Psicologia no desenvolvimento humano*, apresento a Fundamentação Teórica que norteou a construção desse trabalho. No capítulo 3 apresento a definição do problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. O referencial metodológico, apresentado no capítulo 4, está fundamentado na abordagem qualitativa amalgamada às metodologias artísticas. Esse foi um elemento importante na construção desse trabalho: a fusão de elementos artísticos na construção metodológica da pesquisa. Vem sendo estruturada, há algum tempo, uma série de abordagens que associam as diferentes linguagens artísticas à metodologia científica, as quais tem sido referidas como *arts based methodologies*. Fundamentada nessa abordagem, eu construí um delineamento metodológico baseado em métodos artísticos, tanto na construção das informações de pesquisa, como nos procedimentos de análise e na apresentação de resultados. Esse tipo de fundamentação está em consonância com a recomendação, que consta das conclusões do “Congresso Iberoamericano de Educação Artística – Sentidos Transibéricos”, de reconhecer o processo artístico como uma metodologia de investigação.

No capítulo 5, *Texturas entre textos e contextos*, apresento os resultados relativos aos contextos pesquisados, incluindo a descrição dos projetos de educação em arte e os elementos contextuais levantados. No capítulo 6, *Políptico em Trama*, apresento os estudos de caso de *Estela*, *Flora*, *Eleutério* e *Ditirambo*, agregando os resultados e sua análise. No capítulo 7, *Políptico tecido: arte entre o não ser e o ser*, levanto os principais pontos do estudo para discussão e apresento as conclusões da pesquisa. Nesse processo, busco entrelaçar os quatro estudos de caso em uma imagem unificada, ressaltando os pontos que possibilitam diálogo. Por fim, no capítulo 8, *Vida para a Arte e Arte para a Vida*, desenvolvo as considerações finais desse estudo, nas quais procuro destacar: (i) sugestões para coordenadores e educadores de projetos artístico-culturais, (ii) elementos a serem considerados na elaboração de políticas públicas de educação em arte, (iii) ponderações sobre alguns aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, em especial a fecundidade do uso de metodologias artísticas em estudos científicos, principalmente na Psicologia; (iv) as potencialidades do uso de imagens na pesquisa psicológica e da consideração da linguagem visual em estudos sobre a constituição subjetiva.

II. Fundamentação Teórica

Tecendo as relações entre Psicologia e a educação em arte no desenvolvimento humano

Neste capítulo apresentarei os fundamentos epistemológicos que utilizei para a compreensão do desenvolvimento humano e dos lugares da arte na educação. Em um primeiro momento, esclarecerei como, nessa abordagem, o desenvolvimento da pessoa é entendido em interdependência com a cultura, a história e a sociedade, tendo em conta as interações interpessoais concretas, a forma como essas interações são internalizadas e significadas pela pessoa em um processo dialético e que ocorre em um tempo irreversível. Nessa linha de pensamento, a construção de significados está no cerne do processo de desenvolvimento, como produto dessa relação pessoa-cultura.

Tal relação entre Psicologia e Cultura também traz outro elemento essencial na construção do corpus desse trabalho. Como me propus a estudar as relações entre Arte e desenvolvimento humano, e a Arte pode ser compreendida como pertencendo à esfera da Cultura, considero que, ao esclarecer aspectos da relação entre Psicologia e Cultura estou abrindo caminho para a compreensão das relações entre Psicologia e Arte, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento humano.

Em uma segunda seção, dissertarei sobre as imagens e as narrativas visuais como formas de construção de sentido e significados, detendo-me um pouco mais na discussão sobre fotografia, uma vez que ela é utilizada como instrumento de construção de informações nesse trabalho. Por fim, na terceira seção, discutirei algumas das definições de Arte e de educação em arte existentes. Farei, também, um histórico da educação em arte e de algumas das diferentes finalidades atribuídas à mesma ao longo do tempo, especialmente no que diz respeito à formação da pessoa. Para fechar o ciclo entre Psicologia – Cultura – Arte, terminarei esse capítulo abordando a questão da correlação entre arte e desenvolvimento humano desde uma perspectiva Histórico-Cultural.

Apresentarei esses temas procurando seguir uma leitura histórica, mas não necessariamente cronológica⁴, da emergência do conceito de cultura, sua relação com a Psicologia e com a educação em arte, deixando claro que essa leitura é apenas uma, entre tantas outras possíveis. Essa opção tem relação com o conceito marxista de uma psicologia humana que é historicamente determinada.

1. O Desenvolvimento Humano e a Cultura

1.1 Uma leitura da compreensão cultural do desenvolvimento humano

Historicamente, é possível observar uma interdependência entre teorias do desenvolvimento humano e os contextos histórico-culturais de sua produção. Essas leituras históricas podem seguir muitos percursos, fixar-se em um elemento ou outro, produzindo resultados distintos. Nas linhas que seguem, apresentarei uma, dentre tantas outras leituras históricas possíveis, sobre a emergência de uma compreensão cultural do desenvolvimento humano. Parto do princípio que cada contexto possui representações específicas tanto sobre o ser humano, como também do que venha a ser desenvolvimento (Campos, 2009; González Rey, 2004). Essas concepções são elementos cruciais nas produções teóricas de cada período e local específico.

⁴ Faço, aqui, uma distinção entre as diferentes formas de se empreender uma leitura histórica, me apoiando na História Nova (Burke, 1992). Nesse sentido, mais importante do que a cronologia das fontes ou fatos está a análise das estruturas e tendências de cada momento histórico.

Nesse sentido, Bruner (1997), ao tratar da distinção entre psicologia científica e popular, afirma que:

A psicologia e as ciências sociais de um modo geral sempre foram sensíveis [...] às necessidades da sociedade que as acolhe. E redefinir o homem e sua mente a luz de novas exigências sociais quase sempre tem sido um reflexo intelectual da psicologia acadêmica. (Bruner, p.18).

Por seu turno, González Rey (2004), analisa a forma pela qual as representações de homem correspondentes a cada momento histórico se fizeram presentes nas elaborações da psicologia do desenvolvimento. Conforme afirma esse autor, “as teorias do desenvolvimento humano tem percorrido os caminhos da história da Psicologia, com concepções associadas às diferentes representações de homem” (González Rey, 2004, p.1). Campos (2009), partindo da perspectiva das representações sociais, caracteriza a Psicologia como um saber socialmente construído pelos homens sobre si mesmos. A autora salienta, dessa maneira, a interdependência entre o tecido social e histórico, de um lado, e as teorias psicológicas de outro. Analisando estudos sobre a construção dessas diferentes teorias, a autora mostra como a construção do conhecimento psicológico encontra-se envolvida em uma rede de significados coletivos. Assim, é possível ilustrar como as teorias psicológicas e, mais especificamente, aquelas sobre o desenvolvimento humano, trazem consigo as potencialidades e limitações das representações sociais e de seus fundamentos contextuais.

No mesmo sentido, também a forma como os elementos históricos são apresentados e divulgados cumpre um papel importante na construção de conhecimento. Valsiner e Van der Veer (2000), por exemplo, em uma análise histórica da emergência da idéia da natureza social da *psiché*, mostram como diferentes conceitos foram criados, recriados e reapropriados, resultando na extinção de uma linha investigativa ou em sua reformulação para um sentido completamente diverso daquele a partir do qual foi construído. Rosa (2007), por sua vez, empreende uma releitura da história da Psicologia, mostrando como diferentes narrativas produzem efeitos sobre a construção de conhecimento futuro.

Em consonância ao momento e contexto em que nos encontramos, há algum tempo os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento humano têm sido criticados por haver estado, historicamente, desvinculados da dimensão da cultura (Bruner, 1997; Ratner, 2002; Valsiner, 1989). Aspesi, Dessen e Chagas (2005), ao abordar algumas dessas críticas, afirmam que as teorias psicológicas do desenvolvimento humano se pautaram, durante um longo período, principalmente na investigação de padrões normativos, universais e unificados, relativos às mudanças ao longo do ciclo de vida. A vida seria considerada, nessa perspectiva, uma trajetória linear e relativamente previsível, que progrediria para a diferenciação e especialização alcançadas na idade adulta, podendo sofrer desvios que também eram objeto de interesse.

Durante parte do século XX, configurou-se uma tensão entre duas formas principais de compreensão do desenvolvimento humano em Psicologia, segundo autores tais como Arendt (2004), Lyra e Seidl de Moura (2000), González Rey (2004) e Valsiner (1989). Na primeira forma, as pesquisas e teorias se pautavam em uma visão universal, linear, naturalista e objetivista do desenvolvimento. Estas marcas constituíam heranças epistemológicas dos ideais positivistas que atravessaram fortemente a consolidação da ciência psicológica, especialmente após a migração do eixo de produção teórica da Europa para os Estados Unidos, antes e durante as Grandes Guerras (Rosa, 2007; Valsiner & Van der Veer, 2000). Havia uma grande preocupação em buscar a unidade de análise dos processos psicológicos. Dentro dessa linha de pensamento, o desenvolvimento era compreendido, ou pelo lado do amadurecimento biológico, ou do movimento das pulsões, ou do desenvolvimento intelectual e das operações lógicas. Eram frequentes as divisões em

fases, estágios ou etapas universais, desconsiderando-se os elementos sócio-históricos conforme explicita González Rey (2004). Além disso, as pesquisas e produções teóricas psicológicas se centravam mais nos produtos do desenvolvimento humano do que nos seus processos (Lyra & Seidl de Moura, 2000; Valsiner, 1989).

Paralelamente a essa linha predominante, uma outra corrente foi construída. Principalmente a partir do questionamento dos pressupostos positivistas e, variando a influência de um ou outro fator entre diferentes perspectivas, esta segunda corrente é marcada pelos seguintes fatores: (i) pela reapropriação do conceito de cultura e reconsideração dos processos históricos e sociais (Bruner, 1997; Cole, 1996; Ratner, 2002; Rogoff, 2005; Rosseti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho 2004; Schweder, 1991; Valsiner & Van der Veer, 2000; Valsiner, 1989); (ii) pela adoção de uma perspectiva da complexidade (Morin, 2005); (iii) por influências da teoria marxista (Leontiev, 1978; Luria, 1979; Ratner, 2002; Vigostki, 2008, 2004, 2003, 2001, 2000); (iv) por teorias da filosofia epistemológica (Echeverria, 2006; Gergen, 2001); e (v) por algumas elaborações da filosofia da linguagem e lingüística (Bakhtin, 2003; Lopes de Oliveira, 2003; Verschueren, Östman & Blommaert, 1995). Aqui, buscava-se a construção de uma visão mais relativista, holista, complexa, processual, sistêmica, situada e dinâmica dos fenômenos psíquicos. Conforme afirmam Yokoy de Souza, Branco e Lopes de Oliveira (2008, p.359):

aspectos qualitativos são redescobertos [...] o estudo do desenvolvimento passa a contemplar modelos não-reducionistas e orientações relacionais, considerando-o como base na contextualização histórica, social e cultural, sendo mediado pelos instrumentos materiais e simbólicos da cultura.

A reapropriação do conceito de cultura, em especial, foi essencial na determinação de novos rumos para a Psicologia e a compreensão do desenvolvimento humano (Bruner, 1987). “O divisor na evolução humana foi cruzado quando a cultura se tornou o fator principal para dar forma às mentes daqueles que viviam sob sua influência.” (Bruner, 1987, p.22). O contexto e a cultura passaram a ser considerados pela Psicologia, no estudo do desenvolvimento humano, ainda que não houvesse um consenso quanto à concepção de cultura adotada (Cole, 1996). Mas essa apropriação da cultura não se deu de maneira uniforme e essas diferenças resultaram em um amplo espectro de teorias. Dessa maneira, abordarei, a seguir, as relações entre as definições de cultura ao longo do tempo e sua inserção na Psicologia.

1.2 Uma abordagem da Cultura pela Psicologia

Segundo Markus e Hamedani (2007), a palavra cultural modificou a Psicologia de diferentes maneiras, adquirindo significações variadas em disciplinas como a Psicologia Transcultural, a Psicologia Intercultural, a Psicologia Sócio-cultural, a Psicologia Antropológica, a Psicologia Cultural. Apesar de variarem amplamente na compreensão de cultura adotada e no significado atribuído à mesma em seus estudos, as diferentes apropriações desse elemento nas teorias psicológicas constituem o reconhecimento da necessidade de se relacionar pessoas e cultura no estudo dos processos desenvolvimentais.

Rosa (2000) descreve a Psicologia como um substantivo que, historicamente, precisa de adjetivos ou para descrever as características de seu objeto de estudo, ou para indicar o modo de abordagem ao mesmo, ou, ainda, para agregar valor a diferentes correntes da Psicologia quanto ao objeto e procedimentos de estudo mais adequados. Nesse sentido, os diversos adjetivos que podem acompanhar e qualificar a Psicologia podem assumir um caráter subdisciplinar, metodológico, filosófico, ideológico, moral, político ou identitário. Quanto à apropriação da cultura por essa ciência, o autor afirma que existe um gradiente entre as várias formas de conceber esse adjetivo na Psicologia. Em um dos

extremos desse gradiente está a cultura como variável independente, ou seja, como uma das influências externas que, se modificadas, poderia resultar em estruturas ou funções distintas. No extremo oposto estaria a apropriação da cultura enquanto elemento essencial ao processo de desenvolvimento. A partir dessa última vertente, a constituição do sujeito é uma compilação de suas relações com o ambiente.

O uso do termo cultura é algo complicado não só para a Psicologia, como também para diferentes áreas do saber, do senso-comum ao discurso científico (Valsiner, 2007; Valsiner & Rosa, 2007). Na ciência psicológica, especificamente, a tensão está no tratamento desse elemento como uma entidade existente ou como um processo. Nesse sentido, Valsiner (2007) aponta três aplicações mais correntes para o termo cultura em Psicologia: (a) como descritor de um grupo de pessoas que compartilham certas características, de forma que a pessoa pertenceria a esta ou aquela cultura; (b) como um organizador inerente aos sistemas psicológicos dos indivíduos, de maneira que a cultura seria um atributo da pessoa; e (c) como processos pelos quais as pessoas e seus mundos se relacionam, pertencendo a cultura à relação pessoa-contexto. A primeira apropriação, segundo esse autor, é típica nos estudos da Psicologia Transcultural, onde ela seria uma variável independente (Rosa, 2000), caracterizada pela homogeneidade qualitativa e a estabilidade temporal. Já dentro da última vertente, a cultura não é uma entidade, mas um processo, podendo esse processo ser concebido também de duas formas distintas: (i) cultura como processo de internalização ou externalização, onde contexto e pessoa estão inclusivamente separados; (ii) cultura como apropriação ou participação guiada, onde ela é um processo de introdução e manutenção da pessoa no mundo social.

As distintas apropriações da cultura pela Psicologia encontram eco na história do próprio conceito. De sua origem latina, esteve ligado à idéia de cultivo ou cuidado da terra ou de animais, sendo estendido para o cultivo da mente em meados do século XVI, na Europa. A forma verbal, cultivar, cedeu lugar à substantiva, cultura, no século XVII. Isso ocorreu primeiramente na França e na Inglaterra. Progressivamente, este termo foi sendo utilizado não apenas para descrever o cultivo de animais e grãos, mas também o de mentes, associado ao refinamento dos pensamentos e à organização dos costumes, em oposição à barbárie e à selvageria. Em pouco tempo, cultura e civilização distinguiram-se na descrição geral do desenvolvimento humano, especialmente na Alemanha: *Kultur* passou a descrever os produtos intelectuais e artísticos que expressavam a criatividade e individualidade das pessoas, ao passo que *Zivilization* se referia a polidez e refinamento dos modos de um grupo social (Laraia, 2008; Santos, 1996; Thomson, 2002).

Durante a virada do século XVIII para o XIX, como num reflexo da concepção iluminista de progresso, a palavra cultura passa a figurar em trabalhos sobre a história universal da humanidade, novamente ligada à idéia de cultivo, mas acrescida da noção de melhoramento e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de um povo. Em alguns desses trabalhos chega a figurar no plural – culturas – em reconhecimento a particularidades de diferentes povos, nações ou períodos da história (Laraia, 2008; Santos, 1996; Thomson, 2002). Entretanto, acercando-a à concepção do cultivo de qualidades e valores elevados, bem como ao enobrecimento do espírito, as teorizações sobre cultura, nesse período, privilegiam alguns tipos de trabalho e valores em relação a outros. Esta parece ser uma estratégia de auto-afirmação dos intelectuais europeus, especialmente alemães, orientados por visões e padrões culturais etnocêntricos (Veiga-Neto, 2003). Dentro dessa perspectiva, podemos ver o conceito de cultura como algo que pertence à pessoa e atua como organizador dos processos psicológicos (Valsiner, 2007). Nessa acepção, o termo cultura passa a descrever o melhor da produção humana, sendo única, universal, hierarquizada e um modelo a ser atingido por todas as sociedades. Única porque define o melhor produzido pelos seres humanos ao longo de sua história. Universal, porque

se estende para a humanidade como um todo, sem distinções entre diferentes comunidades ou tempos históricos. Hierarquizada por atribuir maior valor a determinadas manifestações em relação a outras (Veiga-Neto, 2003).

Com o surgimento da Antropologia, ao final do século XIX, o estudo da cultura passa a buscar a elucidação dos costumes, práticas e crenças de diferentes sociedades. Edward Tylor sintetiza o termo enquanto um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade de uma sociedade” (1871, citado por Laraia, 2008). Cultura passa a descrever, de forma relativa, toda a humanidade e cada povo ou nação, sociedade ou grupo humano, em sua lógica interna, buscando compreender e fazer sentido, de maneira contextualizada, de suas práticas, costumes e concepções. Nesse sentido estrito, podemos fazer relações com a compreensão da cultura como um elemento de agrupamento de pessoas descrito por Valsiner (2007). Aqui as características homogeneizadoras e a estabilidade temporal se fariam presentes.

Apenas no século XX, o termo cultura passa a ser compreendido em sua dimensão semiótica, principalmente a partir das teorizações de Clifford Geertz em ‘A Interpretação das Culturas’ (1989). É definido, então, enquanto um padrão ou conjunto de significados incorporados nas formas simbólicas que os indivíduos utilizam para comunicar-se, partilhar e construir experiências, crenças, práticas e valores. A cultura emerge como um sistema simbólico formado pelas interações entre os indivíduos e destes com a comunidade (Geertz, 1989). Nessa última compreensão, a cultura converte-se em algo convencional, não natural (Rosa, 2000). Aqui ela seria uma criação humana, com uma materialidade no tempo e uma fundação de sentido que tem duplo início: na história de um grupo e também naquela de cada pessoa.

Assim, na Psicologia se instaura uma oposição entre duas formas básicas de compreensão da cultura (Rosa, 2000; Valsiner, 2007), que ecoa os diferentes sentidos atribuídos ao termo ao longo da história. Essas definições resultam no espectro de vários posicionamentos entre esses dois extremos, conforme descrevi acima. Em um extremo estão as correntes teóricas em que a cultura é uma característica de um grupo de pessoas ou sociedade, e no outro, está a sua compreensão processual e enquanto sistema simbólico.

Assumindo o último significado acima descrito, alguns autores (Cole 1996; Rogoff, 2005; Shweder, 1991), criticam aquelas apropriações teóricas do homem em que o contexto e a cultura são muitas vezes considerados como elementos naturais, a parte do organismo, exercendo desde fora influência sobre o desenvolvimento humano, esse também considerado um processo natural. Autores como tais, além de Branco e Rocha (1998), Rosa (2000), Valsiner (1989, 2007) postulam o caráter co-constutivo e, ao mesmo tempo, de separação inclusiva, que caracteriza a relação entre pessoas, grupos, instituições e cultura, em um dado corte histórico. A partir dessa leitura, tais autores criaram a chamada Psicologia Cultural, a qual abordarei a seguir.

1.3 A Psicologia Cultural e a Psicologia Sócio-Histórica: o caráter semiótico do desenvolvimento humano.

A Psicologia Cultural foi estruturada a partir da compreensão processual da cultura e se consolidou exatamente ao evidenciar, por meio de estudos empíricos, o papel constitutivo da cultura no desenvolvimento das pessoas e a relação de reciprocidade das pessoas como construtoras da cultura (Bruner, 1997; Cole, 1996; Valsiner, 2007). A cultura, defendem esses autores, deve ser compreendida não como uma influência, mas como constitutiva do ser humano e seu desenvolvimento. De modo recíproco, as condutas humanas em cenários de atividade concretas, constituem e transformam a cultura. Assim, há uma relação de mútua constituição entre ser humano e cultura. Em seus primórdios, a compreensão de que a Psicologia estava ligada à cultura foi defendida por teóricos com

Wilhelm Wundt e Wilhelm Dilthey. Wundt defendia que os processos mentais superiores poderiam ser estudados apenas através de seus produtos: linguagem, costumes, narrativas, crenças, instituições sociais (Cole & Scribner, 2003). Para tal autor, esse estudo seria tarefa a Psicologia Cultural ou *Völkerpsychology*. Wilhelm Dilthey, contemporâneo de Wundt acreditava, de maneira análoga, que o estudo da mente poderia ocorrer apenas através da cultura.

Mesmo assim, apesar de lançadas essas primeiras sementes, o desenvolvimento de uma Psicologia ligada à cultura ocupou posição marginal na história dessa ciência, conforme discutido anteriormente. Nas últimas décadas, no entanto, a necessidade do desenvolvimento de uma Psicologia Cultural ressurgiu mais fortemente e tem sido defendida por autores tais como J. Bruner (1997), M. Cole (1991), B. Rogoff (2005), C. Ratner (2002), R. Schweder (1990), J. Valsiner (1989, 2000, 2001, 2003, 2007), J. Wertsch (Wertsch, Del Rio & Alvarez, 1998) entre outros. Mas as diferentes apropriações da cultura aqui, também, resultaram em concepções distintas sobre a forma como se deve estruturar a Psicologia Cultural.

De acordo com Rogoff (2005), a compreensão cultural do desenvolvimento humano implica considerá-lo como uma transformação pela participação em atividades culturais, pelo uso de instrumentos e realização de práticas culturais, ao longo de diferentes gerações. De forma semelhante, Ratner (2002) propõe que as atividades, os artefatos e os conceitos humanos, bem como a forma com que eles organizam os fenômenos psicológicos, têm caráter cultural, portanto não podem ser compreendidos sem a consideração da organização espaço-temporal da cultura. As atividades teriam um papel organizador e gerativo primordial na produção cultural. Através de sistemas de atividades é que as pessoas interagiriam com o mundo dos objetos, com as outras pessoas e consigo mesmo.

Valsiner (2007), por outro lado, adota uma perspectiva mais semiótica, interrogando-se basicamente sobre a natureza semiótica dos pensamentos, atividades e comunicações humanas. Esse autor salienta que, na cultura, ‘objetos naturais’ são transformados em ‘objetos significativos’ para a pessoa. Desse modo, segundo Valsiner, a cultura teria um triplo papel no desenvolvimento humano: é, ao mesmo tempo, uma característica da pessoa, um produto da ação humana e um processo de relação entre pessoas e dessas com seus ambientes. Essa idéia está em consonância com as colocações de Shweder (1991), para quem a psicologia cultural objetiva estudar a forma como as práticas sociais e culturais regulam e transformam as pessoas em uma relação de co-constituição, onde se observaria uma dupla direcionalidade entre pessoas-objetos. Dessa forma, para esse autor a relação pessoa-cultura é marcada pela bidirecionalidade e co-construção (Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, 2001). A partir da compreensão do caráter bidirecional dessa relação, compreende-se que as mudanças históricas e aquelas individuais se integram mutuamente (Branco & Valsiner, 1997).

Já na proposta de Bruner (1997), a Psicologia deve investigar o papel constitutivo da cultura no desenvolvimento humano ou, mais precisamente, o processo de construção de sentidos e significados. Esse autor salienta três motivos para ressaltar a centralidade da cultura para a Psicologia, os quais são: a cultura é constitutiva do ser humano; a nossa adaptação ao mundo e a constituição da cultura dependem da partilha de significados e conceitos; e nós experimentamos a nós mesmos e a tudo a nossa volta em termos de categorias psicológicas populares.

No que diz respeito ao papel constitutivo da cultura ao indivíduo, Bruner afirma que tanto a participação na cultura quanto a realização dos poderes mentais humanos através dela impossibilitam a construção de uma Psicologia baseada apenas no indivíduo. A Psicologia deve examinar como as pessoas são formadas e também seu funcionamento,

o que implica reconhecer sua constituição ligada à cultura. Complementando essa razão, Bruner afirma: uma vez “que a psicologia está imersa na cultura, ela deve se organizar em torno desses processos produtores e utilizadores de significado que conectam o homem à cultura” (1997, p.23). Assim, a participação do homem na cultura, e a própria constituição dela dependem da consideração de que significados são construídos e compartilhados publicamente.

Por fim, ele sugere que o estudo dos atos de significação devem levar em conta a psicologia popular. Esse conceito descreve o sistema de organização da experiência em cada sociedade, ou seja, os significados institucionalizados e relacionados às ações humanas e aos mundos, que orientam e até dirigem os atos de cada um. Para Bruner, a psicologia popular é organizada narrativamente, em torno das expectativas canônicas estabelecidas e os desvios a essas expectativas. Essa organização narrativa possibilita interpretar e dar significado ao mundo, negociando entre o canônico e o idiossincrático.

Nessa linha de compreensão mais interpretativa da Psicologia Cultural, há maior interesse na forma como os sistemas simbólicos compartilhados e os modos de produção ou trabalho constituem psicologicamente os seres humanos. Assim, para esse autor a Psicologia culturalmente sensível se preocupa com o que as pessoas fazem, com aquilo que dizem que fazem, nos motivos que atribuem a suas ações e em como descrevem seu mundo. Dessa maneira, o que as pessoas dizem sobre suas ações e seu mundo é tão importante quanto as suas ações. “Em uma psicologia de orientação cultural, dizer e fazer representam uma unidade funcionalmente inseparável” (Bruner, 1987, p.27). Bruner define, então, que a cultura e a construção de significados que as pessoas operam dentro dela são as causas da ação humana. Essa afirmação está em contraposição à clássica concepção psicológica de que as causas do comportamento humano são biologicamente determinadas.

Essa abordagem, assim como outras mencionadas anteriormente, foi estruturada com base na Psicologia Sócio-Histórica. Tal perspectiva, por seu turno, foi construída a partir das elaborações de Vigotski que buscava construir uma reformulação da Psicologia de sua época ao oferecer uma explicação unificada sobre os processos psicológicos humanos, especialmente no que diz respeito às funções psicológicas superiores (Cole & Scribner, 2003; Daniels, 2002). As suas elaborações teóricas nos oferecem uma excelente análise sobre a Psicologia de sua época (Cole & Scribner, 2003) e também estabelecem uma via para relacionar as duas correntes psicológicas dominantes na época – aquelas da psicologia como ciência natural e a outra como ciência mental (Rosa, 2007).

Nessa busca, figura como um dos primeiros psicólogos modernos a construir uma teoria sobre como a cultura se torna parte da natureza das pessoas e *como o desenvolvimento humano encontra sua raiz na sociedade e na cultura* (Cole & Scribner, 2003), através de uma visão dialética (González Rey, 2003) e esse é o ponto que desejo enfatizar nesse trabalho. Para Vigotski, a relação entre indivíduo e cultura/sociedade é um processo dialético, no qual diferentes aspectos são combinados ou separados, de forma integrada e constante. Esse autor não chegou a usar diretamente os termos sujeito, subjetividade e self (Molon, 2003). Mas apresenta uma concepção de constituição da pessoa enquanto ser concreto que se faz na história e na cultura. Conforme afirma Molon (2003, pp.18 e 19), “Vigotski não mencionou as palavras subjetividade e sujeito (utilizou o termo sujeito ao referir-se ao sujeito de investigação), mas apresentou um cenário propício para a reflexão sobre tais noções fora dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista”. Para Vigotski, compreender os processos de constituição do sujeito envolve considerar como as interações humanas em situações concretas da vida são primeiramente realizadas interpsicologicamente e depois internalizadas, passando a fazer parte do sujeito. A mediação, nessa relação pessoa-cultura, exerce um papel essencial na constituição do

sujeito. É através da mediação que o homem transforma a si mesmo, aos outros a sua volta e a seu meio, num processo de internalização da realidade objetiva. As mediações culturais constituem, ao mesmo tempo, recursos para a ação humana e circunscritores do desenvolvimento subjetivo (Valsiner, 2003). Assim, as configurações do contexto sócio-cultural indicam possibilidades e impõem limites aos processos de significação pessoais, de tal maneira que esses circunscritores culturais seriam a base para a construção dos circunscritores subjetivos. As crenças, valores, concepções pessoais e outras funções subjetivas são fundamentadas nesses circunscritores subjetivos (Rosetti-Ferreira, Amorim, Selva, & Carvalho, 2004). Nesse último sentido, os mediadores permeiam a construção da consciência, do pensamento, ações e sentimentos do sujeito. Entre os mediadores estudados por Vigotski em seu programa estão: (i) os signos e processos simbólicos e, junto a eles, a linguagem; (ii) os instrumentos; (iii) as atividades e relações interpessoais (Daniels, 2002).

Nesse sentido, o fato do homem ter criado (e criar) ferramentas psicológicas como os signos, indica, para Vigotski (2004), uma forma especificamente humana de ser, que faz nascer novas estruturas. Os signos, por exemplo, são definidos como estímulos intermediários que funcionam como elos entre um estímulo contextual e a resposta de um organismo (Vigotski, 2003). Através de seu uso “o processo simples de estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (Vigotski, 2003, p.53). Eles se convertem, assim, em mediadores das relações pessoa-pessoa, pessoa-mundo. A sua criação e uso possibilitam que as operações psicológicas atinjam formas qualitativamente novas e superiores, pois, através de estímulos extrínsecos, os seres humanos passam a poder controlar o próprio comportamento. A linguagem é, para Vigotski, outro mediador semiótico da relação pessoa-cultura. Por meio da linguagem, sentidos e significados são construídos e partilhados. A linguagem é considerada por ele como um sistema simbólico, internamente articulado por regras e compartilhado por um grupo de pessoas. Trata-se de um mecanismo comum aos processos psicológicos e ao comportamento social tipicamente humanos. Assim, através de mediadores, as pessoas desenvolveriam estruturas específicas de comportamentos diferenciados no desenvolvimento psicológico, criando processos psicológicos enraizados na cultura. Nesse sentido, os diferentes mediadores marcam o ser social e constituem as pessoas em seu processo de desenvolvimento, possibilitando a transformação do biologicamente dado para o culturalmente adquirido (Vigotski, 2003).

Mais ainda, os mediadores culturais levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através da internalização ou reconstrução interna de operações externas. Todavia, essa internalização ocorre de forma distinta para cada pessoa, pois responde a uma dimensão específica do processo de construção de significados. O processo de transformação de algo interpsicológico em intrapsicológico acontece pela reconstituição de todo o processo envolvido, e não por mera reprodução. A internalização é um processo que implica em uma série de transformações: (i) uma atividade externa seria reconstruída, passando a ocorrer internamente; (ii) as funções que primeiramente aparecem no plano interpessoal seriam transformadas em processo intrapessoal; (iii) essa transferência de funções interpessoais para intrapessoais resulta de um longo processo que se dá ao longo do desenvolvimento. Assim, toda a função no desenvolvimento cultural aparece duas vezes, em dois planos: primeiramente no plano social, de forma interpsicológica, e depois no plano interno, como algo psicológico, ou intrapsicológico. Tal internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas seria característica distintiva da psicologia humana. Nas palavras do próprio autor: “a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação como o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (Vigotski, 2003, p.68).

Dessa maneira, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação e construção do social através da produção e emprego de signos, cumprindo uma função organizadora específica que leva à produção de formas de comportamento fundamentalmente novas (Vygotski, 2003). No entanto, mediadores como os signos e a linguagem não são compreendidos apenas como uma ferramenta técnica que permeia as relações humanas. Eles são vistos, principalmente, como uma ferramenta semiótica constitutiva do sujeito, pois é através deles que se constituem os processos psicológicos caracteristicamente humanos. Vygotski (1987, p. 48) assinala este aspecto constitutivo da linguagem ao afirmar que "(...) a interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social". Tais palavras evidenciam que o sujeito constitui-se num movimento dialético que transcende explicações extremas e dissociadas, de tal maneira que a constituição subjetiva se dá num movimento em que produz linguagem e, simultaneamente, se transforma na e pela linguagem. A pessoa não é apenas constituída pela linguagem e nem mesmo apenas produz linguagem. Ao mesmo tempo, a constituição do sujeito é concebida apenas dentro do contexto e das relações sociais, ambos resultantes da participação ativa das pessoas. Assim resume Zanella (2004, p.129):

Vygotski trabalha, portanto, com a idéia de que todas as conquistas que garantem às pessoas sua condição de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam. Essas conquistas, por sua vez, podem somar-se a tantas outras ou promover saltos qualitativos no modo como se apropriam da realidade e estabelecem essas relações.

Alguns interlocutores contemporâneos de Vygotski buscam contemplar o paradoxo entre permanência e mudança na formação da subjetividade (Silva, 2003; Souza, 2008). Compreendem o desenvolvimento humano, nesse sentido, como imerso em um movimento constante e dialético entre mudança e permanência, no qual novos significados são construídos e negociados, resultando na reprodução ou transformação das formas canônicas da cultura (Rosetti-Ferreira, Amorim, Selva, & Carvalho, 2004). Outro aspecto também muito enfatizado é o posicionamento ativo e discursivo do sujeito na constituição de si (Lopes de Oliveira, 2003). Nesse sentido, os processos comunicativos e metacomunicativos são considerados elemento de suma importância nos processos de constituição subjetiva (Silva, 2003). Na seção seguinte, procuro explorar elementos das imagens e linguagem visual que são parte desse processo.

2. As imagens, a linguagem visual, as narrativas visuais e a construção de significados

Imagem, do latim *imagine*, é um termo genérico para designar a representação gráfica, plástica, fotográfica ou fílmica de uma pessoa ou objeto, de um assunto ou motivo (Marcondes, 1998). Flusser (2002, p.7), afirma que as “imagens são superfícies que pretendem representar algo”. Essa representação seria resultado do esforço de abstrair duas das quatro dimensões do espaço-tempo, a profundidade e o tempo em si, conservando apenas as dimensões do plano, a largura e a altura. A existência de imagens é possível graças à capacidade de abstração configurada pela imaginação (Flusser, 2002). As imagens podem evocar uma determinada coisa, pessoa ou assunto, por apresentarem uma relação simbólica com o retratado (Weber, 2009). Conforme Zanella (2006, p. 141), a imagem é “uma expressão daquilo que se quer (ou que se consegue) retratar, marcada pelo olhar de quem a produz”. Assim, a imagem não é mera reprodução da realidade. É, antes, uma ‘fala’ sobre uma outra forma de ver o que se apresenta como realidade. Nesse sentido, as

imagens são compreendidas aqui enquanto formas comunicativas, como artefatos culturais materiais produzidos pela ação e a imaginação dos seres humanos em culturas específicas, tendo finalidades diversas tais como estéticas, simbólicas, rituais ou político-ideológicas. Segundo Martins (1998), as representações visuais são formas culturais de narrar, apresentar ou referir-se à realidade. Efetivam-se através de sistemas visuais, constituindo-se em mediadores na construção de idéias e sentidos, bem como nos processos simbólicos.

Já a palavra linguagem descreve um conjunto de práticas ou formas de expressar idéias e sentimentos, ou seja, uma forma de comunicação (Moisés, 2004). Nesse sentido, linguagens são todos os sistemas de signos que servem como meio de comunicação entre pessoas e pode ser percebido pelos órgãos do sentido. Assim, existem a linguagem auditiva ou verbal, a linguagem corporal, a linguagem visual (Ferreira, 1999), entre outras. A linguagem visual é constituída por imagens ou representações visuais, caracterizando-se como uma forma de comunicação predominantemente não-verbal, na qual utiliza-se de artifícios ilustrativos – figurativos ou não – chamados de elementos visuais, para dar forma a uma produção imagética. Ela desempenha, também, um elo entre o ver e o relatar, entre a expressão e a interpretação. É a capacidade de comunicar e de significar que dá à imagem o status de linguagem (Ros, Lenzi, Souza & Gonçalves, 2006). Os termos imagem, produção visual, representação visual e linguagem visual serão aqui utilizados de forma intercambiável.

Ao tratar sobre imagens, é comum lermos autores afirmarem: “imagens valem mais que mil palavras”, “o nosso mundo é povoado de imagens que disputam nossa atenção”, “muito antes que possamos pensar ou nos expressar verbalmente nós já podemos ver” (Weber, 2009), ou “vivemos em uma sociedade da imagem” (Rose, 2007). Cada uma dessas afirmativas pode trazer elementos importantes para nossa reflexão uma vez que definitivamente nossa imaginação, pensamento, capacidade de planejar ou criticar, está associada a imagens (Bruner, 1983). As imagens constituem parte das formas através das quais construímos significados (Weber, 2009). Elas são instrumentos mediadores das relações entre as pessoas e seu mundo (Flusser, 2002).

É difícil precisar desde quando na história de diferentes culturas a produção de imagens se constituiu em uma atividade das pessoas. As pinturas e gravuras rupestres são um testemunho de que esse tipo de atividade tem precedentes em um passado bem distante. Esse tipo de imagem produzida na pré-história indica como as imagens foram utilizadas para significar antes mesmo da invenção da escrita (Santaella & Nöth, 2001). Em complemento, a história da arte fornece uma gama enorme de exemplos de usos de imagens como meio de construção e comunicação de significados (Gombrich, 1995, 2000).

Existem autores que diferenciam entre imagens naturais, as quais são sinais de natureza físico-química, e imagens culturais, essas portadoras de ‘energia semiótica’ (Pino, 2006). Entretanto, há uma tradição de pesquisa que questiona a existência de imagens naturais e defendem que toda a forma de ver e construir imagens é aprendida ao longo do desenvolvimento (Fernández, 2007; Gombrich, 2000; Dondis, 1997). Gombrich (2000) sustenta que a aparente correspondência objetiva entre o referente e sua imagem pictórica resulta da influência cultural sobre a percepção e o gosto. A imagem sugere ao observador um horizonte de expectativas a respeito do objeto. Esse processo é resultado de nossas experiências e toda uma herança de informação e conhecimentos culturais.

Santaella e Nöth (2001) distinguem entre imagens como representações visuais e imagens mentais. As primeiras são objetos materiais e representam fisicamente o nosso mundo. Já o segundo tipo se configura como fantasia, imaginação, pensamento ou visões. Esses dois domínios estão ligados em sua gênese, uma vez que “não há imagens como representações visuais que não tenham surgido como imagens na mente daqueles que as

produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (Santaella & Nöth, 2001, p.15).

As imagens podem ser fontes poderosas para retratar o que não pode ser articulado verbalmente (Eisner, 2009). Nesse sentido, utilizar as imagens como objeto, instrumento ou representação de resultados de pesquisa pode ser muito útil e importante. O uso de fotografias como recurso metodológico, em especial, tem sido objeto de muitos estudos e revisões em Psicologia (Kirst, 2000; Maurente, 2005; Maurete & Tittoni, 2007; Neiva-Silva, 2003; Neiva-Silva & Koller, 2002; Tittoni, 2004). Mas o uso de imagens em pesquisa científica, de uma forma geral, está profundamente calcado nos desenvolvimentos da antropologia visual.

Já em 1898, A. Haddon, C. G. Seligman e W. H. Rivers utilizaram registro fotográfico e cinematográfico em uma expedição multidisciplinar ao estreito de Torres (Barbosa & Cunha, 2006). Entre 1901 e 1922 são produzidos diversos filmes etnográficos, tanto no exterior como no Brasil (Barbosa & Cunha, 2006). As imagens vão assumindo um lugar fundamental como instrumento e meio privilegiado para a observação da experiência humana. Especialmente após o trabalho de Margareth Mead e George Batson em Bali, em 1942, novos horizontes foram abertos para o uso de imagens em pesquisa. Esses antropólogos acreditavam que a imagem se constituía em um instrumento de controle dos diferentes graus de sofisticação do lugar do pesquisador na pesquisa. Eles também assumiram o desafio de construir uma análise na qual havia uma circularidade e relação de complementaridade entre narrativa verbal e visual, de forma que, assim como o texto, as imagens produzem idéias. Com o crescente uso de imagens na pesquisa antropológica, sucedeu a fundação da Antropologia Visual, abrindo caminho para a utilização de imagens para além da mera ilustração ou documentação, mas como instrumentos para reflexão e como uma linguagem diferenciada (Achutti, 2004; Fernando de Tacca, 1991).

Na Psicologia também se observa o uso de imagens para pesquisar diversos fenômenos psicológicos, no trabalho de autores tais como Caixeta (2006), Kirst (2000), Maurente (2005), Neiva-Silva (2003), Tittoni (2004), Volpe (2007). O emprego da fotografia como recurso de pesquisa psicológica foi analisado por Neiva-Silva e Koller (2002). Os autores argumentam que o uso de fotografias em pesquisa tem como principal objetivo a “atribuição de significado à imagem” (Neiva-Silva & Koller, 2002, p.237), no sentido de auxiliar na comunicação de significados dificilmente acessíveis ou expressos por meio da linguagem. A partir de uma análise bibliográfica, os autores identificam quatro funções da fotografia na pesquisa em Psicologia: *documental* ou *registro*, *modelo*, *autofotografia* e *retorno* ou *feedback*. No uso *documental*, a imagem fotográfica teria caráter de registro ou prova documental de um determinado evento, pessoa ou objeto. Não interessa quem produziu a imagem, ou o destinatário, mas apenas no conteúdo da imagem. Quanto à função de *modelo*, fotografias ligadas a um objeto de estudo e escolhidas pelo pesquisador são utilizadas como modelos, com intuito de evocar percepções, falas ou reações, as quais são registradas para análise. O autor da fotografia é desconsiderado, pois se acredita que isso pouco influenciaria os resultados, e o estudo é centrado no observador da fotografia e suas respostas. Essa função é também descrita por Weber (2009), para quem esse pode ser um recurso interessante em estudos etnográficos. Na *autofotografia*, participantes de uma pesquisa são solicitados a fotografar um tema do interesse do pesquisador, recebendo, na maioria das vezes, uma câmera fotográfica e treinamento para seu uso. Aqui tanto a imagem em si, quanto seu produtor e a percepção do mesmo quanto a sua produção são de interesse do pesquisador. Os participantes podem ser questionados ou solicitados a falar a respeito do mesmo, a escolher a(s) imagem(s) mais significativa, a hierarquizar as fotografias por ordem de importância, escrever legendas, parágrafos descritivos ou analíticos sobre a imagem. O pesquisador pode comparar as fotografias dos

participantes entre si através da análise de conteúdo, considerando cada participante em relação a si mesmo e em relação ao grupo. A fotografia enquanto recurso de *retorno* ou *feedback* é utilizada após a aplicação de alguma avaliação (eg. traço de personalidade). As fotografias são tiradas em situações diversas, depois o resultado é apresentado ao participante e o teste é reaplicado, para verificação dos efeitos da fotografia sobre os resultados. O interesse está no resultado da imagem sobre o participante, que é, igualmente, o foco da fotografia. Weber (2009) aponta o uso de imagens documentais em forma de *feedback* como uma importante ferramenta de pesquisa, pois pode representar outros olhares sobre o processo de pesquisa, levando o investigador a realizar autocrítica e refletir sobre seu processo de investigação. Essa autora também indica mais um uso de imagens em pesquisa: como forma de representação ou apresentação de dados.

O que uma imagem significa depende de muitos fatores, incluindo o que a imagem representa materialmente, quem está observando a imagem e quem a produziu, entre outros aspectos (Weber, 2009). Joly (1999) descreve que na fotografia se opera com uma construção de significado feita a partir de várias escolhas tais como tema, ângulo e perspectiva, filme, foco, além de elementos culturais que são conjugados na produção da imagem e de sua(s) interpretação(ões). Flusser (2002), por seu turno, acredita que o significado da imagem pode ser captado de duas formas: em sua superfície, através do golpe de vista, e em sua profundidade, através do vaguear do olhar sobre os diferentes elementos da imagem, chamado de *scanning*. Esse autor salienta que as imagens não são denotativas, mas conotativas apenas, pois o significado delas é construído no tempo mágico. Nesse tempo, um elemento explica o outro, que explica o primeiro, de forma reversível. Barthes (2006), por outro lado, propõe a compreensão das imagens fotográficas na relação entre o *studium* e o *punctum*. O primeiro aponta o culturalmente codificado e a ênfase do referente, já o segundo é o ponto sensível, o objeto parcial, que toca ao indivíduo, a realidade produzida. Para esse autor as imagens em geral permitem significações em dois níveis: um conotativo e outro denotativo. O significado denotativo é aquele literal, descritivo. Já o conotativo se refere ao contexto histórico e cultural em que uma imagem é produzida e também aquele em que é veiculada.

A possibilidade de evocação trazida pelas imagens, tanto de pensamentos concretos quanto abstratos é indicada por alguns autores como o principal benefício do uso de imagens em pesquisa (Leavy, 2009; Rose, 2007; Weber, 2009). É essa característica, juntamente com a capacidade de indicar elementos concretos e abstratos de forma econômica e de colocar questões, que transforma a imagem e instrumentos baseados em imagens interessantes para a investigação psicológica. Weber (2009) estabelece dez vantagens ou resultados para o uso de imagens, em especial as artísticas, em pesquisas: (i) leva a atentar para os fenômenos e objetos de diferentes maneiras; (ii) podem capturar o inefável; (iii) em geral exercem grande impacto sobre aquele que a aprecia; (iv) comunica de forma mais holística, (v) ajuda a olhar a partir da perspectiva do outro, facilitando a compreensão do seu ponto de vista; (vi) torna a comunicação mais econômica; (vii) encoraja a experiência e conhecimento corporal (*embodied experience and knowledge*); (viii) pode ser mais acessível que o discurso científico; (ix) facilitam a reflexividade no delineamento da pesquisa; (x) provocam questionamentos e podem encorajar a crítica e a ação. Mas a autora salienta, e eu acho muito importante observar, que as imagens *per se* não são garantia de nenhum desses resultados.

A leitura de narrativas visuais ou imagens proporciona, a meu ver, uma forma de acesso aos processos de constituição de si mesmo e um meio para vislumbrarmos os significados que as pessoas podem construir em relação a suas experiências de vida. Ruck e Slunecko (2008) propuseram a leitura de imagem, em especial as relações espaciais entre os elementos da mesma, como ferramenta para análise de elementos espaciais do self

dialógico. A leitura ou compreensão de uma imagem se dá, entre outras formas, pela identificação de seus elementos e das relações espaciais que os mesmos mantêm entre si. Os autores mencionados analisaram um retrato de Frida Khalo, pintora mexicana do início do século XX, identificando as relações espaciais entre os diferentes elementos visuais da imagem em questão e também salientando os elementos históricos e culturais que perpassam essa leitura. Já Maurete (2005), empregando o conceito de fotocomposição, utilizou narrativas visuais para compreender a forma como trabalhadores de rua constroem a experiência de si e de seu trabalho em relação aos discursos dominantes.

No que diz respeito à relação entre imagens e a compreensão de si mesmo, Tittoni (2004) utilizou a fotografia como recurso metodológico no estudo sobre as relações entre trabalho e subjetivação. A autora observou a potencialidade da fotografia tanto como recurso para provocar a reflexão sobre o trabalho em si, como elemento de reflexão sobre si mesmo. Maurete (2005), no mesmo sentido, além de problematizar as fotografias como ferramentas de reflexão, também aponta o redimensionamento do olhar proporcionado pela produção de imagens fotográficas e o trabalho de coautoria na construção da pesquisa.

Acredito que a leitura de imagens associadas, em forma de narrativa visual, potencializa as possibilidades de compreensão do self e dos processos de constituição subjetiva. As narrativas visuais podem ser compreendidas de diferentes maneiras, conforme pode ser observado em trabalhos tais como os de Catanho (2007), Falcão & Hartmann (2008), Jobim e Souza e Lopes (2002), Leenaerts (2006), Maurete (2005) e Nino (2007), para citar alguns. Eu concebo as narrativas visuais como um produto construído através da seleção e organização de imagens em uma sequência lógica, assim como foi concebida por Einsenstein (2002) através das montagens intelectuais.

3. Educação em Arte no Brasil: definições e aspectos históricos

Assim como a compreensão do desenvolvimento humano varia de acordo com fatores históricos, sociais e culturais, também a definição de Arte e de Educação em arte se apresentaram de formas distintas ao longo da história e de diferentes correntes de pensamento. A Arte é ora compreendida como técnica, ora como materiais ou produtos, ora como lazer, ou como processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, linguagem, comunicação, forma de expressão. Fica claro que a sua conceituação pode ser objeto de diferentes interpretações ao longo da história e sob a orientação de diferentes perspectivas teóricas ou epistemológicas (Ferraz & Fusari, 1993). Como a definição do que venha a ser Arte não é objeto de consenso e pode gerar uma discussão muito ampla, que foge ao objetivo desse trabalho, eu não entrarei na discussão sobre o significado dessa palavra. Aqui será compreendido como arte tudo o que for assim definido pelos participantes desse estudo, aderindo ao argumento elaborado por Coli (1981), segundo o qual é arte tudo o que assim for assim reconhecido e definido. Acredito que, ao manter a definição de arte aberta para a perspectiva dos participantes poderei observar e identificar fenômenos que a adoção de um ou outro significado obliteraria. Por outro lado, discorrerei sobre o tema da educação em arte de modo mais prolongado, enfatizando as trajetórias do ensino dessa área em nosso país, em diálogo com as finalidades atribuídas à mesma durante esse percurso. Acredito que essa informação é útil para a compreensão das propostas educativas em arte que os participantes dessa pesquisa cursaram.

3.1 Os diferentes nomes da Educação em Arte no Brasil

Tão diversas quanto o debate acerca da definição de Arte, são as nomenclaturas para se referir ao seu ensino ou educação, bem como da forma como esse deve ocorrer.

Entre tais denominações para a Arte no sistema educacional brasileiro, encontramos: *Educação Através da Arte*, *Arte-Educação*, ou ainda *Educação em Arte*, *Educação Artística*, ou *Arte na Educação Escolar* (Ferraz & Fusari, 1999; 1993). O que essa profusão de nomes significa e como surgiu ao longo da história será discutido aqui.

Conforme as idéias apresentadas por Ferraz e Fusari (1993), *A Educação Através da Arte* foi difundida no Brasil através das idéias de Herbert Read, recebendo o apoio de vários atores da sociedade civil, notadamente educadores, artistas, filósofos e psicólogos. Mais do que o ensino de conteúdos artísticos, esse movimento via a Arte como elemento essencial a todo processo educativo, constituindo parte de cada disciplina, para a formação do ser humano completo.

Já a *Educação Artística*, incluída no currículo escolar pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1971), Lei 5692/71, privilegiava, segundo as mesmas autoras, o processo expressivo e criativo dos alunos. De acordo com Ana Mae Barbosa (1989), essa introdução da Arte na educação escolar através dessa primeira LDB não foi uma conquista de arte-educadores, mas sim um dos resultados do acordo entre o governo brasileiro e o norte-americano, denominado MEC-USAID. A proposta era estabelecer uma educação profissionalizante e a disciplina Arte parecia, segundo a autora, a única abertura do currículo para as Humanidades, envolvendo as Artes Plásticas, as Artes Cênicas e a Educação Musical. A falta de professores com nível superior para lecionar a disciplina, uma das exigências da referida Lei, levaram à criação de licenciaturas de curta-duração. Em dois anos, eram ensinados conteúdos de música, teatro, dança, desenho, desenho geométrico, pintura, gravura, escultura, dança. Até então, o professor de Arte era o artista, formado em ateliês ou no exercício do ofício. A rápida formação dos professores nos cursos de licenciatura curta, aliada a currículos abrangentes e objetivos de difícil alcance resultou em ações polivalentes e superficiais (Ferraz & Fusari, 1993). Isso ocorreu tanto por tentar abranger um grande número de linguagens, quanto por resultar em práticas de ensino escolares notadamente voltadas para a expressão individual e para as técnicas artísticas, sem maiores aprofundamentos nas diferentes linguagens ou sua contextualização histórica.

Essa superficialidade e polivalência foram os principais elementos criticados pelo movimento de *Arte-Educação*, criado entre o final da década de 1970 e o início de 1980. Associando diferentes elementos da Escola Nova e da Educação Através da Arte, a *Arte-Educação* caracteriza-se pela busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de Arte, aliadas a uma preocupação com a contextualização histórica e cultural dos conteúdos e das práticas de ensino, assim como com o papel político e social do ensino de Arte.

Essa revisão dos diferentes nomes atribuídos ao ensino de Arte em nosso país revela, em parte, as ligações entre as nomenclaturas diversas e certas correntes de pensamento e também a momentos históricos. Nesse sentido, cabe perguntar como essas denominações se colocaram no ensino dessa área ao longo da história nacional? Quais as diferentes finalidades atribuídas a essa atividade durante esse percurso? As respostas a essas questões serão discutidas a seguir. Considero-as de suma importância para esse trabalho, uma vez que a explicitação dessas relações pode esclarecer a forma como a educação em arte aparece nas narrativas dos entrevistados ao longo da presente pesquisa.

3.2 Trajetórias da Educação em Arte no cenário nacional e finalidades atribuídas à mesma

É corrente creditar a inserção das artes na educação brasileira à Academia de Belas Artes, criada no século XIX, após a chegada da Missão Artística Francesa ao nosso país (Barbosa, 1995; Santos, 2002). Há quem defenda que a Academia influenciaria, ainda hoje, as escolas de nosso país quanto aos métodos e conteúdos. No entanto, sou de posição de

que a educação em arte tem início no Brasil já com a missão jesuíta, quando vários ofícios artesanais eram ensinados aos povos indígenas como parte da catequização, com o intuito de introduzir essas pessoas aos valores e modos de produção europeus (Orazem, 2006; Serafim-Leite, 1953). Organizado primeiramente a serviço da evangelização, o ensino jesuítico constituiu a primeira sistematização de ensino no Brasil e, também, a primeira forma de educação em arte que se tem registro no território nacional (Serafim-Leite, 1953). As atividades artísticas e os ofícios eram desenvolvidos tanto pelos padres, quanto por artesãos e escravos, entre outros, e constituíam a garantia da subsistência da Companhia de Jesus e sua obra no Brasil Colônia. Apesar de serem rejeitadas nas escolas dos homens livres, as atividades manuais eram exploradas em função do consumo nas missões indígenas ou no treinamento dos escravos. Além disso, visavam à formação, nos índios, de hábitos disciplinados de trabalho e à transformação de seus costumes e valores, algo considerado necessário sob o ponto de vista dos padres. As escolas jesuíticas tinham a intenção de formação missionária. Entre as linguagens artísticas e ofícios trabalhados pelos jesuítas se encontravam a arquitetura, a carpintaria, a pintura e escultura, as artes cênicas, a música e a literatura (Serafim-Leite, 1953). As quatro primeiras não eram consideradas parte das atividades de ensino, servindo à construção e manutenção da obra religiosa como um todo. Estavam voltadas para a produção de imagens sacras, de um modo geral, além de construções de igrejas, vilas e cidades. As artes cênicas e literatura, entretanto, receberam tratamento distinto, pois eram associadas ao exercício da retórica, ao domínio do pronunciamento em público. A música, por seu turno, foi considerada um grande instrumento pedagógico e de catequese junto aos índios, provavelmente pelo fato de constituir parte importante da vida das diferentes tribos indígenas, em suas festas e cerimônias (Serafim-Leite, 1953).

Posteriormente, a vinda da Missão Francesa e a instituição da Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro, ambos no século XIX, fortaleceram ainda mais a educação em arte no país. A chamada Missão Artística francesa consistiu na vinda de um grupo de artistas e artífices da França para o Brasil, visando à introdução do estilo Neoclássico em nosso país. Naquele momento, procurava-se atualizar as artes no território nacional, como parte das mudanças ocasionadas pela mudança da Família Real e parte da nobreza portuguesa para cá. A criação da Escola Real de Artes e Ofícios, que posteriormente seria chamada de Academia Imperial de Belas Artes, deu origem à Escola de Belas Artes, que integra hoje a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atravessando diversos problemas em seu estabelecimento, a Academia Imperial de Belas Artes foi a instituição oficial de Arte mais importante no Brasil, pois formou várias gerações de artistas brasileiros e introduziu um novo sistema de ensino que ainda se faz presente em algumas propostas de formação e educação em arte (Barbosa, 1995). Nesses eventos, assim como na missão jesuíta, valores europeus ocupavam o lugar central, tratados como ideais sociais. A educação em arte, dessa maneira, cumpria um papel civilizatório, imprimindo uma forma de organização social e de visão de mundo específicas ao universo europeu. Nos ofícios, por outro lado, fortifica-se a educação em arte para o trabalho, com a promessa de inserção e ascensão social por meio da arte (Cardoso, 2008; Peter, 2007; Ferraz, 1999).

Já no século XX, quando ocorre o movimento modernista, há a consolidação de uma corrente pela educação em arte, que passa a valorizar a cultura nacional. São criados os cursos superiores em arte nas universidades, surgem as Bienais, os movimentos de valorização das culturas populares e aqueles de contestação política, a estruturação e o fortalecimento de organizações de artistas, a constituição de pós-graduações em arte e seu ensino (Ferraz, 1999). Destacarei, dentre as finalidades da educação em arte nesse período, por um lado, a profissionalização, e por outro, a inserção social e cultural, aspectos ressaltados principalmente pelas correntes positivistas e liberais. Considerava-se relevante,

também, a experimentação ou extravasamento psicológico, o treino criativo e o ajustamento social, que estavam ligados ao livre fazer, especialmente prezado na Escola Nova, no ensino escolar convencional e igualmente nas Escolhinhas de Arte do Brasil (Fernandes, Cunha e Ferreira, 2004; Ferraz, 1999). Ademais, os movimentos artísticos e, de certa forma, também a proposta da Escola Nova, disseminaram a idéia da arte como meio de construir ou buscar a identidade cultural (Barbosa, 1998).

O Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil surgiu com a influência do trabalho *Educação através da arte*, de Herbert Read (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1980). A educação em arte, ou educação estética, como preferia denominar esse autor, teria a função de contribuir na formação de uma personalidade integrada, em relação harmoniosa com o mundo exterior (Read, 2001). Também foram importantes os trabalhos de pessoas como Franz Cizek, Victor Lowenfeld, John Dewey, Rudolf Arheim, no cenário internacional, e de Augusto Rodrigues, Paulo Freire, Aloísio Magalhães e Anísio Teixeira, entre outros, no cenário nacional. No Brasil, as Escolinhas de Arte surgiram com o objetivo de formar um ser humano mais sensível e crítico de si. A primeira Escolinha de que se tem notícia foi criada no Rio de Janeiro, fundada por Augusto Rodrigues, junto com Lúcia Alencastro Guimarães e Margaret Spencer em 1948 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1980). Em pouco tempo, as Escolinhas se espalharam por todo o Brasil, “do Amapá ao Rio Grande do Sul” (Varela, 1988). Esse movimento teve papel muito importante na mobilização de artistas e arte-educadores, contribuindo na proliferação de movimentos culturais populares e associações de arte, e trazendo uma dimensão mais politizada para a educação em arte, à qual foi conferido um papel na transformação social. O movimento das Escolinhas de Arte também teve papel fundamental na popularização e no fortalecimento da educação em arte fora do ambiente escolar.

Segundo Barbosa (1989), a politização dos arte-educadores brasileiros, em conseqüência de sua organização a partir das Escolinhas, e a pressão que os mesmos exerceram sobre os deputados constituintes foram os principais fatores que ajudaram na consolidação das conquistas para o campo da arte e educação em arte na Constituição Federal de 1988 (que daqui em diante será referida como CF 88). Nesse documento, as artes são mencionadas em diferentes momentos, que dizem respeito à proteção de obras, criação de legislação, liberdade de expressão e identidade nacional (artigos 23, incisos III e IV; artigo 24, incisos VII, VIII e X; artigo 215, parágrafo 1, artigo 216, parágrafos 1, 4º e 5º); ao acesso, exercício, documentação, registro, incentivo à valorização e difusão das artes (artigo 23, inciso V; artigo 215; artigo 216 na íntegra); e, de especial interesse para esse trabalho, à educação, ensino, aprendizagem, pesquisa e divulgação (artigo 206, inciso II; artigo 208, inciso V; artigo 210).

Especificamente em relação à educação em arte, é estabelecido nesse documento, indiretamente, que: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte (entre outros valores) está na base do ensino; o acesso aos níveis elevados da criação artística, segundo capacidade individual, é dever do Estado e que deve ser alcançado por meio da educação; o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais devem ser assegurados pelos conteúdos mínimos para o ensino fundamental; o financiamento de programas e projetos culturais pode ser feito pelos Estados e Distrito Federal, vinculado a fundo de participação.

Tudo o que foi estabelecido pela CF 88 trouxe diversas repercussões para o lugar da arte na educação, tanto escolar quanto não-escolar. Uma dessas conseqüências foi o fortalecimento e a proliferação dos projetos sociais envolvendo educação em arte, assim como centros culturais e museus com programas educativos artísticos (Fernandes, Cunha e Ferreira, 2004), o que ocorre principalmente a partir do final da década 1980, estendendo-

se ao início do nosso século. A partir dos anos 1990, de modo particular, projetos sociais ganham relevo junto a organizações do Terceiro Setor, com o fim de promover o exercício da cidadania e beneficiar crianças e adolescentes em risco social (Fernandes, Moura, Fernandes, Rocha, Luna & Barbosa, 2006). Esse tipo de atividade tem sido amparado pela Lei Rouanet, ou Lei nº 8.313/91, e pela criação dos Fundos de Apoio a Cultura, com linhas de incentivo para esse tipo de iniciativa.

Por outro lado, também passa a fortalecer a noção do papel da cultura, enquanto atividades, conhecimentos e objetos artístico-culturais, no desenvolvimento social e econômico, exercendo grande papel no mercado e na economia global (Yúdice, 2006). Em relação a esse aspecto, a publicação do Sistema de Informações e Indicadores Culturais pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Cultura (MinC), veio a coroar a incorporação do conceito de cultura nas estratégias de desenvolvimento social e econômico brasileiras. Nesse sentido, a educação em arte passa a ser mais do que um elemento de formação cidadã e fortalecimento cultural, mas uma estratégia de transformação social, justamente por criar novos horizontes de inserção de pessoas no mercado de produção e consumo de bens e serviços (Yúdice, 2006).

Ao longo dos diferentes momentos históricos descritos é possível perceber mudanças nas finalidades conferidas à educação em arte. Há momentos em que se faz presente a visão de que o papel da arte é instruir culturalmente, o que pode ser relacionado a uma compreensão idealista. Nessa visão, o aperfeiçoamento da humanidade seria atingido através da educação em filosofia e em arte, uma vez que esse tipo de saber é considerado essencial para o conhecimento de si e do mundo. Existe, também, a idéia de que o conhecimento em arte seria um caminho para a felicidade universal, para a distinção e a superioridade. Essa concepção está ligada à compreensão de cultura enquanto forma de cultivo das qualidades e valores elevados, que privilegia os valores hegemônicos de um grupo social específico (Veiga-Neto, 2003), orientação a qual discutimos acima. Por vezes a educação em arte adquiriu um caráter mais instrumental, enquanto em outros foi salientada a sua dimensão emancipatória. Também foi possível observar a educação em arte relacionada à formação da pessoa crítica e criativa. Há, igualmente, a compreensão de que a educação em arte possa instrumentar as pessoas para a transformação social e política. A idéia da ascensão social por meio da educação e a importância do capital cultural para o sucesso educacional e no mundo do trabalho (Nogueira & Nogueira, 2004) são igualmente observáveis como finalidades da educação em arte, esses principalmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI. Na seção que segue, abordarei como a educação em arte é relacionada ao desenvolvimento humano a partir da perspectiva sócio-histórica.

4 A Arte, sua educação e o desenvolvimento desde uma perspectiva sócio-histórica

O interesse de Vigotski pela arte se encontra, segundo Freitas (1999) nas influências culturais que marcaram seu pensamento, notadamente através de sua família, de sua educação e do fervoroso ambiente cultural russo no final do século XIX e início do século XX. Essa autora aponta que a arte figurava entre suas paixões e que, durante certo tempo, ele atuou como diretor de teatro, foi o fundador de uma revista dedicada à literatura e participou de círculos de debate literário e artístico relacionados às vanguardas russas. Freitas (1999) afirma, ainda, que a crítica artística e a estética foram a porta de entrada de Vigotski à Psicologia.

Alguns dos trabalhos desenvolvidos por Vigotski em sua juventude relacionam-se à teoria e crítica literária e à estética (Freitas, 1999). Bezerra (2001) afirma que Vigotski dedicou os 10 anos iniciais de sua atividade científica aos problemas da crítica artística e literária. Nesse período escreveu um ensaio sobre Hamlet, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca e Psicologia da Arte*. Posteriormente escreveu *A imaginação e a arte na infância* e um capítulo do livro *Psicologia Pedagógica*, chamado *A educação estética*.

Nessa seção eu buscarei apresentar alguns dos desenvolvimentos teóricos de Vigotski sobre a arte para elucidar as relações entre educação em arte e desenvolvimento humano a partir de sua perspectiva. Para tanto, me fundamentarei em *Psicologia da Arte* e em *A educação estética*.

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski coloca a reação estética suscitada pela arte como elemento essencial na explicação do comportamento humano pela Psicologia. Mas, ao mesmo tempo, adverte: “a arte só poderá ser objeto do estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto” (Vigotski, 2001, p.9). Para esse autor, a arte é um fenômeno humano decorrente da relação direta ou mediada do homem com seu contexto histórico-cultural, onde as pessoas constroem e multiplicam ou transformam características desse contexto ou de si.

No que tange à metodologia de estudo dos fenômenos estéticos, Vigotski defende uma conciliação de elementos de ordem psicológica com aqueles da ordem sociológica. Aponta, nesse sentido, as elaborações teóricas de Pliekhánov sobre a necessidade teórica e metodológica de incluir a psicologia na elaboração de uma teoria marxista da arte. Vigotski identificou no trabalho desse teórico um procedimento “para exprimir a relação entre base e superestrutura” a qual consiste em cinco estágios: “(i) o estado das forças produtivas, (ii) as relações econômicas, (iii) o sistema político-social, (iv) o psiquismo do homem social e, (v) as diferentes ideologias, as quais refletiriam as propriedades desse psiquismo” (Vigotski, 2001, p.11). Para Vigotski, a arte estava profundamente relacionada ao social e ao psíquico ou individual, de tal maneira que, ao mesmo tempo em que a arte é o social em nós, ela também apresenta, em sua raiz e essência, o individual. . Nesse sentido, Vigotski problematiza, em parte, a concepção psicanalítica, uma vez que ela explica a arte apenas a partir do individual, deixando de lado a vida social. Mesmo existindo essa crítica à Psicanálise, Vigotski construirá sua teoria sobre a Psicologia da Arte estabelecendo um diálogo com as propostas psicanalíticas, como será esclarecido adiante.

Reconhecendo a arte como uma forma de conhecimento, Vigotski discute, por outro lado, os estudos que consideram apenas o conhecimento na arte, deixando de lado a emoção. A elaboração intelectual é apenas parte da forma artística, pois o seu conjunto depende da integração dos sentimentos e emoções: “A emoção específica da forma é condição necessária da expressão artística” (Vigotski, 2001, p. 42). Ao mesmo tempo, enfatizar em demasia os processos intelectuais suscitados pela obra de arte pode acarretar na diluição do seu traço distintivo em relação aos demais processos intelectuais. Na discussão desse tema, Vigotski cita uma conclusão de Meyer sobre o estudo das propriedades psicológicas da emoção poética: “O principal em música é o inaudível, nas artes plásticas, o invisível e intangível.” (Meyer, s.n., citado por Vigotski, 2001, p.55). Essa advertência posta por Vigotski sobre a ênfase nos processos intelectuais em detrimento aos emocionais pode muito bem ser transferida à educação em arte: ensiná-la como forma de cultivar habilidades intelectuais pode levar a deixar de lado o que há de mais singular na arte, a emoção e sentimento relacionados à reação estética artística.

O autor relaciona, então, a imaginação e a fantasia às emoções e ao pensamento, considerando tal relação essencial à arte. A partir dela, emerge uma nova forma de

imaginação, diferente daquela que reproduz o pensamento lógico discursivo. Assim ao tratar sobre a arte, Vigotski mostra-se contra a sua redução a uma função cognoscitiva ou mera expressão de vivências emocionais, afirmando que tanto o sentimento quanto o pensamento são os motores da criação humana e, na arte, operam junto à imaginação e a fantasia. A emoção na arte é de uma natureza distinta daquela da consciência. Essa compreensão está relacionada a outro ponto interessante abordado por Vigotski, no que diz respeito à definição do valor da arte e da experiência estética pelo prazer que proporcionam, ou a beleza que representam: “Esse hedonismo elementar é uma retomada da teoria há muito abandonada do deleite e do prazer que auferimos da contemplação de objetos belos” (Vigotski, 2001, p.72). Assim, para Vigotski, a beleza e o prazer não são considerados essenciais e indispensáveis à arte.

Separando a arte da necessidade do prazer e da beleza, bem como distanciando-a da consciência, Vigotski vai buscar na noção psicanalítica de inconsciente um aspecto substancial da arte: tanto os processos de sua criação, quanto de seu emprego são incompreensíveis, inexplicáveis, ocultos à consciência. Assim, o estudo da arte pela psicologia teria que levar em consideração os vestígios deixados pelo inconsciente em nosso psiquismo, mas sem deixar de lado os processos conscientes. Vigotski considera a íntima e dinâmica relação entre consciente e inconsciente, uma relação dialética, portanto viva e permanente. Mas ele se distancia da psicanálise ao rejeitar a relação entre realização de desejos através da arte com a realização de desejos sexuais e à desconsideração da consciência na arte. A redução da arte a uma forma de realização de desejos sexuais reduz o papel social da arte e faz perder de vista a sua evolução histórica, segundo o autor. “Se a arte se distingue do sonho e da neurose, distingue-se antes de tudo porque seus produtos são sociais” (Vigotski, 2001, p.92). De maneira análoga, a limitação da arte ao inconsciente apaga os limites entre as produções artísticas e a formação de sintomas. Vigotski defende, então, a consideração do inconsciente e do consciente como fatores autônomos ativos e, ao mesmo tempo, dinamicamente relacionados na arte.

Vigotski vê a arte como uma técnica social do sentimento. Nesse sentido, reporta à noção de catarse como uma emoção ou afeto que se desenvolve em dois sentidos opostos, encontrando a sua destruição em um ponto culminante. Assim, a descarga de energia nervosa que é essência de todo o sentimento se realiza na catarse de uma forma diversa da habitual. A arte teria o poder de suscitar descargas emocionais diferentes porque a descarga emocional que engendra é catártica. Para ele, a verdadeira natureza da arte implica na transformação de um sentimento individual em social. Assim, Vigotski compreende a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos. Dessa maneira, ao objetivar o sentimento em uma forma social, a arte possibilita que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, algo externo que se interioriza por meio da catarse. E, assim, o sentimento socializado na arte pode tornar-se pessoal sem deixar de ser social.

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (...) A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da

vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (Vigotski, 2001, p.315).

A catarse possibilitada pela arte se faz presente além da produção da obra pelo artista, da atividade artística em si, na própria percepção da obra de arte e também no seu ensino. Destarte, a arte é, na compreensão de Vigotski, uma atividade cultural complexa: (i) cultural, pois veicula sentidos culturalmente construídos e compartilhados, ao mesmo tempo em que dá vazão a sentimentos e emoções em formas socialmente construídas e partilhadas; (ii) complexa porque, em razão de seu caráter polissêmico, engendra a produção de novos sentidos, além de se relacionar com a consciência e a intencionalidade.

Mas é em *A educação estética* que Vigotski fala diretamente sobre a educação em arte. Nesse trabalho, ele aponta a falta de elaboração, pela psicologia ou pedagogia de sua época, de uma solução para a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética. Vigotski aponta que, enquanto alguns autores negam a possibilidade educativa das vivências estéticas, outros exageram no sentido das emoções estéticas “um recurso pedagógico radical que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação.” (Vigotski, 2008, p.323). Por outro lado, enquanto alguns atribuem à educação da arte a função de distrair e satisfazer, outros a consideram apenas um meio para atingir resultados pedagógicos alheios a ela, como educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral. Assim, Vigotski examina e critica cada uma dessas finalidades atribuídas à educação em arte: a finalidade moral, um meio de estudar a realidade, uma forma de suscitar prazer e alegria.

Vigotski relaciona esses equívocos aos erros da psicologia na compreensão das questões estéticas. Nesse sentido, ele critica aqueles que vêem a percepção estética apenas como uma atividade passiva, de contemplação desinteressada e de entrega à impressão, sem qualquer posição pessoal frente ao objeto estético. Para ele, se a percepção de obras de arte envolve, por um lado, tal passividade e desinteresse num primeiro momento, por outro é um trabalho difícil e cansativo para o psiquismo, pois envolve uma atividade interior complexa, na qual o receptor constrói e recria o objeto estético, num processo chamado por ele de ‘síntese criadora secundária’.

Esse autor também viu na experiência estética um sentido biológico, resgatando a idéia da arte como sublimação, ou como descarga de energias do organismo: “Assim, do ponto de vista psicológico, a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana” (Vigotski, 2008, p.338). Nesse sentido, Vigotski considera de extrema importância a educação em arte como forma de criar habilidades para a sublimação, além de meios e momentos para a catarse.

Assim, Vigotski estabelece o significado da educação em arte como a criação, nas pessoas, de um conduto permanente para canalizar de modo útil as necessidades, tensões e forças internas. A educação em arte deve ensinar, antes de tudo, a dominar as vivências, vencê-las e superá-las, constituindo uma forma de ascensão ao psiquismo. O autor considera, ainda, que as criações realizadas durante o processo educativo não necessariamente engendram catarse e sublimação aos demais. É um tipo de criação transitória que pode ser mais necessária àquele que cria do que aos circundantes. Se, por um lado, a maestria em arte se manifesta como resultado da educação, essa não deve ser a sua finalidade. A educação em arte deve obedecer aos interesses daquele que aprende. O ensino da técnica sempre deve ser combinado ao momento de criação livre e da cultura das percepções artísticas, de forma que a organização da educação em arte deve ter como norte tanto a abertura de espaços para a criação, como a educação da percepção estética, ambos

observando o que é característico da arte enquanto técnica social do sentimento. Dessa maneira, a educação em arte deve ampliar ao máximo a experiência social pessoal como meio de estabelecer um contato entre o psiquismo do indivíduo e as esferas mais amplas da experiência social acumulada, de forma a incluir a criança na rede mais ampla possível da vida, e habilitá-la para criar e recriar a sua existência, a constituir-se sujeito.

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. (...) O que deve servir de regra (...) é a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras. (Vigotski, 2008, p.352).

A partir da revisão das teorias de Vigotski sobre a arte, é possível delinear um papel para a arte no desenvolvimento e, de grande interesse para esse trabalho, definir as possibilidades engendradas pela educação em arte na constituição subjetiva. A arte enquanto técnica social do sentimento permite reelaborar a realidade e a si próprio, entrar em contato com o sentimento na esfera social, incorporar ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do ser. A educação em arte teria um papel primordial na constituição subjetiva ao abrir espaço para essa reelaboração e estabelecer uma ponte entre o indivíduo e o social.

Atualmente, Barbosa (2007) apresenta argumentos que defendem essa mesma posição, afirmando que a educação em arte é um instrumento essencial para o desenvolvimento criador da pessoa e, em contrapartida, para a sua identificação cultural. Zanella (2007), por seu turno, descreve a importância da educação estética na atualidade, devido ao seu potencial para mobilizar a criação, permitir diferentes apropriações e reproduções da realidade, e possibilitar a interpretação dessa realidade de forma signífica. Em relação a essa última possibilidade, Oliveira (2007) acredita que a educação em arte deveria propiciar a aprendizagem de uma gramática visual, proposta que encontra eco em Dondis (1997). Segundo Oliveira (2007), a educação formal em geral não oferece circulação suficiente de conhecimentos sobre arte e estética que permitam às pessoas aprender a ver e interpretar imagens, comprometendo sua capacidade de compreensão e reelaboração da realidade. Esse distanciamento em relação a tais conhecimentos dificulta a aprendizagem dos códigos estéticos e inviabiliza, também, que as pessoas possam usufruir plenamente de bens artísticos e outras informações ou produções visuais.

Diante da importância da educação em arte para o desenvolvimento das pessoas, conforme indicado por Vigotski, e também reafirmado por autores tais como os mencionados aqui, cabe compreender melhor, como propõe Pino (2007), a importância da educação estética na constituição da pessoa. É dentro desse movimento que se encontra o presente trabalho.

III. Definição do Problema

Ao longo do tempo o lugar da Educação em arte na formação de uma pessoa variou consideravelmente quanto às finalidades, ao acesso para diferentes camadas da população, quanto à importância conferida a mesma. Atualmente, podemos observar a proliferação de projetos sociais e culturais voltados para a educação em arte, bem como a valorização da mesma no cenário nacional e internacional como elemento essencial ao desenvolvimento sócio-econômico e também das pessoas.

Nesse sentido, acredito ser de suma importância compreender melhor a experiência de pessoas que participaram de projetos de educação em arte. Por isso, nessa dissertação tenho como objetivos:

1. Objetivo Geral:

- Investigar como a educação em arte constitui a subjetividade de pessoas que participaram de projeto social ou artístico-cultural com esse tipo de atividade.

2. Objetivos Específicos:

- a. Identificar os significados construídos por essas pessoas a partir da experiência de educação em arte.
- b. Analisar as relações entre esses significados e os contextos sócio-culturais de sua produção.
- c. Contribuir para a reflexão sobre as abordagens baseadas em arte na pesquisa psicológica.

IV. Metodologia

...o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.
(Vygotsky, 2003, p.86)

A metodologia tem como um de seus objetivos o estudo sistemático e lógico dos métodos e sua aplicação, especialmente os científicos, atentando-se aos seus elementos comuns e distintivos, a suas características e à história de sua construção, a sua validade e relação com as teorias científicas (Lakatos & Marconi, 2007). O emprego da metodologia científica tem como um de seus principais objetivos fornecer elementos consistentes e solucionar questões relativas à forma de construção do conhecimento científico. Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica dessa pesquisa, a estrutura a partir da qual construí esse estudo, que trata de investigar como a educação em arte constitui a subjetividade de ex-integrantes de projetos sociais e artístico-culturais com esse tipo de atividade. Iniciarei com uma breve descrição de como orientei as escolhas metodológicas do estudo, do que compreendo como pesquisa qualitativa e quais são as características dessa forma de construção de conhecimento em ciência. Apresento, em consonância com essa abordagem, a concepção da pesquisa e do pesquisador enquanto *bricoleur*. Discuto, também, algumas questões relativas ao meu posicionamento como pesquisadora e a minha relação com os participantes da pesquisa.

No presente trabalho, a Arte desempenha uma dupla função mediadora: constitui objeto de investigação e também é instrumento de construção e análise de informações. Essa utilização da Arte enquanto parte da abordagem metodológica está fundamentada nas abordagens artísticas de pesquisa ou metodologias baseadas em Arte e será também considerada.

Por fim, descrevo o método que construí ao longo da pesquisa, detalhando: (i) a seleção, o número e as características de todos participantes do estudo e, mais detalhadamente, daqueles que constituem os casos analisados nessa pesquisa; (ii) os projetos dos quais essas pessoas participaram; (iii) os materiais e instrumentos; (iv) os procedimentos de construção das informações, bem como (v) os procedimentos de análise.

1. Fundamentação metodológica

O intuito principal da metodologia, nas ciências, é garantir a coerência entre a parte empírica e teórica do processo de pesquisa, de forma a estabelecer uma melhor abordagem ao fenômeno estudado (Branco & Valsiner, 1997). Nesse sentido, a escolha metodológica em uma pesquisa está intimamente relacionada a aspectos como: a história do pesquisador; a sua orientação teórico-epistemológica; o momento histórico em que se insere a pesquisa e outros fatores sócio-culturais que permeiam uma área do conhecimento. Também influenciam essa escolha, o tema e objetivo da pesquisa, bem como o processo de construção da mesma (Bauer & Gaskell, 2002; Denzin & Lincoln, 2006; Martins, 2004). Lincoln e Guba (2007) salientam que os valores se juntam ao processo de pesquisa determinando diversas escolhas, desde aquela referente ao problema de pesquisa, passando pelo paradigma orientador do estudo, o esquema teórico que o fundamenta e os métodos de construção e análise das informações.

Minha proposta em estudar os processos de constituição subjetiva engendrados pela educação em arte está intimamente ligada com minha história de vida. Ademais, a própria definição do objetivo da pesquisa indica sua orientação qualitativa, uma vez que está voltada para a compreensão da constituição subjetiva e, dessa maneira, da experiência individual e subjetiva. Da mesma maneira, nos objetivos enfatizo as significações e o contexto cultural, histórico e social. Em relação à orientação teórico-epistemológica que adotei na construção desse trabalho, a psicologia histórico-cultural e a psicologia cultural são marcadas por questionamentos aos ideais positivistas de neutralidade, instrumentalismo, controle e predição. A partir dessa perspectiva teórica busca-se compreender o desenvolvimento humano a partir das relações sociais histórica e culturalmente situadas. Igualmente, nessas abordagens a produção de conhecimento é marcada pela interação dinâmica entre pesquisador e participantes, além de ser caracterizada como um processo complexo e crítico.

Com efeito, a pesquisa qualitativa tem sido apontada como um meio de conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que põe em dúvida e questiona acerca de seus limites e possibilidades (Martins, 2004). Enquanto campo de investigação, a abordagem qualitativa atravessa diferentes disciplinas, campos e temas, integra-os, especialmente na elaboração de termos, conceitos e suposições comuns (Denzin & Lincoln, 2006). Holloway & Trodes (2003) argumentam que, apesar de todas as diferenças que existem entre as formas de fazer pesquisa qualitativa, há entrecruzamentos em termos éticos, procedimentais, epistemológicos e, inclusive, estéticos. Esses entrecruzamentos propiciam enxergar, no campo da pesquisa qualitativa, aspectos onde as semelhanças entre as abordagens falam mais alto que suas diferenças, podendo, assim, ser definida a existência da abordagem qualitativa enquanto perspectiva metodológica.

1.1 Caracterização da pesquisa qualitativa

Denzin & Lincoln (2006), ao descreverem o surgimento da pesquisa qualitativa, apontam sua origem nas disciplinas humanas, notadamente na sociologia, na escola de Chicago, e na antropologia, com sua necessidade de empreender trabalhos de campo e de compreender o outro. Outras áreas de estudo foram se adensando em torno dessa abordagem, com o tempo, tais como: educação, ciência política, história, administração, psicologia, assistência social, comunicação. A criação da pesquisa qualitativa é atribuída, em parte, ao reconhecimento de que a neutralidade não existe, pois é impossível ignorar a influência da posição, da história biográfica, da educação, de interesses e preconceitos do pesquisador (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 2006). Outro fator relevante, é que a objetividade passa a ser vista como relativa, pois está construída a partir de critérios que serão definidos pelo pesquisador em relação aos problemas sob investigação (Martins, 2004). Junto a esses dois elementos, coloca-se a necessidade de construir uma investigação naturalista e interpretativa como um dos motivadores do emprego de metodologias qualitativas. Nesse sentido, através dessa abordagem são trazidos à tona os cenários naturais, aqueles nos quais os fenômenos acontecem, juntamente com a interpretação dos mesmos em termos dos significados conferidos a eles pelas pessoas, no cotidiano, em suas práticas e discursos (Denzin & Lincoln, 2006).

A epistemologia qualitativa permite ao pesquisador não apenas uma abordagem diferenciada ao objeto de estudo, como também possibilita outras formas de construção e análise de informações, pois toma a construção de conhecimento científico como uma forma de compreensão contextualizada, e não como a clássica concepção de definição, testagem, mensuração e teste de hipótese (Martins, 2004). Vem ao encontro, também, de uma necessidade colocada por Vigotski (2003): a de superar o entendimento do método como instrumento com o qual se visa gerar resultados, em prol da compreensão da relação

dialética entre instrumento-resultado, onde se concebe a ambos como requisito e produto, conforme destacado na epígrafe do início deste capítulo. Aqui se encontra um elemento essencial que distingue a abordagem qualitativa daquela mais tradicional nas ciências: o caráter integrado e de retroalimentação entre teoria, método e resultados.

Creswell (1998) aponta, nesse sentido, mais algumas razões determinantes na condução de uma pesquisa qualitativa: o comprometimento de muitas horas em campo, buscando maior acesso e construindo vínculos fortes; a acumulação de uma grande quantidade de informações; uma análise complexa e extensiva das informações obtidas, para maior integração e para redução a temas e categorias; a apresentação das informações obtidas de forma exaustiva e ilustrativa; a adoção de princípios de pesquisa e procedimentos menos específicos e mais abertos; e, por fim, a possibilidade de mudar o acesso ao contexto e a estruturação da pesquisa sempre que necessário.

Desde uma perspectiva dos estudos culturais, a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser auto-reflexiva e crítica, por levar em consideração os discursos históricos, políticos, econômicos, culturais e cotidianos. Também o exame das relações entre as histórias de vida pessoais e as estruturas culturais legadas do passado é enfatizado nesse tipo de estudo, evidenciando a preocupação com a relação articulada e dialética dos textos culturais com a experiência vivida (Denzin & Lincoln, 2006).

São outras características da abordagem qualitativa: o foco multiparadigmático, o reconhecimento da influência de elementos éticos e políticos, compromisso com posturas baseadas em casos, valorização de descrições ricas do mundo social, freqüente deparação com limitações impostas pelo mundo social cotidiano (Denzin & Lincoln, 2007). Destaca-se, ainda, que a produção de conhecimento é interpretativa, interativa, e o pesquisador é um instrumento em si no processo de construção dos dados. Ademais, o pesquisador e os participantes da pesquisa são situados culturalmente e reconhecidos como sujeitos agentes, intencionais, e co-participantes na construção da pesquisa (Camic, Rhodes & Yardley, 2004; Denzin & Lincoln, 2007).

Especificamente no que diz respeito ao posicionamento do pesquisador e dos participantes e seu relacionamento, a abordagem qualitativa se constrói de forma intencional e situada socialmente, tanto no mundo do observador quanto do observado (Denzin & Lincoln, 2007). Essa construção situada e intencional está relacionada ao reconhecimento das relações de poder associadas ao gênero, à orientação sexual, à classe, à etnicidade, à raça e à nacionalidade. Os estudos feministas, assim como os estudos culturais foram, em grande parte, responsáveis pela ruptura com a autonomia individual e a racionalidade ética positivista, trazendo para o seio da ciência a preocupação com a forma como as relações entre pesquisador-participante são estabelecidas. Desde uma orientação pelos estudos feministas, essas relações devem ser construídas a partir de um modelo relacional, caracterizada pela mutualidade e pela intimidade. Segundo Olesen (2007), a pesquisa qualitativa feminista problematizou a relação entre pesquisador e participante, desestabilizando o modelo *insider-outsider* de investigação. Além disso, os estudos feministas enfatizaram a importância de adotar uma orientação dialética nas pesquisas qualitativas, além de valorizarem o comprometimento com as implicações políticas e éticas das ações no mundo. O comprometimento político e ético aqui referido descreve a responsabilidade em executar um trabalho socialmente significativo e responsável, comprometido com práticas materiais que gerem transformações na esfera pública.

1.2 A pesquisa como bricoleur

A pesquisa qualitativa muitas vezes adquire um caráter multimétodo por combinar vários métodos de construção e análise de informações na estruturação da pesquisa. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002), o pluralismo metodológico está relacionado a

uma necessidade metodológica de oferecer uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais, especialmente dos fenômenos que podem se apresentar de maneiras diversas. Como cada prática de pesquisa engendra uma possibilidade diferente de dar visibilidade ao fenômeno estudado, a utilização de uma variedade de práticas de construção e interpretação de informações pode levar a uma melhor compreensão do assunto (Denzin & Lincoln, 2007). O caráter multimétodo também pode ser originado na triangulação de métodos com vistas a considerar inconsistências ou contradições pela aproximação de diferentes confrontações (Bauer, Gaskell & Allum, 2002; Denzin & Lincoln, 2007). Contudo, conforme afirmam Madureira e Branco (2005), na pesquisa sobre desenvolvimento humano também é preciso considerar a tensão entre a necessidade de sistematização, a criatividade e a flexibilidade necessárias para análise de fenômenos heterogêneos e estruturados. Nesse sentido, em pesquisas de abordagem qualitativa, se estabelece a possibilidade de elaborar formas inovadoras de construção de informações de pesquisa através de uma perspectiva multimetodológica.

Conforme alguns autores (Denzin & Lincoln, 2002; Lapassade, 1998), a construção do método ao longo da pesquisa, com a elaboração e combinação de diferentes instrumentos, pode caracterizar a pesquisa como *bricoleur*. Bricolagem ou bricolage é um termo derivado do francês *bricolage* e o produtor da bricolagem é chamado *bricoleur*. Lévi-Strauss (2007) afirmou que, originalmente, o termo *bricoleur* se aplicava ao jogo de bilhar, à caça e equitação para indicar um movimento bem sucedido, mas incidental. Hodiernamente, é utilizado para se referir às atividades que a pessoa realiza para seu próprio consumo. Tal acepção é atribuída ao movimento *do it yourself* que emergiu na década de 1950, nos Estados Unidos, devido ao encarecimento da mão de obra especializada. No âmbito das artes visuais e literatura, tal palavra é frequentemente empregada para indicar a utilização dos instrumentos disponíveis para concretizar uma produção, ou como a atividade de juntar diferentes materiais, técnicas e instrumentos na elaboração de algum objeto ou obra. Em teatro, é aplicado para indicar tanto a improvisação teatral como o processo de “seleção, desmontagem, recomposição, assimilação e re-elaboração” na composição teatral (De Marinis, 1997, p.160). Nos sentidos empregados nas artes visuais, literatura e teatro, a ideia de que “isso pode servir” constitui a prática da bricolagem. Além disso, agrega o desenvolvimento de maneiras de lidar com diferentes materiais, instrumentos e técnicas, adaptando-os para o fim almejado. Já nos estudos culturais, indica os processos através dos quais as pessoas se apropriam de objetos de outros contextos ou culturas modificando seu uso ou significado (Hebdige, 2008; Johnson, Chambers, Raghuram, & Tincknell, 2004).

No âmbito das ciências e do pensamento filosófico o termo adquiriu novos significados especialmente a partir dos trabalhos de Lévi-Strauss (2007) e Derrida (1971). Em *O pensamento selvagem*, Lévi-Strauss (2007) utiliza o conceito de bricolagem para descrever as formas de pensamento que são geradas na relação entre imaginação e experiência pessoal. Para Lévi-Strauss a bricolagem constitui uma primeira forma de ciência representada pelo pensamento místico e caracterizada como irregular ou desordenada, mas que busca associar os diferentes elementos a sua disposição para gerar explicações ou produtos. Além de se fazer presente no pensamento místico, a bricolagem é encontrada em outras formas de pensamento, como nas artes por exemplo (Lévi-Strauss, 2007). A conceituação do *bricoleur* seria a de uma pessoa que desenvolve a sua construção à medida que dispõe de materiais e ferramentas para tanto. O seu fazer é descontínuo e não-programado, caracterizado pela necessidade de lidar com imprevistos e com o acaso através do improvisado. Assim, o *bricoleur* difere daquele que realiza suas obras a partir um plano ou um projeto previamente elaborado, com começo, meio e fim.

A noção desenvolvida por Lévi-Strauss é problematizada e estendida por Derrida (1971), passando a indicar qualquer tipo de discurso que emprega conceitos de origens diversas. Para tanto o autor resgata o sentido do termo nas artes visuais, qual seja, bricolagem enquanto o emprego dos materiais disponíveis para se atingir o objetivo almejado. De maneira análoga, defende o autor, na impossibilidade de se estabelecer uma relação concreta entre significante e significado, pode ser chamada *bricoleur* a pessoa forçada a utilizar quaisquer meios disponíveis combinados para atingir seus objetivos.

Por outro lado, em pesquisas da educação (Kincheloe & Berry, 2007; Kincheloe, 2001) o termo bricolagem foi utilizado para se referir ao uso de métodos de múltiplas perspectivas, se aproximando, a certa maneira, da concepção de Derrida. Para Kincheloe (2001), a pesquisa como bricolagem implica no uso de diferentes tradições teóricas para fundamentar pesquisas multimétodo. A combinação dessas diferentes tradições teóricas propiciaria a construção de conhecimento multilógica, profundamente ligada ao posicionamento do pesquisador, além de distanciar-se de reducionismos provocados por pesquisas monológicas e miméticas. Mais ainda, a noção de bricolagem defendida por Kincheloe trás à tona o caráter dialético da construção de conhecimento, pois implica mais do que a combinação de diferentes métodos, mas a junção de diferentes perspectivas teóricas e filosóficas. Nesse ponto, tal autor diverge da concepção apresentada por Bauer & Gaskel (2002) e por Denzin e Lincoln (2007), pois, para esses, diferentes paradigmas não podem ser misturados ou sintetizados, uma vez que representam sistemas de crenças que vinculam os usuários a visões de mundo bem específicas.

Denzin e Lincoln (2007), por seu turno, descrevem a prática do pesquisador *bricoleur* como a produção de um conjunto de representações construídas a partir de peças reunidas e que se encaixam, resultando em uma construção emergente. Esse tipo de prática também tem um caráter estético, pois o pesquisador *bricoleur* edita e reúne diferentes pedaços da realidade, de formas variadas, gerando unidade psicológica e emocional na experiência interpretativa.

O conceito de bricolagem e da pesquisa como *bricoleur* foram centrais na produção dessa pesquisa. Nesse trabalho, eu elaborei e combinei diferentes instrumentos de construção e análise de informações, alguns previamente planejados e outros que emergiram ao longo do processo. Então, mais do que uma abordagem multimetodológica, caracterizo esta pesquisa como bricolagem no sentido de construção com os materiais disponíveis e elaboração de novos materiais conforme a necessidade se impôs. Em complemento, a forma como estruturo meu pensamento tem muita afinidade com a prática do *patchwork* na construção de colchas, ou do artista *bricoleur*. Assim, a organização das minhas idéias e a combinação de diferentes teorias também adquire o caráter de bricoleur. A estruturação dessa pesquisa como bricolagem incluiu igualmente a minha interação com os participantes e forma como procurei estabelecer, junto com eles, um espaço de criação conjunta. Tal co-criação ficará clara mais adiante, porém, de antemão, é possível indicar que ela constituiu tanto a construção de narrativas verbais quanto visuais, assim como a elaboração de contos, retratos, perfis e síntese das informações construídas para cada um dos participantes que constituíram os estudos de caso. Essa elaboração conjunta e a confecção dos instrumentos, da análise e resultados de pesquisa estão profundamente relacionadas com as abordagens artísticas de pesquisa, as quais apresentarei a seguir.

1.3 Abordagens baseadas em arte

Saarnivaara (2003) observa a existência de uma ruptura que separa dois meios de construção de conhecimento, de um lado há aquele dos conceitos e teorias, do outro o mundo sensível e emocional. Na necessidade de estabelecer um diálogo entre essas duas formas de conhecer surgem as abordagens baseadas em artes. Elas são constituídas por um

amplo espectro de metodologias que recebem nomes diversos como: metodologias baseadas em arte (*arts-based methodologies*), arte como investigação (*art as inquiry*), investigação baseada em arte (*arts-based inquiry*), pesquisa baseada em arte (*arts-based research*), pesquisa informada pela arte (*arts-informed research*), práticas baseadas em arte (*arts-based practices*). Cole e Knowles (2009) caracterizam a pesquisa informada pela arte como uma forma de pesquisa qualitativa que busca na arte informações para promover uma melhor abordagem ao problema de pesquisa, uma compreensão mais profunda e situada e que atinja outras audiências além daquelas do meio acadêmico. Nesse tipo de pesquisa, tanto na metodologia quanto na análise e apresentação de resultados, o pesquisador lança mão de métodos ou conhecimentos artísticos. A investigação baseada em arte, por outro lado, é definida por Saarnivaara (2003) como uma transgressão. A transgressão, para ela, é o ato de burlar uma proibição, sem negar a sua existência. Assim, ao trazer as emoções e sentimentos, privilegiados nas formas artísticas, para o seio da construção de conhecimento científico fundamentado em teorias e conceitos, a investigação baseada em arte se constitui em uma transgressão.

No que diz respeito à pesquisa baseada em arte, McNiff (2009) a define como o uso sistemático de processos artísticos enquanto forma primária de compreender e examinar a experiência do pesquisador e do pesquisado. Leavy (2009), por seu turno, a descreve como um conjunto de instrumentos metodológicos usados por pesquisadores qualitativos de diversas áreas, durante qualquer uma das fases de sua pesquisa. Essas ferramentas combinam elementos da arte na elaboração das questões de pesquisa, no acesso, interpretação ou apresentação do fenômeno pesquisado, em uma prática de pesquisa em que a fundamentação teórica e a construção metodológica são processos imbricados. Nesse sentido, o conhecimento construído através da pesquisa baseada em arte é holístico e engajado (Leavy, 2009). Finley (2009), por outro lado, enfatiza o comprometimento e engajamento da pesquisa baseada em arte, definindo-a como a integração de múltiplas metodologias usadas nas artes com a perspectiva pós-moderna de construção de conhecimento. Ela caracteriza esse encontro pelo engajamento político, pela ética da participação e da orientação para a ação, além do estabelecimento de práticas de transformação. Essa autora, como Leavy (2009), enfoca a responsabilidade da pesquisa baseada em arte na criação de um espaço para o emocional e o efêmero na arena do conhecimento científico.

Pigrum e Stables (2005) vão mais adiante, afirmando que a investigação baseada em arte se estabelece na reafirmação da pesquisa qualitativa enquanto um ato poético, uma invenção e fazer genuínos, onde a neutralidade é questionada. De forma ainda mais ousada, os autores descrevem esse tipo de pesquisa como *das gegenwerk*, definindo-a como “o trabalho em direção de sua conclusão” e também “o trabalho aberto”. Nesse sentido, essa investigação possibilita chamar a atenção para a construção da pesquisa enquanto processo aberto e que se recusa ao fechamento. Brochner e Ellis (2003) afirmam que a arte pode ser usada como forma de auto-conhecimento, como investigação ou expressão de conhecimentos sobre outros, como meio de transgredir convenções e fronteiras, de resistir à opressão, de produzir conhecimento partilhado, revelar significados e conciliar idéias. Em suas diferentes nomenclaturas, as abordagens baseadas em arte trouxeram, para a pesquisa qualitativa, vários métodos e médiuns artísticos a serem utilizados na construção, análise ou representação dos dados, tais como: performance, pintura, fotografia e construção de vídeos, confecção de zines, música, dança, poesia, contos, romance, colagem, escultura, instalação, quilts, dramaturgia, etc (Cole & Knowles, 2009; Leavy, 2009). Os usos da arte em pesquisa também criaram uma série de metodologias mais específicas, como a *mètissage* (Chambers, Hasebe-Ludt, Donald, Hurren, Leggo, & Oberg,

2009), o etnodrama ou etnoteatro (Saldaña, 2009), a investigação lírica (Neilsen, 2009), a A/r/tografia (Irwin, 1999), entre outros.

As abordagens baseadas em arte surgiram a partir do diálogo entre pesquisadores sociais que investigavam a arte, artistas que produziam trabalhos instigados pelas pesquisas sociais ou para a crítica social, o trabalho de arte-terapeutas e, também, com pesquisadores e artistas que repensavam suas metodologias de investigação e construção de conhecimento (Finley, 2009; Leavy, 2009). Eliot Eisner é indicado como um dos precursores desse tipo de abordagem ao encorajar cientistas a buscarem formas artísticas de construção de conhecimento como forma de complementar e aprofundar suas pesquisas e teorias (Finley, 2009). Por outro lado, autores tais como Cole e Knowles (2009), Leavy (2009), Higgs (2009) e McNiff (2009) indicam a sua história pessoal de envolvimento com as artes e a necessidade de colocá-las como parte de seu fazer enquanto o impulso para a criação de pesquisas baseadas em arte. Assim, cada um em sua instituição de ensino ou pesquisa, os diferentes pesquisadores com investigações baseadas em arte contribuíram para a sedimentação dessa abordagem ao criar um corpus de produções sob esse enfoque.

No cenário nacional, esse tipo de abordagem parece ser pouco conhecida ou difundida. Em pesquisa aos periódicos nacionais, apenas dois trabalhos foram encontrados citando o uso de pesquisa baseada em arte, os quais são de autoria de Telles (2006) e Cauduro (2008). No campo das investigações em arte e na área da educação em arte, no entanto, a A/R/Tografia, como tipo específico de abordagem artística em pesquisa qualitativa desenvolvida por Irwin (1999), tem sido utilizada nos trabalhos de Dias (2009).

Para Leavy (2009), as diferentes abordagens artísticas constituem um novo gênero de pesquisa qualitativa. O seu desenvolvimento, nesse sentido, deve ser compreendido e situado na emergência do paradigma qualitativo enquanto uma alternativa ao quantitativo, pois propiciou uma forma distinta de produzir conhecimento e compreender o mundo. Alguns dos elementos apontados como essenciais à criação das abordagens baseadas em arte foram: (i) a compreensão da vida social como dramaturgia, desenvolvida por Goffman; (ii) o reconhecimento das relações de poder subjacentes ao processo de construção de conhecimento, especialmente encorajado por movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, fazendo emergir questões como a autoridade, a representação, as vozes, a parcialidade; (iii) a criação de novas correntes teóricas influenciadas pelos desenvolvimentos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos, as quais influenciaram a expansão do paradigma qualitativo (Leavy, 2009).

A partir desses diferentes fatores, uma importante mudança começou a se configurar a partir de 1970 e, em meados de 1990, as abordagens baseadas em arte constituíam um novo gênero de pesquisa dentro do paradigma qualitativo (Leavy, 2009). Bochner e Ellis (2003) versando sobre o uso da arte em pesquisa narrativa afirmaram:

Utilizar a arte como forma de pesquisa narrativa era mover-se em direção a um novo paradigma de pesquisa, no qual as idéias se tornam tão importantes quanto as formas; as percepções do observador são tão relevantes quanto as intenções do artista; a linguagem e emoções da arte são tão centrais quanto suas qualidades estéticas. O produto da pesquisa, seja um artigo, um gráfico, um poema, uma história, uma peça teatral (...) não era algo para ser recebido mas para ser usado; não uma conclusão, mas um turno de fala em um diálogo; não uma afirmação fechada, mas uma questão aberta; não uma forma de declarar “isso é assim”, mas um meio de convidar os outros a considerar o que pode se tornar. (Bochner & Ellis, 2003, p. 507).

Essas abordagens metodológicas trazem sérios desafios à ciência ao colocar em cheque as definições de pesquisa e conhecimento que ainda resistem, mesmo dentro das pesquisas qualitativas. Tais questionamentos emergem frente às principais características

dessas abordagens: a caracterização e distinção entre conhecimento científico e artístico, o lugar das emoções e do estético na construção de conhecimentos, o papel da ficção nesse processo. Colocando o foco do debate na própria relação entre ciência e arte na construção de conhecimento, Ianni (2004) aponta vários contrastes e semelhanças entre as duas áreas. Nos textos científicos, o autor indica o uso de recursos ficcionais e a elaboração literária, a entonação e ritmo do texto, o emprego de figuras de linguagem, a dramatização do modo de comunicar, entre outros. O uso de recursos ficcionais em textos científicos também é discutido por Banks (2009). No que diz respeito às artes, observa-se o uso de valências cognitivas, reconstrução de experiências sociais e utilização de tecnologias e teorias científicas em suas produções (Ianni, 2004). Apesar de a distinção entre essas duas formas de conhecimento ter sido arraigada a partir do positivismo, os diálogos entre as duas se fazem presentes há muito tempo, seja na formulação ou reformulação de emblemas das sociedades, seja no interesse em tratar de algo da vida, da realidade, do modo de ser das pessoas (Ianni, 2004).

Por seu turno, Bakhtin (2003) afirma que o texto é o objeto de pesquisa e pensamento que atravessa as diferentes disciplinas, inclusive as artes, cujos textos são as obras de arte. Assim, conhecimento científico e artístico tem em comum a característica de se constituírem em textos e trabalharem com eles. Nas ciências humanas o texto é realidade primária “o ponto de partida de qualquer disciplina” (Bakhtin, 2003, p.319). É a partir do texto que se teoriza sobre diferentes fenômenos, como a vida social ou o psiquismo, por exemplo. A construção de conhecimento científico se dá na busca de signos e na interpretação de significados que é feita pelo cientista. O cientista se coloca questões, perguntas e as responde recorrendo à observação ou a experiência, utilizando o diálogo consigo mesmo. Já o artista transforma diferentes textos, por meio da estética, criando “enunciados típicos ou característicos de personagens típicos” (Bakhtin, 2003, p.325).

Com efeito, os produtos da arte são feitos, produzidos, e não encontrados (Bochner & Ellis, 2003). Dessa maneira, os produtos artísticos estão intimamente ligados ao processo de sua produção e a todos os elementos nele envolvidos, inclusive a subjetividade de seu criador (Leavy, 2009). A arte também pode ser compreendida como processo de investigação devido ao seu caráter reflexivo, por levar o observador a voltar sobre si mesmo e em relação ao objeto artístico se questionando sobre o que vê, como vê, o que sabe e como sabe (Bochner & Ellis, 2003). A reflexividade em pesquisa qualitativa consiste na indicação da presença do pesquisador na pesquisa. Constitui uma afirmação epistemológica sobre a natureza determinada do conhecimento em oposição à neutralidade proposta pelo positivismo. É também uma afirmação política sobre a colocação do pesquisador e sua relação com o pesquisado (Creswell, 1998).

Outro desafio diz respeito à centralidade da experiência estética no processo de pesquisa e, com ela, as emoções e sentimentos. Quanto a esse aspecto, Leavy (2009) enfatiza que a arte, enquanto forma representativa, pode ser altamente efetiva na comunicação de aspectos emotivos da vida social. Mais ainda, as representações artísticas oferecem a possibilidade de comunicar emotivamente, evocando empatia, repulsa ou compaixão. A possibilidade de provocar respostas emocionais também é relacionada à criação de maior envolvimento entre pesquisador, pesquisado e os leitores da pesquisa. Para Eisner (2009), a compreensão das artes mais como emotivas do que informativas remete ao legado positivista, uma vez que, nessa tradição, o conhecimento do mundo empírico deve assentar-se em proposições sintéticas, cuja veracidade pode ser avaliada e determinada. Contudo, a ligação das artes à experiência sensitiva, sua aproximação ao emocional e o afastamento do racional também pode ser encontrada muito antes na história do pensamento ocidental, nos escritos de Platão (2002), e reforçadas por Descartes (2005). Recentemente, no entanto, tem sido fortificada a ideia de que razão e emoção estão

relacionadas na construção de conhecimento (Damásio, 1996) e de que este nem sempre pode ser reduzido à linguagem verbal. Nesse sentido, é crescente a compreensão de que o conhecimento pode ser construído e expresso de diferentes formas (Eisner, 2009).

Eisner (2009) caracteriza as linguagens artísticas como evocativas ao invés de descritivas. Através da descrição, cria-se uma relação mimética entre o dito e o feito ou existente. Já evocar significa trazer à lembrança ou reproduzir na imaginação. Através da evocação o artista provê uma série de qualidades que criam um senso de empatia naqueles que a encontram, envolvendo imaginação e emoção. Por isso a ligação estreita entre arte e emoção. A arte traz para a pesquisa científica a evocação, em complemento à descrição já consagrada pelo conhecimento científico.

Quanto à oposição entre verdade e ficção, e ao papel da imaginação na construção de conhecimento, o diálogo entre arte e ciência propicia o reconhecimento da ficção e da imaginação enquanto formas de trabalhar e reelaborar ideias, constituindo-se em uma estratégia de solução de problemas (Eisner, 2009; Leavy, 2009). Por outro lado, o uso da ficção também permite conciliar a voz do participante àquela do pesquisador (Leavy, 2009). McNiff (2009) afirma que a ficção pode aproximar o leitor às experiências e significados “reais” ao permitir a identificação com as personagens e cenários criados, além de abordar mais livremente e intimamente um assunto ou questão. Para Peirce, os fatos e as verdades são acordados por comunidades interpretativas (Peirce, 1958, citado por Banks, 2009). Essa compreensão também é defendida pelo construcionismo social ao definir a realidade como uma construção social e a verdade como uma convenção social pautada em critérios como coerência, utilidade, inteligibilidade e moralidade (Spink & Frezza, 1999). Banks (2009) afirma que a ficção é a ordenação seletiva de experiências em uma história única. Ele reporta a Denzin (2000) para definir a ficção como uma narrativa que lida com fatos reais e imaginados e a maneira como ambos podem ser experienciados na forma de histórias que comunicam a verdade. A possibilidade de a ficção comunicar verdades está assentada, para esse autor, na sua condição verossimilhança à realidade social. Banks (2009) afirma que as ficções são construídas a partir da realidade e sua semelhança a ela é indispensável para gerar identificação e reações emocionais por parte do leitor. Essa afirmação de Banks encontra eco na colocação de Bakhtin (2003) de que todo enunciado contém algo de criação e algo de dado, existente fora dele.

O uso de ficção também auxilia o pesquisador a evocar significados diferentes das informações construídas na pesquisa (Leavy, 2009). Entre esses significados, estão aqueles trazidos à tona pela emoção. A ficção pode provocar estados emocionais e assim criar um elo entre o pesquisador, o pesquisado e o público leitor (Clough, 2002). Ficção e emoção se encontram especialmente quando, ao falar ao coração, os elementos criados remetem a significados sentidos como verdadeiros. Assim, o uso de contos, romances, poemas e outras formas líricas, assim como retratos, performances e outras formas plásticas e cênicas podem contribuir ao usar a ficção como forma de criar uma cena vívida e sensória que envolve o leitor na produção de significados (Banks, 2009).

A questão da ficção remete também ao papel do pesquisador e à sua colocação no processo de pesquisa. Segundo Eisner (2009) é criada uma nova concepção sobre quem constrói a pesquisa e que tipo de pesquisa é feita. Independentemente de sua compreensão como objeto, processo, produto, ideia, forma de conhecimento ou encontro com o outro, a arte revela as percepções e emoções do artista e daquele que aprecia a arte (Bochner & Ellis, 2003). A presença do pesquisador pode ficar evidente em sua expressão subjetiva e na forma reflexiva de construir a pesquisa (Cole & Knowles, 2009).

Considerados em conjunto, o uso da ficção, o papel do pesquisador e o caráter estético são tomados como o centro do diálogo entre arte e ciência nas abordagens de pesquisa baseadas em arte. Por outro lado, esse diálogo também revela outras questões

importantes. Uma delas diz respeito à compreensão da arte e da ciência, em especial a partir do paradigma qualitativo, como *crafts*, produções ou construções, o que está relacionado também à definição da pesquisa qualitativa como bricolagem. Destarte, o uso de vários métodos e meios expressivos possibilita construir narrativas não lineares. Outra questão é a colocação do pesquisador, assim como o artista, enquanto instrumento. Leavy (2009) também aponta como arte e ciência podem assumir caráter holístico e dinâmico, envolver a formulação e a solução de problemas, implicar na identificação, reflexão, explicação e descrição de fenômenos.

Enquanto pontos fortes, as abordagens baseadas em arte permitem a colocação de questões de pesquisa em novas formas e, inclusive, a colocação de outros problemas de pesquisa. Assim como enfatizaram Pigrum e Stables (2005) e Cole e Knowles (2009) essas abordagens prestam especial atenção ao processo. A arte pode igualmente contribuir para a ciência por ser emocionalmente e politicamente evocativa, por ter forte apelo estético, por ser cativante e envolvente (McNiff, 2009). A imediaticidade da arte aumenta sua eficácia comunicativa e, ao mesmo tempo, as comunicações artísticas são abertas a ponto de propiciar adaptação a mudanças (Cole & Knowles, 2009). A arte também permite o deslocamento do cientista para outra área de saber, promovendo diálogos novos e descentralização. O diálogo entre arte e ciência promovido através das abordagens baseadas em arte constitui, diante ao exposto, uma forma de enriquecer nossa consciência sobre o mundo e expandir nossas formas de construção de conhecimento.

Aqui eu adoto o termo metodologia ou abordagem baseada em arte por que, na elaboração desse trabalho, a arte constitui parte dos métodos empregados na construção, análise e apresentação das informações. Minhas escolhas metodológicas para esse estudo levaram em consideração as especificidades da metodologia qualitativa descritas acima, bem como daquela baseada em arte e suas potencialidades para atingir os objetivos do estudo: compreender os processos de constituição subjetiva engendrados a partir da participação em projetos de educação em arte. A seguir, descreverei o método que utilizei para construir esse trabalho, na busca por uma compreensão do lugar da Arte no desenvolvimento humano.

2. Método

A construção do método, nessa pesquisa, envolveu uma longa caminhada de necessárias formulações e reformulações, com impacto inclusive nos objetivos. Eu ainda não havia experienciado uma pesquisa científica de forma tão artística. A primeira ideia era investigar um projeto social ou cultural, que envolvesse atividades de educação em arte para jovens, orientado para a produção artística. Eu tinha interesse em compreender a experiência estética e os processos de constituição subjetiva engendrados pela educação em arte na educação não-formal. As atividades do projeto, seus participantes e organizadores, sua inserção e interação com a comunidade na qual se localizasse seriam estudados através de observações etnográficas, entrevistas, grupos focais. Dadas as dificuldades encontradas, a pesquisa acabou tomando outro rumo. Passei a buscar pessoas que tivessem participado desse tipo de projeto quando eram mais novas e, já adultas, pudessem contar sobre como essa experiência de participação em projeto de educação em arte se refletira em suas vidas, em como se percebiam e em suas relações afetivas e de trabalho. Cheguei a entrevistar 13 pessoas, mas apenas 4 desses participantes concluíram todas as etapas do estudo, de forma que a investigação se converteu em quatro estudos de caso. A seguir descreverei, com maior detalhe, as informações sobre os participantes, os locais, materiais e instrumentos, além dos procedimentos de construção e análise de informações.

2.1 Os Participantes:

A seleção dos participantes foi baseada em critério de conveniência (Creswell, 1998), dada a dificuldade de encontrar aqueles com o perfil almejado e que se dispusessem a participar da pesquisa. A baixa adesão de potenciais participantes talvez tenha acontecido tanto pelo grande número de encontros que a pesquisa envolvia, como também por intercorrências que atrasaram, por quase um ano, o andamento da pesquisa. Ao final, entrevistei treze pessoas que, durante a adolescência, participaram de projetos culturais ou sociais com atividades de educação em arte. Essas treze pessoas foram indicadas por coordenadores de projetos pesquisados durante a fase de levantamento ou por meus amigos e familiares. Apenas quatro desses entrevistados concluíram todas as etapas do estudo e, dessa maneira, a pesquisa se converteu em estudo idiográfico, composto de quatro estudos de caso, aqui analisados com base nas entrevistas realizadas com cada um desses quatro participantes.

Ao todo foram feitas 3 entrevistas com cada um desses quatro participantes, que duraram entre 3 a 6 encontros, conforme será descrito na seção de procedimentos. As entrevistas feitas com os demais participantes, no total nove, bem como as conversas com coordenadores de projetos e funcionários de órgãos federais e distritais, serão também analisados, mas como elementos de base referentes ao contexto sócio-cultural. Assim, dentre os participantes da pesquisa estão: i) 4 entrevistados objeto de estudo de caso; ii) 9 entrevistados que realizaram apenas a primeira entrevista e constituíram o pano de fundo da análise dos estudos de caso; iii) 9 coordenadores de projetos sociais e culturais, presentes nas cidades de: Brasília (n=2)⁵, Taguatinga (n=1), Ceilândia (n=5) e Planaltina (n=1), todas cidades do Distrito Federal; iv) um funcionário do Ministério da Cultura; v) um funcionário da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal; vi) uma funcionária da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal; vii) 4 funcionários da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; viii) uma funcionária da Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal; ix) eu, a pesquisadora. A minha inclusão dentre os participantes da pesquisa se deve pelo reconhecimento de meu papel ativo enquanto pesquisadora e produtora de conhecimento. Caracterizar-me enquanto participante possibilita, a meu ver, estar em consonância com a perspectiva metodológica que delineei acima, reconhecendo o papel que minha experiência reflete ao longo da produção dessa pesquisa, inclusive na co-construção das produções discursivas que resultaram nesse estudo. A seguir apresentarei com maior detalhe os participantes dessa pesquisa.

Na tabela 1 apresento informações sobre os participantes do estudo complementar, os quais são os 8 coordenadores de projetos entrevistados e os 8 servidores públicos de órgãos governamentais com quem conversei. Foram identificados mais 8 projetos, 7 de iniciativa da Sociedade Civil e 2 do governo distrital, mas não foi possível entrevistar seus coordenadores, de forma que eles não foram incluídos entre os participantes. Os coordenadores foram indicados por amigos meus ou familiares, e também identificados na pesquisa documental. Os servidores de órgãos governamentais, por seu turno, foram indicados por um recepcionista de cada um dos órgãos visitados. Seu nome, cargo ou função não foram indicados para resguardar sua identificação. Os nomes de todos os coordenadores foram substituídos pela identificação da instituição à qual pertenciam e os nomes dos projetos sociais ou artístico-culturais também foram mantidos em sigilo, sendo identificados por natureza seja religiosa (Projeto Religioso ou PR), governamental (Projeto Governamental ou PG), de iniciativa do sistema S (Projeto do Sistema S ou PSS) ou da

⁵ Os dois projetos da cidade de Brasília têm atuação igualmente em outras as cidades satélites do Distrito Federal.

sociedade civil (Projeto da Sociedade Civil ou PSC), juntamente com um número, para diferenciar os projetos entre si.

| | |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Coordenadores de Projetos de Educação em Arte | Sociedade Civil 1, de Brasília, com atuação em todo DF. |
| | Sociedade Civil 2, de Brasília, com atuação em todo DF. |
| | Sociedade Civil 5, de Planaltina, com atuação local. |
| | Sociedade Civil 6, de Ceilândia, com atuação em todo DF. |
| | Sociedade Civil 7, de Ceilândia, com atuação em todo DF. |
| | Sociedade Civil 8, de Ceilândia, com atuação local. |
| | Sociedade Civil 9, de Ceilândia, com atuação local. |
| | Sistema S 1, de Taguatinga, com atuação local. |
| | Religioso, de Ceilândia, com atuação em todo DF. |
| Servidores Públicos – Representantes de Órgãos Governamentais | 1 Funcionário do Ministério da Cultura |
| | 1 Funcionário da Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal |
| | 1 Funcionário da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal |
| | 1 Funcionário da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal |
| | 4 Funcionários da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |

Tabela 1 – Informações sobre inserção institucional dos participantes do estudo complementar.

Os elementos de caracterização dos nove entrevistados, do pano de fundo das análises desse estudo são apresentados na tabela 2. Esses participantes são identificados pelas siglas de suas iniciais.

| Participante | Iniciais | FD | JD | PA | CG | JS | WA | HC | PG | AR |
|---------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | Idade | 37 | 32 | 36 | 34 | 29 | 24 | 23 | 28 | 24 |
| | Sigla | PSC 4 | PSS | PSC 5 | PSC 5 | PSC 7 | PSC 7 | PG 1 | PG 1 | PG 1 |
| | Cidade / Estado | Campina Grande, Paraíba | Taguatinga, Distrito Federal | Planaltina, Distrito Federal | Planaltina, Distrito Federal | Ceilândia, Distrito Federal | Ceilândia, Distrito Federal | Brasília, Distrito Federal | Brasília, Distrito Federal | Brasília, Distrito Federal |
| | Tempo de ingresso | 12 | 15 | 15 | 17 | 16 | 17 | 16 | 16 | 17 |
| | Tempo de permanência | 6 anos | 5 anos | 5 anos | 3 anos | 4 anos | 3 anos | 1 mês | 3 meses | 1 mês |
| | Atividades | Música | Música | Teatro | Teatro | Graffiti | Graffiti | Gravura | Gravura, Pintura e Desenho | Gravura |
| | Função | Músico da polícia militar | Músico da polícia militar | Professor do projeto e Produtor Cultural | Servidor Público | Produtor Cultural e Estudante de Comunicação | Vendedor | Estudante de Letras | Professor de Inglês | Estudante de Química |
| | Tempo | 15 anos | 8 anos | 16 anos | 6 anos | 9 anos | 2 anos | 1 ano | 3 anos | 1 ano |

Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados que realizaram apenas a primeira entrevista.

Os entrevistados caracterizados nessas tabelas tinham entre 23 e 37 anos no momento da entrevista. Apenas um deles, FD, participou de projeto da Sociedade Civil na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, dos 12 aos 18 anos, quando emigrou de sua cidade natal para Ceilândia, no Distrito Federal, local onde reside atualmente. Esse projeto era de iniciativa de um músico local, sendo caracterizado como Projeto da Sociedade Civil 4 (PSC 4)⁶. Atualmente esse participante é músico da polícia militar do Distrito Federal. Entre os entrevistados, outro músico da mesma corporação, JSS, participou por cinco anos de um projeto de educação musical do Sistema S (PSS) na cidade de Taguatinga, Distrito Federal.

Os entrevistados PA e CG, por seu turno, fizeram parte do mesmo projeto da Sociedade Civil na cidade de Planaltina (PSC 5), Distrito Federal, com aulas e grupo de teatro. Um deles permaneceu no projeto por 5 anos e continua sendo ator e professor do mesmo projeto, exercendo também as atividades de produtor cultural. O outro entrevistado tomou parte no projeto apenas por 3 anos e, após a conclusão do ensino médio, dedicou-se ao estudo para concursos públicos. Atualmente é servidor público de um órgão federal. Outros dois entrevistados, de números JS e WA, participaram de um projeto da Sociedade Civil (PSC 7) voltado para o ensino de grafitti. Um deles, atualmente com 29 anos, é agora coordenador do referido projeto e está cursando o 2º ano de Comunicação Social em um Instituição de Ensino Superior Privada.

O participante WA, agora com 24 anos, é vendedor há 1 ano. Os entrevistados HC, PG e AR fizeram parte de um projeto governamental, de curta duração, 1 mês cada curso. Os participantes HC e AR tomaram aulas de gravura, e o participante PG frequentou aulas de gravura, desenho e pintura. Os dois primeiros são estudantes universitários, cursando o primeiro ano de Letras e Química, respectivamente. Já o entrevistado PG é professor de inglês em cursinhos de línguas.

Quanto às informações relativas aos participantes sobre os quais construirei os estudos de caso, estão sintetizados na tabela 3, que se segue. O nome dos sujeitos, exceto o meu, foi modificado, para manter sigilo, em atendimento a questões e procedimentos éticos. Os participantes que constituíram os estudos de caso receberam nomes fictícios, segundo as características deles que me marcaram. Os projetos também tiveram seus nomes substituídos, só que pela característica de sua iniciativa, assim como os descritos anteriormente: Projeto Religioso (PR), Projeto da Sociedade Civil (PSC).

⁶ O coordenador desse projeto não pode ser entrevistado, pois já havia falecido. Também não foi encontrada qualquer outra informação sobre o mesmo.

| Participante | Identificação | Estela | Flora | Eleutério | Ditirambo |
|---------------------|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| | Idade | 61 | 24 | 29 | 24 |
| Projeto | Identificação | PSC 3 | PR | PSC 1 PR | PSC 2 |
| | Cidade | Porto Alegre, RS | Ceilândia, DF | Ceilândia, DF | Taguatinga, DF |
| | Idade de ingresso | 12 | 16 | 18 | 17 |
| | Tempo de permanência | 4 anos | 2 anos | 3 meses 2 anos | 2 meses |
| | Atividades | Desenho, Pintura, Gravura | Teatro | Pintura, Rap, Grafitti | Teatro |
| | Trabalho atual | Função | Professora de Matemática | Orientadora Educacional | Auxiliar de Serviços Gerais |
| | Tempo | 39 anos | 6 anos | 9 anos | 2 anos 7 anos |

Tabela 3 – Caracterização dos participantes dos estudos de caso.

A escolha dos nomes fictícios se deu a partir do contato com os entrevistados, em percepções minhas sobre sua forma de ser e sobre suas narrativas. De forma a esclarecer esses detalhes e também para propiciar um melhor entendimento das informações esquematizadas na tabela 5, eu descreverei cada um desses participantes abaixo:

a. Estela – o nome tem origem no latim *stella*, estrela, sendo também usado para designar monumentos monolíticos, de estatura grande, às vezes enorme, em forma de paralelepípedo. Entre os maias, as estelas eram utilizadas para registrar os principais ocorridos, históricos e astronômicos, em um período de 20 anos. Os registros históricos, entre outros, ficavam, então, expostos nesses monumentos, muitos dos quais podem ainda ser apreciados, mesmo que sua compreensão dependa de sua decodificação. A participante a que dei o nome fictício *Estela* tem 61 anos, é natural de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, onde cresceu, estudou e constituiu família. Ela veio para o Distrito Federal na década de 1970, para lecionar. Hoje está aposentada, mas continua lecionando em instituições de ensino superior particulares. Participou da Escolinha de Arte, aqui chamada PSC 3, em Porto Alegre, a partir do momento de sua instituição, na década de 1960. O fato de ela ser uma representante desse momento importantíssimo na história da Educação em arte em nosso país, me fez ver nela uma estela, um monumento. Também o fato de as estrelas, enquanto astros, terem servido durante muito tempo, e ainda hoje, para a orientação no espaço, para a previsão do tempo, e quiçá da vida, pela astrologia, me fizeram ver na *Estela* uma estrela que, na constelação da Educação em arte pode ajudar a orientar o futuro dessa área. Também numa “perspectiva tiete”, ela se configurou para mim em uma estrela, objeto de admiração. *Estela* freqüentou o atelier de Francisco Stockinger,

um artista austríaco radicado em Porto Alegre e naturalizado brasileiro, que se converteu em um grande nome no cenário da Arte nacional. Iniciou suas atividades no PSC 3 aos doze anos, permanecendo até os 17 anos. Lá estudou desenho, pintura e gravura. Formou-se em matemática, fez mestrado, doutorado e há 39 anos leciona em instituições de ensino superior. Está aposentada pela previdência social há 9 anos, dedicando-se durante esse período ao ensino em instituições privadas. É divorciada há dezesseis anos, tem dois filhos e quatro netos.

b. *Flora* – o nome tem origem no latim *floris*, flor. Era para os romanos a deusa da primavera. Em português utilizamos essa palavra também para descrever, a grosso modo, o conjunto de plantas de uma região. A participante a que foi dado o nome fictício *Flora* tem 25 anos e é pedagoga no próprio projeto de que participou há 6 anos. É casada e, durante o tempo em que participava da pesquisa, descobriu que estava grávida de seu primeiro filho. Ela nasceu, cresceu e vive, ainda hoje, em Ceilândia. Durante as entrevistas construímos uma relação de amizade, que se estendeu para além do âmbito da pesquisa. Desenvolvemos alguns elementos de identificação como, por exemplo, o fato de estarmos grávidas no mesmo período, de sermos casadas, de morarmos na mesma cidade, de havermos trabalhado enquanto estudávamos e, por isso, termos levado mais tempo na conclusão do nível superior. Também nos aproximou o fato de adorarmos fotografia e desenho. Flora tem um jeito muito amável e compreensível, alegre e agregador. Está sempre sorrindo e de bom humor. Ri das coisas e faz piadas com a maior facilidade. Parece estar constantemente na primavera, com dias ensolarados e frescos, com tudo a sua volta brotando e dando frutos ou, como se diz popularmente, “*sem tempo ruim*”. Além disso, a sua fala, quase sempre, transmite uma ideia de que a educação é uma espécie de cultivo e leva as pessoas a florescer. Por isso ela teria escolhido ser pedagoga e dedicar-se à educação, para ajudar as pessoas a darem melhores frutos em seu desenvolvimento. Tudo isso me fez ver *Flora* como a deusa da Primavera em pessoa. Ao mesmo tempo, as vivências que teve na adolescência me pareceram muito representativas daquilo que normalmente eu vi, enquanto adolescente em uma cidade de periferia, e vejo, enquanto mulher, adulta numa outra cidade de periferia. Assim, Flora também parece, para mim, representar um conjunto de experiências que eu tenho sobre moças da periferia que conseguem constituir família e ter um emprego e carreira estáveis. Participou, dos 16 aos 18 anos, do Projeto Religioso (PR) na cidade de Ceilândia. Ali, desenvolveu diversas atividades de formação orientadas para o mercado de trabalho, que são o objetivo principal do projeto, tais como datilografia, secretariado, atendimento ao público. Também fez parte de uma oficina complementar, de teatro, que na época era oferecida por professor de uma universidade da cidade de Taguatinga, ligada à mesma organização religiosa. Exerce a função de Orientadora Educacional do projeto Religioso, há seis anos.

c. *Eleutério* – do grego *Eleutherios*, epíteto de *Dionísio*, deus grego. Filho de *Zeus* e da princesa *Semele*, é o deus do vinho, protetor do teatro e da agricultura. Depois de passar por muitas perseguições de *Hera*, deusa esposa de *Zeus*, devido à raiva que ela sentia pela traição do marido, *Dionísio* fica louco e passa a vagar pela terra. A deusa *Cibebe* o cura e o instrui em seus ritos religiosos. *Dionísio* aprende com *Sileno* a cultura da vinha e a produção do vinho. Passa a ensinar o cultivo da parreira às pessoas na terra e por isso é cultuado como deus do vinho. Ele tinha como missão tocar o *aulos* (instrumento musical de sopro) e trazer a alegria aos mortais. O mito de *Dionísio* serviu a muitos artistas, escritores e filósofos, entre os quais Nietzsche (1999), que o comparou com *Apolo*, em um ensaio sobre o papel dessas duas divindades na formação da tragédia grega. Para esse pensador, *Dionísio* representava o princípio estético da força irracional, da música, da intoxicação, enquanto *Apolo* representava o princípio do racional, do insight, da forma e da beleza (Machado, 1999; Nietzsche, 1999). A música dionisíaca é tida como aquela

perturbadora, em que impera a liberdade dos impulsos. *Eleutherios* (ou *Eleutherius*) é um epíteto de *Dionísio* associado com sua característica libertadora. O participante a quem chamei *Eleuterio* tem 29 anos, é casado e pai de duas crianças. Nasceu e cresceu em Ceilândia, onde, assim como Flora, freqüentou o PR e ali passou a trabalhar, até a época da realização das entrevistas. Antes de freqüentar o PR, *Eleutério* freqüentou também o Projeto da Sociedade Civil 1 (PSC 1). Nesse, freqüentou oficinas de desenho, de grafitti, de hip-hop e rap. Já no Projeto Religioso, ele fez aulas de lanternagem e pintura, entre outras atividades de formação profissional, e também freqüentou oficinas de artes plásticas. Sua trajetória de envolvimento com a criminalidade, durante a adolescência, bem como seu envolvimento com a música, na produção de *raps*, mesmo antes de freqüentar PSC 1, fizeram-me lembrar de um amigo de adolescência, para quem eu compus, há algum tempo, um poema em que comparava nele a força de *Dionísio* e a capacidade de criar formas elaboradas e equilibradas, característica apolínea. Quando conheci *Eleutério* e fizemos a primeira entrevista, essa semelhança me veio à mente, juntamente com o poema. Como as características dele que mais me marcaram foram sua intensidade e capacidade de transformação, o nome *Eleutério* me fez mais sentido que *Dionísio*. Ele trabalhava, até a época da entrevista, no próprio projeto, como auxiliar de serviços gerais, cumprindo há nove anos esta função.

d. Ditirambo – do grego *dithýrambo*, hino em uníssono, era um tipo de ode grega dirigida a *Dionísio*. Precursor das comédias e tragédias do teatro grego, o ditirambo fazia parte de uma cerimônia religiosa dirigida a esse deus grego. Segundo o *Dicionário de Termos Literários* (Moisés, 2004), essa forma literária foi formalmente estruturada na Grécia antiga por Laso, alcançando seu auge com Píndaro e Simônides. Para Nietzsche (1999), o ditirambo é, na arte grega, o ato salvador, se distinguindo de outros tipos de canto coral. O coro de ditirambo é o coro de transformados, para quem não importa a posição social que ocupam ou seu passado civil, sobre os quais estão inteiramente esquecidos. Os componentes do coro “tornaram-se os servidores intemporais de seu deus, vivendo fora do tempo e fora de todas as esferas sociais” (p.60). Posteriormente, já no Arcadismo, se desenvolve o ditirambo partidário, lisonjeiro, no qual se enfatiza a faceta elogiosa. Estão entre os escritores que utilizaram essa forma Correia Garção, Cruz e Silva e Curvo Semedo (Moisés, 2004). Desse uso acredita-se estar a origem do uso de ditirambo como lisonja ou exaltação excessiva. O participante a quem chamei *Ditirambo* tem 24 anos, é solteiro, tendo nascido e crescido em Taguatinga, Distrito Federal. Participou do Projeto da Sociedade Civil 2 (PSC 2) durante o Ensino Médio, na escola pública em que estudava em Taguatinga. O projeto tinha a duração de 2 meses e consistia em aulas de teatro para a montagem de um espetáculo a ser apresentado na escola e também fora dela, em casa de teatro local. A participação nesse Projeto lhe rendeu a paixão pelo teatro e a escolha de sua formação profissional. Continuou a dedicar-se ao teatro desde então, tanto como ator quanto como diretor. Depois de cursar Licenciatura e Bacharelado em Teatro em uma Instituição de Ensino Superior privada de Brasília, *Ditirambo* formou-se e agora se dedica ao ensino de teatro para alunos do ensino médio em uma escola pública de Ceilândia. Seu tom apaixonado e sua defesa da Arte, especialmente do teatro e da dança, me lembraram nele os ditirambos, tanto em seu aspecto de ode a *Dionísio*, deus do teatro, quanto por seu caráter de exaltação à Arte, notadamente a teatral.

Eu, a pesquisadora, também me incluí entre os participantes. Meu nome, *Anaí*, é originado de *Anahy*, *Anahí* ou *Ana-ÿ*. Para alguns esse nome tem origem persa, descrevendo “a pequena Ana” ou “Ana da água”. Porém o mais freqüente é a indicação de

sua origem guarani, aludindo à flor de seibo⁷ e, também, à história sobre uma índia que se transforma em flor depois de ser queimada em uma fogueira por conquistadores europeus que a fizeram prisioneira. Segundo meus pais, foi através da história da índia guerreira que conheceram o nome e, após meu nascimento, decidiram assim me chamar. Eu tenho 32 anos, sou descendente de alemães, espanhóis e italianos, sou branca e meu tipo físico marca fortemente minha descendência. Sou de classe média e filha de professores universitários que se tornaram funcionários públicos. Sou artista plástica e psicóloga, casada e mãe de dois meninos, um dos quais nasceu durante a realização dessa pesquisa. Nasci em Vitória, no Espírito Santo, mas cresci entre as cidades de Brasília, Planaltina, Sobradinho, Formosa, Brasília e, há cerca de 4 anos, resido em Ceilândia, local onde nasceu e cresceu meu marido.

Da minha família aprendi os encantos das artes: meu pai toca violão e escreve poesias, minha mãe desenha, pinta e tocava flauta, e, por tabela, eu e meu irmão sempre fomos incentivados a fazer vários cursos de arte, desde música, pintura, desenho, até teatro, dança e oficinas literárias diversas. Além disso, por muitos anos vivi em Planaltina, imersa em um intenso universo de atividades artístico-culturais. Meus pais estiveram à frente da Casa de Cultura dessa cidade, organizando muitas atividades artísticas das quais tomei parte de um número considerável, tanto como aluna, quanto como expectadora e também organizadora e artista. Foi justamente na Casa de Cultura que participei de oficinas de desenho, gravura e teatro. As oficinas oferecidas por essa Instituição eram em grande parte gratuitas e voltadas para a comunidade da cidade. Outro projeto artístico de educação em arte do qual participei, esse em Brasília, oferecia aulas de canto. Esse projeto foi criado por uma escola particular de música de Brasília e era voltado para alunos de escolas públicas com bom rendimento escolar. A participação nesses projetos consolidou, a meu ver, o incentivo familiar para as artes e, após haver entrado para cursar Psicologia na Universidade de Brasília, aproveitei uma oportunidade e também comecei a cursar Artes Plásticas em outra instituição de ensino superior. Dei aulas de arte em uma escola particular e também em atelier e, mais recentemente, comecei a buscar formas de unir as minhas práticas em psicologia e arte.

2.2 O local, ou os locais:

Essa pesquisa aconteceu em diferentes locais: nos lugares das entrevistas propriamente ditas, nos projetos pesquisados, nas cidades onde se localizavam os projetos ou onde moram os participantes. Assim, no que diz respeito aos locais das entrevistas, essas ocorreram algumas vezes nos locais de trabalho, de lazer ou na residência dos entrevistados, e outras vezes nos projetos que participaram ou algum lugar público indicado pelo participante. Como esses lugares foram muito variados, não entrarei em detalhes quanto a sua descrição. Por outro lado, acredito que a caracterização dos projetos e das cidades é de suma importância na construção desse trabalho. Boa parte da caracterização dos projetos pode se confundir com os resultados da pesquisa e a decisão sobre quais conteúdos apresentar aqui ou no capítulo seguinte foram difíceis. Optei por apresentar aqui as principais características das cidades dos participantes dos estudos de caso, uma vez que são as mesmas dos projetos cujos coordenadores foram entrevistados, com exceção de Porto Alegre. Os projetos serão descritos no capítulo 5, onde apresento resultados e análises relativos ao contexto sócio-cultural.

2.2.1 As cidades:

a. *Ceilândia, DF*: Ceilândia é uma região administrativa (RA) do Distrito Federal, também denominada cidade-satélite. Está situada a 30 quilômetros do Plano Piloto de

⁷ O seibo, ceibo ou bucaré, de nome científico *Erythrina crista-galli*, é uma árvore sul americana que tem especial valor na Argentina, Uruguai e Paraguai.

Brasília. É a RA com a maior população do Distrito Federal, um total de 332.455 habitantes no senso de 2004, representando 15,9% da população do DF na época (Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2004). A cidade surgiu a partir da Campanha de Erradicação de Invasões, que aconteceu em 27 de março de 1971, organizada pelo governo local. Essa campanha foi criada porque em 1969, Brasília possuía cerca de 80.000 favelados ocupando áreas irregulares na Capital. Após a realização de um seminário sobre problemas sociais na capital federal, Hélio Prates, governador local na época, lançou a Campanha para Erradicação de Favelas, posteriormente chamada Campanha para Erradicação de Invasões (CEI). O nome da cidade veio da junção de CEI – sigla da Campanha para Erradicação de Invasões – com o sufixo “lândia”, que significa terra ou cidade. Destacarei algumas das principais características da população dessa cidade, segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplam (2004). Ceilândia é hoje o maior colégio eleitoral da região do Distrito Federal. Quase a totalidade das casas possui saneamento básico, coleta de lixo, ruas asfaltadas, iluminação pública, rede de serviços públicos como escolas, postos de saúde, postos policiais, delegacia de polícia, quartel do Corpo de Bombeiros Militar, hospital regional, além de comércio variado e feiras. Durante as décadas de 1970 e 1980 ficou conhecida no Distrito Federal como uma das cidades mais violentas da região, mas hoje figura no 3º lugar do ranking de violência. A cidade abriga a maior concentração de nordestinos do DF, devido a imensa migração de pessoas desta região para Brasília nas décadas de 1960 e 1970, constituindo isso um aspecto demográfico na cidade. O segundo maior grupo de migrantes são oriundos de Minas Gerais e Goiás seguidos por pessoas do Sul e do Sudeste do país, formando uma minoria na cidade. Talvez por ser considerada uma cidade-dormitório, o ambiente cultural da cidade manteve-se estagnado por vários anos, só sendo quebrado por algumas ações e construções ou esparsos eventos culturais como: construção da Casa do Cantador, por projeto de Oscar Niemayer; realização dos Festivais de Repentistas na Casa do Cantador e Shows de Hip-Hop durante a década de 1980; realização de “ruas de lazer”, com música mecânica e apresentações de dança, notadamente o break, durante as décadas de 1980 e 1990. Ceilândia possuía um cinema, o Cine Itamaraty, que faliu e foi fechado em 1989. Recentemente, no ano de 2007, foi inaugurado o teatro Milton Rossi, pertencente ao grupo SESC. Atualmente a cidade abriga o Carnaval do DF, no Ceilambódromo, uma área asfaltada na parte baixa da cidade. O mesmo local também recebe o *São João do Cerrado* que é uma comemoração de festa junina fora de época.

b. *Taguatinga, DF*: Também é uma RA do DF, fundada em 1958 para abrigar cerca de 4.000 invasores que ocupavam uma região do município de Luziânia, no estado de Goiás. Inicialmente foi chamada de Vila Sarah Kubitschek e logo depois Santa Cruz de Taguatinga. Os primeiros registros de ocupação da região onde hoje se localiza a cidade de Taguatinga datam do século XVIII quando Gabriel da Cruz Miranda estabeleceu a primeira Sesmaria na região. No local foi criada a fazenda Taguatinga que apenas dois séculos depois se configurou em cidade, em 1964. Cerca de seis meses após a instalação dos primeiros habitantes, Taguatinga já possuía escolas, hospitais e estabelecimentos comerciais. Em 1970, o governador Hélio Prates da Silveira reconhece oficialmente Taguatinga como cidade, por meio do Decreto 571/70. A transformação em RA ocorreu anteriormente, em 1964, através da Lei 4.545. Como foi criada em um local já habitado, o seu planejamento teve que ser adaptado ao que já existia. A cidade desenvolveu-se especialmente em função do comércio local e dos empregos da população da cidade em Brasília. Com o tempo, tornou-se um dos centros comerciais mais importantes do Distrito Federal. Hoje a cidade é considerada uma das mais prósperas da região, possuindo cerca de 223.452 habitantes, cerca de 10,6% da população do Distrito Federal (Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2004). A cidade possui infra-estrutura urbana com

fornecimento de água e rede de esgoto, coleta de lixo, ruas asfaltadas, iluminação pública, rede de serviços públicos como escolas, postos de saúde, postos policiais, delegacia de polícia, quartel do Corpo de Bombeiros Militar, Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Civil do Distrito Federal, Hospital Regional, além de comércio variado. Algumas cidades que anteriormente faziam parte da Região Administrativa de Taguatinga hoje constituem RAs independentes, as quais são: Ceilândia, Samambaia, Águas Claras e Vicente Pires. Ao contrário de Ceilândia, a vida artístico-cultural em Taguatinga é intensa. A cidade possui várias casas de espetáculos, centros culturais (um público e dois do Sistema S), biblioteca pública, praças, museu, galerias, salas de cinema, grupos artístico-culturais. Ao contrário da maior parte das cidades-satélites, Taguatinga não é considerada apenas uma cidade dormitório, pois possui vida econômica, comercial e artístico-cultural independente de Brasília.

c. *Brasília, DF*: É a capital da República Federativa do Brasil e sua quarta maior cidade. Foi inaugurada em 21 de abril de 1960, pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2004), a população estimada da cidade é de 198.906 habitantes, 9,6% do total de habitantes do Distrito Federal. Além de ser centro político, Brasília é um importante centro econômico. A cidade é a 3ª mais rica do Brasil, exibindo um Produto Interno Bruto (PIB) de 99,5 bilhões de reais, o que representa 3,76 % de todo o PIB brasileiro (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009). A principal atividade econômica da capital federal resulta de sua função administrativa. Como parte do eixo Goiânia-Anápolis-Brasília, é considerada a região mais desenvolvida do Centro-Oeste brasileiro. Fato notório, a cidade foi construída a partir de um planejamento urbano idealizado por Lúcio Costa e possui muitas construções planejadas por Oscar Niemayer. No ano de 1987, foi tombada pela UNESCO como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade. Brasília concentra muitas atividades culturais, são vários museus, galerias, casas de espetáculos, salas de cinema, bibliotecas públicas, praças.

d. *Porto Alegre, RS*: É a capital do Rio Grande do Sul e tem sua fundação datada em 1772, a partir da chegada de imigrantes açorianos à região. Nessa época a cidade servia como ponto de apoio para viajantes, estancieiros e negociantes em deslocamento entre Rio Pardo e Rio Grande. As diversas ondas de colonizadores proporcionaram à cidade uma diversidade cultural ímpar e rica. Como a participante dessa pesquisa, que freqüentou o Projeto Social na cidade de Porto Alegre, o fez durante a década de 1960, eu focarei minha descrição da cidade principalmente nesse período. O Anuário Estatístico do Brasil, editado em 1967, atribui à cidade de Porto Alegre, em 1º de setembro de 1960, 641.173 habitantes. Com relação à área de 496,827 km², a densidade demográfica da cidade, nesse período, era aproximadamente de 1.290 hab/km². Os dados relativos ao ano de 2006 atribuem à cidade a densidade demográfica de 2.900 hab/km². A cidade abriga ou deu origem a um grande número de escritores e poetas, como Érico Veríssimo e Mário Quintana, ou por artistas plásticos, como Iberê Camargo, Bianchetti, Vasco Prado, Xico Stockinger, além de cineastas, atores e músicos. Nesse contexto, o Atelier Livre da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), o Clube de Cinema de Porto Alegre, a Usina do Gasômetro e outros tantos empreendimentos artísticos povoam o imaginário e as inspirações dos habitantes da cidade. Há também alguns espaços públicos nos quais ocorrem, historicamente, apresentações artísticas como a Rua da Praia, a Praça da Alfândega, o Parque Farroupilha e o Mercado Público.

2.3 *Materiais e Instrumentos:*

Ao longo da pesquisa foram utilizados os seguintes materiais:

- blocos de papel canson A2, A3 e A4, para o livro de recortes, para a construção de narrativas visuais e para algumas páginas do diário;
- câmeras fotográficas descartáveis Fuji, de 27 poses, com flash, para os participantes fazerem o ensaio fotográfico;
- blocos de notas, para os participantes tomarem notas relativas ao ensaio fotográfico;
- materiais de escrita, desenho, recorte e colagem (lápiz de escrever, canetas esferográficas, canetas marca-texto, canetinhas, giz de cera, lápis de cor, borracha, cola, régua, tesoura, estilete);
- pastas A4 e A2 em plástico polivinil para armazenamento de materiais;
- sacolas de TNT para armazenamento dos materiais entregues aos participantes;
- papel sulfite tamanho A4, para diversos registros, impressão de roteiros de entrevistas, consentimento e outros instrumentos, além de utilizado para registros do diário;
- CDs e pendrive para armazenamento de dados;
- gravadores e fitas para registro das entrevistas verbais;
- software Corel Draw 9, para tratamento das imagens;
- software Word para registro escrito das transcrições das entrevistas;
- álbuns de fotografia, para armazenar as fotografias a serem devolvidas aos participantes;
- jornais, revistas e materiais publicitários diversos sobre o tema da pesquisa, agrupados ao acaso, sem critérios de seleção pré-estabelecidos;
- Internet.

Os instrumentos construídos e utilizados, por seu turno, foram:

a. *Diário e caderno de recortes* - O diário de campo tem sido amplamente utilizado na pesquisa social, especialmente associado à metodologia qualitativa, como instrumento para o registro de observações, sendo composto pelo registro de notas descritivas e analíticas vinculadas à observação (Roese, Gerhardt, Souza, & Lopes, 2006). A confecção do Diário de Campo é uma das técnicas de maior importância na pesquisa etnográfica. O diário também tem por função revelar a trajetória da pesquisa, os caminhos trilhados na tentativa de apreensão do tema sob investigação. Na pesquisa-ação essa característica é enfatizada e o diário de itinerância é considerado um elemento dinâmico que constitui parte de uma *pesquisa viva*, no sentido de ser um processo e estar em construção durante a sua realização (Barbier, 2004). Eu utilizei o diário para registro de todo o processo de pesquisa, das observações às conversas e entrevistas, sínteses e análises. O caderno de recortes constitui outra forma de diário, onde eram colecionados recortes sobre a temática da pesquisa, recortes esses retirados de revistas, periódicos, anúncios, panfletos de divulgação e Internet. Fiz ambos os registros em folhas avulsas, armazenadas em pasta e depois encadernados em dois conjuntos separados, principalmente devido ao tamanho das folhas – A3 para o caderno de recortes e A4 para o diário –, mas também para organizar seu conteúdo. A construção de ambos assumiu o caráter do caderno de esboços do artista, onde também são registradas reflexões e outras notas, além de desenhos e esboços de sistematização do que vinha sendo anotado e observado, muito próximo dos registros descritos por Pigrum e Stables (2005). Assim concebido, o diário é mais do que uma memória externa ou registro mnemônico, é um registro transferencial, transformacional, transposicional e transgressivo (Pigrum & Stables, 2005). O prefixo *trans*, do grego ‘ir além de’, ‘posição além de’, ‘mudança’, indica claramente esse caráter de meio, ‘através de’, e de ultrapassar algo já dado ou somar, ‘além de’ (Ferreira, 1999). Enquanto registro transferencial, foi usado no registro e na análise de informações diversas para usar na pesquisa. Esse tipo de registro é considerado paratático, no sentido retórico do termo, pois coloca lado a lado coisas aparentemente desconexas, mas que assumem relevância quando analisados com um foco específico (Pigrum & Stables, 2005). O registro transferencial foi a principal forma empregada no caderno de recortes, mas apenas uma daquelas

empregadas no diário. O registro transformacional, por outro lado, constitui uma forma de atividade que auxilia na concentração e elaboração de uma idéia ou material (Pigrum e Stables, 2005). Nesse tipo de registro um objeto ou idéia é transformado continuamente até atingir um estado de elaboração considerado suficiente. Utilizei esse tipo de registro na análise e síntese dos registros transferenciais do diário de bordo e do caderno de recortes. O registro transposicional, por sua vez, é a transposição de uma informação para um outro lugar em forma de nota ou esboço, para posterior desenvolvimento através de registros transferenciais (Pigrum e Stables, 2005). Eu empreguei tal forma tanto no diário de bordo quanto no caderno de recortes. As anotações e esboços analíticos do diário também eram constantemente revistos e criticados, resultando, muitas vezes, em sua desconsideração, sendo rabiscadas e reformuladas. Pigrum e Stables (2005) chamam esse tipo de revisão, crítica e reelaboração de registro transgressivo, dado sua abertura à destruição e transformação. Nesse sentido, em ambos formatos, cadernos de recortes ou diário, foram feitos registros transposicionais.

b. *Entrevistas* - As entrevistas, como as observações, são parte do nosso cotidiano (Cisneros-Puebla, Faux, & Mey, 2004), sendo veiculadas pela mídia em geral. Consistem na arte de perguntar e ouvir a resposta. Talvez por isso se constituam em um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados (Denzin & Lincoln, 1998; Gaskell, 2002; Gil, 1999). Richardson (1999) atenta para a construção da palavra *entrevista*: *entre*, que indica a relação de posição ou estado no espaço que separa duas pessoas ou objetos; *vista*, o ato de ver ou observar algo. A entrevista enquanto instrumento de pesquisa é definida como a técnica de apresentar perguntas ao participante com o objetivo de obter informações de interesse de sua pesquisa (Gil, 1999). Trata-se de uma importante técnica para a pesquisa social, pois possibilita o estabelecimento de uma relação entre duas ou mais pessoas, numa forma muito comum em nosso cotidiano, a conversa e troca de informações (González Rey, 2005; Richardson, 1999). Além disso, as entrevistas podem se constituir em um meio prático e econômico de construção de informações em pesquisa (Gaskell, 2002). Quanto ao local ou forma de realização, as entrevistas podem ser feitas face a face ou a distância, através de telefone, e-mail, *chat*, cartas, etc. É importante salientar que esse instrumento nunca é neutro, pois tanto o tema de estudo quanto as questões de pesquisa são previamente criadas pelo pesquisador, com base em seu background teórico-epistemológico. Além disso, o investigador tem características pessoais que acabam influenciando a construção do instrumento e sua análise, as tomadas de decisão e execução da pesquisa, entre as quais estão o gênero, a raça, a etnia, a classe social (Denzin & Lincoln, 1998). Essas mesmas características também marcam o entrevistado na forma como se coloca na interação. Enquanto processo social ou forma de interação, a entrevista se configura como forma de troca de idéias e significados, resultado em produção conjunta de conhecimento (Gaskell, 2002).

Na pesquisa qualitativa, as entrevistas podem ser realizadas de diversas maneiras, mas em geral têm em comum o foco no sentido e interpretação no contexto da conversação do que no simples acúmulo de fatos. As entrevistas em pesquisa qualitativa indicam a compreensão do *self* como narrador e objeto da narrativa, além da compreensão do mundo social como ativamente construído pelas pessoas, a sua realidade essencial (Creswell, 1998; Gaskell, 2002). Os entrevistados são vistos como capazes de oferecer conhecimento sobre o tema em questão, dividindo-o com outras pessoas. Dessa maneira, esse instrumento é adequado para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sentem, sabem, crêem, esperam, desejam, pretendem fazer ou o que fizeram, além de possibilitar conhecer as explicações ou razões de uma pessoa sobre algum evento, objeto ou ação. Também é útil para mapear e compreender o mundo em que vivem os entrevistados, e como eles constroem significados e se posicionam em relação a esse mundo. “A compreensão dos

mundos, da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa” (Gaskell, 2002, p.65). Para o cientista social, a entrevista constitui, igualmente, um meio de construir esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos entrevistados em termos mais conceituais e abstratos, inclusive relacionando as informações da entrevista com outras observações e materiais (Creswell, 1998; Gaskell, 2002).

No entanto, Gaskell (2002) enfatiza que se trata de uma interação de conversação incomum, pois ocorre entre duas pessoas que pouco ou nada se conhecem antes da entrevista, durando uma hora ou algo mais. É esperado que o pesquisador escolha um tópico, faça perguntas e o entrevistado deve respondê-las, mesmo que não tenha pensado sobre o assunto antes. Há uma relação de desigualdade estabelecida e que pode render maiores ou menores conseqüências. Assim, hesitação, constrangimento e posicionamento defensivo podem ser reações observadas nesse momento. Por isso muitos autores apontam a necessidade do estabelecimento de um bom relacionamento no princípio da interação (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 1998; Gaskell, 2002; Richardson, 1999). As estratégias de estabelecimento de relacionamento com o participante da pesquisa é chamada de *rapport*.

Creswell (1998) e Gil (1999) apontam algumas etapas necessárias à realização de entrevistas: identificação dos entrevistados; identificação do tipo de entrevista a ser feita, em consonância com os objetivos da pesquisa; seleção da forma de registro a ser adotada; construção de um protocolo ou roteiro de entrevista; escolha do local ou meio para a sua realização; estabelecimento do contato inicial; obtenção do consentimento informado do entrevistado para a participação na pesquisa; formulação das perguntas ou proposição do tema da entrevista; manter-se fiel ao protocolo e objetivo da entrevista ao longo de sua realização; estimular o entrevistado a falar e oferecer respostas densas; ser respeitoso e cortês com o entrevistado; agradecer o participante e discutir a possibilidade de realização de outras entrevistas em caso de necessidade; o pesquisador deve dispor-se a responder dúvidas do participante.

Existem vários tipos de entrevistas: estruturada, semi-estruturada, aberta ou não-estruturada, narrativa, biográfica, episódica, informal, focal, individual, em grupo, reflexiva, entre outras. Nessa pesquisa eu utilizei as entrevistas nos seguintes formatos:

- *Conversas*: González Rey (2005) aponta a importância da conversação na pesquisa qualitativa. Ele define a conversação como um processo no qual se conduz a pessoa a campos significativos de sua experiência pessoal e, dessa maneira, envolver no sentido subjetivo de diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. No sentido desenvolvido por González Rey, as diferentes formas de entrevista se constituem em conversas. Mas eu busquei na conversa um meio informal de acessar o tema da pesquisa em três diferentes espaços: aquele das pessoas comuns que tem algum envolvimento ou interesse no tema, aquele dos coordenadores de projetos e também o dos servidores de órgãos governamentais. Nessas entrevistas com membros de órgãos governamentais procurei seguir um protocolo previamente elaborado (Anexo 1), o qual consistia na apresentação da carta de encaminhamento e de um resumo do projeto, com apresentação da temática, dos objetivos e do tipo de local e pessoas que constituiriam parte da pesquisa. Além disso, apontava dois elementos para a condução da conversa: (i) as políticas e ações do órgão relacionadas a projetos de Educação em arte, (ii) a indicação de algum projeto ou participante de projeto do gênero para fazer parte da pesquisa. As entrevistas com os coordenadores de projetos, por seu turno, seguiram um roteiro estruturado já mencionado acima, reproduzido no anexo 2. Após o momento de apresentação pessoal e da pesquisa, com entrega de uma carta de apresentação e um resumo do projeto de pesquisa, pedia-se que o coordenador contasse sobre: (i) os objetivos

e atividades do projeto, (ii) seu público alvo, (iii) suas dificuldades em atingir os objetivos ou implementar as atividades, (iv) os resultados e objetivos que já haviam atingido, (v) indicação de participantes para a pesquisa, (vi) outras questões que o entrevistado quisesse abordar.

- *Entrevista semi-estruturada*: Parte de questionamentos básicos, muitas vezes apoiados em hipóteses, ou então em teorias de interesse da pesquisa, ou ainda no problema de pesquisa. Esses questionamentos oferecem amplo campo de interrogativas a partir das respostas dos informantes, de tal maneira que ele participa na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1995). É considerada por Triviños (1987) um dos principais instrumentos de pesquisa qualitativa, juntamente com a entrevista aberta. Apresenta como vantagem a valorização da presença do pesquisador na delimitação das principais questões a serem abordadas, mas abre espaço para o entrevistado se expressar com alguma espontaneidade, enriquecendo a entrevista. Eu utilizei a entrevista semi-estruturada para estabelecer um início de conversa, conhecer algumas informações sobre o participante e concepções suas sobre atividades em arte e fornecer mais pistas para o participante sobre o universo da pesquisa.

- *Entrevista narrativa autobiográfica verbal*: É comumente chamada de entrevista narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2002; Murray, 2004). Eu acrescentei o adjetivo *verbal* para indicar que é construída a partir da linguagem falada, de forma a diferenciar da forma visual. Na entrevista narrativa o participante é encorajado a narrar algum tema. É o participante quem estrutura a forma como o tema será narrado, seu conteúdo, a sequência de eventos, a sinalização do fim (Murray, 2004). Segundo Jovchelovitch & Bauer (2002, p. 93), “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”. Esses autores remetem à origem latina da palavra, *narrare*, que significa contar ou relatar uma história. Através da entrevista narrativa, os informantes seriam encorajados a reconstruir, a partir de sua própria perspectiva, acontecimentos sociais. Souza (2008) cunhou o termo entrevista narrativa autobiográfica para designar a combinação da entrevista narrativa com a entrevista autobiográfica. Nesse tipo de entrevista, o participante é encorajado a contar sua história de vida, a partir de histórias diversas, com vistas a compreender melhor as significações de si.

- *Entrevista narrativa visual*: A entrevista narrativa fotográfica, por seu turno, também individual, é inspirada na auto-fotografia descrita por Neiva-Silva e Koller (2002) em conjunção com a idéia de entrevista narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2002) descrita acima e do conceito de narrativas visuais concebido a partir de Eisentein (2002). Conforme me referi ao tratar sobre imagem, a autofotografia é um instrumento de pesquisa no qual cada participante recebe uma câmera fotográfica com o objetivo de retratar um tema específico definido pelo pesquisador (Neiva-Silva e Koller, 2002). O conteúdo das fotos é analisado e os participantes podem ser questionados ou solicitados a falar a respeito do mesmo, a escolher a(s) imagem(s) mais significante(s), a hierarquizar as fotografias por ordem de importância, escrever legendas ou parágrafos descritivos ou analíticos sobre a imagem. O desenvolvimento desse método se deve principalmente a Ziller e a Dollinger (citados por Neiva-Silva e Koller, 2002). Neiva-Silva e Koller também indicam seu emprego por Gosciewski, em 1975, quando ele utilizou fotografias pessoais de um paciente adolescente com o qual tinha dificuldades em estabelecer relação terapêutica, notando que o recurso auxilia no processo comunicativo psicoterapêutico, pois ajuda a pessoa a trazer informações sobre sua vida e conhecer contextos onde o indivíduo convive. Facilita, além disso, a expressão de alguns conteúdos em que a pessoa tenha dificuldade, favorece o *rapport*, enriquece o processo diagnóstico – trazendo mais informações sobre a pessoa em

atendimento –, auxilia na compreensão de problemas ou conflitos da pessoa e propicia momentos de avaliação de progressos.

O método autofotográfico também foi amplamente utilizado em pesquisa por Ziller e colaboradores, na década de 70 e 80 (citado por Neiva-Silva & Koller, 2002), quando as pessoas eram solicitadas a tirar fotos como resposta a uma pergunta ou questão (eg. descreva o seu ambiente, “Quem é você?”, descreva a si mesmo). A vantagem desse recurso é que o próprio participante seleciona os estímulos, além de facilitar a comunicação e a expressão de conteúdos de difícil verbalização. Em alguns de seus estudos, esse autor notou que a inclusão de si mesmo na fotografia é sinal de auto-estima.

No que diz respeito ao uso de fotografias de recordação, Neiva-Silva e Koller (2002) notam que populações de baixa renda podem encontrar dificuldades em apresentar grande quantidade de fotos pessoais. Comparado a outros métodos de pesquisa que utilizam a linguagem visual, como o desenho, a autofotografia tende a ser mais simples e exigir menos habilidades, mantendo o grande interesse, prazer e diversão ao vislumbrar-se os produtos do processo.

Eu associei à idéia da autofotografia à noção de narrativa, utilizando o conceito de montagem intelectual proposto por Eisenstein (2002). Ele notou que, isoladamente, cada imagem possui uma unidade de sentido, mas, ao serem organizadas em uma montagem, os sentidos individuais de cada imagem utilizada são extrapolados, resultando em um sentido maior de uma narrativa, de uma história. Assim, na união de duas ou mais imagens em uma narrativa, cria-se um novo conceito, uma nova imagem, fruto dessa composição, onde o significado está na configuração construída pelo conjunto das imagens e na relação de cada uma entre si e com o espaço que ocupa no plano. Tal combinação de diferentes imagens constituiria a montagem intelectual. A construção e a leitura dessa narrativa proporcionam, a meu ver, uma forma de acesso aos processos de constituição de si mesmo, potencializando as possibilidades de compreensão do self e dos processos de constituição subjetiva.

Associando autofotografia à construção de narrativas visuais por meio da montagem intelectual, cheguei à construção do instrumento de entrevista narrativa visual. Consiste na apresentação de um tema ao participante, solicitando ao mesmo que tire fotos dentro da temática. Após a revelação ou impressão, é solicitado ao participante que construa uma história ou narrativa visual, utilizando as fotografias que tirou e complementando com outras imagens que o mesmo considere necessárias. Para tanto, são fornecidos, também, materiais de desenho, recorte e colagem. A montagem das fotografias com outras imagens que o entrevistado produzir é a narrativa visual construída.

2.4 Procedimentos de Construção das Informações:

Essa pesquisa consistiu, a partir do exposto, em quatro estudos idiográficos, uma vez que nesse tipo de estudo é considerado o delineamento mais adequado para a investigação de fenômenos de forma contextualizada, onde os limites entre um e outro são pouco claros (Yin, 2005). González Rey (1999) atribui grande importância aos estudos de caso, pois representam uma fonte única e diferenciada para se estudar simultaneamente a constituição subjetiva individual, em sua própria história, e uma forma irrepetível de subjetivação da realidade social vivenciada por uma pessoa. Assim, o estudo de caso pode expressar a tensão permanente entre o individual e o social. Trata-se de uma forma de pesquisa muito utilizada na abordagem qualitativa, em que uma unidade, local bem delimitado ou pessoa, é analisada aprofundadamente (Creswell, 1998; Triviños, 1995). A importância do estudo de caso está no seu valor para a generalização, não em termos de quantidade, mas pelo que é capaz de acessar da qualidade (Triviños, 1995). Creswell (1998) define alguns elementos que configuram um estudo de caso: a identificação do

caso, a limitação do mesmo no tempo e espaço, o uso extensivo e de múltiplas formas de coleta de dados, a descrição detalhada de seu contexto. Triviños (1987) descreve diferentes tipos de estudos de caso, entre os quais estão o estudo comparativo de casos e o estudo multicase. No primeiro tipo, o pesquisador estabelece comparações entre dois ou mais casos. Já o segundo tipo é composto de múltiplos casos, mas sem natureza comparativa.

Elaborei os estudos idiográficos dessa pesquisa a partir das informações construídas nas entrevistas com cada um dos quatro participantes, das observações desses participantes feitas em seu cotidiano, do contato estabelecido via e-mail e através de sites de relacionamento, tendo como pano de fundo um estudo complementar e pesquisa documental para caracterização contextual. As informações colhidas nas outras nove entrevistas inconclusas também foram utilizadas, mas como elementos de pano de fundo, na caracterização contextual. Empreguei, então, o mesmo método, os mesmos instrumentos de construção e análise para cada um dos quatro casos. Mas cada caso foi analisado em relação a si mesmo, primeiramente. Depois de concluídos os estudos de caso, no entanto, busquei relacionar cada um deles entre si, criando um quadro com as quatro partes relacionadas, conforme esclarecerei na descrição dos procedimentos de análise. Contudo, essa estratégia não se configura, para mim, como uma comparação das diferentes experiências representadas nos casos entre si, na busca por uma generalização com base nas regularidades, freqüente na ciência clássica (Eisner, 2004). O meu interesse foi construir uma forma de generalização retrospectiva (Eisner, 2004), pela qual olhamos para o passado na tentativa de conferir a ele um significado, e, nesse sentido, se traduzem através do olhar e da experiência do pesquisador na construção da pesquisa. Também obedeceu, em grande parte, a uma necessidade cognitiva pessoal: a de configurar as minhas vivências em imagens, onde os diferentes aspectos dessas vivências são conjugados em um todo, algo muito próximo do que na Gestalt se descreve sobre a maneira como percebemos as formas: “Não vemos partes isoladas, mas relações. Isto é, uma parte na dependência de outra parte. Para a nossa percepção, que é resultado de uma sensação global, as partes são inseparáveis do todo e são outra coisa que não elas mesmas, fora desse todo.” (Gomes Filho, 2000, p. 19).

Para facilitar a compreensão das principais etapas e instrumentos utilizados na pesquisa, enumerarei os mesmos na seção procedimentos e construção das informações. É importante salientar que, apesar da numeração, algumas etapas seguiram acontecendo até o final do estudo. Na figura 1 mostro cada uma das etapas e como elas ocorreram na linha do tempo da pesquisa, sendo possível observar a sobreposição dessas etapas.

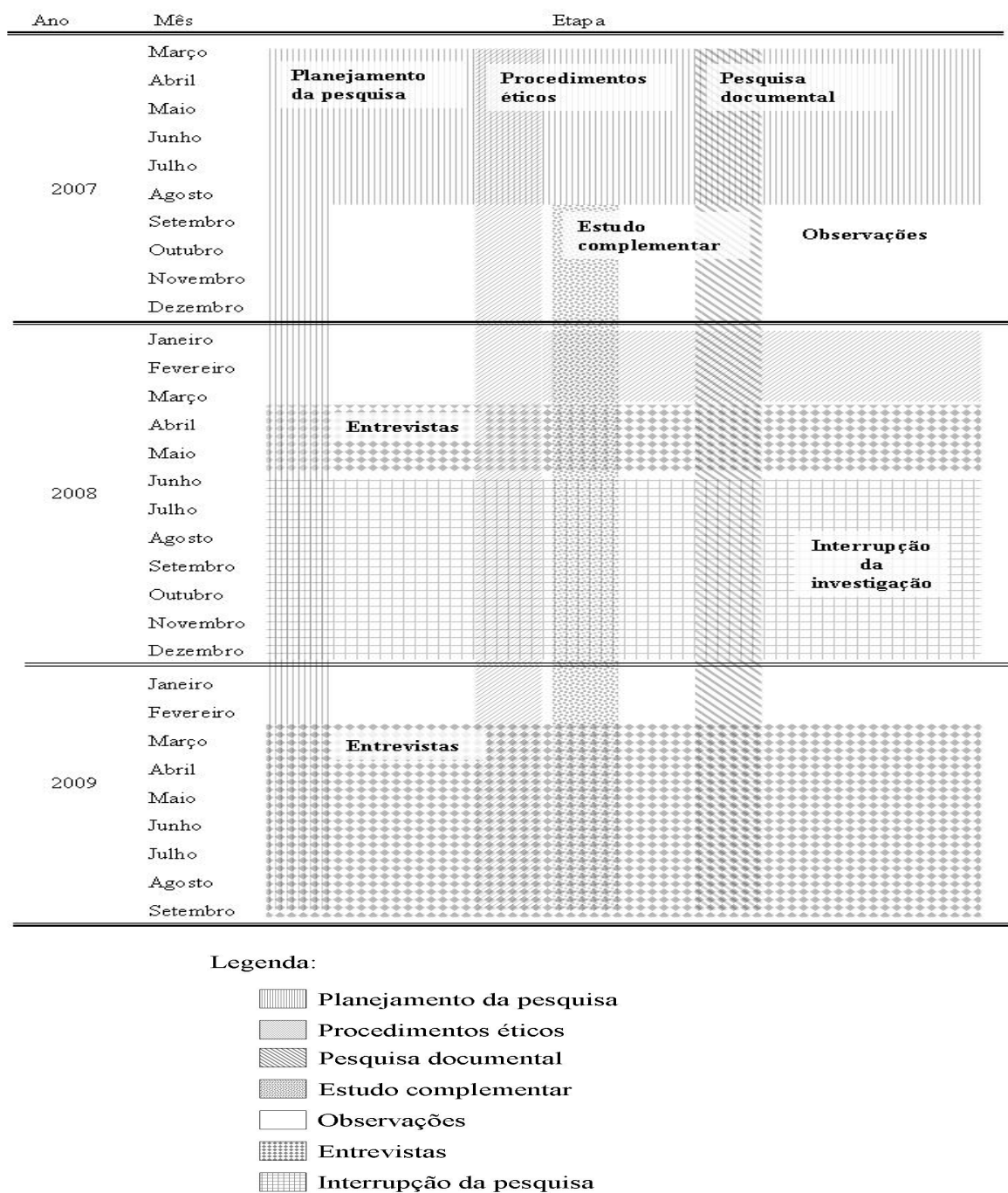


Figura 1 – Etapas da pesquisa na ordem cronológica de sua execução.

Na figura 1 estão indicadas, então, as etapas de planejamento, procedimentos éticos, estudo complementar, pesquisa documental, observações e entrevistas com participantes, esta chamada apenas de entrevista na referida figura. Há uma legenda que indica o padrão utilizado na figura para cada uma dessas etapas. No sentido descendente, no lado esquerdo da figura, estão os meses e ano em que foram realizadas as atividades. Assim, a extensão da duração é indicada em sentido descendente. Já o período em que a atividade ocorreu com maior intensidade é mostrado na largura da figura, da esquerda para a direita. Algumas dessas atividades foram mais intensas em certos instantes em relação a outros, como é o caso do planejamento da pesquisa e dos procedimentos éticos. A fase das entrevistas, por exemplo, foi bem pontual e se dividiu em dois momentos, devido a uma

interrupção no processo de pesquisa de agosto a dezembro de 2008. Já as observações permearam todo o processo. O planejamento da pesquisa foi mais intenso entre os meses de março a agosto de 2007, mas acompanhou a realização da investigação na medida em que desafios ou questões surgiam e era preciso planejar como superá-los ou respondê-las. Os procedimentos éticos, por seu turno, foram mais intensos no período de elaboração da autorização e consentimentos e da submissão do projeto ao Comitê de Ética. O estudo complementar e a pesquisa documental se estenderam durante os anos de 2007 a 2009. As entrevistas com participantes ocorreram em momentos localizados, nos meses de abril e maio de 2008, e entre março e setembro de 2009. As etapas dos procedimentos de construção das informações dessa pesquisa são especificadas abaixo:

a.*Planejamento da Pesquisa*: O primeiro momento da pesquisa foi o seu *planejamento*, com a elaboração do projeto de pesquisa e dos roteiros de entrevista, bem como na definição dos objetivos de cada etapa do estudo. O primeiro projeto de pesquisa elaborado foi apresentado e aprovado por ocasião da II Jornada e Pré-Projetos do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. O planejamento inicial sofreu algumas alterações, sendo reformulado para a submissão ao Comitê de Ética da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília, em março de 2008. Ao longo do processo de pesquisa, devido a dificuldades encontradas, novas reformulações foram feitas, de forma que essa “etapa” de planejamento se fez presente durante o decorrer do processo de pesquisa.

b.*Procedimentos éticos*: Nessa etapa implementei todos os *procedimentos éticos* necessários conforme as Resoluções nº. 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e nº. 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. A minha intenção em trabalhar com produções visuais – notadamente a fotografia – também me levou a refletir sobre as questões éticas envolvidas no uso de imagem e de produções visuais de participantes de pesquisa. Essa reflexão resultou no cuidado de estruturar a pesquisa de tal forma que o sigilo de identidades fosse mantido, assim como o direito de não se engajar nesse tipo de produção. Também resultou na busca e construção de um documento de autorização específico ao uso de imagem em pesquisa (Anexo 3).

Como postura pessoal e em decorrência da construção dessa pesquisa com base na epistemologia qualitativa e metodologias baseadas em Arte, cabe salientar que as questões éticas envolvidas na produção de conhecimento científico têm a construção de instrumentos de autorização e consentimento como apenas uma parte dos procedimentos éticos (Schwandt, 2006). O compromisso moral e político também é uma parte importante na busca pela compreensão e produção de conhecimento científico fundamentados nessas abordagens. Assim, meu posicionamento como pesquisadora, em todos os momentos de construção desse estudo, foi objeto de reflexão e de atenção para com os participantes da pesquisa. Isso se refletiu, inclusive, no planejamento de formas de consulta aos participantes quanto às elaborações feitas a partir de suas entrevistas, conforme será explicado mais tarde, nos procedimentos de análise.

c.*Estudo complementar*: consistiu no levantamento dos projetos culturais de Educação em arte, seleção de participantes e identificação de informações contextuais relativas ao objeto de estudo, sendo todas as informações registradas no diário e no livro de recortes. Essa etapa incluiu conversas informais com colegas e outros informantes, além de entrevistas com coordenadores de projetos e também com membros de órgãos dos Governos Federal e Distrital, descritos na seção dos participantes. Como em nenhum desses órgãos distritais e federais o contato telefônico inicial resultou em agendamentos de entrevistas, eu me dirigia diretamente ao local, mostrava uma carta de apresentação e era encaminhada a conversar com algum funcionário do estabelecimento. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal esse tipo de estratégia resultou em entrevistas com

4 funcionários. Nos outros estabelecimentos o caminho sempre era da recepcionista ou secretária para um funcionário apenas.

Essas conversas e entrevistas não eram gravadas, apenas registradas por escrito em diário no momento de sua realização e complementadas depois. Além das informações verbais, também foram registradas as impressões que tive ao longo desses momentos, em relação à interação durante a conversa e ao ambiente da instituição. As informações obtidas durante o estudo complementar subsidiaram a busca de participantes e também a caracterização do contexto e identificação de elementos do contexto sócio-cultural que seriam objeto de análise aprofundada. Utilizei o registro em diário durante toda a pesquisa, desde o primeiro momento, de forma que todas as informações obtidas, assim como as entrevistas, foram registradas nesse diário.

d.*Observações*: As observações fazem parte do nosso dia a dia (Richardson, 1999). Ao mesmo tempo, elas constituem um instrumento fundamental para as pesquisas científicas. Observações permeiam diferentes momentos de pesquisa: a formulação do problema, a construção das hipóteses ou questões de pesquisa, a coleta e análise, além da interpretação de dados (Gil, 1999; Richardson, 1999). Segundo Gil (1999, p.110), a observação é “o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Mas, para esse autor, o seu uso como procedimento de pesquisa depende de uma série de fatores, tais como: servir a um objetivo de pesquisa, ser sistematicamente planejada, ser submetida a verificação e controle de validade e precisão. Eu não considerei a realização de observações formais no delineamento dessa pesquisa. Mesmo assim, as observações e seu registro me auxiliaram a atingir os objetivos propostos. Elas foram feitas de forma não estruturada, mas permearam todo o processo de pesquisa. Registrei tudo que observava a respeito do tema no meu dia a dia, os contextos e impressões nos momentos de entrevistas e conversas, minhas interações com os participantes. Em especial com os participantes dos estudos de caso, tivemos muitos momentos juntos e acabei por me tornar amiga de todos eles, de Flora, em especial, pois desenvolvemos uma amizade muito próxima. Os registros das minhas interações com eles chegaram a ser motivo de brincadeiras, quando vez por outra alguém comentava “Você não vai escrever isso naquele seu diário, né?”, ou algo do tipo.

Eu não chamarei, pela falta de delineamento preliminar e do rigor necessário, essas observações de etnográficas, mas elas assumiram algumas características desse tipo de observação. Elas foram sistemáticas no sentido de acontecerem com frequência diária, pelo menos. Mas não foram sistematizadas porque eram abertas e desestruturadas. Foram realizadas ao longo do processo de pesquisa, desde o início, atravessando as diferentes formulações do projeto de pesquisa até a execução dessa investigação na sua forma final. O registro das observações foi feito no diário, durante ou após as entrevistas ou conversas, em seguida às interações com os participantes e também com os informantes. Tudo que eu vivi, relacionado à investigação, desde o início da pesquisa em 2007 até a sua conclusão em 2009 foi registrado no diário. Por isso mesmo houve muita reflexão sobre a sua inclusão ou não dentre os procedimentos da pesquisa. Como muitas das observações registradas foram essenciais no momento de análise dos casos, acabei por incluí-las aqui.

e.*Pesquisa documental*: Nesse tipo de pesquisa, as informações são coletadas a partir dos documentos existentes e que, muitas vezes, não foram analisados tais como: documentos de arquivos públicos, relatórios de pesquisas ou públicos, cartas, contratos, diários, biografias, relatos de viagens, fotografias, gravações, filmes, mapas, periódicos. É diferente da análise documental, pois não busca a análise e representação dos documentos de outras formas (Bardin, 1977). Gil (1999) enfatiza que, na pesquisa documental, são recolhidos materiais sem tratamento analítico e de fontes diversificadas e dispersas. Na pesquisa documental, o pesquisador busca diversos documentos em arquivos públicos,

arquivos particulares e através de fontes estatísticas. Os principais objetivos dessa pesquisa são: selecionar, tratar, interpretar as informações em estado bruto, buscando extrair valores para as mesmas (Gil, 1999). A necessidade de algum nível ou forma de interpretação também é apontada por Denzin e Lincoln (1998), para os quais os documentos são elementos da cultura material e não falam por si, são mudos, precisando da interpretação para ter voz. Eu realizei a pesquisa documental principalmente a partir de buscas à Internet, periódicos, materiais publicitários diversos sobre o tema da pesquisa e relatórios dos projetos pesquisados. Todo o material coletado foi colado no caderno de recortes.

Essa etapa foi feita para a identificação de elementos do contexto sócio-cultural, junto com as informações registradas a partir das conversas e entrevistas do estudo complementar. Foram consultados, também, relatórios do IBGE, do Ministério da Cultura e do Governo Distrital, junto às Secretarias de Cultura, de Educação, de Segurança e de Ação Social, além de notícias de periódicos de grande circulação, sites e publicações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Nessa pesquisa, foram buscadas informações sobre: (i) políticas nacionais que envolvessem a educação em arte no contexto da educação não-formal, em projetos sociais ou artístico-culturais, (ii) reportagens de periódicos de grande circulação ou de sites de canais de televisão sobre o assunto; (iii) projetos ou movimentos de educação em arte no cenário nacional, (iv) questões relativas ao tema da educação em arte em projetos sociais ou culturais do cenário internacional que envolvessem ou tivessem repercussão nacional. Essas informações também eram objeto de registro em diário e no livro de recortes.

f. *Entrevistas* com participantes selecionados: A partir do estudo complementar foi possível obter algumas indicações de pessoas para participar das entrevistas. Os agendamentos eram feitos por telefone ou e-mail e o local das entrevistas era indicado pelo participante, podendo ser sua casa, local de trabalho ou outro local público. No momento do convite para a entrevista eu falava quem havia me indicado o participante, qual o assunto da pesquisa, expressava o meu interesse sobre o tema e perguntava à pessoa em questão se ela o partilhava e se gostaria de conversar a respeito disso, participando de uma pesquisa sobre a questão. As entrevistas ocorreriam em três encontros planejados, descritos nos parágrafos seguintes: as entrevistas semi-estruturada e narrativa autobiográfica verbal; o ensaio fotográfico e entrega dos materiais do mesmo; a entrevista narrativa visual.

No primeiro encontro de entrevista, eu agradecia ao participante a sua presença e seguia um momento de apresentações. Tomei especial cuidado em apresentar minha pesquisa, especialmente no que diz respeito aos objetivos e aos motivadores de sua realização, o que eu pretendia fazer a partir dos resultados da investigação, bem como o número de encontros necessários e as atividades que envolveria. Também contava, brevemente, minha história de vida ligada ao tema, pois estava associado a um dos motivos de realização da pesquisa. O fato de eu apresentar um tipo físico pouco comum, especialmente nas cidades satélites do Distrito Federal, chamou a atenção de alguns entrevistados. Alguns chegavam a perguntar se eu era do local mesmo. Quando isso ocorria, eu me esforçava mais na busca de elementos comuns com o participante, para facilitar o nosso relacionamento. Com esses cuidados, busquei desenvolver um *rapport* que tornasse a relação com o participante mais horizontal, em consonância com as questões apresentadas anteriormente sobre o papel de um bom *rapport* para o processo de pesquisa, e também da situação de entrevista como artificial e marcada pela assimetria entre pesquisador-participante (Gaskell, 2002).

Após esse momento de conversa para apresentações, lia para o participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4). Então, caso a pessoa mostrasse interesse em participar, eu pedia autorização para gravar a entrevista e prosseguíamos com a

entrevista semi-estruturada, baseada em roteiro de entrevista que se encontra no anexo 5. O objetivo dessa primeira entrevista era conhecer algumas informações sobre o participante e concepções suas sobre atividades em arte. Assim, perguntei sobre sua idade, escolaridade, projeto ou projetos dos quais participou, que tipo de atividade era oferecida pelo(s) mesmo(s), se essa pessoa tinha alguma produção em arte, o que ela considerava serem eventos artísticos e se ela freqüentava algum, quais eventos artísticos aconteciam em sua cidade e quais o participante acredita que deveriam ocorrer, se havia mais alguma pessoa de sua família envolvida em atividades artísticas.

Em seguida, continuávamos com a *entrevista narrativa autobiográfica verbal*, introduzida com o seguinte tópico: “Você me disse que participou do projeto ‘tal’ (nome do projeto indicado). O que você costumava fazer lá? Você pode me contar um pouco mais sobre essa experiência?”. Ao longo dessa narrativa, eu apenas me mostrava interessada e buscava incentivar sua continuidade. Uma vez que a pessoa indicasse o final de sua narrativa, eu fazia algumas perguntas, para esclarecer pontos que não tivessem ficado claros e para complementar questões de meu interesse, seguindo o roteiro em anexo (Anexo 6). Por fim, perguntava a/o participante se ele (a) gostaria de falar mais alguma coisa.

Ao final dessa entrevista, eu explicava como seria a entrevista narrativa visual e lia, junto com o participante, as instruções que se encontram no anexo 7. Era solicitado que tirasse fotografias que ilustrassem a experiência que me contara e anotasse no bloco de notas o que fotografou e qual a sua intenção com a fotografia tirada, apenas como recurso mnemônico. Nesse mesmo bloco em que anotaria sobre as fotografias tiradas, a pessoa poderia fazer outras anotações sobre o tema da pesquisa, ou desenhos, ou esboços. Em seguida, entregava ao participante uma sacola de TNT com uma câmera fotográfica de tipo descartável com 27 poses, um bloco de notas e lápis, mostrando como usar a máquina fotográfica. Então, marcávamos nossos dois próximos encontros: um para a devolução da máquina, do bloco de notas e entrega de alguma fotografia ou outra imagem que o participante já tivesse e gostasse de mostrar, para ser digitalizada; e outro para a construção da *entrevista narrativa visual*. Conforme descrito anteriormente, dos treze entrevistados, nove participaram apenas desse primeiro encontro, não concluindo as outras etapas do estudo. Dois participantes chegaram a comparecer ao segundo encontro, mas alegaram ter perdido a câmera e uma nova câmera junto ao bloco de notas foi entregue. Um desses participantes ainda ligou mais uma vez, pedindo uma terceira câmera, que também foi providenciada. Mesmo assim, nenhum desses dois chegaram a devolver as câmeras para que as fotografias fossem reveladas e, quando procurados, ofereceram diferentes explicações até que desistiram de continuar participando no estudo.

No segundo encontro, o participante fazia a devolução da câmera fotográfica para revelação das fotografias, entregava também o bloco de notas e alguma fotografia ou outra imagem que gostasse de trazer, que o lembrasse da sua experiência de participação no projeto. Era oferecida ao participante a possibilidade de conversar sobre a experiência de fotografar e sobre as imagens que trouxera. Essas imagens trazidas eram levadas para digitalização e depois devolvidas, no último encontro. As fotografias reveladas também foram digitalizadas. Todas as imagens digitalizadas foram submetidas a tratamento no programa *corel photo paint 12* de modo a distorcer a imagem a ponto de não se poder identificar as pessoas que por ventura aparecessem nas mesmas (esse é o único objetivo desse procedimento). Em seguida essas imagens foram impressas em papel fotográfico em tamanho postal (10 cm x 15cm).

As fotografias originais foram colocadas em pequenos álbuns, entregues a cada participante no terceiro encontro. Nesse último momento, foi realizada a *entrevista narrativa visual*. As fotografias digitalizadas, tratadas e impressas foram entregues ao

participante, assim como uma cópia das fotografias originais. Juntamente com as fotografias, também disponibilizei imagens de revistas velhas e materiais impressos diversos, para que o participante pudesse escolher imagens complementares de seu interesse. Solicitei ao participante que observasse as imagens que tinha em mãos. Então eu dava a seguinte instrução: “Eu gostaria que você contasse a sua história de participação no projeto de educação em arte e como essa experiência se reflete em sua vida hoje. Eu gostaria que você contasse essa história usando essas imagens, apenas aquelas que desejar”. Para tanto, o participante deveria dispor as imagens da forma que desejasse de modo que elas contassem essa história. O participante poderia acrescentar desenhos ou o que mais desejasse. Tudo isso era esclarecido e o participante podia fazer questionamentos e tirar dúvidas durante o processo de construção da narrativa visual. Para essa tarefa também foram disponibilizados: folhas de papel *canson* tamanho A3, canetinhas, giz de cera, lápis de cor, cola e tesoura. Cabe enfatizar que eu oferecia ao participante a alternativa de utilizar as fotografias originais ou as tratadas, assim como a possibilidade de usar apenas as imagens que desejasse, descartando o que não quisesse.

Dos quatro participantes que fizeram o ensaio fotográfico e a entrevista narrativa visual, dois realizaram essas entrevistas nos três encontros previstos, que foram *Estela* e *Ditirambo*. Com o *Eleutério* foram realizados 5 encontros: no primeiro houve a entrevista, no segundo ele me trouxe algumas fotografias suas e conversamos sobre elas, mas ele pediu mais um para trazer a máquina fotográfica, pois ainda não havia concluído as fotografias como desejava. No terceiro encontro ele faltou. No quarto encontro ele devolveu a câmera e no quinto realizamos a última entrevista, com as imagens. Já com *Flora*, no primeiro encontro fizemos a entrevista conforme descrito acima. Houve três encontros marcados nos quais não ocorreu entrevista e apenas ficamos conversando, porque ela se esquecia de tirar as fotografias ou trazer outras que já tivesse. Por fim, no quinto encontro, Flora trouxe as fotografias e a máquina. E concluímos todas as etapas no sexto encontro. Apenas o participante *Ditirambo* fez uso do bloco de notas, como um recurso mnemônico, anotando o objeto que foi fotografado.

2.5 Procedimentos de Análise das Informações:

Creswell (1998) descreve a análise e representação de dados em pesquisa qualitativa como um movimento espiral ascendente em que um primeiro nível figura o manejo e preparo dos dados, um segundo momento descreve a leitura e as anotações, seguindo pela descrição, classificação e interpretação, para posterior representação e visualização, finalizando com os relatos e considerações. Nessa pesquisa, devido à própria configuração da construção das informações, as transcrições, o manejo, o preparo e as primeiras classificações e interpretações ocorreram concomitantemente ao desenrolar da pesquisa. Para facilitar a compreensão do processo de análise e dos procedimentos adotados, farei a descrição dos mesmos em tópicos.

No entanto, antes de proceder à descrição dos procedimentos de análise, eu destacarei alguns aspectos e recursos que foram centrais ao longo desse processo. O primeiro se refere à organização do material. Os registros feitos no diário foram identificados com um marcador e o caderno de recortes teve as páginas numeradas, para facilitar a localização das informações. As transcrições das entrevistas orais foram arquivadas em pasta plástica com nome dos participantes, juntamente com as narrativas visuais montadas.

Também foi de fundamental importância nesse trabalho, a utilização de formas artísticas para a análise e apresentação de dados. Segundo Vigotski (2004), “a vivência estética organiza o nosso comportamento” e eu utilizei a vivência estética proporcionada pela elaboração artística para organizar a minha compreensão sobre as informações

construídas e apresentá-las nesse trabalho. Dessa maneira, elaborei contos e retratos dos participantes dos estudos de caso como estratégia de análise e apresentação das informações construídas. A maneira de elaboração de cada uma dessas formas será apresentada no momento oportuno.

Outro ponto importante se refere à utilização de um mural como ferramenta heurística⁸, no tratamento e análise de dados. Construí um mural para organizar os diferentes temas e significações identificados a partir de cada um dos instrumentos conforme se referiam aos participantes, a informações contextuais e aos projetos. As informações eram escritas em cartões coloridos e fixadas ao mural, organizadas em grupamentos: (i) caracterização do contexto, (ii) caracterização dos projetos; (iii) significados e temas identificados nas narrativas dos participantes. Em cada cartão era indicada a fonte da informação com a referência de onde encontrá-la, como, por exemplo, a página do diário ou livro de recortes, de forma a facilitar a volta ao original para nova leitura e outras verificações que fossem necessárias. As informações construídas foram comparadas intra-instrumento e inter-instrumento. A comparação intra-instrumento refere-se à descrição dos significados e temas identificados em um único instrumento, por exemplo, a entrevista narrativa. A comparação inter-instrumento, por seu turno, descreve a análise dos significados e temas observados nas informações obtidas em todos os instrumentos e sua comparação entre si. Para materializar as relações observadas, utilizei barbantes coloridos que ligavam os cartões com informações relacionadas. Adotei essas estratégias de comparação para realizar a triangulação dos dados obtidos e a organização dessas informações no mural facilitou tal procedimento. Através desse processo também foi possível destacar as recorrências e singularidades emergentes nas informações construídas.

Por fim, é importante esclarecer que as informações foram analisadas de forma a construir dois conjuntos, um chamado de pano de fundo ou cenário, e o outro de estudos de caso. O cenário foi tecido a partir do estudo complementar, da pesquisa documental e das entrevistas com os 9 participantes que fizeram apenas a primeira entrevista. Os estudos de caso, por sua vez, constituem-se das análises das entrevistas – semi-estruturada, narrativa verbal e visual – realizadas com os quatro participantes *Estela, Flora, Ditirambo e Eleutério*, em diálogo com o conjunto de informações do cenário. Para cada um dos estudos de caso, certos elementos do cenário se fazem mais evidentes que outros, como numa variação de perspectiva na confecção de um retrato.

A seguir, descreverei em tópicos os procedimentos adotados. O processo de análise das informações foi organizado em 5 tópicos, conforme segue:

a. Análise das informações construídas no estudo complementar: Os registros das conversas com informantes e das entrevistas com coordenadores de projetos e servidores de órgãos governamentais foram revisados após a sua realização e uma síntese foi escrita para cada um, procurando organizar as informações de forma coerente para mim, a pesquisadora. Ao longo da construção dessa síntese, os principais temas e significados sobre o papel da educação em arte para o desenvolvimento do indivíduo foram destacados. Essas entrevistas e conversas também foram analisadas buscando informações para caracterização contextual e dos projetos. Ao final da pesquisa, todos os registros e sínteses foram comparados entre si e os temas e significados sobre o papel da educação em arte para o desenvolvimento do indivíduo, as informações sobre a caracterização contextual e dos projetos foram escritas em folhas e cartões e fixadas em um mural para realizar a comparação inter-instrumento.

⁸ A palavra "heurístico(a)" vem do grego "heuristiké" e significa "descubro" ou "acho", sendo utilizado em ciência para se referir a estratégias que guiam o descobrimentos em forma de aproximações sucessivas.

b. Análise das informações construídas na pesquisa documental: Os documentos e informações pesquisadas em periódicos e na Internet foram analisados buscando identificar informações que possibilitassem a caracterização dos contextos pesquisados, dos projetos que os participantes fizeram parte e elementos contextuais que se referiam ao papel da educação em arte no desenvolvimento humano. Essas informações foram escritas em folhas e cartões e organizadas em um mural separadas por assunto: características da cidade, características do projeto, elementos do contexto sócio-cultural referentes ao papel da educação em arte.

c. Análise das informações construídas nas entrevistas semi-estruturadas e narrativas verbais com participantes: As gravações das entrevistas foram transcritas, revisadas e corrigidas por mim mesma e, então, impressas em papel sulfite A4. Foram mantidas as expressões e maneira de falar de cada entrevistado nas transcrições, sem nenhuma correção de forma. Para as entrevistas dos quatro participantes dos estudos de caso, uma cópia era lida em conjunto com cada um deles, acompanhando o som da gravação, de forma a elucidar algum elemento que não tivesse ficado claro e confirmar o que havia sido por mim transcrito. As correções necessárias foram realizadas junto aos participantes e a versão final da transcrição também foi impressa. Já as transcrições das entrevistas dos outros nove participantes não passou por essa revisão conjunta, mas apenas pela minha. Todas as entrevistas transcritas foram impressas e arquivadas em pasta plástica devidamente identificada.

Escrevi, então, uma síntese, em que organizei todas as informações das observações e entrevistas, buscando uma ordem cronológica para as informações sobre a experiência de cada participante. Essa síntese também foi enviada a cada um deles, para que me indicassem se eu havia deixado de fora alguma informação que achavam relevante.

Separadamente eu lia reiteradamente as transcrições, marcando-as com comentários com lápis grafite ou canetas de diferentes tipos e cores, procurando identificar: (i) os significados construídos a partir da experiência de participação em projeto de educação em arte; (iii) descrições e caracterizações do contexto. Procurei utilizar sempre o mesmo instrumento e cor para cada tema, significado ou descrição.

Os significados e temas identificados eram transcritos em outra folha, juntamente com a expressão verbal utilizada, pelo participante, na entrevista narrativa autobiográfica oral. Essas informações também foram organizadas no mural, juntamente com uma imagem de identificação de cada participante. Adotei isso de forma a poder melhor visualizar essas informações e refletir sobre as mesmas.

d. Análise das informações construídas nas entrevistas narrativas visuais: As narrativas visuais foram analisadas quanto aos significados e temas. Eu utilizei a leitura dessas narrativas quanto a suas configurações, a identificação da linha narrativa (o sentido da história), e elementos visuais (Arnheim, 1991; Dondis, 1997), e quanto a seus signos/conotações (Barthes, 1990; Joly, 2002). Através da análise das configurações e elementos visuais busquei identificar os elementos visuais presentes em cada narrativa visual e a forma como estavam dispostos, ou a sua configuração no espaço. Também busquei pelas relações dos elementos visuais entre si. Já por meio da análise de signos/conotações, busquei relações com as entrevistas realizadas com cada um dos participantes em foco, além das observações. Assim sendo, na análise das imagens busquei compreender tanto os aspectos trazidos pelos participantes que as produziram, como elementos do contexto social imediato, e, também, aspectos da relação dessas imagens com o contexto sócio-histórico-cultural mais amplo.

f. A construção dos contos: Eu construí quatro contos, um para cada participante, na busca por integrar todas as informações construídas: os significados e temas identificados em suas falas, dos registros em diário e livro de recortes, além das informações

organizadas no mural. O conto, nessa pesquisa, funciona como uma construção para dar sentido do todo da história, de como se deu a trajetória de desenvolvimento da pessoa, dos significados e dos temas identificados. A estratégia de escrita do conto também imprimiu um caráter estético ao processo de análise das informações. Foi escolhido o gênero narrativo do conto pelas possibilidades de reconstruções das informações da pesquisa em combinação com elementos *fictícios* que esse gênero oferece. Apesar de alguns autores alertarem para as dificuldades de definir o conto (Leavy, 2009), eu concordo com Mário de Andrade quando diz que “conto é tudo aquilo que o autor chamar de conto”. Mas, de toda a forma, há vários autores que procuram definir o conto e suas características, informações essas que procurarei sintetizar aqui.

O conto é uma forma literária narrativa, em prosa, cujas principais características são a concisão, a profundidade, a precisão, a densidade, a unidade de efeito ou impressão total (Moisés, 2004). Essa última indica o efeito singular que o conto precisa causar no leitor. Ele retrata situações rotineiras, usualmente um episódio (início, meio e fim), possuindo uma célula dramática e poucos personagens intervindo na narrativa. Em consequência das unidades que governam a estrutura do conto, as personagens tendem a ser estáticas, porque o autor as surpreende em um instante de clímax. O contista as imobiliza no tempo, no espaço e na personalidade (apenas uma faceta de seu caráter). Para Kayser (1968) o conto deriva de uma necessidade do autor de falar de si próprio, ao combinar as formas simples, divulgadas na tradição popular, e a forma culta ou artística, criada pelo próprio escritor. Essa ideia conflui com aquela de Moisés (2004) para quem o contista busca retratar acima de tudo emoções e sentimentos próprios

Leavy (2009) descreve o uso de formas narrativas literárias, como o conto e a poesia, enquanto meios para comunicar os dados de maneira mais vibrante e representando a essência de um tema em uma cena mais vívida e sensitiva. Neilsen (2009) acrescenta que o uso de narrativas em pesquisa pode contribuir na construção de um relacionamento intenso, mais próximo e engajado entre “pesquisador e pesquisado”⁹, fortemente caracterizados pelo compromisso ético. Ambas as autoras salientam a possibilidade de entrar na experiência do outro sem reduzi-la ou apropriar-se da mesma.

A escrita dos contos no presente estudo iniciou-se pela leitura cuidadosa das transcrições das entrevistas com o participante em foco e a observação atenta da narrativa visual em busca de temas, significados e expressões repetidas ou marcantes. As expressões, temas e significados encontrados foram transcritos em cartões com indicação do local de onde foram retirados, seja a narrativa visual ou transcrição da narrativa verbal, incluindo página e linha no caso das transcrições. Especialmente no caso dos temas e significados, um processo de codificação extensivo (Leavy, 2009) foi adotado, de forma a condensar expressões ou palavras sinônimas em um único termo. Elementos das anotações de observações no diário foram revistos em busca da definição de uma unidade da minha experiência junto ao participante. Na releitura dessas anotações também foram transcritos em cartões os temas, os significados, comportamentos e atitudes dos participantes ou de outros em relação aos mesmos nas situações de entrevista ou observação. Essas peças ou partes, escritas nos cartões foram manipulados fisicamente em busca de diferentes combinações, até que uma história se configurou aos meus olhos, na forma de um conto.

Cada conto produzido foi lido para o/a participante em foco no mesmo, com o objetivo de tornar a narrativa o mais próximo possível das experiências dele/a e de como o mesmo/a gostaria de ser compreendido/a. As reformulações necessárias, apontadas pelos/as participantes eram consideradas, o conto reformulado no que fosse necessário e a nova formulação apresentada para o/a participante em questão, até sua aprovação. Então, o

⁹ A autora se refere a conhecedor e conhecido, “knower and known” (p.94), mas para se adequar às expressões que adotei nesse trabalho optei por traduzir como pesquisador e pesquisado.

conto era apresentado para mais uma terceira pessoa, um acadêmico da área de psicologia, a quem era solicitado que analisasse a organização das informações e a clareza do texto. Essa estratégia teve o intuito de construir um procedimento de aprovação por pares, indicado por Leavy (2009) como uma estratégia importante para a construção da validade da pesquisa. O conto era revisado à luz desses comentários e apresentado mais uma vez ao participante, para sua aprovação. Em caso de o participante não gostar de algum ponto reformulado, esse ponto era discutido, de forma que ambas as perspectivas, a minha e do entrevistado, fossem levadas em consideração.

f. A construção dos retratos: Também para cada participante eu produzi um retrato, no qual busquei organizar e ressignificar as informações construídas: os significados e temas identificados para cada participante, dos registros em diário e livro de recortes, além das informações organizadas no mural. O uso de retratos e a elaboração de imagens como forma de análise e apresentação de dados tem sido apresentado e discutido por diversos autores (Jongeward, 1997; Leavy, 2009; Sava & Nuutinen, 2003; Scott-Hoy, 2003; Sullivan, 2009; Weber, 2009). O retrato, em comparação com o conto, oferece uma unidade visual distinta, mais condensada. Ao mesmo tempo, apresenta uma experiência estética e de significação distinta que uma tabela, quadro ou gráfico possibilitaria, apesar de esses também constituírem formas condensadas de comunicação.

O retrato é uma forma de representação artística de uma pessoa ou de um grupo (Marcondes, 1998), elaborada a partir de modelo vivo, de documentos, de fotografias ou mesmo de memória, na qual a face ou a expressão é predominante. Na construção de um retrato é possível salientar algumas características físicas ou psicológicas da pessoa retratada, bem como características de seu contexto ou época que marcam a forma de ser dessa pessoa. Nesse trabalho, utilizei o retrato como um meio de conferir unidade visual às interpretações que construí e intensificar a experiência estética, minha e dos participantes, durante o processo de análise das informações. Os retratos também foram construídos em processo de colaboração de cada participante.

Jongeward (1997), por exemplo, descreve a importância da inclusão das emoções e percepções do pesquisador na elaboração de uma pesquisa, pois constituem meios poderosos de interpretação e registro. Essa pesquisadora utilizou retratos como forma de interpretar e representar seus achados sobre a experiência de aprendizagem estética e criativa de adultos que participaram de um curso de design na Universidade de Toronto. A autora indica, entre outros aspectos, a possibilidade de aprofundar a conscientização, propiciar outros meios de observar, refletir e manipular os dados, além de criar uma imagem unificada do todo. Scott-Hoy (2003), por seu turno, utilizou o retrato como meio de construir as interpretações sobre sua experiência etnográfica na clínica oftalmológica em Vanatu. Segundo a autora, a pintura dos retratos a auxiliou a pensar, a focar suas ideias e reorganizar suas experiências, facilitando a interpretação de seus registros. Em complementação, Leavy (2009) descreve as representações visuais como ferramentas heurísticas na medida em que possibilitam ver as informações construídas na pesquisa de forma diferente, em múltiplos momentos de interpretação. Essa autora enfatiza, ainda, a representação visual como uma forma de dar maior ênfase e concentrar as atenções do público leitor no momento de apresentar as informações construídas, uma vez que esse momento tende a ser abreviado em comparação com a sua construção e análise. Na construção dos retratos dos participantes, os significados, temas e expressões identificados durante a elaboração do conto foram ressignificados, em forma de imagens, passando a integrar características representadas na figura do participante ou no fundo do retrato. Esse procedimento me auxiliou no processo de identificar e analisar as relações entre figuras e fundos no material construído ao longo da pesquisa e, assim, responder de forma mais adequada aos objetivos propostos.

De forma a sistematizar todas as informações descritas sobre o método de construção e análise de informações nessa pesquisa, apresento um diagrama com os procedimentos adotados nessa investigação para a construção e análise de informações (figura 2). Na parte superior do diagrama estão indicados os procedimentos de construção de informações: pesquisa documental, estudo complementar, observações e entrevistas com participantes. O número de participantes de cada procedimento é indicado na figura, assim como a forma de registro adotada para cada um desses procedimentos. A parte inferior do diagrama indica os procedimentos de análise e apresentação: o mural, o cenário, os estudos de caso, esses com os contos e retratos. As setas e linhas indicam como os diferentes procedimentos de construção se ligam àqueles de análise e apresentação das informações construídas.

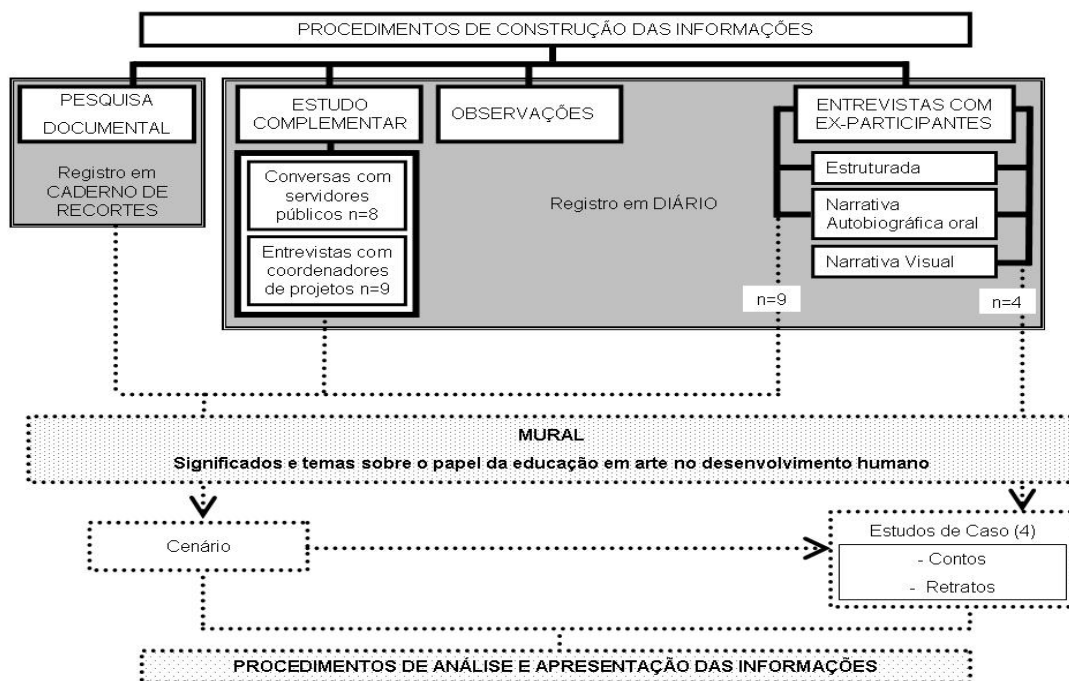


Figura 2 – Diagrama representando os procedimentos de construção e análise de informações.

Nos capítulos 5 e 6, apresentarei as informações construídas e analisadas na forma de um cenário, baseado nas características contextuais, e quatro retratos, constituindo, cada um, os estudos de caso realizados. Por fim, essas cinco representações são sintetizadas em um políptico. Um políptico é uma representação visual artística que consiste de quatro ou mais partes, normalmente unidas por dobradiças ou montados em uma só moldura (Marcondes, 1998; Chilvers, 2001). Em um políptico, as imagens se relacionam umas às outras por seu conteúdo ou pela apresentação simultânea e interligada (Chilvers, 2001), formando uma só unidade em termos de composição ou concebidos como peças para serem vistas em conjunto (Marcondes, 1998). Nesse trabalho, o políptico criado tem o objetivo de apresentar as cinco experiências relacionadas entre si, de forma a poder gerar discussão e elaborar conclusões sobre o tema.

V. Cenário: texturas entre textos e contextos

Nesse capítulo apresento os resultados e análises relativos à caracterização dos projetos de educação em arte e de sua contextualização sócio-cultural. A apresentação desses resultados tem por objetivo construir um cenário ou pano de fundo para os estudos de caso. Esses resultados foram construídos a partir do estudo complementar, das observações, da pesquisa documental e das entrevistas do tipo semi-estruturada e narrativa autobiográfica com nove ex-participantes de projetos de educação em arte. Assim, eu construí esses cenários basicamente a partir de textos, aqueles das entrevistas e conversas, dos documentos pesquisados e dos meus registros de observações em diário. Na análise desses textos eu busquei as texturas para a caracterização dos contextos e, nesses, os elementos para a construção do cenário. Todas essas informações serão apresentadas em três momentos: no primeiro a descrição dos projetos de educação em arte, no segundo, a caracterização do contexto sócio-cultural e, no terceiro, a descrição do cenário construído. Realizei, dessa maneira, um movimento de deslocamento de foco entre diferentes níveis contextuais e em direção à experiência individual, para retornar ao contextual. Essa primeira apresentação e discussão de resultados se detêm no nível sócio-cultural. O foco na constituição subjetiva será objeto dos estudos de caso e da discussão, nos capítulos VI e VII, respectivamente.

1. Os Projetos Culturais de Educação em Arte:

1.1. Descrição dos Projetos dos Estudos de Caso:

Nessa seção descreverei os projetos dos quais os participantes dessa pesquisa são egressos, respectivamente: o Projeto da Sociedade Civil 1, do qual provém Eleutério; o Projeto da Sociedade Civil 2, do qual o egresso é Ditirambo; o Projetos da Sociedade Civil 3, do qual participou Estela, e o Projeto Religioso, cujos ex-participantes são Eleutério e Flora. Para cada projeto eu busquei elucidar a época de sua criação, o(s) seu(s) objetivo(s) e proposta educativa, com vistas a relacionar a configuração do contexto sócio-cultural da época com as diferentes formas que a educação em arte apresentou ao longo de sua história. Questões relativas à infra-estrutura são discutidas em relação ao tipo e variedade de experiências artísticas que permitem e também em relação às possibilidades de realização das propostas educativas de cada projeto. Entrevistei os coordenadores de 3 desses 4 projetos descritos a seguir: aqueles do PSC 1, PSC 2 e PR. As informações sobre cada um foram elaboradas com base na própria entrevista com os coordenadores e também em documentos de cada projeto. Contudo, as referências desses documentos não serão fornecidas de maneira a manter o sigilo sobre o nome dos projetos. Não foi possível entrevistar nenhum dos coordenadores do PSC 3, do Rio Grande do Sul, mas a construção de informações sobre suas atividades e organização foi possível a partir da entrevista com uma das participantes, a *Estela*, com fundamento na literatura sobre arte-educação e também com base no trabalho de Ramos (2009).

O *Projeto da Sociedade Civil 1* (PSC 1) foi criado em 2000 por um grupo de pessoas da sociedade civil junto a uma secretaria do governo do Distrito Federal, com o objetivo de oferecer atividades de arte de rua para jovens em situação de risco ou envolvimento com a criminalidade. Suas atividades buscam prevenir a criminalidade juvenil através da reeducação do potencial artístico dos adolescentes, a qual é vista como meio de resgatar e redirecionar o potencial e dinamismo dessas pessoas para valores humanísticos e éticos. Além disso, o PCS 1 considera que está “*oferecendo alguma alternativa de inclusão e desenvolvimento social e, ao mesmo tempo, estabelecendo outros padrões de sociabilidade, de realização e valorização pessoal*”. Dessa maneira, o seu

público alvo são adolescentes em risco de envolvimento ou envolvidos com a criminalidade. O *PSC 1* tem um escritório em Brasília, mas suas atividades ocorrem de forma itinerante em diferentes cidades do DF, permanecendo em cada local por 3 meses. As oficinas do *PSC 1* permitem que seus ex-participantes se transformem em formadores, ampliando a atuação do mesmo. Ele é mantido por auxílios dos governos distrital e federal, sendo o contrato renovado periodicamente através de editais governamentais. Suas atividades não seguem uma proposta educativa específica, segundo seus coordenadores. São oferecidas aulas práticas com professores especializados e artistas de rua, para que os adolescentes aprendam as técnicas e conteúdos ensinados e possam elaborar esses trabalhos de forma autônoma. Ao longo das atividades desenvolvidas, os participantes aprendem diversas técnicas artísticas, em especial de arte de rua (*grafitti, break, hip hop*), além de serigrafia, teatro e informática básica. Ao final expõem ou realizam seus trabalhos em locais públicos. As aulas do *PSC 1* acontecem tanto ao ar livre como em algum espaço alugado ou cedido pela administração da cidade em que o projeto estiver acontecendo. Assim, a infra-estrutura é variável, conforme os espaços que foram conseguidos. As atividades do *PSC 1* são divulgadas através da administração local nas escolas, na mídia impressa, televisiva e rádio, além do boca a boca. Os jovens interessados procuram o projeto e se inscrevem. Alguns jovens são encaminhados ao Projeto pela escola em que estudam ou pelo Centro de Desenvolvimento Social da Cidade (CDS) da cidade.

O *Projeto da Sociedade Civil 2* foi criado em 2000 por uma fundação artística, sediada em Brasília, em parceria com uma empresa privada. É um projeto de educação não-formal, na área de teatro, com aprendizes e educadores do ensino público do Distrito Federal. O seu público-alvo são os adolescentes e os professores de arte de escolas públicas do Distrito Federal. Indiretamente o *PSC 2* também procura envolver os pais e amigos dos adolescentes, na medida em que vão assistir aos espetáculos. Os educadores de escolas públicas interessados pelo projeto entram em contato com a fundação artística e um formador é enviado à escola para criar um projeto de espetáculo junto ao professor. Esse professor cria oficinas para ensinar, aos alunos, técnicas artísticas e para a montagem do espetáculo. É constituído, então, por quatro etapas: (i) a solicitação pelo professor e a sua formação, (ii) as oficinas e montagem de espetáculo nas escolas, (iii) a apresentação do espetáculo em um festival específico e, por fim, (iv) a análise e discussão do espetáculo junto a artistas do DF, em fórum de debates aberto ao público, envolvendo outros grupos das escolas participantes do Projeto. Assim, o *PSC 2* envolve tanto a formação do professor quanto dos alunos e o intercâmbio de informações entre as partes e artistas locais. A proposta educativa do *PSC 2* procura se aproximar da proposta triangular elaborada por Barbosa (1989), mas podem ocorrer variações conforme a atuação do professor de arte de cada escola. De acordo com a proposta triangular, a arte-educação deve basear-se na associação da apreciação de obras de arte, na prática ou elaboração de produtos artísticos e no estudo de história e crítica estética. São objetivos do Projeto: (i) promover experiências artísticas significativas no contexto escolar; (ii) redimensionar a prática do professor de arte e oferecer ao mesmo uma atividade de formação continuada; (iii) favorecer o envolvimento da comunidade nas atividades educacionais; (iv) formar público para espetáculos; (v) oferecer atividades complementares educativas e de lazer. A infra-estrutura do *PSC 2* varia conforme a escola em que são oferecidas as atividades e o espaço encontrado para as apresentações e debates. Já a estrutura da sala de espetáculos onde acontecem as apresentações é mais controlada, sendo oferecida pelo próprio *PSC 2* ao alugar um espaço específico, uma sala de teatro, para essa finalidade.

O *Projeto da Sociedade Civil 3* foi criado na década de 1960, por vários artistas de renome em Porto Alegre, extremamente ativos durante esse período. Tinham o objetivo de oferecer atividades artísticas a crianças e jovens, de forma a favorecer a livre-expressão e a

formação de pessoas mais criativas, sensíveis e críticas. Nesse sentido, suas atividades foram criadas no intuito de complementar a educação escolar. O PSC 3 constava de ateliês livres, normalmente de artes plásticas, com atividades em diversas técnicas, tais como gravura, pintura, escultura, desenho. As oficinas aconteciam uma ou duas vezes por semana, tinham duração de cerca de 2h e as turmas eram divididas por faixa etária (Ramos, 2009). O local das oficinas eram ateliês de arte e os professores eram artistas locais em atividade. A infra-estrutura era aquela dos ateliês: salas com mesas de trabalho, cadeiras, alguns materiais, obras expostas. Os interessados em participar procuravam a coordenação do PSC 3 e faziam a sua inscrição no ateliê ou oficina de seu interesse, conforme a disponibilidade de vagas (Ramos, 2009). A proposta educativa do PSC 3, conforme já foi descrita no capítulo II, tinha como objetivo a formação de uma pessoa mais sensível e crítica, através da possibilidade de expressar-se livremente através da arte (Varela, 1988).

O *Projeto Religioso* (PR) foi originalmente criado no Rio de Janeiro, trazido para Brasília em 1979, e depois transferido para Ceilândia em 1997. É mantido por uma entidade religiosa católica apostólica romana, criada na Itália por um Padre que definiu como sua missão ajudar os jovens necessitados. Está presente em 127 países e, no Brasil, exerce atividade desde meados de 1880, estabelecendo-se primeiramente no Rio e depois em São Paulo. Hoje, essa instituição religiosa atua em muitas cidades brasileiras, distribuída em diferentes estados. Possui um amplo espectro de ações, incluindo atividades de formação para o trabalho e convênios de estágios com diversas empresas, oficinas de arte. Atualmente, o PR oferece, na cidade de Ceilândia, um subprojeto ligado a um programa do governo local com atividades complementares para alunos de escolas públicas. Foi colocado como objetivo do PR oferecer atividades para que crianças e adolescentes possam construir um futuro com mais perspectivas. O seu público-alvo são crianças de Ceilândia e adolescentes carentes de todo o Distrito Federal. O projeto é mantido por fundos da própria instituição religiosa, por doações, por convênios e por auxílios governamentais. O público alvo do PR são crianças, junto às atividades complementares para alunos de escolas públicas, e adolescentes, também para as atividades complementares e para as oficinas de arte, formação para o trabalho e estágio. Os integrantes do PR são incentivados a participar de retiros e mobilizações da instituição religiosa que o mantém. Os seus educadores, mais especificamente, também participam de congressos e outras atividades ligadas à temática da promoção de ações educativas para populações de baixa renda. A oferta de oficinas de arte é variável e descontínua, com períodos em que não há nenhuma. Quando são oferecidas, as oficinas de arte têm como objetivo principal atrair os jovens para o PR, auxiliar no ensinamento de valores do PR e conteúdos das aulas de formação para o trabalho, além de permear a organização e realização das festas e eventos comemorativos. Há uma divisão no encaminhamento dos participantes para as diferentes atividades conforme o seu nível de estudo, tanto para as aulas de formação para o trabalho, quanto para as oficinas de arte. Dessa maneira, alunos com mais anos de escolarização e maior capacidade intelectual são mais encorajados a realizar as atividades mais intelectuais e, ao contrário, aqueles com menos estudo são encaminhados para as atividades mais braçais. Como exemplo, um participante estudioso e na série adequada para a sua idade provavelmente será recomendado a realizar aulas de informática, secretariado, telefonista, atendente, teatro, rádio. Já outro participante com menor escolarização, será encaminhado à oficina de lanternagem e pintura, às aulas no salão de beleza ou culinária, às aulas de artes plásticas.

A sede do PR, em Ceilândia, ocupa um grande terreno em uma área da cidade destinada a escolas, clubes, postos de saúde, instituições religiosas e instituições beneficentes. Possui uma boa infra-estrutura e a frente do prédio que abriga o PR é bem arborizada e possui uma cerca viva. Esse cenário contrasta com a paisagem da rua, que tem

poucas árvores, não tem calçadas nas quadras paralelas àquela do *PR*, nem grama ou cascalho, apenas terra batida ou mato.

É possível observar que os dois projetos sociais do DF descritos acima, o PSC 1 e o PSC 2, foram criados na mesma época, justamente quando fortificava-se, no cenário nacional, a mobilização da sociedade civil em ONGs e as políticas públicas de apoio à arte por meio de incentivo fiscal (Yúdice, 2006). Já o PSC 3 foi resultado da mobilização nacional de artistas e sua preocupação com o papel da arte na formação integral das pessoas, na arte como elemento essencial ao desenvolvimento humano pleno (Ramos, 2009). Enquanto o PSC 1 e 2 são em certa parte resultado de políticas de governo e têm financiamento público, o PSC 3 foi resultado da articulação de um grupo de pessoas, mais especificamente de um movimento social. Já os PSC 1 e 2 emergem em meio a discursos sobre o papel da arte na promoção da cidadania, como estratégia de inclusão social e como meio de combate à criminalidade (Fernandes, Moura, Fernandes, Rocha, Luna & Barbosa, 2006). O PSC 2, mais especificamente, ainda veicula o discurso de oferecer acesso ao teatro aos jovens e à comunidade, pois esse acesso seria considerado precário ou inexistente. No PSC 3, subjaz o discurso da importância da arte e da criação para o desenvolvimento de qualquer pessoa, não apenas das menos favorecidas. Acredita-se que, para a maioria das pessoas são escassas as situações de acesso à produção ou criação artística, sendo essa colocada como a meta do projeto: oferecer a todos a possibilidade de criar arte, livremente (Ramos, 2009). Dessa maneira, enquanto o PSC 1 tem como objetivo criar alternativas para jovens em risco ou envolvidos com a criminalidade, o PSC 2 procura aproximar a arte da escola e da população menos favorecida. Já o PSC 3 busca oferecer espaços para a criação artística para qualquer pessoa.

No que diz respeito a sua proposta educativa, o *PR* apresenta grande semelhança ao sistema educacional jesuítico (Serafim-Leite, 1953): as suas atividades de educação em arte são consideradas um complemento às outros fazeres educativos e religiosos, sendo mais intensos nas festas, ornamentações e como auxiliar na execução de algum outro trabalho. Justamente por isso, tais atividades não tem continuidade, sendo oferecidas ocasionalmente. A preocupação não está na formação de artistas, nem nas possibilidades de criação artística. A idéia é se utilizar da arte para fins diversos que variam desde a ornamentação, a sua aplicação instrumental para tornar um evento ou ação mais atraentes, para propiciar momentos de prazer e descontração, ou para propiciar uma realidade diferente a jovens de baixa renda. Mais ainda, a concepção de educação em arte promovida pelo *PR* perpetua os valores jesuítas de que os trabalhos manuais possuem menor valor e são voltados àqueles com menor potencial para os estudos. As artes cênicas, por seu turno, são vistas como meio de ensinar e exercitar as habilidades comunicativas, assim como uma forma de repassar valores do Projeto. Essa noção encontra eco, também, na concepção de Platão (2002) que via o trabalho manual como algo inferior em relação ao intelectual.

O PSC 2 e o PSC 3 partilham a preocupação com a formação estética artística, pois todos os dois possuem atividades voltadas para a criação e apreciação da arte. Em ambos é valorizada a popularização do acesso à arte, contudo o PSC 2, mais especificamente, também se preocupa com a formação de público, além do intercâmbio entre artistas, professores, alunos e comunidades.

Na subseção seguinte eu apresentarei a descrição dos demais projetos cujos coordenadores foram entrevistados e buscarei elucidar as mesmas questões: a relação com o momento de criação do projeto e o momento social, as finalidades da educação em arte para esses projetos e as propostas educativas de cada um e em comparação com os demais.

1.2 Demais projetos cujos coordenadores foram entrevistados:

O *Projeto da Sociedade Civil 5* (PSC 5) acontece na cidade de Planaltina e foi criado durante a década de 1980, por uma associação cultural. Entre os seus objetivos está o de oferecer atividades artístico-culturais para a população de Planaltina e proporcionar aos artistas locais apoio na realização de suas atividades. Dessa maneira, seu público é variável, incluindo crianças, adolescentes, adultos e idosos. As atividades também são diversificadas, conforme propostas apresentadas por associados ou convidados. Em geral abrangem as áreas de teatro, música, dança, artes plásticas, cultura popular. Essas atividades normalmente ocorrem na sede da associação, na própria cidade, ou outros espaços culturais cedidos pela administração local. Essa sede não é própria, mas um espaço cedido, com alguns lugares para realização de aulas e espetáculos. A cidade possui um módulo esportivo com quadra coberta, salão comunitário, um auditório no prédio da Administração Regional, além de escolas e biblioteca pública, que também são utilizados pelo PSC 5. A proposta educativa do PSC 5 é bastante variada, conforme os cursos oferecidos e seus professores. Em geral são cursos mais técnicos, onde uma técnica específica é ensinada, ou de criação artística. Os integrantes do PSC 5 frequentemente participam de festivais e outros eventos artísticos, tanto no Distrito Federal como em outros estados brasileiros.

O PSC 5 possui uma atividade, em especial, que é de grande vulto, e leva pessoas de todo o DF e até de outras localidades para a cidade onde ocorre. Ela foi criada antes do próprio PSC 5, na década de 1970, por iniciativa de um padre, à época atuando na cidade. Entretanto, após a criação do PSC 5, passou a ser organizada pelas mesmas pessoas que coordenam e mantêm o PSC 5, podendo ser consideradas parte desse. Tal atividade dura o ano inteiro e envolve um número muito grande de pessoas, as quais realizam trabalhos em diferentes modalidades artísticas, desde direção e representação teatral, até desenho e confecção de figurino, cenário, iluminação, sonoplastia, maquiagem, projeto gráfico de materiais publicitários, etc. O objetivo é fazer a encenação de um auto religioso e a sua culminância se dá na apresentação que ocorre ao final das atividades, por ocasião da Semana Santa. Não há um professor, mas coordenadores e subcoordenadores, ou supervisores, que direcionam as produções artísticas. A educação, ali praticada, toma uma forma semelhante aos ofícios dos mestres de ofício, durante o início da história do Brasil (Orazem, 2006). Assim, há um mestre ou supervisor geral que conhece mais sobre aquele fazer, há os outros produtores e os aprendizes, que executam suas atividades por observação ou com a ajuda de outros companheiros produtores e aprendizes mais capazes. Quando há algum problema a ser solucionado ou decisão precisa ser tomada, o supervisor ou coordenador é chamado. Também é ele quem observa a qualidade do trabalho de todos, com vistas a alcançar o resultado final almejado.

O *Projeto da Sociedade Civil 6* (PSC 6) atua em todas as cidades satélites do Distrito Federal. Foi criado em 2006, constituído por uma ONG, e tem como objetivo proporcionar a auto-estima e garantia de direitos principalmente da população jovem residente nas cidades satélites. Nesse sentido promove o lazer comunitário, especialmente através da cultura de rua, buscando afirmar, defender e desenvolver espaços públicos saudáveis e aproximar a população das manifestações artístico-culturais. Entre suas atividades estão: um programa de rádio; um festival anual de cinema realizado em uma cidade satélite apenas com produções de populações de periferia; um programa de esporte e lazer, com diversas modalidades de dança e esporte de rua, voltado para crianças, adolescentes e adultos; um programa preventivo na área de saúde, além de um projeto de protagonismo juvenil no qual os jovens trabalham com produção musical, promoção e realização de atividades culturais e edição de uma revista. Juntamente com outras ONGs do mesmo gênero espalhadas pelo Brasil, o *Projeto da Sociedade Civil 6* realiza no Distrito Federal um campeonato de basquete de rua. As propostas educativas das diferentes

atividades são bem diversificadas também. Mas em geral envolve a criação ou a apreciação estética. A criação às vezes é livre, como no programa de rádio, no festival de cinema, no projeto de protagonismo juvenil. Outras vezes, a proposta é mais técnica e aos participantes são ensinadas habilidades específicas através de atividades direcionadas, como no programa de esporte e lazer, de maneira que a criação é guiada.

O *Projeto da Sociedade Civil 7* (PSC 7) acontece em Ceilândia e foi criado no final da década de 1980 por um grafiteiro da cidade. O seu objetivo era oferecer uma opção de atividade a adolescentes que não tinham muito que fazer no seu tempo livre. As atividades são voltadas para a arte de rua e da cultura hip hop, o que inclui o grafitti, os gêneros musicais rap e hip hop, o DJ e o break. Assim, seu público alvo são os adolescentes da cidade e a divulgação de suas atividades acontece por meio de apresentações em lugares públicos e palestras com apresentações em escolas. O projeto não possui nenhuma sede ou área própria, acontecendo nas ruas da cidade ou em alguma escola que abra seu espaço para o mesmo. Os participantes do projeto algumas vezes viajam para participar de mostras em outras cidades, estados e países. Às vezes, os participantes criam subprojetos, como em 2009 quando fizeram um dia de pintura de muros da cidade, com autorização prévia de seus proprietários e da administração local. A proposta educativa consiste na apreciação do trabalho de outros, no ensino das técnicas e na abertura para a criação, de forma combinada. Os professores são artistas de rua também.

O *Projeto da Sociedade Civil 8* (PSC 8) foi criado em 2003, em Ceilândia, como uma associação cultural, para oferecer atividades ligadas à cultura popular nordestina. Por 10 anos fora um bloco carnavalesco, realizando apenas atividades de preparação para o Carnaval e o desfile no dia da festa carnavalesca. Depois de configurar-se como associação cultural, passou a oferecer saraus, palestras e oficinas ligadas à cultura popular brasileira. Segundo o coordenador do PSC 8, o foco de suas atividades continua a ser o Carnaval e, dentro dele, o frevo pernambucano. Nas oficinas oferecidas pelo PSC 8 formam-se grupos para a aprendizagem desse estilo musical, da dança do frevo, da confecção de bonecos gigantes, inspirados naqueles feitos em Olinda (PE) e de indumentárias para os desfiles e apresentações. O PSC 8 também oferece oficinas de literatura de cordel e gravura, aulas de corte e costura e de informática, além de manter ações paralelas em escolas públicas, onde formam bandas de frevo e de pífano, grupos de dança de frevo e de literatura de cordel. A proposta educativa do PSC 8 está baseada no ensino e prática das manifestações da cultura popular descritas, estando muito próxima, assim como o PSC 5, da estrutura dos ofícios de mestre. Assim, há o professor que funciona como mestre e os demais participantes que aprendem com o mestre e entre si, diretamente na produção das obras. O PSC 8 possui sede alugada, um grande barracão, em área residencial de Ceilândia. Nesse espaço há computadores, máquinas de costura, mesas de trabalho bem amplas, muitas cadeiras, instrumentos musicais, e um grande espaço aberto onde acontecem as aulas de música e de dança, e também as apresentações e saraus. Os integrantes do PSC 8 participam ativamente de debates de questões culturais na esfera política do Distrito Federal e também fazem apresentações de suas atividades por diferentes cidades satélites. Ocasionalmente o PSC 8 recebe financiamentos públicos, distrital ou federal, para algumas de suas ações.

O *Projeto da Sociedade Civil 9* (PSC 9) foi criado em 1998, como ONG, por um grupo de jovens da cidade de Ceilândia, com o objetivo de criar ações que atingissem de forma benéfica os jovens da periferia, transformando suas idéias, atitudes e comportamentos e levando-os a mobilizar-se de forma pró-ativa e pacífica. As atividades e ações do PSC 9 tem como objetivo garantir direitos civis constituídos e, dessa maneira, contribuir para uma sociedade mais justa e solidária. São ações de cunho social nas áreas de saúde, educação e defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situação de exclusão social, em conflito com a lei, moradores de rua e estudantes da rede pública de

ensino do DF. Para realizar suas atividades, o PSC 9 estabelece múltiplas parcerias, com instituições públicas e privadas, além de organismos internacionais. Os integrantes do PSC 9 cultivam a participação em diversos eventos ligados a políticas e ações para infância e juventude. No PSC 9 são criados espaços de debates e encontros envolvendo adolescentes, operadores culturais, professores e pais para trabalhar o protagonismo social dos jovens da periferia, a defesa dos direitos básicos da população de Ceilândia e propor ações e projetos de inclusão social, produtiva e cultural. O espaço possui uma sede alugada em uma área residencial de Ceilândia, onde tem biblioteca, computadores, brinquedoteca, estúdio de som com equipamentos para aulas de DJ e salas para outras atividades.

O *Projeto do Sistema S* (PSS) acontece em Taguatinga e foi criado em 1975. É de iniciativa de uma instituição do sistema S, sendo mantido por empresários do comércio de bens e serviços. Define-se como uma entidade voltada para o bem-estar de seus participantes, a promoção do exercício da cidadania, o apoio aos menos favorecidos, oferecendo-lhes, através da educação, meios para a conquista de melhores condições de vida. O público-alvo do projeto são os trabalhadores do comércio de bens e serviços, seus familiares e dependentes, além da população carente da periferia, a qual é atendida através de parcerias com o poder público ou privado. Esse projeto oferece atividades artístico-culturais à população de Taguatinga, incluindo crianças, adolescentes, adultos e idosos. As atividades artísticas são variadas: desde música, dança, teatro, artes plásticas e cinema até a cultura popular, restaurante, atendimento médico-odontológico, turismo social, além atividades esportivas e de lazer, educação infantil e educação de jovens e adultos. O PSS possui uma área própria na cidade de Taguatinga, muito ampla. São 9 mil metros quadrados, segundo o coordenador. Dispõe de infra-estrutura diversificada: vários prédios com auditórios, salas para cursos, quadras cobertas e descobertas, ginásio poliesportivo, piscinas cobertas, parque aquático, parque infantil, campo de futebol, restaurante, lanchonete, biblioteca e salão de beleza. Os participantes de suas diferentes atividades apresentam suas produções no próprio PSS e também em locais públicos ou eventos públicos, através de parcerias estabelecidas com o governo do DF e com as administrações das cidades satélites. As propostas educativas em geral seguem o ensino de uma técnica ou linguagem artística e seu treino, com espaços para a criação individual. O Projeto tem uma agenda cultural intensa durante todo o ano: além dos cursos, também tem apresentações de música e teatro, festa junina e festival de quadrilhas. Como parte da programação dessa agenda, os seus integrantes participam de vários encontros e mobilizações relacionadas às populações de periferia, à promoção de atividades artístico-culturais e da área da saúde.

Os projetos PSS, PSC 5 e PSC 7 foram criados no final da década de 1970 e 1980, uma época de grandes mobilizações da sociedade civil no Brasil e de proliferação de associações culturais e de bairro. Esse momento da história nacional é descrito por Santos (2000) como anti-institucionalista, por que os movimentos sociais da época se constituíam de forma autônoma em relação ao estado, recusando relações políticas perenes com instituições governamentais. Ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, no entanto, esse cenário começa a mudar por fatores como a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o conjunto de leis que a sucederam, as quais aprofundaram os mecanismos de co-gestão pública (Santos, 2000). Nesse novo cenário, os movimentos sociais começam a figurar como Terceiro Setor, ou a se aproximar desse tipo de organização, além de manter relações estreitas com o estado. Se por um lado é marcado por um menor número de mobilizações sociais (Batista, 2004), por outro, já estavam instauradas uma série de políticas públicas para o financiamento de projetos culturais, que consolida as entidades do Terceiro Setor (Santos, 2000). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1999), com o crescimento expressivo da população jovem nas décadas de 1960 e de 1990, fenômeno chamado de “onda jovem”, houve um considerável

aumento de políticas sociais para a juventude. Assim, entre as principais implicações desse fenômeno, estão o aumento das “necessidades de emprego, especialização educacional, cultura, lazer e comportamento, exigindo das esferas públicas a implantação de políticas sociais específicas” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1999, p. 36). Justamente nesse período são criados o PSC 8 e o PSC 9, sendo possível observar mais claramente no último essa marca da busca por garantia de direitos e por implantar uma agenda de atividades para a promoção do protagonismo juvenil e de comportamentos pró-ativos. Já o PSC 6 foi criado mais recentemente, 2006, coadunando com o atual movimento de proliferação de ONGs e com a consolidação de uma política cultural associada ao desenvolvimento social e econômico (Yúdice, 2006). Juntos, PSC 1, 6 e 9, assim como o PSS, apresentam preocupações mais ligadas ao bem estar e ao desenvolvimento social, com ações afirmativas, de garantias de direitos e promoção de lazer e complementação na formação escolar.

O PSC 8 e o PSC 7, por seu turno, apresentam um interesse comum de promoção da arte, através de atividades de criação e apreciação. O PSC 8, conforme já apontei anteriormente, adota uma forma muito próxima aos mestres de ofício (Orazem, 2006), assim como o PSC 5, discutido anteriormente. As atividades do PSC 8 estão voltadas para a produção artística, realizada por um grupo de ‘aprendizes’ orientados por uma ou mais pessoas especializadas no assunto, e divulgação ou apresentação dessa produção. O PSC 7, por seu turno, também se apresenta mais voltado para a criação e apreciação artística. Suas atividades, no entanto, se aproximam daquelas dos saltimbancos, grupos de artistas que andavam de cidade em cidade fazendo apresentações teatrais, na Europa, por volta do século XII (Berthold, 2004). Esses artistas saltimbancos eram praticamente obrigados a se mudar constantemente porque gostavam de usar da criatividade e liberdade expressiva e, assim, não se adequavam às regras vigentes à época para apresentações teatrais, sendo perseguidos pela igreja e tratados como foras-da-lei (Berthold, 2004). O PSC 7, a igual maneira, divulga e ensina a produção do grafitti, uma linguagem artística ainda clandestina, apesar de valorizada no mercado artístico e entre os jovens. Inclusive em uma fotografia divulgada pelo coordenador do grupo em seu fotolog, alguns dos participantes aparecem realizando um grafitti enquanto são observados por dois policiais. Provavelmente não foram presos porque costumam trabalhar com autorizações de proprietários dos locais para realizarem seus trabalhos. O comentário que segue a foto é “*Mesmo na escolta da polícia o trampo vai saindo*”. A realização de grafitti é considerada crime de vandalismo pelo artigo 65 da Lei Federal 9.605/98, que prevê punição, indistintamente, para quem pichar, grafitar ou por outro meio prejudicar fachadas de edificações ou monumentos urbanos. Existe, atualmente, um projeto de lei no Senado Federal, PL 138/2008, que, entre outras disposições, discriminaliza o grafitti da pichação, definindo o primeiro como linguagem artística e o segundo como crime. Mesmo assim, o grafitti continua sem o reconhecimento oficial, o que dificulta o recebimento de incentivos e a fixação do referido Projeto em um espaço físico onde possa crescer e se firmar institucionalmente. Isso pode ocorrer, também, porque o PSC 7 ocorre de forma independente ao aparelho do estado, sendo realizado por um grupo de pessoas, organizadas em um movimento. Por isso vejo a organização do PSC 7 como uma forma muito próxima àquela dos saltimbancos, pois realizam suas atividades pelas ruas da cidade, em escolas e igrejas, de maneira itinerante.

Os PSC 1,2,3, 5, 6, 7, 8 e 9 e também o PSS possuem uma preocupação com a formação estética artística, uma vez que todos apresentam atividades voltadas para a criação artística e possibilitam, de alguma forma, a apreciação. Em todos é valorizada, direta ou indiretamente, a popularização do acesso à arte, mas enquanto no PSC 3, 5, 7 e 8 isso se dá na forma de associação de artistas preocupados em divulgar e popularizar a arte,

nos PSC 1, 6 e 9, bem como no PSS, o foco está na garantia de direitos e acesso a um exercício pleno da cidadania. O PSC 2 apresenta preocupação com a divulgação e popularização da arte, mas não emerge da iniciativa de uma mobilização social. O PR, por outro lado, não apresenta como foco principal a formação estética artística, sendo essa apenas um complemento, algo periférico.

Destarte, no que tange às finalidades atribuídas à educação em arte, todos os projetos aqui descritos se dividem basicamente em três grupos: um que confere à educação em arte um papel no desenvolvimento social e econômico, na promoção de bem estar e de inserção social, além da garantia de direitos; outro que credita à educação em arte a finalidade de propiciar a criação e apreciação artística; o último que vê na educação em arte um meio de atrair e doutrinar.

2. Construindo elementos do cenário

Na seção anterior apresentei a descrição de alguns projetos de educação em arte, a maneira pela qual a sua configuração se aproxima das questões sociais de um dado momento histórico e como suas propostas educativas tem relação com aquelas observadas na trajetória da educação em arte no cenário nacional. Agora apresentarei as falas dos coordenadores desses projetos, de membros de órgãos governamentais e de alguns participantes. O objetivo é fazer uma relação entre essas falas e elementos observados na pesquisa documental, com a caracterização dos projetos, de forma a construir um cenário do contexto sócio-cultural em que se inserem os quatro estudos de caso apresentados nesse trabalho. As informações da pesquisa documental aparecerão entrelaçadas às falas.

2.1 Os elementos dos documentos, políticas de governo e projetos artístico-culturais:

As conversas com servidores de órgãos governamentais foi uma etapa da pesquisa que demandou mais esforços e resultou em menos informações. A primeira dificuldade foi identificar o servidor com quem poderia conversar. Por mais que se tentasse fazer agendamentos via telefone, as ligações acabavam em nada, devido a sucessivas transferências de ramal e longas esperas. Então decidi ir diretamente a cada instituição. Mesmo assim, a busca por pessoas que pudessem conceder as informações solicitadas foi uma tarefa hercúlea e que sempre envolvia longas esperas. Quando finalmente consegui conversar com algum servidor indicado em cada uma das instituições, as informações que esses forneciam eram pouquíssimas e desorganizadas. Sempre, sem exceção, o servidor ia buscar informações com outras pessoas e ninguém nunca afirmava nada com certeza. As pesquisas na Internet e materiais publicitários do governo, recolhidos em festas, feiras e congressos, me forneceram mais informações do que a conversa direta com os servidores das instituições que busquei. De qualquer forma, foi possível identificar algumas informações sobre as políticas públicas para a educação em arte a partir dessas conversas. Segundo os servidores com quem conversei, as ações de governo orientadas para a educação em arte viam nela: um meio de inclusão social e promoção da cidadania, um instrumento no combate à criminalidade, uma forma de promover a popularização do acesso às formas artístico-culturais, um incentivo à produção e criação artística, uma estratégia de desenvolvimento sócio-econômico.

No que diz respeito à arte como meio de inclusão social e promoção da cidadania, funcionários da Secretaria de Estado de Educação, de Ação Social, de Segurança Pública e de Cultura, todas do Distrito Federal, além de servidor do Ministério da Cultura, indicaram ações de seus órgãos no sentido de promover e incentivar ações culturais e projetos culturais ou sociais com essa finalidade. Aqui foram apontados a criação e o apoio aos projetos educativos em arte, bem como o apoio à criação e manutenção de entidades da

sociedade civil – o terceiro setor. Em especial a Secretaria de Segurança Pública e aquela de Ação Social enfatizam as atividades artísticas como meio de inclusão social e instrumento de prevenir e combater a criminalidade. Na Secretaria de Ação Social do Distrito Federal e também no Ministério da Cultura, as atividades artístico-culturais foram apontadas como produtivas, geradoras de riquezas e de trabalho.

Nesse sentido, para essas últimas instituições, os projetos artístico-culturais foram descritos como instrumentos de formação para o mercado de trabalho. Em especial o Ministério da Cultura e a Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal apontam o incentivo à produção e criação artística e à popularização do acesso as formas artístico-culturais como objetivos das suas ações políticas. Essas ações estão em consonância com o disposto pela Constituição Federal de 1988, especialmente em seus artigos 23, inciso V, 215 e 216, conforme exposto no capítulo II desse trabalho. Para isso, tais órgãos governamentais possuem linhas de financiamento e incentivo para esse tipo de atividade. O Ministério da Cultura, através da Lei Rouanet, ou Lei nº 8.313/91, oferece incentivo a pessoas e instituições que promovem ou mantêm ações artístico-culturais, tais como apresentações e exposições, feiras e, inclusive, projetos educativos. A criação dessa Lei foi precedida pela Lei Sarney, ou Lei nº 7.505 de 1986, que define os termos de doação, patrocínio e investimento e seus campos de abrangência, além de especificar o nível de dedução no imposto de renda que cabe a cada um deles.

Em um anúncio na Revista Veja de 11 de outubro de 1987, o governo da época afirma: “promover cultura agora é lei.” (p.120). No anúncio se descreve como, antes da promulgação dessa lei, “a cultura brasileira era levada por uma verdadeira legião de heróis”, porque aqueles que criavam, mantinham, promoviam ou patrocinavam atividades artístico-culturais não recebiam nenhum tipo de apoio por parte do governo. O texto descreve as diferentes formas de apoio que o governo passa a considerar como contribuições à cultura, a partir da promulgação dessa Lei, e define um lugar para a arte nas políticas públicas, ligada à democracia e ao direito humano de acesso à cultura:

Contribuir é oferecer bolsas de estudo, conceder prêmios, doar bens móveis ou imóveis, doar em espécie, editar, produzir, patrocinar, restaurar, defender e preservar o patrimônio, construir, organizar: enfim, tudo o que for saudável a nossa cultura.

(...) No final das contas, investir em cultura é contribuir, direta ou indiretamente, para a democracia em nosso país. Por que é através dessa contribuição que o brasileiro estará conquistando um dos mais importantes e valiosos direitos do ser humano: o direito de acesso à cultura. (Veja, 1987, p.120)

Reportagens de anos anteriores à promulgação da Lei Sarney mostravam a proliferação do apoio de empresas e instituições privadas à arte, indicando a força da pressão social e o lobby dessas instituições sobre o poder público. Em outra reportagem da Revista Veja, de 21 de março de 1984, sobre o patrocínio da iniciativa privada a atividades artístico-culturais, afirma-se: “Num movimento de raízes já antigas, mas que tomou ímpeto de avalanche nesses anos 80, as empresas privadas entraram no mundo das artes, irrigando com suas verbas iniciativas que vão da edição de livros ao patrocínio de concertos, e à realização de exposições”. A reportagem segue dando inúmeros exemplos de iniciativas e atividades patrocinadas por diferentes empresas na época e frases de personalidades como o ator Sérgio Brito, Pietro Maria Bardi, então diretor do Museu de Arte de São Paulo, Marcos Vilaça, Secretário de Cultura do Ministério da Educação à época, o músico Arthur Moreira Lima, entre muitos outros.

Assim, a partir desse momento, as ações de órgãos governamentais passam a ocorrer principalmente através de leis e programas de incentivo, no qual são financiados ou apoiados os projetos de iniciativa de administrações locais, instituições privadas ou da

sociedade civil. Atualmente esse quadro se firmou e, entre os órgãos governamentais consultados, os programas de apoio e incentivo a projetos artístico-culturais se dá através de linhas específicas de financiamento governamental ou por meio de parcerias com a iniciativa privada ou o Terceiro Setor. Em especial na Secretaria de Estado de Educação foram apontados o estabelecimento de convênios com instituições privadas, como ONGs e OSCIPs, como formas de oferecer atividades educativas complementares àquelas da educação formal. Alguns programas de governo também oferecem, eles mesmos, as atividades artísticas. Em todos os casos, os programas tem duração delimitada, o que impede a sua continuidade por longos períodos de tempo e, como conseqüência, a extensão de seus benefícios.

Esse foi um dos principais elementos criticados pelos coordenadores em situação de entrevista.

Coordenador PSC 8 *É praticamente impossível dar continuidade a nossas atividades. Todos os projetos que apresentamos têm duração limitada e essa duração raramente excede 3 meses, quase nunca vai mais do que um ano. Aí não dá para criar, junto à população, um sentido de continuidade, de que eles podem contar com a gente*

Coordenadora do PSC 6 *Nós preferimos buscar patrocínio junto a empresas locais do que através do poder público ou grandes empresas. Os financiamentos públicos não tem garantia de continuidade.*

Coordenador do PSC 9 *As vezes fica muito difícil dar continuidade a nossas atividades. Precisamos nos informar mais sobre como gerar recursos próprios porque depender de financiamento público ou de empresas é muito desgastante e dá poucos resultados*

Coordenador do PSC 5 *Fica difícil você contar com o financiamento público para pagar professores ou o aluguel de algum espaço. Não chega na hora que tem que chegar, não há garantia de continuidade e, pior ainda, normalmente são aprovados projetos de curta duração. Eu acho melhor quando criamos um projeto que precisa de materiais e equipamentos, porque aí podemos usar esses materiais para outras atividades depois.*

Os coordenadores também criticaram o atraso no repasse das verbas como um elemento que gera muitas dificuldades na manutenção e promoção das atividades dos projetos. Alguns coordenadores também criticaram o excesso de limitações impostas pelos programas governamentais de incentivo, a grande competitividade e a dificuldade na elaboração de projetos ou propostas e na captação de recursos. Tais dificuldades acarretariam a descontinuidade das atividades dos projetos ou comprometeriam a qualidade de seu trabalho.

Coordenador do PSC 8 *As vezes parece que há a valorização mais de um tipo de iniciativa em relação a outras, e essa valorização não tem nada a ver com que a comunidade busca. Se está na moda financiar projetos que tiram os jovens da marginalidade, não adianta nada você escrever um belo*

projeto sobre a importância de resgatar uma determinada forma de cultura popular.

Coordenador do PSC 5 *Eles [poder público e iniciativa privada] financiam o que eles querem financiar. Não dá para contar com eles. Se você faz reuniões com a comunidade e define uma série de ações, não adianta nada se não combinar com o que eles tão procurando. Ou você mascara a sua proposta, ou então vai buscar alternativas, e é aí que fica difícil*

Alguns coordenadores indicaram que os projetos governamentais muitas vezes estão distantes da realidade local e das necessidades da população.

Coordenadora do PSC 6 *É algo que vem de fora para impor uma atividade, uma ação que não tem nada a ver com o que a população precisa realmente. Aí eles vem, ficam 2 ou 3 meses e depois partem. Aí fica a pergunta: fizeram isso para quem? Para as pessoas ou para contar nas estatísticas? Será que vai mudar realmente alguma coisa? A população nem leva muito a sério.*

A oferta de acesso a produções artísticas e os espaços destinados à arte na infraestrutura das cidades satélites foi igualmente objeto de crítica. Em especial em relação à cidade de Ceilândia, uma coordenadora questionou.

Coordenador do PSC 6 *Vê aí pelas Satélites: Quantas tem teatro? Apresentações para a população de baixa renda? Pra assistir à orquestra tem que ir pro Plano (Brasília)? Show popular a maioria é no Plano também. Exposição de Arte, então? Não tem nem incentivo pras pessoas irem. Vê aqui na Ceilândia! Como pode uma cidade tão grande, tão populosa, não ter um teatro, uma casa de cultura, um cinema? Ah, agora tem aquele Newton Rossi, lá, né... Já conseguiu entrar lá? (...)*

Atualmente a cidade conta com um espaço amplo destinado ao Ceilambódromo, onde ocorrem os desfiles de carnaval e o São João do Cerrado, uma Biblioteca Pública que é parte de um complexo cultural ainda não concluído, a Casa do Cantador e o Sesc Ceilândia. Entretanto, esses espaços públicos parecem não constituir, no discurso dos coordenadores com trânsito pela cidade que foram entrevistados, nem no dos participantes de projetos de educação em arte, como locais de acesso a eventos artísticos. Também existem críticas sobre o custo de atividades artístico-culturais, que acarreta a baixa frequência por parte da população.

Coordenador do PSC 8 - *O que é que acontece na Casa do Cantador? Você ficou sabendo de alguma coisa esse ano? Pergunta pra qualquer pessoa aí na rua, sabe o que eles vão dizer? 'Ah, nunca tem nada lá não'. Isso é porque um evento lá, que envolva a população local, é mais do que raro!*

Coordenador do PSC 6 - *O Sesc, chegou aí, né? Pergunta aí pelas ruas quantas pessoas vão lá, pergunta! As atividades tem um preço até abaixo do mercado para quem é comerciário... Mas mesmo assim, as pessoas aqui são de baixa renda! Você acha que alguém que recebe R\$500,00 conto vai gastar R\$30,00 em uma aula de teatro pro filho?*

Tanto nas entrevistas com os coordenadores quanto naquelas com ex-participantes de projetos, transparece a falta de oferta e acesso à arte para a maior parte da população, especialmente no que diz respeito a apresentações teatrais e exposições artísticas. Isso pode ser confirmado na frequente afirmação de que *não há nada para se fazer*, observada em quase todas as falas. Para ter acesso às produções artísticas, a população das cidades satélites teria que se deslocar até Brasília, segundo argumento de alguns coordenadores. Essas falas se refletem nos comentários e discursos veiculados por sites sobre as cidades satélites, tais como “Ceilândia.com”, “100% Ceilândia”, “Portal Planaltina”¹⁰.

No que diz respeito ao lugar da arte no desenvolvimento humano, as falas dos coordenadores foram analisadas e organizadas em 3 eixos temáticos: (i) motivadores para a criação do projeto, (ii) finalidades atribuídas à educação em arte, (iii) resultados esperados e casos de sucesso. As falas organizadas sobre esses três eixos serão apresentadas e discutidas a seguir, buscando elucidar os significados encontrados sobre o papel da educação em arte para o desenvolvimento humano em todas elas.

Entre os motivadores apresentados pelos coordenadores para a criação de cada um dos projetos, está afastar jovens da criminalidade e de situações de risco através da oferta de outro tipo de atividade, e também oferecer uma alternativa de lazer, conforme os trechos de suas falas, abaixo, indicam:

PSC 1 - *“Há, cada vez mais, um grande número de jovens envolvidos com o crime e em situação de risco. É preciso fazer algo para mudar a realidade deles”.*

PSC 6 - *“Aí as pessoas vão buscar o que fazer e acabam se envolvendo com o que não presta. Vão roubar, vão se drogar, vão brigar.”*

“Nós buscamos aproximar as pessoas das coisas boas, queremos mostrar o que há de bom e dá pra ir. Também queremos criar mais coisas: apresentações de dança, tardes culturais, ruas de lazer, sessões de cinema, até incentivar as pessoas a produzir seus filmes e mostrar, por que não?”

PSC 7 - *“assim as pessoas teriam alguma coisa para fazer no tempo livre”*

“Com alguma coisa pra fazer é mais difícil as pessoas se envolverem com o que não presta, aí a gente ajudaria a afastar os jovens do crime e ‘tariamos’ ensinando também algo que eles podem fazer e as pessoas vão achar bonito, podem até pagar para isso.”

¹⁰ Ceilândia.com está disponível em <http://www.ceilandia.com/>; 100% Ceilândia está disponível em <http://100porcentoceilandia.blogspot.com/>; e Portal Planaltina está disponível em <http://www.portalplanaltina.com.br/portal/noticias/article.php?storyid=454>.

PSC 8 - *“Aqui [em Ceilândia] falta muito o que fazer... não tem o que fazer (...) Ai, sem ter o que fazer de bom, as pessoas vão procurar outras coisas para fazer, vão fazer o que não presta, acabam roubando, vendendo droga. (...) Quando criamos [o PSC 8], pensamos que precisava, que faltava alguma alternativa, alguma coisa para fazer, mostrar pras pessoas que tinha outras coisas. (...)”*

Outro motivador observado foi a necessidade de oferecer atividades que promovam o exercício da cidadania, a inclusão social e permitam o acesso a uma vida melhor:

PSC 6 - *“A gente que é da Periferia, que é da Favela mesmo, também tem que ter acesso à Arte.”*

“É uma questão de cidadania, de direitos humanos.”

PSC 8 - *“Acho que se as pessoas estão ocupadas e produzindo algo que é ligado à cultura dela, elas vão se sentir melhor porque vão se conhecer mais. As pessoas não podem crescer e se desenvolver desligadas das práticas culturais de seus pais e avós, de seus antepassados. Todos precisam conhecer suas raízes para poder se desenvolver como cidadão.”*

PSC 9 - *“Tem uma música antiga que fala assim: ‘Sou negão careca da Ceilândia mesmo e daí’. Essa música chamou a atenção das pessoas para a cidadania, para defenderem seu espaço, assumirem o lugar de onde vem, aquilo que fazem e que gostam. Quando a gente criou o PSC 9 nós queríamos ajudar as pessoas de Ceilândia a lutarem por seus direitos. As pessoas daqui precisam conhecer seus direitos e saber como colocá-los em prática.”*

PSS - *“O PSS foi criado como uma forma de aplicar os recursos das empresas em atividades que promovam o bem-estar social e o exercício da cidadania, para construir uma sociedade melhor”.*

PR - *“Nós oferecemos atividades educativas e formação para o trabalho para que esses jovens carentes tenham mais chances na vida, chances de construir uma vida melhor. Damos a eles a chance de construir um futuro com mais perspectivas.”*

A necessidade de estabelecer um espaço para a criação e a divulgação artística, de formação estética de professores, além do intercâmbio entre artistas-educadores-comunidade também foi apontado como motivador para a criação de alguns projetos:

PSC 2 - *“Ao criar esse projeto, buscávamos uma forma de auxiliar o professor de arte nas escolas, oferecendo a ele um apoio em sua atividade de ensino e um canal de diálogo direto com os artistas, de forma a transformar as suas aulas e permitir que seus alunos desenvolvessem gosto pela arte, vontade de assistir espetáculos e, quem sabe, produzi-los um dia.”*

- PSC 5 -** *“Nós só queríamos ter um espaço para fazer nossas produções e apresentar para as pessoas depois. Se todos estivessem junto para conseguir isso, ficaria bem mais fácil. ‘Todos juntos somos fortes’, não é assim que se diz?”*
- PSC 7 -** *“Eu acho importante divulgar o hip hop, a arte de rua. É legal também oferecer espaços para que as pessoas possam aprender, a fazer suas criações, e também andar pelas ruas vendo tudo que foi feito pelos outros.”*
- “Nós buscamos dar oficinas aonde for possível, aonde houver possibilidade, escolas, igrejas. É assim que nós vamos formando também opiniões... Hoje Brasília tem mais de 150 grafiteiros, mais de 300 ou 400 b-boys e b-girls e isso é em parte influência do trabalho do nosso grupo que está firme e forte há mais de 20 anos.”*
- PSC 8 -** *“Nós queríamos resgatar a cultura popular nordestina que é o berço de muitas pessoas daqui [de Ceilândia]. Muito dessa cultura está sendo esquecido e precisamos manter isso na memória e nas vidas das pessoas. Queríamos um espaço para as pessoas continuarem vivendo as formas da cultura popular nordestina”*

No que diz respeito às finalidades da educação em arte, uma delas é a possibilidade de ensinar valores, transformar idéias e atitudes, bem como complementar a formação de jovens, muitas vezes propiciando o desenvolvimento de visões de mundo distintas do núcleo familiar ou comunitário. Especialmente para o PR, esses novos valores são associados à doutrina católica e também aos conteúdos de ensino da formação para o trabalho. Apenas o PR, também, atribuiu à educação em arte a finalidade de atrair os jovens para o projeto e permitir cativar a sua atenção.

- PSC 1 -** *“Através da arte podemos educar esses jovens, permitir a inclusão deles na sociedade, cultivar bons valores, valores humanos e éticos. Através da arte eles terão acesso a outras formas de ser e estar no mundo e essas formas são mais valorizadas por outras pessoas”.*
- PSC 2 -** *“Nosso objetivo é transformar a vida desses jovens, ajudá-los a recriar a própria realidade, a buscar soluções para os problemas que encontram... Eles desenvolvem um novo entendimento de seu lugar no mundo.”*
- PSC 6 -** *“A gente acredita que se tiver atividades artísticas, de lazer pras pessoas irem, elas vão gostar cada vez mais dessas atividades, vão achar importante. Elas vão passar a valorizar mais a sua cidade, e vão também se dedicar a coisas mais saudáveis”.*
- PSC 7 -** *“Nós queremos transmitir mensagens aos jovens através do hip hop, mensagens positivas, que mostrem o que há de bom na nossa realidade. Nossa proposta é usar a arte e criatividade para conscientizar e valorizar o indivíduo que a sociedade ignora. Os jovens passam a ter maior consciência do que podem fazer... olham pra realidade deles de um jeito diferente. E a*

sociedade também, passa a ver de forma diferente”.

PSC 8 - *“aprendem a tocar um instrumento musical, a cantar, aprendem danças populares e se aproximam da nossa cultura popular brasileira, já bem distante da realidade deles. Nós resgatamos isso”.*

PSC 9 - *“Nós queremos contribuir para transformar as atitudes das pessoas daqui, que consigam ser protagonistas, definam seus objetivos e façam o possível para atingi-los, isso tudo de uma forma saudável, que é socialmente aceita, que é pacífica”.*

PR - *“Procuramos ensinar para eles os ofícios e também valores, acreditamos que aí está o principal. Também oferecemos acesso a uma realidade diferente daquela que estão acostumados.”*

Uma outra finalidade da educação em arte descrita pelos coordenadores foi propiciar a criação e apreciação artística, muitas vezes associada a opções de lazer e como alternativa à ociosidade:

PSC 2 - *“queremos oferecer acesso à cultura nessas regiões de baixa renda e onde há pouco fluxo de atividades complementares, um espaço para a criação e também para as pessoas verem o que é criado”.*

PSC 5 - *“é pras pessoas aprenderem a produzir, a criar através da arte”
“aqui as pessoas podem ver, ter acesso à arte”*

PSC 7 - *“Nós buscamos aproximar as pessoas das coisas boas, queremos mostrar o que há de bom e dá pra ir. Também queremos criar mais coisas: apresentações de dança, tardes culturais, ruas de lazer, sessões de cinema, até incentivar as pessoas a produzir seus filmes e mostrar, por que não?”*

PSC 8 - *“Aqui (em Ceilândia) falta muito o que fazer... não tem o que fazer... as crianças, os jovens, eles não sabem muito sobre músicas e danças populares... (...) Foi aí que veio a idéia de criar o Bloco, e depois veio as aulas de música, de dança, de confecção de bonecos...”*

Uma outra finalidade da educação em arte é a inserção no mercado de trabalho. Por um lado, alguns coordenadores enfatizam a possibilidade de formar profissionais ou desenvolver talentos artísticos.

SC 7 - *“Eu tenho várias histórias de sucesso para te contar, graças a Deus e ao nosso trabalho”.*

“Até hoje, minha profissão é essa, eu trabalho ensinando isso, através de editais do Ministério da Cultura... Até então, são vinte anos fazendo grafite, são vinte anos colhendo os frutos. E bem aceitos”.

PSC 8 - *“Também aprendem a fazer bonecos, pra isso precisa também costurar, pintar. Aprendem a trabalhar juntos, em equipe. Tudo isso ajuda também na hora de achar um emprego. Assim, acaba que também preparamos para o trabalho”.*

“Nós tivemos muitos alunos daqui que depois continuaram como professores”

PR - *“Há alguns anos mantemos esse projeto de preparação e qualificação para o trabalho. Acreditamos que os jovens precisam de oportunidades para poder se desenvolver bem e isso envolve poder trabalhar e ter uma vida mais digna”.*

“Aqui, como é preciso continuar estudando e ter boas notas para participar, a maioria dos nossos ex-alunos consegue bons empregos ou passa em concursos públicos e alguns até vão pra faculdade.”

“A maioria dos nossos ex-alunos consegue bons empregos ou passa em concursos públicos e alguns até vão pra faculdade. Temos um ex-aluno que hoje é servidor público concursado e também é músico conhecido”.

Quanto aos resultados esperados e os casos de sucesso, os coordenadores falaram sobre o afastamento da criminalidade, a admissão em empregos formais, o engajamento em projetos artístico-culturais como professores ou colaboradores, o ingresso no Ensino Superior, a viagem de participantes para integrar mostras nacionais e internacionais, o desenvolvimento da capacidade de produzir e apreciar arte, a criação de uma forma de lazer e entretenimento, bem como a aproximação entre artistas e comunidade. Essas falas reproduziram, em grande parte, aquelas dos outros dois eixos apresentados.

PSC 1 - *“Desde o início de nossas atividades contribuimos para afastar muitos jovens da criminalidade. Alguns desses jovens foram muito bem formados e agora são monitores do Projeto. Outros jovens estão trabalhando em outros lugares e acredito que a maioria passa a ver a vida de uma forma diferente”.*

PSC 5 - *“As pessoas que participam aqui aprendem a produzir em diferentes linguagens artísticas, conforme a sua escolha. Algumas pessoas se tornam profissionais, outros apenas passam a gostar daquilo. Muita gente da comunidade também vem aqui só para ver as produções artísticas. Nós também aproximamos a comunidade dos artistas e da arte, através de nossas atividades”.*

PSC 6 - *“As pessoas que vão às atividades que promovemos passaram a ter alguma coisa pra fazer, com certeza. Também os jovens que saem das oficinas aprendem uma profissão e muitos passam a atuar.”*

PSC 7 - *“... teve um dos nossos que chegou agora dos EUA, passou um mês lá*

trabalhando, esse mês mais outro vai viajar para a Suíça, já pela segunda vez. Já tivemos gente indo para a Argentina, Alemanha, França...”

PSC 8 - *“As pessoas que vem pra cá passam a ter o que fazer, se aproximam da cultura popular e aprendem a produzi-la e a entendê-la.”*

“Nós tivemos muitos alunos daqui que depois continuaram como professores.”

PR - *“Eu tenho várias histórias de sucesso para te contar, graças a Deus e ao nosso trabalho. Bom, a (Flora) mesmo, que você está entrevistando, foi aluna daqui e hoje trabalha conosco. Temos um ex-aluno que hoje é servidor público concursado e também é músico conhecido, tenho certeza que você sabe do (João).”*

A partir da análise dessas falas dos coordenadores, foi possível delinear alguns significados sobre o papel da arte no desenvolvimento humano:

i) permitiria à pessoa não se envolver ou se afastar da criminalidade e de situações de risco;

ii) constituiria uma forma de entretenimento;

iii) proporcionaria o exercício da cidadania e a inclusão social;

iv) permitiria a possibilidade de criação artística;

v) levaria ao conhecimento de diferentes linguagens artísticas;

vi) construiria uma visão de mundo diferenciada;

vii) desenvolveria valores e comportamentos;

viii) acrescentaria habilidades que contribuiriam na formação profissional;

ix) possibilitaria a formação de artistas.

Esses significados identificados a partir das falas dos coordenadores encontram eco nos documentos pesquisados, nos quais a arte emerge enquanto:

i) um meio para as empresas demonstrarem seu compromisso com a inclusão social, a promoção da cidadania, o compromisso com os direitos humanos e com a democracia;

Entendemos que a empresa tem um compromisso com a comunidade que a acolheu...

(Anúncio da FIAT Automóveis sobre suas atividades de incentivo artístico-cultural).

Na Serasa, o próximo está cada vez mais próximo.

(Anúncio da Serasa sobre suas atividades de incentivo artístico-cultural).

São iniciativas de diversos portes e áreas artísticas, que beneficiarão todas as regiões brasileiras, promovendo o acesso da população a manifestações e práticas culturais.

(Anúncio da Votorantim sobre seu Programa de Democratização Cultural)

Cientes de que o acesso à cultura é um importante instrumento para mudar a realidade social... prioridade valorizar os talentos regionais e estimular o acesso da população à cultura.

(Anúncio da Telemig e Amazônia Celular).

ii) uma atividade a ser promovida para a população em geral

o Programa Petrobrás Cultural, que todos os anos promove a arte brasileira através de seleções públicas de projetos culturais em várias áreas
(Anúncio da Petrobrás sobre o Programa Petrobrás Cultural).

iii) um meio para afastar as pessoas de condições de risco, como a criminalidade e o uso de drogas

Era meu sonho tirar essas crianças do convívio com os traficantes
(Fala de uma coordenadora de um Projeto da Sociedade Civil na periferia de São Paulo, veiculada em uma reportagem da Veja Especial de dezembro de 2001).

iv) uma forma de promover o desenvolvimento econômico e social

O Ensino e a Educação de uma forma geral são decisivos para o crescimento econômico de um país.
(Eric Hanushek, em entrevista à revista Veja de 17 de setembro de 2008).

Hoje, em Brasília, está sendo realizado o 'Fórum Nacional Mais Livro, Mais Leitura nos Estados e Municípios', com o objetivo de discutir a formulação de políticas públicas para o livro e para a leitura e também abordar a importância da democratização do acesso a esses meios como condição para a inclusão social, o exercício da cidadania e a melhora de indicadores de desenvolvimento humano no país.

(nota na revista Veja, disponível em <http://veja.abril.com.br/agencias/ae/economia/detail/2009-10-07-554888.shtml>).

No entanto, os significados contextuais sobre o papel da educação em arte no desenvolvimento humano, seja na fala dos coordenadores ou nos documentos pesquisados, não se refletem exatamente como figuram no contexto, na expressão narrativa da experiência subjetiva de alguns ex-participantes desses projetos. Alguns desses significados se aproximam muito, já outros não. As informações construídas a partir das entrevistas com os ex-participantes serão apresentadas a seguir.

2.2 Os elementos das falas de alguns ex-participantes:

Nessa seção apresento as falas de nove ex-participantes de projetos culturais que apresentei na metodologia. O PSC 4 e o PG 1 não foram descritos anteriormente devido ao escasso material sobre os mesmos. Segundo o entrevistado FD, o PSC 4 foi criado no interior da Paraíba por um músico local, para ensinar música às crianças. Nas aulas o professor oferecia os ensinamentos básicos sobre como tocar um instrumento musical e, depois, os alunos começavam a aprender as músicas. O professor apresentava um modelo do comportamento e os alunos procuravam repeti-lo, até aprenderem. Já o PG 1 não é necessariamente um projeto, mas um local, em Brasília, ligado à Secretaria de Estado de

Cultura do DF. Nesse local são oferecidas diversas oficinas de arte, em uma parceria entre governo e artistas locais ou de fora. Para tanto, o governo local abre editais e os interessados em oferecer oficinas se inscrevem. Depois de aprovadas as oficinas, é aberta a inscrição para o público. A diferença em relação aos outros projetos descritos, então, é que sua organização é feita diretamente pela Secretaria de Governo de Cultura do Distrito Federal, e não por intermédio de organizações da sociedade civil, religiosas, categorias profissionais ou econômicas.

Ao analisar as entrevistas narrativas autobiográficas orais desses nove ex-participantes de projetos artístico-culturais, pude identificar quatro eixos temáticos: (i) motivador para a participação no projeto; (ii) finalidade da educação em arte; (iii) como a arte se faz presente em sua vida hoje; (iv) como a arte figura em suas expectativas de futuro. É importante salientar que esses eixos temáticos foram construídos na interface entre as questões norteadoras elaboradas para a entrevista e a narrativa apresentada pelos entrevistados. As falas identificadas em cada eixo temático, agrupadas por subtemas, será apresentada a seguir. Os nomes dos participantes foram substituídos por suas iniciais, assim como foi apresentado na metodologia.

Os participantes FD e GS ficaram sabendo dos projetos através da divulgação de seus coordenadores junto à comunidade. Já os participantes WA, PG e AR foram influenciados por seus amigos. Os participantes PA e CG conheceram as atividades do PSC 5 através da atuação desse junto à comunidade e apenas o ex-participante HC informou que ficou sabendo do projeto através de divulgação na mídia. Entre os principais motivadores para participar do projeto artístico-cultural apresentados pelos ex-participantes com quem conversei, estão o ócio ou a falta de opções de lazer:

FD *“No lugar que eu vivia quase não acontecia nada. Quando o [professor do projeto] começou a chamar as crianças para participar, todo mundo achou o máximo.”*

WA *“Não tinha mais nada pra fazê mesmo. Com a galera no PSC 7 pelo menos dava pra passar o tempo fazendo alguma coisa legal, aprendendo algo divertido.”*

HC *“Fiquei sabendo pela TV, aí falei pros meus amigos, pra gente ir lá ver no que dava. Não tava fazendo nada, mesmo. Pelo menos servia pra ocupar o tempo.”*

AR *“Era um tempo que a gente tava sem fazer nada... ócio total. Bom, a gente ia pra escola, né? Mas não fazia mais nada”*

Outra motivação que também se fez presente foi o fascínio exercido pela arte, às vezes relacionado ao reconhecimento social e outras vezes à possibilidade de estabelecer relacionamentos:

FD *“Além do mais, aprender música é algo que sempre exerce fascínio a primeira vista.”*

JS *“Foi minha mãe que me falou do PSS. Eu achei legal, as garotas gostam de quem toca música, eu pensei na época. Aí aproveitei a oportunidade.”*

- PA *“O PSC 5 é muito ativo aqui em Planaltina. Um dia eu e uns amigos estávamos assistindo a uma das apresentações promovidas por eles e deu vontade de estar ali, do outro lado. Aí eu procurei saber como fazia para participar, me inscrevi e entrei.”*
- “Todo mundo que ouve você dizer que faz parte do PSC 5 fica olhado admirado, como se dissesse: ‘Olha só, ele participa do PSC 5, que legal!’ ”*
- CG *“Eu quis entrar para o PSC 5 desde a primeira vez que vi uma apresentação deles. Mas minha mãe não deixava. Ela dizia que não queria filho artista, que nós só íamos àquela apresentação porque era religiosa. Minha mãe é muito religiosa. Mas quando fiquei adolescente, eu comecei a ir. Já decidia o que eu queria fazer mesmo, e ela não tinha como controlar todos os meus passos.*
Foi a realização de um sonho!”
- AR *“Fiquei pensando que servia pra contá pras gatinha ‘Aí gatinha, eu sô artista, ta sabendo?’ Achava que ia dá n’alguma coisa. As vezes cola, não é?”*

O interesse pela arte em geral, por aprender alguma linguagem artística ou fazer algo legal foi indicado por alguns ex-participantes como motivador para entrada no projeto artístico-cultural:

- FD *“Eu achava que se entrasse para o projeto podia fazer alguma coisa legal, mas não imaginava que me tornaria músico.”*
- GS *“Eu já fazia pichação, né? Aí um dia encontrei o [coordenador do PSC 7] e ele me mostrou a diferença entre grafitti e pichação. Aí eu fiquei um tempo me adaptando (...) também comecei a conhecer melhor a arte de rua.”*
- WA *“Eu fiquei sabendo do PSC 7 através do GS. Aí eu fui junto com ele, pra conhecê como era esse negócio de grafitti. Achei legal e continuei.”*
- PG *“Eu já gostava muito de arte, de ver, sabe? Aí achei que seria legal aprender a fazer alguma coisa.”*

No que diz respeito às finalidades atribuídas à educação em arte, essas pessoas indicaram a possibilidade de aprender coisas novas, de uma forma mais ampla, ou, de maneira mais específica, a aprendizagem de uma linguagem artística, de técnicas, de uma outra forma de pensar e refletir, de sentir, de se comportar, de se expressar e comunicar. Essas aprendizagens são muitas vezes descritas como algo que passou a fazer parte da pessoa, inclusive com referências à corporificação de arte (Overton & Newman, 2008):

- FD *“Eu acho que esses projetos ajudam as pessoas a aprender coisas diferentes”*
- JS *“aprendi música, aprendi um jeito de pensar diferente, que agora faz parte da minha vida, faz parte de mim.”*

“Esse tipo de coisa, de experiência, marca a gente, fica no nosso coração, na nossa cabeça, no nosso corpo, no nosso ser. Você aprende outras formas de se comportar, de pensar, de se expressar, de fazer as pessoas te entenderem.”

PA *“aprende outras formas de se expressar, de comunicar.”*

“podem aprender outras formas de se expressar”

CG *“Quando você faz parte de um projeto desses, você entende melhor as pessoas, você aprende a lidar com os seus sentimentos de uma outra forma. Você pensa de outra forma.”*

GS *“Também me ajuda muito a pensar, sabe?”*

WA *“Fazer grafiti, dançar break, essas coisas ajudam ... a expressar os sentimento, a botar pra fora o que tem de ruim e também pra mostrar o que tem de bom.”*

“Dá pra aprender coisas novas, que tem a ver com o lugar de onde você vem.”

PG *“Você aprende a pensar diferente, a expressar seus sentimentos, a se comunicar.”*

“Ajuda demais na hora de resolver algum problema, as vezes ajuda, sabe? Tipo quando você vai se mudar e tem que arrumar as coisas. O desenho te dá uma possibilidade de planejar as ações de uma forma muito legal pra isso.”

Para algumas dessas pessoas, essas aprendizagens diferenciadas proporcionadas pela educação em arte, deveriam fazer parte da educação de todos ao longo de seu desenvolvimento, inclusive de bebês, segundo JS, pois complementam o desenvolvimento das pessoas:

JS *“Quando minha esposa estava grávida eu ficava tocando para o bebê ouvir. Depois que ele nasceu também. Acho que quem cresce, desde bebê, ouvindo música, sente, pensa diferente. Eu quero isso pro meu filho.”*

CG *“Eu acho que todo mundo devia ter isso na escola. Não aquelas aulinhas de artes que é sempre a mesma coisa, não é isso. Eu estou falando de ver arte de verdade, ir a exposições, a apresentações. Que nem aqui em Planaltina, tudo tão rico em cultura popular. Era isso que tinha que ter nas aulas de arte!”*

PG *“Eu acho que deveria existir mais cursos de arte. Pra gente fazer desde criança, sabe?”*

HC *“Se um dia eu tiver filhos vou colocar eles nuns cursos de arte, é legal, é divertido.”*

Uma outra finalidade atribuída à educação em arte, pelos ex-participantes entrevistados, é distrair, entreter, proporcionar prazer, lazer, relaxamento, **ocupação boa**, que afasta da ociosidade e pode evitar o envolvimento em situações de risco ou criminalidade:

FD *“podem não servir para nada, só para passar o tempo. Mas também pode ser que a pessoa se torne um profissional ou passe a gostar tanto do que aprendeu que não consegue mais viver sem, e faz aquilo só por prazer, sempre que pode.”*

PA *“É divertido, muito legal. É prazeroso.”*

GS *“Eu acho que ajuda a ter uma ocupação boa, que não faz mal pra ninguém. A pessoa que ta ali fazendo sua arte não ta roubando, não ta se drogando.”*

“Você fica ali fazendo sua arte, relaxando a cabeça.”

WA *“Fazer grafitti, dançar break... ajudam a relaxar, a ocupar a cabeça”*

“Nem todo mundo vai virar artista. Vê só eu, né? Mas mesmo assim, dá pra ocupar o tempo com algo bom.”

HC *“Acho que é legal, é divertido, dá pra passar o tempo.”*

AR *“Pra mim é massa pra passar o tempo.”*

Para alguns, a educação em arte estimula a criatividade, conforme foi apontado por PA e WA. Essa possibilidade de criar é associada à aprendizagem de linguagens e técnicas que depois podem ser manipuladas para originar produtos diferentes e, assim, obter satisfação pessoal e reconhecimento de parceiros pela produção realizada.

PA *“Eu acho que fiquei mais criativo depois que participei do PSC 5. Eu aprendi um monte de técnicas, de linguagens e agora posso jogar, posso brincar com elas para fazer o que eu quero.”*

WA *“É massa porque pelo grafitti e pelo break você aprende as técnicas, os movimentos e depois você pode brincar, inventar coisas novas. E aí é que é massa mesmo porque você mostra pros caras e todo mundo fica ‘ohh’, é muito bom.”*

Outra finalidade indicada para a educação em arte foi permitir o estabelecimento de relacionamentos e, especialmente para AR, relacionamentos amorosos:

JS *“Pra mim foi muito bom participar do PSS, eu fiz muitos amigos”*

“Hoje, quase todos os meus amigos são músicos. Você vai construindo a sua vida em torno disso, sabe?”

PA *“Sem contar que você faz novos amigos”*

WA *“Eu fiz minhas amizades, tudo, em torno do grafitti, do hip hop. É para isso que eu dedico o meu tempo livre, é lá que encontro e faço amigos, conheço pessoas, troco ideia...”*

“Até pras dona, né? Elas fica olhando lá, a gente dançando, fazendo nossa arte, fica tudo admirada, sabe?”

AR *“As garotas também se derretem: ‘Olha, ele sabe desenhar tão bem!’...”*

A possibilidade de profissionalização como finalidade da educação em arte foi apontada por dois ex-participantes, mas FD, especialmente, problematiza a visão de que a educação em arte pode promover a inserção social, econômica e no mercado de trabalho:

FD *“Mas também pode ser que a pessoa se torne um profissional...”*

PA *“Eu acho que deveria haver mais projetos assim, porque as pessoas podem aprender uma profissão...”*

Um dos entrevistados, o CG, deu especial ênfase à finalidade de propiciar a criação, apreciação, conhecimento da própria cultura para a educação em arte, além da possibilidade de se distrair, se divertir e se expressar. Ele discorre sobre a riqueza artístico-cultural do contexto em que vive e como ele considera importante para as pessoas em geral viverem isso na escola também. Já WA afirma a importância da educação em arte como meio para conhecer a própria cultura e a si mesmo.

CG *“Eu estou falando de ver arte de verdade, ir a exposições, a apresentações. Que nem aqui em Planaltina, tudo tão rico em cultura popular. Era isso que tinha que ter nas aulas de arte! Para as pessoas se distraírem, para se divertirem, para aprenderem a se expressar, sabe?”*

WA *“Eu acho que ensinar isso é importante. Porque é isso que é nossa cultura hoje, as pessoas precisam saber, precisam conhecer. É aquele negócio de saber quem você conhecendo o lugar da onde você vem, sabe.”*

A variedade de finalidades que podem ser atribuídas à educação em arte é sintetizada por AR da seguinte maneira:

AR *“Sei lá, eu acho que serve pra um monte de coisas, vai depender de cada um. Pro meu pai não serve pra nada, é coisa de desocupado. Minha mãe acha lindo. As garotas também se derretem: ‘Olha, ele sabe desenhar tão bem!’ (...).”*

De maneira, análoga, FD também questiona os discursos que atribuem uma única finalidade para a educação em arte, concluindo que, para resultar em mudanças e proporcionar inserção social e econômica, a educação em arte precisa estar associada a outros acontecimentos.

FD *“Esse negócio de arte tirar as pessoas da miséria, ou inserir no mercado de trabalho, ou tirar do crime, isso não tem nada a ver. A arte só pode fazer isso se outras coisas acontecerem junto para ajudar. Quantos dos meus colegas no projeto ainda continuam pobres? Um monte! Quantos são desempregados? Vários!”*

Ele atribui a sua permanência no projeto e sua profissionalização em música ao apoio oferecido pelos pais, ao reconhecimento da comunidade sobre as habilidades que estava desenvolvendo e a perícia que vinha atingindo enquanto participava do projeto. Por outro lado, aponta que esse apoio familiar e reconhecimento nem sempre acontece, que muitas vezes existem outras demandas que precisam ser atendidas, como a de subsistência, e citou exemplos de amigos que participaram do PSC 4 junto com ele mas não se tornaram músicos.

FD *“Eu tinha muitos irmãos, mais velhos, e meus pais achavam que eu devia estudar, porque os outros já ajudavam e trabalhavam. Então eles me apoiaram a continuar no PSC 4 e, depois, a buscar a faculdade. Meus pais comentavam com as pessoas como eu vinha aprendendo, como eu tocava bem, e todo mundo ficava admirado mesmo. Esse apoio e reconhecimento faz toda a diferença. Mas alguns colegas meus não tinham todo esse apoio, eles tinham que trabalhar. É preciso botar comida em casa, ter o que vestir, essas coisas... Algumas pessoas também acham que música, arte em geral, é coisa de desocupado.”*

FD conclui que a arte pode não ter finalidade alguma, mas ainda assim continua a ter sua importância, desvinculando qualquer finalidade que possa ser atribuída à educação em arte e a sua importância.

FD *“Eu acho que esses projetos ajudam as pessoas a aprender coisas diferentes, que podem não servir para nada, só para passar o tempo.”*

JS, outro participante, problematiza o custo da educação em arte como um empecilho para que seja acessível a um maior número de pessoas:

JS *só porque eu participei do PSS, caso contrário eu nem aprenderia música. É muito caro, tem que pagar as aulas, o instrumento, para ter com o que tocar...*

Apesar de não estar explicitamente expresso nas falas dos outros entrevistados, para quase todos a possibilidade de aprender arte se mostrou atrelada à participação em projetos artístico-culturais.

Quanto ao eixo temático como a arte se faz presente na vida do ex-participante hoje, a arte figura como opção de lazer em família e também enquanto passatempo, apreciação, criação, expressão:

Lazer em família

FD *“Sempre que posso vou a exposições, a apresentações de teatro, a concertos. Adoro levar minha família para esse tipo de evento.”*

PA *“Quando eu entrei para o PSC 5 eu nunca que imaginei que estaria trabalhando aqui hoje. As pessoas que eu conheço, que cresceram comigo são vendedores, cobradores, PM, professor, enfermeiro. Era dessas profissões que a gente ficava falando quando era adolescente.”*

“Hoje eu fico de domingo a domingo fazendo arte. Às vezes dou curso, sempre estamos produzindo algum espetáculo, temos que planejar as exposições. Eu vivo para a arte.”

“Minha família acaba envolvida também, porque eu sempre falo no que estou fazendo, o que está acontecendo no PSC 5. Sem contar que eles também participam das atividades de lá, de vez em quando.”

CG *“Adoro ir com minha família ao teatro. Às vezes também vamos a exposições, a shows e concertos.”*

“Meus filhos e eu sempre participamos de oficinas do PSC 5. Em casa, também, eu gosto quando eles vem fazer trabalhos manuais, pintar perto de mim, ou até esculpir comigo.”

GS *“Eu tenho dois filhos homens, e eu acho que isso influencia, isso de eles estarem lá junto, tanto que hoje eles já dançam break, já tem um estímulo para o lado do desenho, já brincam já de graffiti, isso já com dois e outro com três anos. (...) Talvez isso possa ser a ocupação deles no futuro, não sei se vão ser grafiteiros ou dançarinos, talvez seja uma forma de mexer psicologicamente, fisicamente com certeza...”*

Lazer, passatempo, apreciação, criação, expressão

CG *“Hoje meu trabalho mesmo, o que me dá dinheiro, não tem nada a ver com arte. Mas mesmo assim eu gosto muito de fazer esculturas, que eu aprendi em um curso no PSC 5. Também participo, todos os anos, da [apresentação anual] que o PSC 5 faz.”*

GS *“Me dá muito prazer, é muito bom, eu faço isso como trabalho e como lazer também”*

WA *“Hoje eu faço uns grafitti, mas é nas horas vagas, sabe?”*

“Eu gosto de ver o que ta pelas ruas também, é massa.”

HC *“As vezes tem alguma vernissage, o povo gosta de ir, eu vou também, não tem nada pra fazer mesmo”*

“Adoro ir ao cinema! É muito bom! Show, então, é massa, véi!”

“Eu gosto muito de escrever. Escrevo mais contos e algumas poesias. Tem tempo que penso em um romance, mais ainda não botei a mão na massa não.”

PG *“Adoro ir a exposições, concertos, shows, cinema, teatro... Eu sempre olho a agenda cultural da semana, não tem semana que eu não vá a algum lugar ou evento que tenha a ver com arte.”*

“Adoro desenhar pra passar o tempo e pintar pra relaxar, pra expressar minhas emoções e mostrar o que eu penso.”

AR *“Eu desenho bastante, pra passar o tempo e, as vezes, pra impressionar as pessoas, mas é só isso.”*

“Eu gosto de ir a eventos artísticos porque é massa, tem muita gente, muita gata. Também curto cinema, show, tudo ótimo pra passar o tempo, se divertir”.

A experiência em arte também resultou no estabelecimento de relacionamentos:

FD *“Quase todos os meus amigos são artistas”*
“Meus relacionamentos são permeados pela arte”

WA *“Também, véi, os amigos que tenho todos fazem isso. Bom, se não todos, pelo menos boa parte.”*

A preocupação com a continuidade dos estudos em arte, foi apontada por JS e PG:

JS *“Comecei a me interessar por arte popular. Estou fazendo um curso sobre o assunto, para me especializar.”*

PG *“Eu ainda busco cursos de arte pra fazer. Também desenho e pinto sempre.”*

Apesar de quase todos os entrevistados abordarem as possibilidades diferenciadas de comunicação, expressão, reflexão e pensamento que a arte permite, apenas PG mencionou utilizar arte para realizar outras tarefas, como o seu trabalho de docência, por exemplo:

PG *“Gosto muito de usar arte pra preparar minhas aulas, sem tem alguma forma de relacionar as duas coisas [arte e ensino de inglês]”.*

Os entrevistados que atualmente trabalham no campo da arte, abordaram o tema da profissionalização, tratando a arte mais do que seu meio, mas como modo de vida. Nesse sentido, para alguns o trabalho com a arte se mescla ao lazer e ao relaxamento:

FD *“Eu consegui fazer da arte, especialmente da música, o meu modo de vida. Sou músico da Polícia, tenho uma banda e apresentamos em festas, dou aulas em dois projetos sociais e também em uma faculdade. Também adoro tocar no meu tempo livre.”*

JS *“Hoje eu sou músico da PM, só porque eu participei do PSS, caso contrário eu nem aprenderia música.”*

“Além do trabalho na PM [na banda da PM] eu também dou aulas particulares, toco numa banda, trabalho em um projeto social.”

“Eu não me vejo fazendo outra coisa, a não ser tocar música.”

PA *“Quando eu entrei para o PSC 5 eu nunca que imaginei que estaria trabalhando aqui hoje. As pessoas que eu conheço, que cresceram comigo são vendedores, cobradores, PM, professor, enfermeiro. Era dessas profissões que a gente ficava falando quando era adolescente.”*

“Hoje eu fico de domingo a domingo fazendo arte. Às vezes dou curso, sempre estamos produzindo algum espetáculo, temos que planejar as exposições. Eu vivo para a arte.”

GS *“Hoje eu vivo disso. Assim, hoje minha profissão é essa [grafiteiro]”*

Nas reflexões sobre como a arte figura em suas vidas na atualidade, as falas dos participantes estabeleceram em mim uma tensão entre a compreensão da arte como modo, como meio ou complemento de suas vidas. Enquanto AR é categórico em afirmar que *“arte não pode ser meio de vida, não dá dinheiro”*, a experiência de outros participantes mostra justamente que eles sustentam a si e suas famílias por meio de suas atividades artísticas. Talvez a questão de AR seja quanto dinheiro se pode ganhar através da arte, o que fica mais ou menos claro quando ele fala: *“Não tenho vontade de viver para a arte, que nem o PG, por exemplo. Eu quero ganhar muito dinheiro e dificilmente a arte me proporcionaria isso”*. Assim, para ele a arte se faz presente atualmente apenas como um complemento, um passatempo, uma atividade prazerosa que pode lhe render a admiração de outras pessoas, especialmente das *“gatinhas”*, como ele mesmo falou com frequência. WA, que atualmente é vendedor, também falou sobre a impossibilidade de viver da arte, mas em um tom diferente. De família humilde, WA precisa de rendimento fixo para contribuir com a renda da família e ele argumenta que através do grafitti e da dança (break), isso fica muito difícil: *“tem muita gente fazendo grafitti e nem todo mundo quer aprender break ou vai pagar para ver um grupo de break dançando, assim, para eu poder ter dinheiro certo todo o mês. É por isso que eu busquei outro emprego. A gente precisa pagar as contas...”*. Apesar de não figurar como seu meio de vida, WA claramente aponta

a arte como seu modo de vida, pois é através da arte que se entretém, que pode relaxar, estar com os amigos, elaborar e expressar seus pensamentos e sentimentos.

A experiência de CG parece muito próxima daquela de WA, nesse sentido. CG também trabalha em outra atividade, é servidor público e realiza serviços burocráticos. Assim ele também não tem a arte como meio de vida, mas cultiva ela como modo de viver: *“Hoje, meu trabalho mesmo, o que me dá dinheiro, não tem nada a ver com arte. Mas mesmo assim, eu gosto muito de fazer esculturas... Também participo, todos os anos, da [apresentação anual] que o PSC 5 faz”*. Da mesma maneira eu vejo a experiência de PG, que atualmente dá aulas de inglês, mas dedica boa parte de seu tempo livre à arte, além de buscar relacioná-la com sua atividade de trabalho.

Para aqueles que trabalham com a arte, por seu turno, ela figura mais do que seu meio de vida, também figurando como modo de viver. GS, nesse sentido afirma *“Me dá muito prazer, é muito bom. Eu faço isso [grafitti] como trabalho e como lazer também”*. De forma semelhante, PA afirma *“viver para a arte”*, FD diz que conseguiu *“fazer da arte, especialmente da música, o meu modo de vida”*, JS diz que *“eu não me vejo fazendo outra coisa, a não ser tocar música”*. Essa compreensão da arte como meio, modo ou complemento da vida fica mais clara no eixo temático sobre as expectativas de futuro.

Boa parte dos entrevistados apontou o interesse de se especializar, aprender outras linguagens artísticas, fazer um curso superior para poder ter mais discernimento ou aprofundar seus conhecimentos, algumas vezes associados ao desejo de profissionalização, quando ainda não podem dedicar completamente suas atividades à arte. É possível observar como a participação nos projetos de alguma maneira estimulou essas pessoas a buscar ou se interessar por níveis mais elevados de ensino.

FD *“Eu estou pensando em me especializar em Arte-terapia, ou talvez musico-terapia mesmo.”*

JS *“Já me interessei por teatro também, sabe? Quem sabe um dia? Mas agora não, agora já estou fazendo muita coisa.”*

PA *“Eu estou pensando em fazer uma especialização em produção cultural, ou então em produção de eventos, não sei ainda.”*

CG *“Quando eu me aposentar, vou dedicar todo o meu tempo para a arte. Vou fazer o que já faço [teatro, esculturas] e vou buscar outras coisas para aprender.”*

GS *“Pelo fato de a gente sempre estar trabalhando com o lado social, e eu ser um dos responsáveis pelo grupo, fui buscar novos horizontes, novos caminhos... eu preciso me especializar no que faço, pesquisar sobre o que estou fazendo. Aí fui buscar um curso superior... to fazendo comunicação social, to no 3º semestre. Eu vejo que é preciso ter mais conhecimento sobre fatores econômicos, sociais, para conseguir trabalhar melhor.”*

WA *“Eu ainda vou fazer faculdade de arte um dia, sabe? Tenho a maior vontade... quem sabe, né?”*

PG *“Tenho pensado em fazer fotografia, também, sabe? Um amigo meu fez e agora é profissional. Ta morando no Canadá. Fiquei pensando em ser fotógrafo no futuro. Sair por aí fazendo fotos pra revistas tipo a National Geographic.”*

AR *“O PG tem falado em fazer curso de fotografia. Eu acho que faria também... sabe como é, né, as gatinhas se amarram..”*

PA, especialmente, deseja tornar-se professor de arte na educação formal, porque acredita que assim poderia ensinar arte a um maior número de crianças do que trabalhando apenas no PSC 5:

PA *“Eu estou pensando em fazer uma especialização em produção cultural, ou então em produção de eventos, não sei ainda.”*

“Já pensei em prestar concurso para a SEEDF também. Toda vez eu perco, por que estou sempre muito ocupado. Mas acho que seria bom, para poder passar para outras crianças e adolescentes que às vezes não podem ou não vão ao PSC 5”.

Alguns dos entrevistados que não trabalham diretamente com a arte, mostraram seu interesse de um dia poder se dedicar integralmente a ela. Para WA e PG, fica o desejo de um dia poder viver da arte e viajar para mostrar as produções pessoais ou para realizá-las. HC, por seu turno, deseja dedicar a vida à literatura e tornar-se escritor:

WA *“Um dia quero fazer que nem muito ai, viajar pra mostrá minha arte.”*

“Diz que tem gente que fica conhecido, assim que nem esses pintores famosos que a gente ouve falar. Eu queria muito, poder mostrar minha arte pelo mundo a fora, vender, essas coisas.”

PG *“Ía ser muito bom se eu me tornasse fotógrafo. Aí sim eu ia poder dizer que vivo para a arte.”*

HC *“Um dia quero ser um escritor conhecido.”*

Analisando os subtemas presentes em cada um dos eixos temáticos descritos acima, identifiquei os seguintes significados para o papel da educação em arte no desenvolvimento humano:

- i) proporciona lazer e relaxamento;
- ii) representa uma ocupação que pode afastar de situações de risco ou da criminalidade;
- iii) pode engendrar a inserção social e econômica, bem como o exercício da cidadania;
- iv) possibilita a profissionalização;
- v) pode permitir o reconhecimento social e o estabelecimento de relacionamentos;
- vi) propicia a aprendizagem de coisas novas;
- vii) engendra outras formas de pensar, refletir, sentir, se comportar, se expressar e se comunicar;

- viii) estimula a criatividade;
- ix) complementa o desenvolvimento das pessoas;
- x) constitui um meio para conhecer a própria cultura e a si mesmo;
- xi) representa fascínio sobre algumas pessoas;
- xii) abre espaço para a criação e a apreciação estética artística;
- xiii) instiga o interesse por aprofundar os conhecimentos em arte;
- xiv) constitui ferramenta heurística na solução de problemas e realização de tarefas;
- xv) pode resultar na corporificação da arte.

Um ponto muito relevante trazido por um dos participantes, FD, é a desvinculação entre finalidade e importância da educação em arte: se por um lado ela pode não ter finalidade alguma, ainda assim continua a ter sua importância. Debates sobre a finalidade ou importância da arte existem há muito tempo e resultaram em conclusões variadas, o que impossibilita qualquer acordo sobre o assunto (Ferraz & Fusari, 1993). O que as falas desses ex-participantes podem revelar, em contribuição a esse debate, é que as finalidades e importância da educação em arte e da arte em si vão depender da conjunção entre diversos fatores externos e como eles são apropriados pelo sujeito, resultando em significados pessoais peculiares, mas que não deixam de ser significativos.

É possível afirmar, pela análise dessas nove entrevistas, que, para todos os entrevistados, a educação em arte exerceu um papel importante em seu desenvolvimento, seja para propiciar momentos de lazer e relaxamento, de criação e apreciação e, nesse sentido de contato e conhecimento da própria cultura; ou para engendrar mudanças como a inserção social e econômica, o afastamento de situações de risco ou do envolvimento com a criminalidade, aprendizagens diversas, e até mesmo a corporificação da arte.

No entanto, é importante frisar o ponto brilhantemente indicado por FD: para resultar em mudanças a educação em arte precisa estar associada a outros fatores. FD indica que, para ele e outros participantes do projeto que ele frequentou (PSC 4), foi crucial o apoio oferecido pelos pais e o reconhecimento da comunidade. No caso de outras pessoas, como JS, PA e GS, por exemplo, a possibilidade de se profissionalizar ajudou a educação em arte a exercer um papel muito importante em seus desenvolvimentos. Para CG, WA, HC e PG, de um lado, e AR de outro, se a educação em arte não chegou a levá-los à profissionalização, outras circunstâncias permitiram que ela marcasse suas vidas. Para os três primeiros, apesar da existência de demandas para o trabalho e sustento da família, além da interposição parental contra o envolvimento com a arte, a criação e apreciação por ela proporcionadas passaram a constituir suas vidas, tanto através das atividades realizadas como pela forma através da qual pensam, sentem e se expressam. Já para o último, a experiência de educação em arte se mostrou algo mais supérfluo e para o qual o participante não deseja demonstrar grande envolvimento. Provavelmente isso tenha relação com a forma pela qual o participante caracteriza o que seu pai pensa sobre a arte: algo inútil e coisa de desocupado. Pode também estar relacionado com o seu desejo de ganhar muito dinheiro, o que pode realmente ser difícil através da arte.

O papel e importância da arte no contexto sócio-cultural, em que se insere a pessoa, podem exercer influências fortíssimas sobre a forma como a educação em arte atinge as pessoas, conforme pode ser compreendido das narrativas dos entrevistados. Nesse sentido, a existência de outras demandas, como a de subsistência, além de fatores identitários contextuais e da oferta de acesso a atividades artísticas, pode fazer toda a diferença na forma como a educação em arte figura na constituição subjetiva. Por seu turno, a dificuldade de acesso à educação em arte, problematizada por JS, é um outro aspecto importante dessa mesma questão. Dessa maneira, a participação em projetos com

atividades artístico-culturais pode representar a única possibilidade de aprendizagem de arte para muitas pessoas, e não apenas JS.

A conjunção desses fatores contextuais, juntamente com a forma como cada um subjetivou a experiência de educação em arte, evidenciou uma tensão entre a representação da arte como modo, como meio ou complemento de vida. Para aqueles que trabalham e tiram o sustento de suas atividades artísticas, a arte é obviamente o seu meio de vida, como é o caso de FD, JS, PA e GS. Mas para esses, assim como para CG, WA, HC e PG, a arte se tornou igualmente o seu modo de vida: permeia não apenas suas atividades de lazer, os relacionamentos estabelecidos, inclusive familiares, mas também a forma como vivem, a maneira que sentem e expressam seus sentimentos, a forma como pensam e comunicam seus pensamentos. O entrevistado AR, por outro lado, é categórico em afirmar a arte como um complemento, que pode ser dispensado e substituído por outros. Para ele, a arte pode servir para estabelecer relacionamentos com garotas, para impressionar as pessoas ou como forma de entretenimento. Mas mesmo que os hábitos e interesses narrados indiquem a centralidade da arte para ele, o que seu discurso reitera é a futilidade dela. Provavelmente a arte é um complemento dispensável para AR devido à influência da visão de seu pai sobre ele. Todavia, ao mesmo tempo em que AR apresenta falas de adequação ao discurso do pai ele também demonstra estratégias de resistência ao mesmo, mantendo o seu envolvimento com a arte como forma de conquistar garotas e se divertir.

Algo semelhante pode ser observado na trajetória de CG, que, num primeiro momento, não pode participar do PSC 5 porque sua mãe “*não queria filho artista*”. Depois, no entanto, quando “*já decidia o que queria fazer mesmo*”, CG entrou para o PSC 5, já aos 17 anos. Nessa época ele já trabalhava, além de estar finalizando os estudos.

Para poder ficar mais tempo no PSC 5, eu me transferei para o ensino noturno. Por um ano, o primeiro ano no PSC 5, eu mal freqüentava aula, sem minha mãe saber, claro. Acabei reprovando. Mas no ano seguinte eu já tinha 18... cada vez mais minha mãe tinha menos autoridade sobre mim...

Talvez devido à sua entrada um pouco mais tardia no projeto, e pela necessidade de trabalhar e contribuir financeiramente em casa, CG não pode se profissionalizar em arte. Hoje, apesar de trabalhar como servidor público, ele continua a realizar atividades artísticas para lazer e prazer pessoal e também junto a sua família.

Esses papéis atribuídos à educação em arte no desenvolvimento individual, pelos entrevistados, serão contrapostos aos outros significados identificados anteriormente, no intuito de construir o cenário que complementar os estudos de caso, o que apresentarei no capítulo seguinte.

3. A Descrição do Cenário

Ao longo desse capítulo, apresentei os resultados construídos na pesquisa documental e também no estudo complementar, além das entrevistas com os nove ex-participantes de projetos artístico-culturais. Identifiquei, nesses resultados, os significados atribuídos à educação em arte no desenvolvimento para cada conjunto de informações: descrição dos projetos, conversas com servidores governamentais, entrevista com coordenadores de projetos, pesquisa documental, e entrevista com ex-participantes.

Para facilitar a construção do cenário a partir dessas informações, organizei-as em uma tabela (tabela 4), onde cada coluna indica um dos conjuntos de informações descritos acima, e as linhas indicam os significados, agrupados segundo a sua relação de identidade. É possível identificar, na primeira linha dessa tabela, que a significação da educação em arte como forma de promover a inserção social e o exercício da cidadania figura tanto nas políticas de governo, evidenciadas nas conversas com servidores governamentais e pesquisa documental, quanto na fala dos coordenadores e na organização dos projetos, assim como na experiência dos ex-participantes. Da mesma maneira, está a compreensão da educação em arte como forma de lazer ou entretenimento. Esse último foi relacionado à possibilidade de a educação em arte afastar as pessoas da criminalidade ou situações de risco e aproximá-la de novas amizades e potenciais parceiros/as amorosos/as. Outro significado que perpassa quase todas as informações construídas, é o da educação em arte como uma das formas de promover o desenvolvimento econômico e social.

Na fala de alguns ex-participantes, como também em documentos, nas conversas com servidores e na proposta do PSC 3, foi possível identificar a educação em arte retratada como uma atividade essencial ao desenvolvimento humano, que deveria ser acessível a todas as pessoas. Para a maior parte dos projetos fica a importância da educação em arte para promover a apreciação estética e da criação artística, podendo ser associada a outras finalidades, como o exercício da cidadania e a inserção social. Na análise da descrição dos projetos já apontei como os PSC 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e PSS apresentam preocupação com a formação estética artística, sendo que nos PSC 2, 3, 5, 7, 8 essa formação possui um fim em si mesma, ou seja, produzir e fruir arte. Por outro lado, nos PSC 1, 6, 9 e PSS ela figura como um instrumento para outros fins. Apenas no PR a educação em arte aparece explicitamente como instrumento para a doutrinação, no caso, religiosa.

A aprendizagem e o conhecimento de linguagens artísticas mostraram-se significativos para os ex-participantes, assim como para os coordenadores e seus projetos. A identidade entre as falas de coordenadores e ex-participantes também transparece na significação da educação em arte como forma de construir uma visão de mundo diferenciada, através da aprendizagem de coisas novas; como meio para desenvolver habilidades que podem ser úteis em outras áreas e momentos, inclusive no mercado de trabalho; como caminho para se tornar um artista profissional.

Alguns dos significados identificados nas falas dos participantes não aparecem naquelas dos servidores, nos documentos, nos projetos ou nas falas dos coordenadores. Esses significados subjetivos são: o fascínio e interesse pela arte; o reconhecimento social possibilitado pela realização de produções artísticas; uma forma de estabelecer relacionamentos; um meio para conhecer a própria cultura e a si mesmo; a arte como um saber de difícil acesso; a arte com um conhecimento que pode ser corporificado.

| SERVIDORES DO GOVERNO | DOCUMENTOS | COORDENADORES | PROJETOS | EX-PARTICIPANTES |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| um meio de inclusão social e promoção da cidadania | meio para as empresas demonstrarem seu compromisso com a inclusão social, a promoção da cidadania, o compromisso com os direitos humanos e com a democracia | exercício da cidadania e a inclusão social | PSC 1, 2, 6, 9 e PSS - papel da arte na promoção da cidadania, como estratégia de inclusão social | um meio de inclusão social e exercício da cidadania, se associada a outros acontecimentos |
| instrumento no combate à criminalidade | meio para afastar as pessoas de condições de risco, como a criminalidade e o uso de drogas | não se envolver ou se afastar da criminalidade e de situações de risco | PSC 1 e 2 - arte como meio de combate à criminalidade | ocupação boa, |
| ----- | ----- | forma de entretenimento | todos: PSC 1,2,3,5,6,7,8,9, PSS, PR | lazer, entretenimento, distração, relaxamento, passa tempo trabalho com a arte se mescla ao lazer e ao relaxamento |
| uma forma de promover a popularização do acesso as formas artístico-culturais | atividade a ser promovida para a população em geral | ----- | PSC 3 - arte para todos; papel da arte na formação integral das pessoas PSC 2,3, 5, 7 e 8 -divulgar e popularizar arte | complementam o desenvolvimento das pessoas |
| ----- | ----- | ----- | PSC 2, 3, 5, 6, 7, 8, PSS - incentivo para a fruição | propiciar a criação, fruição |
| um incentivo à produção e criação artística | ----- | possibilidade de criação artística | PSC 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, PSS - incentivar a criação artística | ----- |
| ----- | ----- | ----- | PSC 1,2,3, 5, 6, 7, 8, 9 e PSS preocupação com a formação estética artística: PSC 2, 3, 5, 7, 8 formação estética artística como fim em si mesmo PSC 1, 6, 9 e PSS formação estética artística como instrumento para outros fins | ----- |
| ----- | ----- | conhecimento de diferentes linguagens artísticas | PSC 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, PSS - ensinar alguma linguagem artística | aprender alguma linguagem artística aprendizagem de técnicas |
| ----- | ----- | construiria uma visão de mundo diferenciada | ----- | aprender coisas novas |
| ----- | ----- | desenvolveria valores e comportamentos | ----- | outra forma de pensar e refletir, de sentir, de se comportar, de se expressar e comunicar |
| ----- | ----- | acrescentaria habilidades que contribuiriam na formação profissional | ----- | arte para realizar outras tarefas, inclusive de trabalho que é dissociado da arte |
| ----- | ----- | possibilitaria a formação de artistas | ----- | profissionalização |
| ----- | ----- | ----- | ----- | estimula a criatividade |
| estratégia de desenvolvimento sócio-econômico | forma de promover o desenvolvimento econômico e social | ----- | PSS - arte e desenvolvimento econômico e social | para resultar em mudanças e proporcionar inserção social e econômica precisa estar associada a outros acontecimentos |
| ----- | ----- | ----- | PR - doutrinação | ----- |
| ----- | ----- | ----- | ----- | o fascínio exercido pela arte/ interesse pela arte em geral |
| ----- | ----- | ----- | ----- | reconhecimento social |
| ----- | ----- | ----- | ----- | estabelecer relacionamentos, inclusive amorosos |
| ----- | ----- | ----- | ----- | corporificação de arte |
| ----- | ----- | ----- | ----- | meio para conhecer a própria cultural e a si mesmo |
| ----- | ----- | ----- | ----- | dificuldade de acesso à educação em arte |
| ----- | ----- | ----- | ----- | interesse de se especializar |

Tabela 4 - Significados atribuídos à educação em arte no desenvolvimento para cada conjunto de fontes de informações.

A partir desses significados, construí um cenário no qual a arte e a sua educação figuram como um dos elementos que pode exercer influência sobre o desenvolvimento de seus personagens. Tal influência é potencializada ou minimizada de acordo com a disposição de outros elementos no cenário, a importância da arte em si para cada um desses elementos e as relações de atração ou repulsão que esses elementos representam para as personagens em desenvolvimento.

Os significados atribuídos à educação em arte mostram uma tendência a significá-la segundo uma mesma lógica, constituindo, dessa maneira, orientações semióticas. Essas, por seu turno, revelam uma tensão quanto à centralidade da própria arte nas propostas educativas artísticas e nos resultados esperados dessa educação. Tal tensão, por sua vez, se configura em um gradiente de concentração, no qual se observa, de um lado, o maior interesse pela arte e, no outro, pelos ganhos secundários da educação em arte. Em complemento com a outra tensão identificada na interpretação das experiências de cada ex-participante, aquela sobre a compreensão da arte como modo, meio ou complemento da vida, parece haver uma relação entre as formas como a experiência de educação em arte é subjetivada e aquela como ela se apresenta no contexto sócio-cultural e, como parte desse, nas propostas educativas de cada projeto, em coerência com o que foi exposto sobre os processos de constituição subjetiva (Vigotski, 2003).

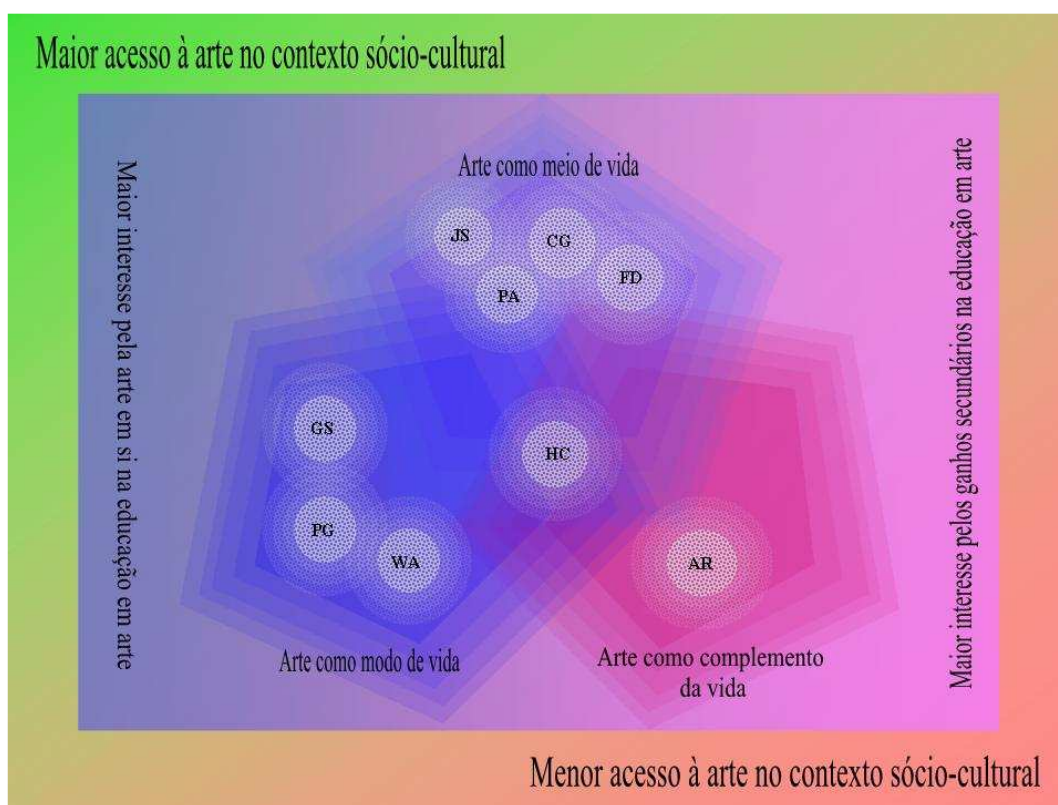


Figura 3 – Diagrama representativo das tensões sobre o lugar da educação em arte no desenvolvimento humano e na constituição subjetiva de nove ex-participantes de projetos artístico-culturais.

As tensões sobre o lugar da educação em arte no desenvolvimento humano e na constituição subjetiva dos nove ex-participantes de projetos artístico-culturais, está esquematizado no diagrama acima (figura 3). Essa imagem sintetiza, ao mesmo tempo, a forma como se configura o cenário. Os circunscritores culturais (Rosetti-Ferreira,

Amorim, Selva, & Carvalho, 2004) relativos à oferta da arte no contexto sociocultural e os interesses que norteiam a educação em arte são representados pelas cores nas duas formas retangulares concêntricas. Foram escolhidos tons frios para indicar a maior oferta da arte no contexto sociocultural, na cor verde, e maior interesse pela arte em si na educação artística, em azul. Os tons quentes foram utilizados para representar a menor oferta de arte no contexto sociocultural, salmão, e maior interesse nos ganhos secundários na educação em arte, cor lilás. As cores variam em gradiente de intensidade e se mesclam, para dar a idéia de que essas divisões são fluídas e se interpenetram. As formas pentagonais indicam as orientações semióticas identificadas no contexto sociocultural que também atuam como circunscritores culturais. Essas orientações semióticas são a arte como modo de vida, em azul, arte como meio de vida, em lilás, e arte como complemento de vida, em rosa. A arte como meio de vida indica sua corporificação e o seu papel enquanto trabalho e entretenimento. Por seu turno, a arte como modo de vida evidencia a corporificação dela e seu papel de entreter. A arte como complemento, aponta o seu papel acessório, que serve a um fim, mas pode ser substituído por alguma outra forma, ou linguagem, ou saber. A transparência das cores faz com que elas se interpenetrem, influenciando em seus valores cromáticos. A saturação e esmaecimento de cores também buscam indicar a maior ou a menor pregnância de cada significado. Todas as sobreposições de formas têm como objetivo ilustrar a maneira como os significados se sobrepõem e se imbricam. Conforme as cores vão esmaecendo, os significados vão se diluindo no contexto, ao passo que a saturação aponta para a pregnância desse significado. Cada ex-participante, por seu turno, é representado por suas iniciais, circunscritas em círculos concêntricos que vão esmaecendo e se misturando à cor do fundo. Os círculos mais externos vão esmaecendo para indicar que outras formas de subjetivação podem se fazer presentes, em outras situações que não a da entrevista realizada para essa pesquisa. Seu posicionamento indica o principal sentido em que suas experiências subjetivas foram construídas em suas narrativas. Os grupamentos que formam acabam por reforçar essas orientações semióticas enquanto circunscritores culturais.

O cenário, assim, emerge da relação semiótica estabelecida entre as diferentes informações construídas. Nele figura um espaço onde o interesse pela arte em si é mais intenso em sua educação, e outro lugar onde é mais tênue. Nesse, há maior importância dos ganhos secundários possibilitados pela educação em arte. A igual maneira, onde o interesse por esses ganhos secundários se faz mais evidente, o foco sobre a arte em si diminui.

Por outro lado, a constituição subjetiva se dá pela interação dialética entre a pessoa e os elementos contextuais, tais como história, sociedade e cultura (Vigotski, 2003), resultando da participação ativa das pessoas (Zanella, 2004): Por um lado, os diversos significados construídos e partilhados culturalmente circunscrevem o desenvolvimento subjetivo, influenciando a constituição do pensamento, dos sentimentos, ações e consciência das pessoas (Valsiner, 2003). No entanto, tais significados são internalizados de formas singulares pelos sujeitos e nunca simplesmente reproduzidas por esses (Vigotski, 2003), pois eles se posicionam ativamente em relação aos significados culturalmente estabelecidos (Sousa, 2008). Entre os nove ex-participantes entrevistados e aqui apresentados, a educação em arte às vezes aparece explicitamente em seus discursos como experiência que operou uma reformulação de si, seja simplesmente dando um sentido a mais na vida, seja constituindo um trabalho e fonte de renda. Esse foi o caso de quase todos esses entrevistados, exceto AR, que não assume diretamente, em sua narrativa, a educação em arte como experiência que resultou em grande impacto para sua vida. Ele afirma que a educação em arte constituiu apenas uma forma de lazer, diante da ociosidade, e atualmente as aprendizagens que proporcionou servem para estabelecer relacionamentos amorosos e obter admiração. A forma como a arte se faz presente para ele, hoje, se

aproxima do discurso paterno sobre a arte. Por outro lado, ele realiza atividades de entretenimento, como ir a *vernisages* e desenhar, porque é divertido e atrai a atenção de garotas. Ele afirma que a arte para ele, dessa forma, constitui apenas um complemento dispensável, que poderia ser substituído por qualquer outra coisa, como a prática de algum esporte, por exemplo. Mas ainda assim não é ao esporte que ele se dedica, o que indica a existência de alguma importância da arte para ele, mesmo que não seja consciente ou explicitamente estabelecida.

Em conjunto, esses ex-participantes e as informações do contexto sócio-cultural identificadas aqui, constituem um pano de fundo, um cenário no qual o jogo de forças entre a importância da arte ou de ganhos secundários na educação em arte, entre influências familiares e discursos canônicos, às vezes resultam em áreas com maior pregnância de um determinado valor. Tal valor, por seu turno, pode transfigurar, para cada pessoa desse contexto, em uma forma específica de ser. Nesse capítulo busquei colocar em evidência a configuração desse cenário. No capítulo seguinte, tal cenário construído constituirá o pano de fundo para a análise dos estudos de caso de Estela, Flora, Eleutério e Ditirambo.

VI. Quatro Retratos

Nesse capítulo apresento os quatro estudos de caso, de *Estela*, *Flora*, *Eleutério* e *Ditirambo*. Farei uma breve síntese das entrevistas, apresentarei a narrativa visual elaborada e sua análise, e, ao final, estão o conto construído e o restante das análises realizadas. A síntese que segue, é a mesma que construí em meu diário, após a realização de todas as entrevistas, mas revisada pelo participante em foco. Nela estão organizados os registros das observações, assim como as informações transcritas das entrevistas em uma seqüência cronológica da ocorrência dos eventos na vida da pessoa, e por sua proximidade temática. Ao longo da síntese trago trechos da transcrição, de forma a oferecer exemplos das narrativas dos participantes. Reitero que a construção do conto, assim como a elaboração das sínteses foi um trabalho de co-construção com os participantes, onde eu fazia a primeira elaboração a partir do material das entrevistas e depois revisávamos e reelaborávamos o que fosse necessário de acordo com os participantes. Especialmente na última etapa esse processo foi feito a distância, via e-mail.

Os contos foram construídos, conforme me referi anteriormente, na combinação dessas diferentes informações: registros de observações, falas dos participantes transcritas, elementos da narrativa visual e uma trama fictícia que liga todas essas informações. Tudo isso foi demarcado através de alguns recursos. O que é referente às observações foi colocado no conto em itálico. As transcrições das falas, os elementos da narrativa visual ou a reprodução aproximada disso está em negrito e sublinhado. Já os elementos fictícios estão em letra normal. O único elemento criticado por uma participante durante a leitura do conto, mas mantido por mim para enfatizar um ponto que achei relevante, está marcado em cinza, o que será observado apenas no conto de Flora.

1. Estela

Conto sobre Estela

Sentada em sua rede naquela ampla varada, Estela admirava o por do sol ao gosto do mate amargo. O chimarrão de fim de tarde, o balanço da rede e a brisa leve soprando vez por outra, a faziam lembrar-se do seu passado. Fitava com atenção o problema de topologia escrito no quadro de giz ao lado. Como poderia ensinar isso para eles? Era um fim de tarde gostoso e Estela aproveitava para preparar as aulas da semana.

O canto dos passarinhos rapidamente mudou o foco de sua atenção e seus olhos voltaram-se para a notícia do jornal que ainda ressoava em sua mente: Xico Stongckinger estava morto. Que contradição, suas recordações eram tão fortes que ele parecia estar ali a sua frente. Podia mesmo ouvir sua conversa, o tom calmo e grave. Sentiu a prancheta em seu colo escorregar, mas ainda conseguiu pegar seu material antes que se juntasse ao jornal no chão. Olhou para o antigo estojo de pele, para sua prancheta, para a rosa em um solitário sobre o chão. Com a prancheta apoiada sobre o colo e rápidos movimentos com a mão começou a rabiscar uma flor, ali mesmo, em meio a definições, teoremas e rabiscos.

Sentiu um forte aperto no peito, como uma angústia, lembrando-se do dia em que sua mãe não estava lá para ajudar-lhe com seus desenhos da escola e ela tivera que desenhar uma rosa sozinha. Sua mãe sempre desenhava melhor, seus desenhos eram sempre mais bonitos. Mas ela estava só. Ela e a rosa. A rosa no solitário, sob o sol. Os raios do sol projetavam a sombra Rosa e do solitário em sua direção, não havia como esquivar-se. Entregou sua mão ao rabisco das sombras, dos contornos, das texturas. Não fora aquela rosa espetar-lhe o coração, jamais teria conhecido Xico. Não haveria frequentado o ateliê do projeto, nem conhecido o lugar e a importância que a arte podia

ocupar em sua vida. Não fora a intimidação da sombra daquela rosa no solitário, jamais haveria experimentado a riqueza das texturas dos lápis sobre o papel no desenho. E, depois, das goivas sobre a madeira, das tintas sobre os tecidos, das luzes através da câmera, das fibras dos tecidos, das linhas sobre os dedos. A arte completou de tal forma sua vida que a proibição de cursar arte no curso noturno lhe pareceu absurda. Como podia seu pai fazer aquilo? Ele não podia conceber sua filha como artista. Quem dirá em um curso noturno. Arte, para ele, era algo bonito de se ver e que ficava muito bem para uma moça de família dedicar seu tempo livre. Mas artista, não! Que fosse professora, então.

Sim, professora, e de matemática, como sua mãe. Lembrou-se do problema no quadro e da aula a preparar. No papel preso à prancheta, a rosa resistia meio aos números. À sua frente, o sol empurrava mais e mais a sombra Rosa e do solitário em sua direção. Mais uma vez em xeque, deixou o pé escorregar pelo chão, sentiu o leve balanço da rede, a brisa soprando suave em seu rosto, o sol aquecendo seu corpo. Voltou a fitar o papel e a rosa e, pouco a pouco, primeiro com pequenos leves traços, depois com uma pressão mais forte, sua mão voltou a desenhar a rosa. Entregue àquele momento, seus traços eram cada vez mais rápidos e precisos, as sombras tomavam seu espaço nas texturas feitas pelo lápis, assim como aquelas sombras que o sol insistia em alongar varanda adentro. Ela e a rosa. Veio à sua mente a voz de um professor dizendo que ela não levava jeito para a matemática, porque tinha a cabeça aberta demais e matemática era uma ciência exata, não um espaço para devaneios. A rosa ia tomando forma cada vez mais definida no desenho. A arte ia se incorporando em sua veia, aos seus músculos. Então, enfim, completamente plasmada entre seus números, a rosa em seu solitário, Estela percebeu...

Um sorriso de felicidade se esboçou no seu rosto e, quando se preparava para aproximar-se de Arquimedes num sonoro: “Eureka!”, sentiu uma pequena mão tocar-lhe o braço e puxar a prancheta, acompanhada de uma voz fina, porém inconformada:

“Ah, Vovó! Porque o seu sempre fica mais bonito que o meu? Faz uma para mim?”

O contato com Estela foi feito por intermédio de minha mãe. Elas são do Rio Grande do Sul e passaram parte de suas vidas em Porto Alegre, onde freqüentaram o PSC 3. Na tarde de domingo em que fui entrevistar Estela, ela me esperava na varanda, ampla, sob o por do sol. O chimarrão pronto a esperar a visita e o clima da casa me lembravam a minha própria casa, uma vez que meus pais também são do Sul. Estela é um pouco mais alta que eu, tem o cabelo bem curto, negro com alguns fios grisalhos. Ela tem um jeito sério, mas é bastante simpática. Nos cumprimentamos com os velhos três beijinhos no rosto e o “*Então?*” dito por ela me indicou que deveria introduzir logo o assunto da pesquisa. Cumprindo o meu protocolo, apresentei brevemente do que se tratava a investigação e como seria a sua participação. Demonstrando interesse em participar, Estela leu e assinou as autorizações e começamos a entrevista.

Estela contou que tem 61 anos, é divorciada, tem dois filhos e quatro netos. É formada em matemática e leciona em nível superior há 39 anos, mas, quando menina, já dava aulas de reforço. “*Só não sei se isso pode contar*”, disse Estela. Continua a lecionar mesmo depois de aposentar por que “*é muito ruim ficar em casa sem nada para fazer e, além do mais, eu amo dar aula de matemática*”. Nasceu e morou em Porto Alegre durante toda a sua infância, adolescência e parte da juventude. Veio para Brasília na década de 1970, quando tinha 25 anos, para lecionar. Ela participou do PSC 3, em Porto Alegre, dos 12 aos 17 anos: “*eu aprendi com o Xico Stockinger*”. Estela disse que gosta de pintar, desenhar e também fotografa, “*ocasionalmente, hoje em dia, mas pretendo retomar*”. Gosta de costurar e nos últimos tempos está “*investindo no patchwork*”. Disse que sempre incentivou seus filhos a conviverem com arte, pois acha que “*faz muito bem para a cabeça*”

e o espírito, ajuda a pensar". Ela vai frequentemente a exposições, especialmente no Conjunto Cultural da Caixa, no Conjunto Cultural do Banco do Brasil, na Casa de Cultura da América Latina, na Faculdade Dulcina, entre outros. Às vezes vai a espetáculos teatrais ou concertos, *"não tanto como ia antes"*, porque ultimamente tem trabalhado muito. Disse que, por toda a sua vida, freqüentou eventos artísticos *"Em Porto Alegre a vida cultural é muito rica, sempre há algum evento acontecendo, sempre há algo para se fazer. Além do mais, as famílias acham importante ir ao teatro, ouvir música, ler bons livros, saber tocar algum instrumento, cantar"*. A formação em arte é apontada por Estela como algo cultivado pelas famílias na educação de meninas, que eram encorajadas a estudar piano e a desenhar, a ler romances e recitar poemas, dançar, costurar e bordar. *"Em casa eu até tive aulas de piano, pois naquela época era muito bem visto uma moça de família que tocava piano"*.

Estela disse que tudo começou quando um dia ela teve que fazer sozinha um desenho da tarefa escolar. Ela sempre recorria à mãe quando precisava fazer desenhos para a escola: *"Eu achava que minha mãe desenhava melhor e eu não sabia fazer nada. Mas a verdade é que eu nem praticava para mudar meu desenho. Achava que era assim e pronto. E como minha tarefa tinha que ficar bonita, eu pedia a minha mãe para fazer"*. Mas, um belo dia, a mãe de Estela não estava por perto e ela precisava fazer um desenho. Ficou muito nervosa e angustiada, procurando outras pessoas que pudessem ajudá-la, mas não encontrou ninguém. Então, observou que havia uma rosa em um solitário sobre a mesa e que o sol *"empurrava"* a sombra deles em sua direção. Ela começou a desenhar a sombra Rosa e do solitário, com pequenos traços e, depois, foi definindo melhor as formas. Quando viu seu desenho no papel, ficou espantada, *"como estava bonito! Era até mais bonito do que aqueles que minha mãe fazia"*.

Então, Estela ficou sabendo das aulas nos ateliês do PSC 3 e pediu a seus pais para participar. Foi quando começou a freqüentar o ateliê do Xico Stockinger. *"Ele era uma figura muito interessante, tinha uma voz grave e calma. Ensinava como pegar no lápis, a observar as coisas"*. Com ele, Estela aprendeu a desenhar, a fazer gravura, pintura. A possibilidade de conhecer diferentes materiais e formas expressivas, além de criar livremente, foram apontadas por Estela como algo importante para ela: *"a profusão de materiais e de modos de expressão, o ambiente aberto para a criação livre e com muita motivação, tudo isso me encantava. Me fazia querer estar lá sempre, aprender mais e mais, criar mais e mais"*. À igual maneira, a partir das atividades no PSC 3, Estela passou a conhecer a obra de diferentes artistas. *"Os trabalhos de Renoir foram os primeiros a me chamar a atenção."*; *"Comecei a ler sobre os artistas e me interessava em saber quem produzia todas as obras que eu via, queria saber o material usado e ficava imaginando a técnica utilizada"*. Ela também apontou a participação no PSC 3 como uma forma de sair de casa e andar pela cidade: *"Eu era muito presa em casa, não podia ficar saindo. Moça de família ficava em casa. Ir ao PSC 3 foi uma forma de começar a freqüentar lugares diferentes, a andar pelo centro da cidade"*.

Os pais de Estela achavam muito bom a filha freqüentar o PSC 3 para desenvolver suas habilidades artísticas, porque acreditavam que isso era algo desejável, pois, assim, ela poderia encantar a todos com suas habilidades, e também poderia ensinar algo de bom aos seus filhos quando os tivesse. *"Arte para eles [os seus pais] era algo bonito de se ver e que ficava muito bem para uma moça de família dedicar seu tempo livre. Assim, indo ao PSC 3, meus pais acreditavam que eu desenvolveria habilidades que todos poderiam apreciar e também teria algo de bom para passar para os meus filhos, quando tivesse"*. Essa preocupação em oferecer atividades complementares para a formação de Estela também se estendia a outras áreas: *"Eu também fazia ginástica olímpica e fazia natação"*; *"Minha*

mãe achava muito importante que eu estudasse idiomas. Estudei francês, espanhol e inglês”.

Estela gostou tanto das aulas no PSC 3 que queria ser artista. No entanto, a pressão familiar se fez presente quando ela escolheu o curso superior que faria. Seu pai não aceitou ter uma filha artista e não deixou que ela fizesse o curso de Arte. Então ela buscou uma outra alternativa e aproveitou um curso complementar oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul para os estudantes secundaristas. Nesse curso, os alunos poderiam conhecer um pouco das opções de formação superior que a Universidade oferecia. Estela experimentou o de Arquitetura e se interessou muito. Então, seu pai alegou que os materiais do curso de arquitetura eram muito caros e ele não poderia custeá-los. *“Primeiro tentei arte, depois arquitetura, mas meu pai não aceitou nenhum dos dois. Ele dizia que moça de família não podia ser artista. Quanto à arquitetura, disse que não teria dinheiro para comprar os materiais, que eram muito caros, realmente”.* Ela conseguiu um estágio para poder ter dinheiro para pagar o curso, mas seu pai novamente se interpôs dizendo que *“filha dele não ia trabalhar em escritório de homem nenhum”.* Estela escolheu, então, ser matemática: *“percebi que ser matemática era o caminho mais fácil, uma vez que minha mãe já era matemática e meu pai achava que a profissão de professora era mais aceitável para uma moça de família”.* Apesar de o pai de Estela fazer objeção ao curso de Arquitetura devido ao custo dos materiais, é importante salientar que os irmãos de Estela cursaram dois dos cursos de maior prestígio na época e que também tinham um custo elevado: o mais velho fez medicina e o caçula formou-se engenheiro.

Depois, já adulta e casada, retomou os estudos de arte, interrompidos com a entrada para a faculdade de matemática. Estela fez aulas de flauta, gravura e fotografia. *“Eu e meu marido gostávamos muito de fazer cursos e produzir arte em nosso tempo livre. A arte ajuda a pensar, a aliviar o estresse, a dar forma às emoções”.* Estela acredita que a arte passou a fazer parte dela, da forma como pensa, como resolve os problemas, como sente ou expressa seus sentimentos. Ela afirma que a experiência no PSC 3 foi essencial para ela incorporar a arte a si mesma, ao seu ser, e para transformar sua visão de mundo: *“A arte me deu outra visão de mundo, uma visão diferenciada.”*; *“Eu sinto a arte em meu corpo, nos meus músculos, na minha veia.”*; *“Em tudo o que eu faço eu vejo arte. A arte está em todos os lugares, só depende do nosso olhar, da forma como organizamos a nossa percepção”*; *“Até na hora de colocar os pratos na mesa, de fazer e arrumar a comida. Até na hora de preparar aula, de buscar a solução para um problema, a arte sempre está presente”.*

Estela disse que muitas pessoas já falaram sobre isso, essa maneira pela qual ela parece fazer tudo por meio da arte. Na área da matemática, ela apontou como já foi criticada por professores e colegas a esse respeito: *“Inclusive durante o mestrado as pessoas me diziam que eu não servia para a matemática porque tinha a cabeça aberta demais.”*; *“Eu tive colegas me dizendo que a matemática era uma ciência exata e não um espaço para devaneios, já pensou?”* Apontando para uma mesa próxima à da rede em que estava sentada, Estela me mostrou um estojo de couro, com aparência de antigo. *“Era de quando eu freqüentava o PSC 3. Até hoje eu tenho e uso. Meus netos adoram.”* Depois, quando me convidou para andar pela casa, pude observar com mais cuidado os móveis, os quadros pelas paredes, esculturas. Alguns eram produções suas, outros havia comprado. Entre esses objetos de arte estavam, inclusive, reproduções de obras de artistas clássicos: duas de Kandinski, uma de Renoir, uma de Daumier. Em um armário, vi uma escultura de Xico Stockinger. Estela notou e disse *“Comprei faz um tempo. Sempre que olho para ela me lembro dele. Foi uma pena ter falecido...”* Então, seguimos rumo à cozinha e tomamos um lanche, enquanto conversávamos sobre arte, família, estudos. Na cozinha de Estela havia um quadro de minha mãe, o que também foi objeto de conversa. Depois, expliquei a

ela sobre o ensaio fotográfico e as entrevistas que ainda tínhamos. Agendamos nosso segundo encontro para o mês seguinte, devido à disponibilidade de Estela para a realização do ensaio.

Uma semana antes do dia agendado, Estela me enviou uma mensagem com as fotografias que havia tirado. Quando fui ao seu encontro, ela apenas me entregou mais algumas fotos que tinha de recordação e, como eu teria que digitalizar essas imagens para que houvesse a possibilidade de Estela usá-las na etapa seguinte, eu entreguei a ela apenas o álbum com as fotos que ela havia tirado, já impressas, e guardei as outras cópias para o dia da última entrevista. Então, ficamos conversando um pouco sobre as fotos e a primeira entrevista. “*Eu fui atrás de um solitário para fazer as fotografias, sabe. Eu nunca havia reparado que não tinha nenhum aqui*”; “*Também abri um monte de caixas, botei os meus guardados todos abaixo!*”; “*Nossa, aquela nossa conversa foi tão boa. Eu nunca havia parado para lembrar essa experiência dessa maneira. Me fez pensar tudo o que eu vivi com arte e a forma como eu sou hoje de uma maneira que eu nunca havia feito. Isso mexeu muito comigo*”. Estela recordou de algumas aulas que preparou usando arte, ou as vezes que utilizou arte para resolver problemas matemáticos. Pena que eu sou péssima em matemática e não entendia quase nada do que ela falava. Mas o brilho em seus olhos e o tom intenso de seu discurso me cativaram. Marcamos a entrevista narrativa visual para a semana seguinte, porque eu queria digitalizar as fotos que ela me trouxera.

Na semana seguinte, cheguei à casa de Estela com todo o material para a entrevista: uma grande pasta com papeis *canson* e revistas velhas; uma maleta com materiais de desenho, recorte e colagem variados, e as fotos que ela havia tirado. Estela tinha uma mesa enorme em sua sala de estudo e distribuímos todo o material ali. Um de seus netos estava junto e ficou muito entusiasmado. Expliquei a proposta e ela começou a construir a narrativa. Primeiro observou todas as fotos e revistas junto com seu neto. Enquanto observavam, também desenhavam em outros papeis e conversavam sobre desenho. Ele sempre achava tudo o que a avó fazia mais bonito. Então Estela separou umas fotos de Porto Alegre: uma vista da cidade na década de 1960, uma foto de uma casa no bairro em que vivia, uma foto do Mercado Público e outra do Ateliê. Na internet eu achara uma foto do Xico Stockinger e de algumas de suas esculturas, os *Gabirus*¹¹. Estela também gostou muito, “*olha só, que legal! Esse aqui foi o meu professor e esses são os trabalhos que fazia*”, comentou com seu neto e separou as imagens. O neto de Estela recortara de uma revista um desenho de *Don Quixote e Sancho Pança*, de autoria de Gustave Doré. Isso depois de Estela comentar com ele que havia lido o livro quando criança e que fora muito marcante. Ela também recortou um desenho de Renoir, *Vendedora de Laranjas*. No recorte de Estela, se vê uma moça segurando uma laranja e olhando a fruta em sua mão. Estela gostou muito de um cartão publicitário de uma exposição de arte em Brasília, onde se via os galhos de uma árvore sem folhas. Os galhos eram brancos e o fundo era de um verde-azulado claro. No canto direito havia um sol alaranjado. Estela separou esse cartão e mais seis fotografias que tirara, além de cola, uma canetinha vermelha e outra preta.

Em resumo, as imagens selecionadas por Estela e descritas acima foram:

(i) Material da entrevistada: uma foto de uma vista da cidade de Porto Alegre na década de 1960;

¹¹ Série de esculturas de Xico Stockinger, feitas nos anos de 1990. Gabiru é o nome que se dá a um tipo de rato, bem grande e preto, responsável por várias doenças entre as quais a peste bubônica. Nas esculturas de Xico, os gabirus são “famílias de nanicos retirantes ou catadores de lixo, seres no limiar da condição humana e da sobrevivência. Tais figuras (...) nos obrigam a olhar para aqueles que costumamos desviar na rua” (Henriques, 1999).

- (ii) Material da entrevistada: uma foto de uma casa no bairro em que vivia em Porto Alegre;
- (iii) Material da entrevistada: uma foto do Mercado Público de Porto Alegre;
- (iv) Material da entrevistada: uma foto do Ateliê do PSC 3;
- (v) Material da pesquisadora: uma foto de Xico Stockinger;
- (vi) Material da pesquisadora: uma foto de esculturas de Xico Stockinger;
- (vii) Recorte de revista: desenho de *Don Quixote e Sancho Pança* de Gustave Doré;
- (viii) Recorte de revista: desenho de Renoir, *Vendedora de Laranjas*;
- (ix) Material da pesquisadora: cartão publicitário de uma exposição de arte em Brasília, onde se via os galhos de uma árvore sem folhas;
- (x) Fotografia feita por Estela: da capa de um livro comprado por Estela quando aprofundava seus estudos em arte, *The Impressionists*, onde há uma pintura de Renoir na capa, chamada *Garota sob fundo azul*;
- (xi) Fotografia feita por Estela: um conjunto de lápis de cor;
- (xii) Fotografia feita por Estela: seu estojo de couro, o qual ganhou quando começou as atividades no PSC 3;
- (xiii) Fotografia feita por Estela: uma rosa em um solitário sobre o sofá;
- (xiv) Fotografia feita por Estela: um quadro de minha mãe que Estela tinha em sua cozinha;
- (xv) Fotografia feita por Estela: uma rosa.

Depois de separar essas imagens e o material descrito, Estela começou colando duas folhas de papel A3 no sentido paisagem. Com uma tesoura, ela recortou algumas das fotos. Colou as fotos sobre o papel com cuidado, formando pequenos grupos com algumas sobreposições e deixando algum espaço livre entre eles. Depois, ela pegou a canetinha vermelha e junto com seu neto fez linhas ligando os desenhos, várias linhas entrelaçadas. Então, Estela pegou a canetinha preta e escreveu algumas coisas: (i) no topo do papel, próximo às fotografias de Porto Alegre: “*Cidade Tradicionalista. Bairro Tradicional*”; (ii) próximo ao desenho de Don Quixote e aos conjuntos de lápis: “*Leituras. Materiais.*”; (iii) um pouco abaixo, centralizado horizontalmente mas não verticalmente, em letras bem maiores que os outros escritos: “*Desdobramentos e Ligações*”.

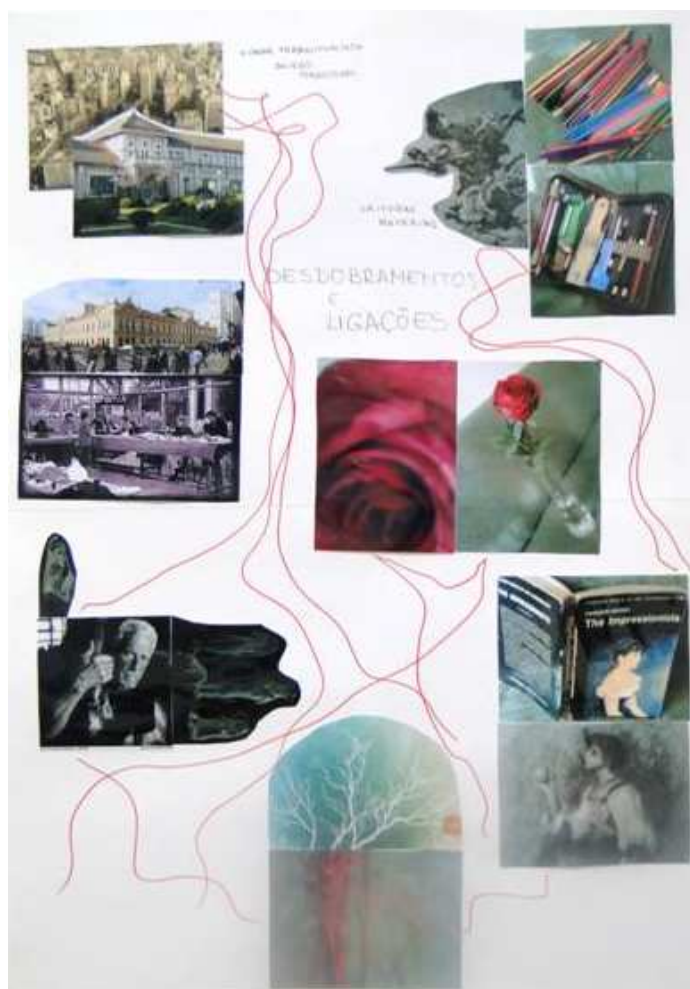


Figura 4 – Narrativa visual construída por Estela.

Ao final do processo, perguntei a Estela se ela gostaria de falar algo sobre a narrativa visual que construíra e ela falou, em tom muito formal e contido, o seguinte: “*A construção dessa trajetória da minha vida dependeu de elos tênues entre um aglomerado de acontecimentos e conteúdos aprendidos em muitas instâncias. Esses elos, como linhas da vida, podem ser traçados para exemplificar a relação rizomática das contribuições proporcionadas pelos diversos conhecimentos em arte com todos os outros que precisei desenvolver. Desde as representações da Porto Alegre tradicional, onde se inseriu o Atelier Livre no Mercado Municipal, aos múltiplos materiais, autores e artistas que conheci, destaco um simples solitário, onde se instalou uma rosa, como início de tudo*”. Agradei aos céus por estar com um gravador naquele momento porque, de outro modo, eu não me lembraria de uma frase tão complexa.

Analisando a narrativa visual construída por Estela (figura 4), é possível evidenciar alguns pontos:

- a primeira vista, a narrativa visual está configurada de forma desordenada, com figuras distribuídas no papel em pequenos grupos que são ligados por linhas vermelhas;

- com um olhar mais atento, podemos delinear uma sequência narrativa, a qual pode ser vista no esquema feito na Figura 4. Essa narrativa apresenta os diferentes “*aglomerados de acontecimentos*” e tem início no canto superior direito, na fotografia da

vista de Porto Alegre, segue para a imagem da casa do bairro de Estela naquela cidade, para a fotografia Rosa e Rosa no solitário, seguindo para a foto do Mercado Público e do ateliê do PSC 3, indo na direção da fotografia de Xico Stockinger e de suas esculturas, os *Gabirus*, para o desenho de Don Quixote e Sancho Pança, o conjunto de lápis de cor e o antigo estojo de couro, a fotografia do livro sobre os Impressionistas e da ilustração de Renoir, terminando na fotografia do quadro com uma meada de fios de linha emaranhados e uma gravura de galhos de árvore sem folhas com uma parte de um sol alaranjado ao canto.

- identifiquei 5 momentos nessa narrativa (Figura 4): (i) a vida tradicional de Estela em Porto Alegre, indicada pelas fotos da cidade; (ii) a descoberta¹² de sua habilidade para desenhar, representada pela rosa e o solitário; (iii) a ida para o PSC 3, a abertura para frequência de outros espaços em Porto Alegre e a identificação com seu professor no ateliê, indicados nas imagens do ateliê, do Mercado Público, de Xico Stockinger e suas esculturas; (iv) o aprofundamento desse universo pela exploração de diferentes materiais e leituras, representados pelos materiais fotografados e pela gravura de Don Quixote e reiterados pelas palavras “leituras” e “materiais”; (v) a busca por aprofundamento dos conhecimentos em arte, materializados nas fotografias do livro e no desenho de Renoir; (vii) o momento de união dessas experiências em um todo, motivados pelo meu convite para a entrevista, representados na foto do quadro de minha mãe, da onde se originam as linhas que ligam as diferentes fotografias, e no postal da árvore sem folhas, provavelmente indicando o estabelecimento de Estela no Planalto Central.

- o escrito “*Cidade tradicional. Bairro tradicional*”, junto à fotografia de Porto Alegre e a de uma casa no bairro em que vivia Estela podem indicar o conservadorismo da família dela e da época de sua infância e adolescência. A casa do bairro de Estela, que figura na fotografia, é de uma construção antiga e tradicional, de estilo neoclássico. Esse período, na história da arte, figura como um momento de grande conservadorismo (Gombrich, 1995). Eu não conheço Porto Alegre, tampouco esse bairro, o suficiente para saber se as outras casas de lá seguem o mesmo estilo. Também pode ser que Estela tenha selecionado essa foto porque é representativa do local não apenas para ela, mas para outras pessoas de lá. O fato é que a imagem dessa casa neoclássica, junto à expressão “*bairro tradicional*” reforçam uma à outra, aumentando o peso do conservadorismo e tradicionalismo das origens de Estela;

- curiosamente esses elementos tradicionais foram separados da imagem do ateliê do PSC 3 e do Mercado Público. Também o prédio desse local é originalmente de estilo neoclássico, mas segundo pude pesquisar na internet (Wikipédia, 2009; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2009) o Mercado Público sempre foi lugar de grande circulação de pessoas, sendo muito freqüentado por artistas e intelectuais, além de constituir espaço de manifestações culturais e comunitárias. Descrevendo a Porto Alegre entre os anos de 1940 a 1960, di Cropani afirma que “A intelectualidade boêmia, no entanto, prefere o (...) Mercado Público” (1985, p. 50). Estela passou a freqüentar mais o Mercado Público a partir do momento em que começou a ir às aulas de arte no PSC 3. Estela afirma que costumava passar no Mercado Público quase sempre, após as aulas no PSC 3, para tomar um sorvete ou comer outras coisas com as amigas. Assim, ele pode ser considerado como símbolo da abertura de mundo operada pela participação no PSC 3, e de sua transição de um mundo mais tradicional para outro, no qual pulsava a energia da mudança impressa pelos movimentos de vanguarda da arte dos anos de 1960. Nesse sentido, o próprio PSC 3 figura como um desses movimentos vanguardistas;

¹² Utilizo a palavra descoberta para enfatizar o caráter de novidade e surpresa que a experiência de ter que desenhar por si própria e gostar do desenho produzido pareceu imprimir em Estela.

- logo abaixo, a foto de Xico Stockinger e de seus *Gabirus*, parecem um elemento de transição para o universo da arte que povoa o outro lado da narrativa, ao mesmo tempo que constituem um reforço ao vanguardismo já ilustrado pelo conjunto de figuras localizado acima dessas;

- observando a configuração das imagens é possível ver a passagem do mundo tradicional no qual Estela foi criada em direção ao mundo da imaginação, de Don Quixote, além da passagem do mundo tradicional de Porto Alegre para o mundo criado no cerrado do Planalto Central;

- as imagens de obras selecionadas por Estela representam momentos de vanguarda ou de inovações nas artes plásticas, alguns mais antigos e outros mais recentes, tais como o Impressionismo, Abstracionismo, Modernismo, as Artes Gráficas, assim como reproduzem a tensão com o tradicional. Nesse sentido, a imagem escolhida para representar o Impressionismo é de Renoir, um pintor que fez parte desse movimento, mas também produziu obras de inspiração neoclássica e renascentista (Gombrich, 1995). Conforme foi dito por Estela, esses são os “*múltiplos materiais, autores e artistas que conheci*” e que marcam sua subjetividade, reproduzindo também a tensão entre o novo e o tradicional;

- ao centro, dominando a relação entre todos os demais elementos, está a rosa e o solitário, o elemento motivador da ida de Estela ao PSC 3 e de seu encantamento pelo universo das artes visuais. Como ela afirmou: “*destaco um simples solitário, onde instalou-se uma rosa, como início de tudo*”, indicando o início das transformações promovidas pela educação em arte sobre seu ser. Confirmando o lugar Rosa como elemento gerador, acima dela e em meio às linhas entrelaçadas, se lê “*desdobramentos e ligações*”. A rosa e o solitário são representados, dessa maneira, como centro de toda a experiência contada por Estela nessa narrativa. Essas imagens indicam diretamente aquela rosa no solitário que Estela desenhou quando criança e que figuram para ela como elementos disparadores de sua conscientização sobre seu potencial para desenhar e de seu interesse pelas artes plásticas. A partir dessas imagens, ou em direção a elas, as linhas vermelhas traçadas indicam as relações desse momento com a vida tradicional de Estela em sua infância e adolescência, e todas as experiências seguintes;

- as linhas que Estela fez ligando as figuras, parecem uma extensão daquelas do quadro de minha mãe e também formam um emaranhado sobre o papel branco, ligando entre si as imagens. Ao se originar justamente nessa imagem, ou desembocar nela, podem indicar que o fato gerador da narrativa, do entrelaçamento de todas essas experiências ligadas à arte, tem origem na minha proposta de entrevista;

- associando à leitura feita por Estela ao final, há uma referência aos “*elos, como linhas da vida, [que] podem ser traçados para exemplificar a relação rizomática das contribuições proporcionadas pelos diversos conhecimentos em arte com todos os outros que precisei desenvolver*”. Isso reforça a compreensão de cada conjunto de imagens, representativas de suas diferentes experiências de educação em arte, como peças ou argolas unidas por “*elos*”, indicados pelas linhas traçadas entre as imagens, “*linhas tênues*”. Tais linhas reforçam as relações “*rizomáticas*” entre seus conhecimentos em arte a sua experiência de vida na forma como ela se constitui subjetivamente hoje.

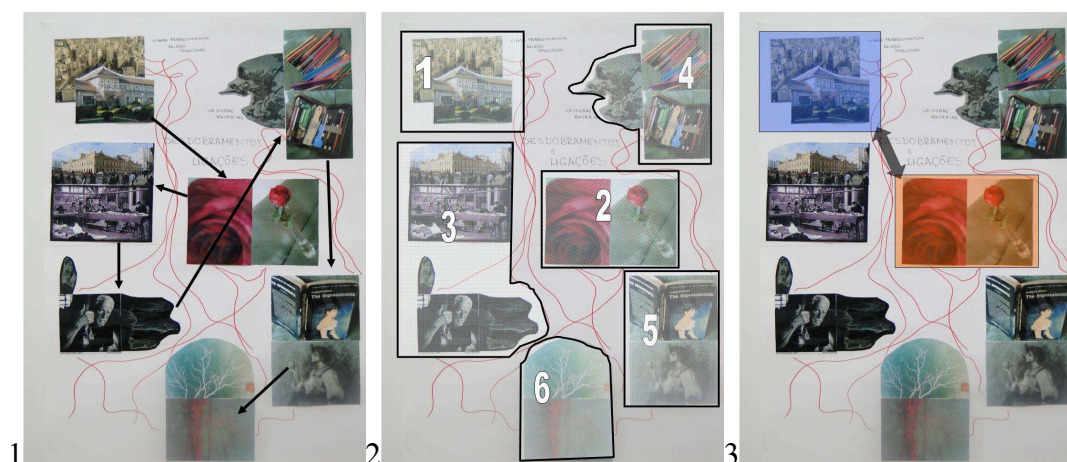


Figura 5 – Leituras da narrativa visual de Estela.

Nas narrativas de Estela fica evidente a transformação operada pela experiência de educação em arte a partir do PSC 3. Há uma forte oposição estabelecida entre o tradicionalismo de sua cidade, bairro, família e os novos valores e mundo mais aberto que veio a conhecer após sua participação no PSC 3, e devido às mudanças na sociedade brasileira entre o final dos anos 1950 e início de 1960. No mundo tradicional descrito por Estela a educação em arte figura como um meio para proporcionar a aprendizagem de qualidades e valores elevados, ligada à concepção difundida pelo idealismo alemão (Veiga-Neto, 2003), que são necessários a uma *moça de família*, à *moça casadoira* (di Coprani, 1985), que deve aprender essas habilidades artísticas para arrumar um bom partido, casar-se, servir ao seu marido e educar seus filhos, de forma a ser bem vista pela sociedade. Esse discurso repercute a moral das décadas de 1940 e 1950, quando havia fortes valores que norteavam a vida de uma *mulher direita* (di Coprani, 1985). “*Casar* continuava a ser o verbo supremo que toda adolescente devia conjugar”, afirma di Coprani ao descrever a educação das moças de família nessa época. A narrativa de Estela parece se aproximar dos discursos que originaram o próprio PSC 3, sobre o caráter emancipatório da educação em arte (Ramos, 2009), e das grandes mudanças sociais que ocorreram a partir dos anos de 1950 (di Coprani, 1985). Especialmente no que diz respeito à cultura, Melo e Sousa (1985) afirma que foi um período de maturidade intelectual, marcado pela crítica e pelas vanguardas que repercutem outros movimentos de organização do Estado brasileiro.

A intensa vida cultural de Porto Alegre, referida por Estela, é também descrita por di Coprani (1985), ao relatar os inúmeros teatros da cidade, museu, praças onde ocorriam eventos artísticos, cafés, restaurantes, cinemas. Somando a esse rico ambiente artístico-cultural, a família de Estela proporcionou a ela uma sólida educação em arte, perpassando a música, com aulas de piano e canto, a dança, com aulas de ballet clássico, a literatura, com o incentivo a leitura de clássicos e participação em saraus e tertúlias, além das artes plásticas. A única linguagem à qual Estela não teve acesso à educação, foi a teatral, o que talvez possa ser explicado pela diferente conotação do teatro para as moças de família na época, o fazer teatro era muitas vezes visto de forma pejorativa, bastante diferente do assistir ao teatro (di Coprani, 1985).

Contudo, os valores tradicionais do meio de Estela também a impediram de se profissionalizar em arte, pois ser artista não figurava como uma ocupação aceitável para uma moça de família na época. Estela parece ter contornado esse problema primeiramente aderindo ao discurso familiar e buscando uma formação em matemática, para em seguida voltar a se envolver com a arte quando pode sair da casa de seus pais, já casada.

O ambiente e as novas vivências proporcionadas pelo PSC 3 são descritos por Estela como motivos para aumentar o seu encantamento pelas artes plásticas, levando-a a

querer conhecer mais, aprender mais, criar mais, a se interessar por artistas e suas obras. Essa motivação para aprender arte permanece ainda hoje, nas atividades realizadas em seu tempo livre e nos cursos complementares que realiza.

A sólida educação estética que Estela desenvolveu, juntamente com o alto valor atribuído às atividades artístico-culturais em Porto Alegre, podem ter contribuído para a forma como ela narra a influência da arte em sua vida. Assim como os entrevistados JS, PA e CG, Estela relata usufruir da arte como forma de entretenimento, além de constituir um elemento considerado por ela importante na educação de seus filhos e netos. A narrativa de Estela também evidencia a corporificação da arte, uma vez que ela indica o seu papel na transformação de sua visão de mundo, a sua influência na forma como ela pensa, sente, se expressa, resolve problemas. Ela usa expressões como “*eu sinto a arte no meu corpo, nos meus músculos, na minha veia*”, “*a arte faz bem para cabeça*”, “*a arte me deixou com a cabeça mais aberta*”, “*a arte passou a fazer parte da minha vida*”.

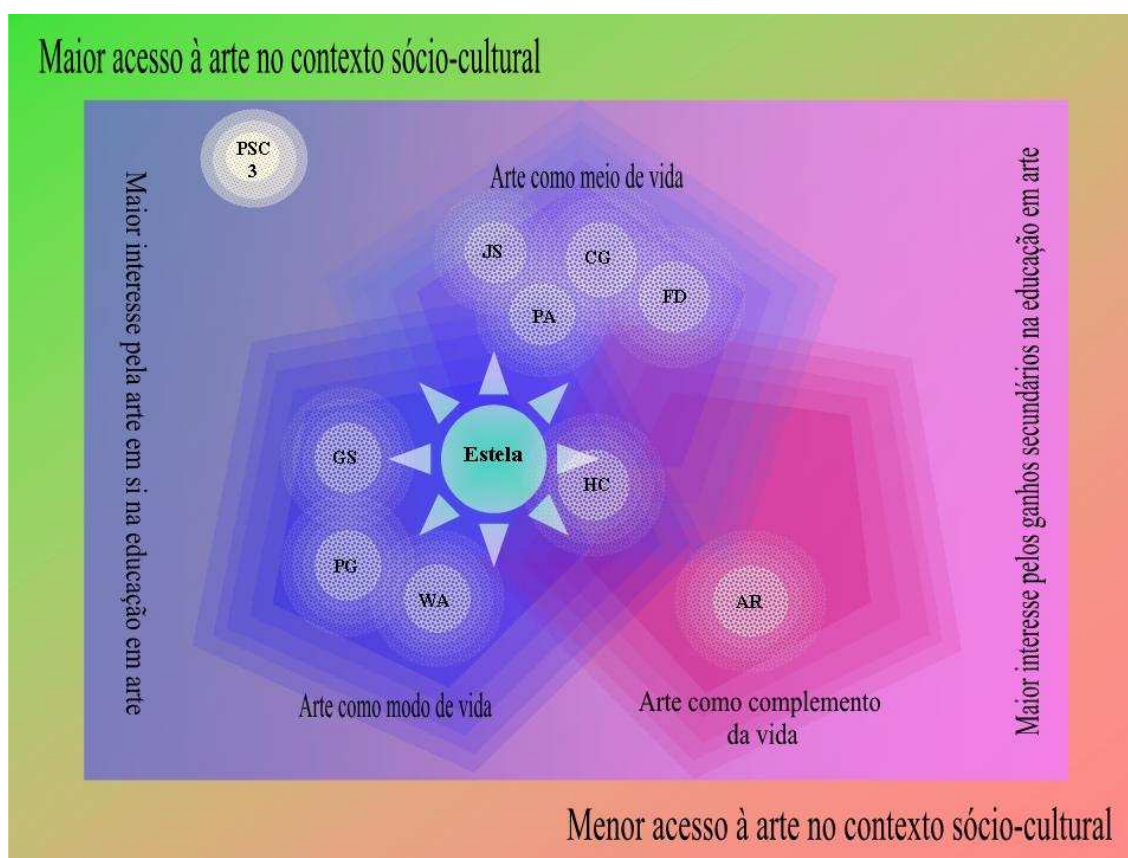


Figura 6 – Diagrama representativo das tensões sobre o lugar da educação em arte na constituição subjetiva de Estela.

Na figura 6, acima, eu busquei representar a forma como a experiência de educação em arte figura em sua subjetividade, a partir das análises explicitadas acima. Apesar de não ter na arte a sua fonte de renda ou que a mesma não figure como trabalho para Estela, a experiência no PSC 3 possibilitou que ela cultivasse a arte como seu modo de vida, nas atividades que realiza, em seus hábitos, nas atividades que realiza como passatempo, na forma como resolve problemas, reflete ou se expressa; em sua casa, na maneira como a organiza e nos objetos que a decoram; na forma como se relaciona com seus filhos, netos e colegas de trabalho. A forma como a educação em arte se fez presente em sua família e a ampla oferta de atividades artísticas em sua cidade parecem ter contribuído fortemente para

a significação da arte como um elemento essencial de si mesma. As influências dos valores familiares

2. Flora

O Conto sobre Flora

A rua estreita e sem calçadas confundia a passagem de carros e pedestres enquanto os pés, apressados, buscavam ganhar o chão. À sua volta, Flora observava o amontoado de casas que acompanhavam seu caminho, incansavelmente. As crianças brincando aqui e acolá concorriam as ruas com os carros, bicicletas, transeuntes e, vez por outra, com os cachorros ou alguma carroça. Flora lembrava-se das discussões que outrora criaram um clima terrível entre ela e sua mãe.

- Você não quer nada com a vida! – ralhava enquanto a seguia pela casa rumo à porta da frente – fica pelas ruas andando com esse povo sem futuro. Qualquer hora vai arranjar uma barriga! O que você quer para o seu futuro? Essa casa não tem lugar para desocupado não!

O suor começou a escorrer pelo seu rosto e, já ofegante, Flora encostou-se sob a pequena árvore que teimava existir meio a tanta terra, sujeira, asfalto e um horizonte de casas e barracos. Passou a mão sobre a barriga e imaginou como seria agora, como ela educaria seu filho, que tipo de relações teriam, que futuro buscariam. Em pensar que um dia ela já havia deixado tudo ali para trás, fugindo das brigas com a mãe e da falta de perspectiva que sentia. A vida com a tia no interior de Minas parecia a melhor saída. Mas tia não é mãe, e a vida não pode ser construída apenas de fugas, pensou resolutiva. Assim como ela não podia passar o resto do dia embaixo daquela árvore.

- Se eu continuar caminhando logo chego! – disse em voz baixa para si.

Logo que voltou de Minas, Flora ficou sabendo que havia inscrições abertas para aquele Projeto Religioso. Assim conquistarei o respeito de minha mãe, pensou. Inscreveu-se e passou a freqüentar as aulas de formação e também algumas oficinas complementares. Nessas conheceu muita gente nova, aprendeu muito... Aquela que frequentou mais tempo foi a de teatro. Fora um professor da Universidade quem montou aquela oficina junto ao Projeto Religioso. Flora endireitou a postura e ergueu a cabeça num tom afirmativo. Depois começou a rir.

- Nossa, é só lembrar do grupo de teatro para recordar também do que o professor dizia. Kkkkkk (risos) Se estivesse conversando com alguém agora, era capaz até de cuidar a impostação da voz... Kkkkkk (risos).

Lá na frente ela enxergou a cerca viva e o conjunto de árvores da frente do Projeto Religioso. Sentiu um orgulho enorme invadir-lhe a alma, assim como no dia em que fora chamada para o seu primeiro emprego pela coordenadora pedagógica do Projeto Religioso. Em imaginar que logo de cara ela fora chamada para trabalhar no próprio Projeto! Sentiu tanta responsabilidade que se dedicou completamente. Até na escola mudou, passou a freqüentar todas as aulas, a estudar com afinco, afinal, se tirasse notas baixas não queria nem pensar no que aconteceria. Ela passou a viver com tanta intensidade as atividades e valores do Projeto Religioso que já não conseguia se imaginar de forma diferente, sem aquelas vivências. Seu círculo de amizades, as novas relações que constituiu, tudo em sua vida parecia-lhe resultado da participação no Projeto Religioso. Lembrou-se do Beto, a mais especial e sólida relação que construiu a partir dali. As oficinas realmente fizeram alguma diferença em sua vida, mas nada como as aulas de formação e a possibilidade de trabalhar. As oficinas eram como um atrativo, o trabalho, fazia toda a diferença.

- Bom dia, dona Flora! – escutou do porteiro.

- Bom dia, dona Flora! – seguiu o coro de alunos, espalhados em pequenos grupos nas proximidades do portão de entrada.

Tanto esforço, tanta dedicação... Fechou os olhos e lembrou-se do canudo com o diploma voando alto ao final da colação de grau. Suspirou fundo. Sentiu uma leve remexida na barriga, era como se tivesse engolido borboletas. Uma mão apoiou-lhe as costas e outra pousou sobre seu ombro.

- A senhora está se sentindo bem? – perguntou uma voz grave, em tom alarmado.

Baixou a cabeça, pousou a mão sobre o ventre, a aliança roçou sobre um botão da roupa. Abriu os olhos e sua face se iluminou com um sorriso de ponta a ponta. A sua frente podia ver a grande placa com o nome do Projeto Religioso, aquela mesma que já via há tantos anos, dia após dia. Abaixou a cabeça novamente e confirmou a tarjeta logo acima do bolso de seu colete: “Flora – orientadora educacional”. Olhou para os lados, ainda com aquele sorriso raiado no rosto.

- Está tudo bem, meus queridos, está tudo ótimo. O bebê acabou de mexer, eu acho!

Marquei a entrevista com Flora por telefone. Ela fora indicada por intermédio de um amigo. Combinamos nossa primeira entrevista no seu local de trabalho, o próprio PR. “*Eu trabalho muito*”, disse, “*fica melhor marcarmos para perto do final do expediente. Eu adianto os meus atendimentos, para terminar um pouco antes. Daí, você chega pelas 16h, que teremos até às 18h para conversar, tá bom? Mas eu tenho que sair às 18h porque tenho que ir para a faculdade à noite*”. Era uma tarde de fevereiro quando nos encontramos. Eu havia caminhado de minha casa até o PR, cerca de 2 km, e estava com o corpo quente quando nos cumprimentamos. Eu estendi o braço para cumprimentá-la, mas ela me deu um abraço caloroso. Sob o ar condicionado da sala, Flora riu e disse, “*Nossa, está quente assim lá fora?*”. “*Você nem imagina*”, respondi.

Flora tem estatura baixa, como eu, mas é muito magra. Tem longo cabelo e a pele morena. Os olhos quase não param abertos em meio a tantos risos e sorrisos. Muito simpática e conversadeira, Flora arrumou as cadeiras para nos sentarmos, em frente à sua escrivaninha, uma de frente para a outra. Era uma sala pequena, cerca de 9 m². Logo ao lado da porta estavam as cadeiras que Flora arrumou, ao lado a sua escrivaninha, do tipo de escritório, em metal, com uma das laterais encostadas na parede da porta. Fazendo um L com a escrivaninha e encostada na parede da porta, havia uma pequena mesa de computador com o computador e, à frente dessa, uma cadeira giratória. Na parede direita, próxima à escrivaninha, uma estante de metal com muitas pastas e livros. À frente dessa instante, uma mesa de reuniões redonda pequena. Uma janela ampla cobria toda a largura do fundo da sala, com um ar-condicionado na parte superior esquerda. As cortinas venezianas abertas deixavam a claridade daquela tarde de sol entrar pela sala.

Sobre a escrivaninha, Flora colocou uma bandeja com uma jarra de água e alguns copos e ofereceu água. O tempo todo, ela fez muitas perguntas sobre mim: “*Você é psicóloga é? Mora aqui mesmo? O que você achou do curso de psicologia?*” Conversamos bastante e, entre muitos risos e gargalhadas, além da constante interrupção das pessoas que passavam para puxar conversa, Flora se deu conta que muito tempo havia passado e pediu que eu explicasse melhor sobre a pesquisa. Contei para ela sobre a investigação, mostrando a carta e o resumo de projeto. Expliquei o tema, o objetivo, a estrutura dos encontros de entrevistas, como eu pretendia analisar as informações. Contei um pouco sobre a minha história com a arte e, então, mostrando-se interessada em participar, começamos a entrevista.

Flora contou que tinha 25 anos, era casada, que ainda não tinha filhos, mas queria muito ter. Havia graduado em Pedagogia há dois anos e, agora, cursava uma especialização. Nasceu e morou em Ceilândia toda a sua infância e adolescência, na Expansão do Setor O, quando, aos 15 anos, foi morar um ano com uma tia no interior de Minas Gerais. O único projeto que participou foi o PR, para o qual entrou aos 16 anos. Flora disse que não tem nenhuma produção em arte, só o seu marido, que é fotógrafo e, às vezes, tira fotografias artísticas. Ela disse que não tem hábito de frequentar eventos artísticos, nunca foi ao teatro, ao museu, a uma galeria de arte. Mas gosta de ir a shows populares sempre que pode. Disse que, em Ceilândia, não acontecem muitas coisas, por isso às vezes fica difícil ir a shows ou fazer qualquer coisa de diferente.

Flora contou que decidiu participar do PR durante a adolescência, quando estava passando por algumas dificuldades, em especial de relacionamento com a mãe e da falta de perspectiva de futuro: *“a vida era muito difícil... era muita gente sem futuro... a minha mãe o tempo todo na cola... brigava o tempo todo. Dizia que eu ficava andando só com povo sem futuro, que ia arranjar barriga. Eu não sabia o que fazer... ia na água de todo mundo”*; *“Minha mãe toda hora dizia que eu tinha que arranjar uma lavagem de roupa, que a casa dela não era lugar para desocupado não”*; *“Eu também não queria estudar, não via para que serviria. Só via todas as mulheres em casa, cuidando dos filhos. Não sabia porque se preocupar tanto com o futuro”*. Devido a essas dificuldades de relacionamento com a mãe e das cobranças que ela fazia, Flora decidiu morar com uma tia, em Minas Gerais: *“Daí eu fui para a casa da minha tia, em Minas. Ela me chamou e eu fui. Fiquei lá um tempo, mas tia não é mãe, né? Ela também me pressionou para eu fazer algo da vida e acabei voltando para casa.”*; *“Também, a vida não pode ser feita só de fugas, alguma hora eu teria que encarar os desafios, tomar alguma atitude, escolher o que eu queria para mim”*.

Ao retornar para Ceilândia, para a casa de sua mãe, ficou sabendo das inscrições no PR e decidiu aproveitar para se inscrever. Achou que frequentar o PR seria um jeito de mudar seu relacionamento com a mãe e de construir uma perspectiva de futuro diferente daquela que sua mãe anunciava. Flora acreditava que, se passasse a trabalhar e ganhar seu próprio dinheiro, poderia fazer o que quisesse e sua mãe não a incomodaria mais. *“Quem sabe minha mãe largava do meu pé, eu achava algum futuro para mim. Se eu arranjasse trabalho e ganhasse o meu dinheiro tudo ia ser diferente”*. *“Eu sabia que isso aqui [o PR] era a única saída. Aí eu frequentei as aulas de formação e algumas oficinas complementares”*. No PR há uma chamada pública para participantes e, depois de inscritos, os adolescentes passam por um processo de seleção baseado em entrevistas. Uma vez admitidos, os jovens primeiramente fazem aulas de formação para o mercado de trabalho e podem participar de oficinas de arte. As aulas de formação para o trabalho são várias disciplinas que ensinam diversas habilidades requisitadas por empregadores quando oferecem um trabalho ou estágio. Na época em que Flora foi aluna do PR essas aulas eram de datilografia, contabilidade básica, telefonia e secretariado, organização de documentos, redação oficial, etc. Assim, no PR Flora fez as aulas de formação para o trabalho: *“Aqui [no PR] eu aprendi tudo, fiz aulas de datilografia, de atendimento ao público, de secretariado, de telefonista, de organização de arquivos e documentos, aprendi a escrever cartas, a fazer mala direta”*. Também frequentou algumas oficinas de arte, mas decidiu continuar apenas na de teatro: *“Fiquei mesmo na [oficina] de teatro”*; *“Ah, eu fiz aulas de teatro. Tinha um professor da [Faculdade ligada ao PR] que vinha, dava aulas de teatro para os alunos daqui. Eu aproveitei, né?”*. Disse que se dedicava muito para o PR e também para a escola, porque, se reprovasse, não poderia continuar a participar das atividades. *“Eu me dedicava mesmo, até na escola, porque se tirasse nota baixa tinha que sair daqui. Eu me dedicava nas aulas aqui e na escola, para poder continuar”*. A mãe

continuava a figurar como um elemento importante, tanto para a permanência no PR, quanto para o seu bom desempenho e dedicação nas suas atividades: *“Eu queria ser a melhor, para a minha mãe não poder falar mais nada”*; *“Eu sabia que se fosse bem seria chamada para as melhores atividades, se fosse mal chamariam minha mãe para conversar e eu poderia até sair do PR. Então eu precisava me dedicar!”*.

Ao final do período de formação, Flora foi indicada para estagiar no próprio PR, o que, para ela, foi motivo de muito orgulho e também para aumentar a sua dedicação e o seu compromisso: *“O melhor foi quando fui chamada para trabalhar. Fiquei tão orgulhosa, fui a primeira da turma! Fui chamada para trabalhar aqui mesmo, no CESAM. Vi que era muita responsabilidade, que meus colegas iam me ver sempre, todo mundo que ia lá, eu tinha que ser o exemplo para os mais novos que fossem entrando”*. Logo que terminou o estágio no PR, dado o seu desempenho, Flora obteve um bom emprego: *“fui trabalhar num escritório lá no Plano”, “lá era muito bom. Recebíamos um bom salário, muito melhor do que aquele que a maioria dos meus amigos tinha. Tinha ticket e tudo.”*. Nesse mesmo período, Flora prestou vestibular e começou a cursar Pedagogia, se formando ao final de 4 anos. Em seguida se casou e foi morar com seu marido em outro bairro. Esses dois momentos são considerados motivo de muito orgulho por ela. Por outro lado, a motivação para cursar Pedagogia foi, para Flora, o gosto pelo ensino e a vontade de transmitir a filosofia religiosa do PR. Ela também atribui a conquista de passar no vestibular e concluir um curso superior ao próprio projeto. *“Também comecei a fazer faculdade, de pedagogia. Queira muito ensinar. Passar os valores que aprendi aqui, a filosofia [do PR].”*; *“Nossa, meus maiores orgulhos depois foi ter o diploma na mão, no dia da formatura, o diploma voando quando joguei lá em cima, depois quando me casei, logo em seguida”*.

Após a conclusão do curso de pedagogia, Flora foi novamente chamada para trabalhar no PR, o que, para ela, consagrou a realização de um sonho: *“Aí fui chamada para trabalhar aqui, de orientadora educacional, foi o máximo”*.

Sobre as oficinas de teatro, Flora disse que: *“Era divertido, mas não fez a diferença para eu ser quem eu sou hoje”*; *“Era legal. Aprendi a falar em público, a impostar a voz... até hoje me lembro do professor chamando a atenção da gente para a postura, a voz. Conheci muita gente legal também.”*; *“Hoje em dia, quando vou fazer uma palestra, ou no meio de muitas pessoas, eu sempre me lembro do professor de teatro falando sobre a voz, a postura”*; *“Esse negócio de arte, tipo teatro, pode até ser muito interessante, mas não leva a nada”*. O teatro foi, inclusive, objeto de crítica de sua mãe: *“Até que hora vai ficar perdendo tempo com isso? Podia estar fazendo alguma coisa aqui em casa, ajudando com a roupa, com a comida”*; *“Essa história de teatro é coisa de desocupado! Já falei que aqui não é lugar de desocupado não! Teatro vai botar comida na sua mesa? Vai te arranjar marido?”*.

Mas, para Flora, a oportunidade de trabalho foi o que mais marcou de toda a experiência no PR: *“O que fez diferença mesmo foi o trabalho”*. *“O melhor foi quando fui chamada para trabalhar”*. Ela chega a estabelecer uma distinção sobre a importância do trabalho em relação ao teatro, que parece reverberar o discurso da mãe dela: *“Aqui [em Ceilândia] o que faz diferença mesmo é o trabalho. É através dele que ganhamos dinheiro, pagamos as nossas contas, conseguimos um bom nível de vida. As pessoas olham para a gente na rua e vêem uma pessoa trabalhadora, que faz alguma coisa.”*; *“O teatro é legal, mas não traz muito futuro, a não ser que você se transforme em uma atriz da Globo! (risos)”*; *“As oficinas eram como um atrativo, o trabalho é que fazia toda a diferença”*.

Flora enfatizou como não sabia o que fazer de sua vida antes de entrar para o PR e como aquela experiência lhe ajudou a encontrar um rumo para sua vida: *“Nossa, participar do PR fez toda a diferença em minha vida. Eu não estudava, não dava bola para a escola. Depois que entrei para o PR, não queria nem pensar no que aconteceria se tirasse nota*

baixa ou reprovasse. Eu via a importância de tudo aqui no PR, principalmente dos valores, a filosofia...”; “logo eu estava vivendo com tanta intensidade as atividades e valores daqui que nem conseguia me imaginar de forma diferente”; “Depois que entrei para o PR eu mudei minhas amizades, conheci outras pessoas, muita gente legal, de cabeça boa.”; “Até meu marido eu conheci aqui, foi a mais especial e sólida relação que construí a partir daqui”.

Atualmente Flora é orientadora educacional do PR e, no seu tempo livre, ela mantém o grupo de teatro, que havia sido extinto após a saída do professor, algum tempo depois dela haver terminado sua participação no grupo, quando começou a estagiar. Ela reúne os adolescentes interessados no grupo de teatro aos sábados e, juntos, sempre montam as apresentações nas datas comemorativas do PR e da igreja, e também quando os alunos viajam para algum retiro ou encontro de jovens. Para ela, o teatro é um bom instrumento para atrair os jovens e ensinar bons valores. *“O meu professor de teatro acabou terminando com as aulas logo que eu saí... ele também se aposentou... Aí, quando eu vim trabalhar aqui, achei que era legal para aproximar os jovens, ensinar alguns valores para eles. Nós nos reunimos no sábado. Sempre montamos peças de teatro aqui para o PR, para a igreja também”.*

Ao final da narrativa, Flora mostrava-se preocupada com a hora e olhava muitas vezes para o relógio. Eram 17h30, havíamos conversado por quase duas horas. Percebendo sua pressa em terminar o encontro, confirmei as instruções do ensaio fotográfico, pois já havíamos conversado sobre isso no início. Lembrei-a de que podia trazer outras fotos que tivesse de recordação, e disse que ligava para marcarmos a entrevista seguinte. Abraçamos-nos e, assim, acabou nosso primeiro encontro.

No dia seguinte Flora me ligou com dúvidas sobre o ensaio fotográfico. Fui ao seu trabalho e conversamos sobre o mesmo. Ela estava preocupada porque não sabia se as fotografias ficariam boas. Disse que não havia problema, era só ela tirar as fotos da maneira que quisesse. O importante para mim era conhecer a experiência dela, e as fotografias eram um meio muito importante para isso. Marcamos, então, a segunda entrevista, para dali a duas semanas. Chegado o dia do encontro, também em sua sala de trabalho no PR, Flora me deu um ‘chá de cadeira’, me fazendo esperar uma hora além daquela que havíamos combinado. Me recebeu como sempre, sorridente, mas pedindo desculpas porque não havia tirado as fotos. Conversamos sobre as fotos e sobre uma porção de outras coisas. Flora estava preparando a arte de uma camiseta para o grupo de teatro e falamos muito sobre programas de edição de imagem, confecção de arte, de estampas de camisetas. Ela contou como adorava fazer isso e sempre era chamada para esses trabalhos no PR. Ao final da longa conversa, que durou 1h, marcamos um novo encontro para duas semanas depois. Novamente, chegado o dia, quando nos encontramos, Flora ainda não havia tirado as fotos, tampouco trouxera nenhuma que já tivesse de recordação. Mais uma vez ficamos conversando, menos tempo dessa vez, cerca de 40 minutos. Outro agendamento foi feito, para uma semana depois, e mais uma vez Flora não fizera as fotos. Nós duas já nos olhávamos sem graça quando começamos a conversar. Eu cheguei até a perguntar se ela queria mesmo continuar a participar, mas ela insistiu que sim e afirmou no seu jeito sempre positivo: “Pode deixar, semana que vem você passa lá em casa e pega, pode ser?”, “Certo, combinado”, respondi. Flora me contou, radiante, que estava grávida. Ela já havia falado algumas vezes como deseja ter um filho. Fizemos muita festa e ficamos falando sobre gravidez e crianças. Eu também estava grávida.

Na semana seguinte eu passei na casa dela e Flora me devolveu a sacola com a câmera e o bloco de notas. “Olha, eu não escrevi nada não, ta?”. Conversamos mais um pouco e trocamos e-mail. Estávamos ficando tão íntimas, parecia haver tanto em comum, que Flora sugeriu conversarmos no Orkut. Por e-mail marcamos a última entrevista.

Quando cheguei ao seu trabalho para o encontro Flora riu muito e fez brincadeiras, de que eu queria ser professora de arte dela, que ia colocar ela para desenhar, recortar e colar. Isso porque eu carregava uma enorme pasta com os papeis para a entrevista e revistas velhas, além de uma maleta com giz, lápis de cor, tesoura, etc. Eu expliquei para ela como seria a entrevista daquele dia e juntas arrumamos os materiais sobre a mesa de reuniões. Mostrei para ela como haviam ficado as fotografias que ela fizera e ela demonstrou decepção com o resultado. Ela disse que não era o que ela queria. Mas quis começar a construir a narrativa logo. Flora colocou quatro folhas de papel A4 à sua frente e colou uma na outra, formando um papel A3. Distribuiu as fotografias e olhou para elas por um tempo. Então sentou-se, pegou uma revista e começou a folhear. Encontrou uma palavra: “desafiam” e recortou. De outra revista recortou a imagem de um bebê subindo a escada engatinhando e também uma forma circular, com fundo lilás e flores brancas, onde estava escrito: “Traje: sorriso de orelha a orelha completo. Então ela colou a imagem do bebê no canto superior esquerdo da folha, rindo e dizendo: “Tem tudo a ver”. Depois pegou uma fotografia de crianças e adolescentes brincando no pátio do PR, que ela havia tirado, e colou abaixo da primeira imagem, em linha diagonal descendente. Em seguida, colou a palavra “desafiam”, da revista, e uma foto sua, de uma palavra na lateral de uma pasta sobre uma mesa. Lia-se “protagonismo”. Parecia uma etiqueta para identificar o conteúdo da pasta. Ao lado, Flora colou outra foto que fizera, na qual aparecem duas camisetas do uniforme de estágio do PR. Uma das camisetas está dobrada e a outra, aberta. Ao final da página, no canto inferior direito, Flora colou a forma circular com a frase escrita. Com uma canetinha vermelha, ela contornou as figuras, configurando uma escadaria, onde cada imagem parecia um degrau. Ao redor da imagem circular Flora fez linhas radiais, com a mesma canetinha, alternando linhas de tamanho grande e outras pequenas. Pedi a ela que falasse sobre a história que estava contanto ali, ao que Flora disse: “*Eu era bem pequena e estava aprendendo a andar. Só queria brincar. Resolvi encarar os desafios e tive que ser protagonista da minha história. Encontrei o [PR] e agora sou sorriso de ‘zoreia a zoreia’.*”. Ao final conversamos mais um pouco e, depois, nos despedimos.

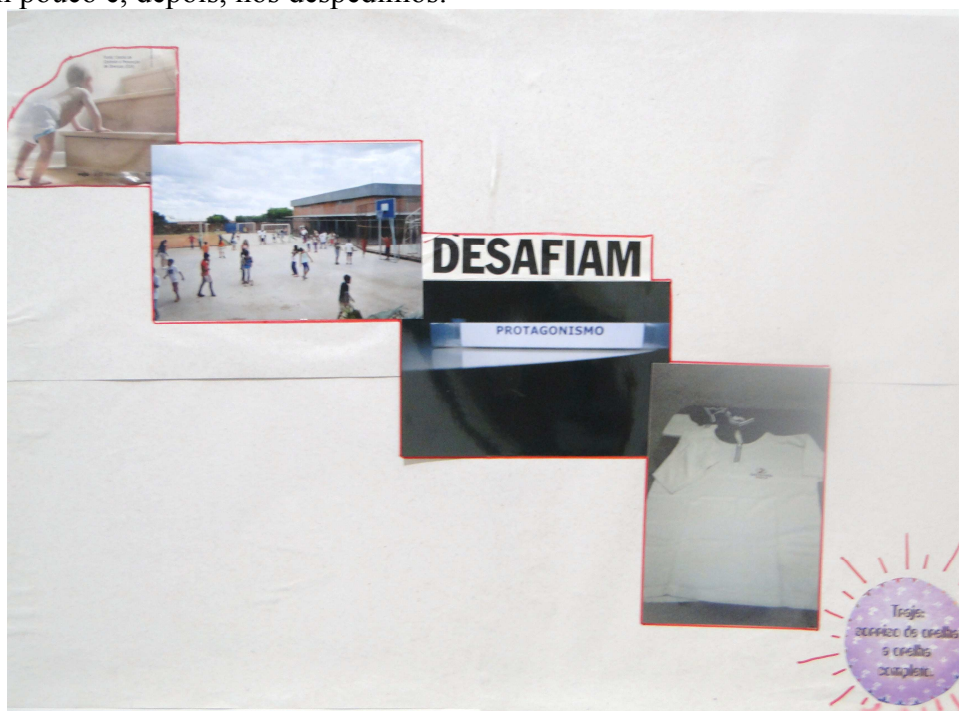


Figura 7 – Narrativa visual construída por Flora.

A observação analítica da narrativa visual construída por Flora (Figura 7), acerca das repercussões de sua experiência no PR para a sua vida, pode evidenciar alguns pontos:

- sua narrativa parece configurar-se, num primeiro instante, em sentido linear diagonal descendente, que inicia à esquerda, onde está a figura do bebê, terminando na figura circular raiada, à direita (primeira imagem da Figura 7). Nessa configuração, é possível observar uma escada, na qual cada imagem representa um degrau.

- a primeira vista, salta aos olhos o bebê engatinhando escadaria acima. Ao mesmo tempo em que indica o atual momento vivido por Flora, ser mãe, o bebê figura como o início de uma história na ordem de leitura da imagem, da esquerda para a direita. Ela mesmo diz *“eu era bem pequena e estava aprendendo a andar”*, indicando que o começo de sua história está ali. O bebê também revela uma contradição: se o sentido da narrativa é descendente, o bebê está subindo a escada no sentido contrário, e não descendo no sentido da narrativa. Para subir no sentido da narrativa o bebê deveria ter sido posicionado no canto inferior esquerdo e a narrativa seria construída em sentido ascendente, da esquerda para a direita. A colocação do bebê no ponto mais alto pode indicar o seu lugar de importância ou até lembrar a trajetória de desenvolvimento humano, entre outras possibilidades. De qualquer maneira, vale ressaltar que, na leitura de imagens, normalmente começamos no canto superior esquerdo e seguimos para o centro e para as outras laterais até atingirmos o canto inferior direito (Anderson, 2000);

- seguindo a leitura linear diagonal descendente, junto à imagem das crianças e adolescentes brincando no pátio, e à sua descrição *“só queria brincar”*, o sentido de imaturidade e inconseqüência do bebê parece ser enfatizado. Por outro lado, a imensidão do pátio do PR, com as figuras das pessoas distribuídas de forma dispersa, pode também mostrar a ampla perspectiva que a pessoa em desenvolvimento encara, e as escolhas que precisa fazer,

- a necessidade de fazer encarar as opções e escolhas críticas é enfatizada quando se junta as palavras *“desfiam”* e *“protagonismo”*, logo em seguida. E aí também se acrescenta a fala de Flora *“tive que encarar os desafios e ser protagonista da minha história”*,

- então vêm as camisetas do projeto e a forma circular com a frase *“Traje: sorriso de orelha a orelha completo”*, associadas ao protagonismo por contigüidade e ao discurso de Flora por associação: *“encontrei o PR e agora sou sorriso de zoreia a zoreia”*. Assim, seguindo a leitura proposta por Flora, ao se deparar com a necessidade de tomar um rumo na vida Flora buscou o PR e como conseqüência conseguiu construir tudo que hoje a faz feliz,

- ao mesmo tempo, o *“sorriso de orelha a orelha completo”*, associado ao bebê no topo, reiteram a importância da gravidez e de ter um filho, para completar as suas conquistas. Isso pode ser observado em minhas interações com Flora e também em nossas conversas informais,

- a narrativa visual de Flora indica pelo menos 5 momentos (segunda imagem da Figura 7): (i) sua caracterização como criança que está aprendendo e só quer brincar; (ii) o momento em que encara os desafios e torna-se protagonista de sua história; (iii) a entrada para o projeto e qualificação para o trabalho; (iv) sua felicidade com todas as conquistas que se seguiram, considerando-se uma pessoa completa; (v) sua nova condição de mãe e o futuro que assim a espera.

- marcando o centro da narrativa, teríamos as palavras ao meio e, ao lado esquerdo, o bebê, as crianças e adolescentes formando um conjunto, e, do lado direito, as camisetas do PR e o *“traje completo”*, constituindo outro grupo. Assim configurada, a narrativa parece evidenciar dois pólos em conflito com dois elementos centrais (terceira imagem da Figura 7). De um lado estão as pessoas em desenvolvimento, com amplas perspectivas a sua frente, mas interessadas em brincadeiras. Do outro lado o traje completo e o uniforme

para o trabalho representando as atividades do mundo adulto. Encabeçando o embate, estão a palavra “*desafiam*” e “*protagonismo*”, uma sobreposta a outra, formando uma outra tensão. Essas tensões parecem reproduzir as falas de Flora sobre o teatro e o trabalho.

- tocando no ponto do teatro, é interessante observar que ele não aparece materialmente em nenhuma das imagens, podendo ser apenas inferido de relações, como as mostradas acima, ou no significado de imagens particulares. Quanto a essa última questão, tanto as camisetas quanto o “traje completo” lembram indumentárias e figurino, ambos elementos que podem fazer-se presentes nas representações teatrais.

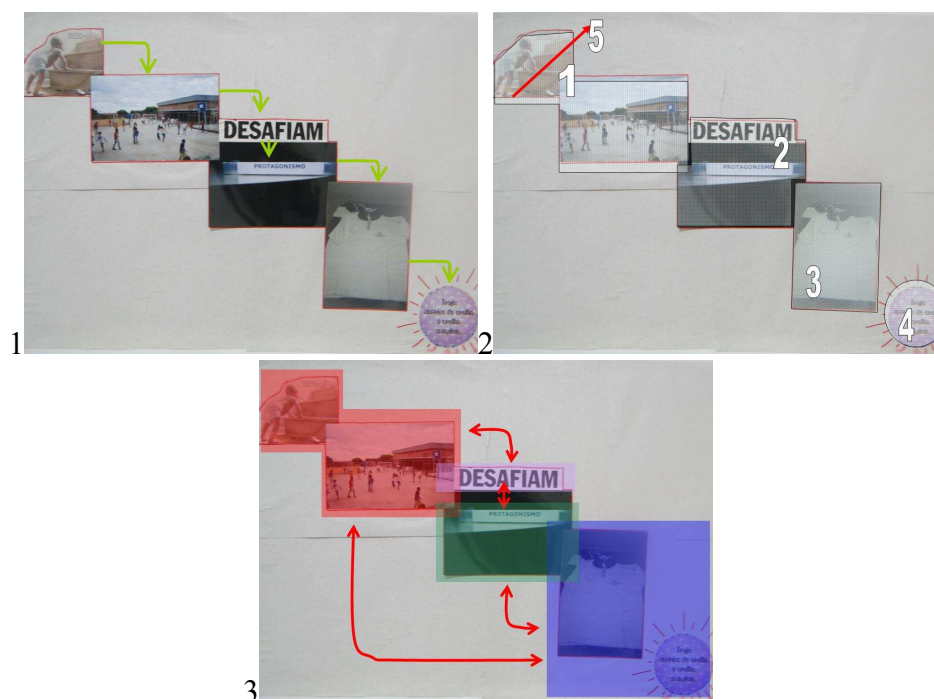


Figura 8 – Leituras da narrativa visual de Flora.

A narrativa de Flora evidencia os conflitos vivenciados na relação com sua mãe e na dificuldade em vislumbrar perspectivas de futuro para sua vida, indo viver junto com a tia em outro lugar e, depois, ingressando no projeto social. Uma vez engajada no projeto, Flora vivenciou a construção de novos significados de si e outras perspectivas de futuro. Mas esses novos significados e perspectivas são apontados por ela como resultado da possibilidade de poder trabalhar, principalmente, e pela influência dos valores do PR. A vida que Flora construiu, a partir de então, é marcada pela sua identificação como membro do projeto: primeiramente como aluna, depois como estagiária, em seguida buscando o curso de pedagogia para poder ensinar os valores do PR, depois sendo contratada como orientadora pedagógica do PR. Segundo Flora, essa experiência permitiu a ela construir a vida que tem hoje: ser pedagoga, orientadora educacional do PR, casada e, já recentemente, mãe.

No conto explorei o significado ambíguo que o teatro parece ter para Flora. Por um lado ela continuou nas oficinas de teatro porque eram divertidas e interessantes, dedica seu tempo livre atualmente para o teatro e vê a importância de coisas que aprendeu no teatro para o seu dia a dia. Por outro lado, Flora afirma que o teatro “*não fez a diferença para eu ser quem eu sou hoje*”; que ele é “*legal para aproximar os jovens, ensinar alguns valores para eles*”, “*mas não traz muito futuro, a não ser que você se transforme em uma atriz da Globo! (risos)*”. Para instigar esse significado, eu acrescentei ao conto o trecho “as oficinas realmente fizeram alguma diferença em sua vida”, que foi criticado por Flora em

todas as leituras do conto. A manutenção desse trecho foi justamente para evidenciar essa importância velada do teatro para ela, mas a sua identificação com os valores do PR, de sua mãe e da cidade em que vivem parecem exercer uma influência maior sobre a forma como Flora compreende a sua experiência e o papel dessa na sua constituição subjetiva.

Flora estabelece uma diferença entre o valor do teatro e o do trabalho para sua vida, e estende esse valor para outros jovens do projeto hoje: “*As oficinas eram como um atrativo, o trabalho é que fazia toda a diferença*”; “*quando eu vim trabalhar aqui, achei que [o teatro] era legal para aproximar os jovens*”. Essa oposição semiótica estabelecida entre o teatro e o trabalho parece evidenciar a colocação do trabalho como um elemento de grande importância para sua mãe e para a cidade onde Flora nasceu, cresceu e reside. Tanto ela, como os entrevistados WA e GS indicam o trabalho como uma atividade de extrema relevância, por propiciar o sustento da família, o acesso a bens e serviços, além da boa reputação de uma pessoa. O teatro, por outro lado, é significado nos discursos da maior parte da população dessa cidade como algo fútil, inconseqüente e infrutífero. Talvez isso reflita o pouco acesso que a população local tem ao teatro, problematizado no capítulo anterior, especialmente nas falas de coordenadores de projetos artístico-culturais. As experiências nas oficinas de teatro são descritas verbalmente por Flora como dispensáveis, apesar de terem agregado novos comportamentos e valores, outras formas de ser e agir em grupo, além de representarem um hobby. Fica clara uma contradição entre o não ser e o ser junto ao teatro, que parece estar em consonância com o cenário social da cidade em que cresceu e vive e com a proposta educativa do PR. No ensino jesuítico, no Brasil Colônia, a educação teatral constituía espaço de preparação dos homens para a atuação na vida pública, que supunha o uso fácil da palavra e das boas maneiras, sem que fossem esquecidos os aspectos estéticos. Além disso, o teatro cumpria outro importante papel na vida social e na educação: era utilizado para o ensino religioso, o entretenimento e mesmo a “regeneração” do auditório composto tanto por colonos como por índios (Serafim Leite, 1953).

No que diz respeito ao contexto sócio-cultural da cidade de Ceilândia, cabe resgatar a frase de uma das coordenadoras entrevistadas: “*Como pode uma cidade tão grande, tão populosa, não ter um teatro, uma casa de cultura, um cinema?*”. Se atualmente Ceilândia abriga as comemorações de Carnaval e São João do Distrito Federal¹³; se hoje existe na cidade uma grande área de lazer e cultura ligada ao Sistema S¹⁴; se hoje o Governo Distrital está investindo em atividades de educação, cultura, arte e lazer¹⁵, na época em que Flora era criança ou adolescente essas coisas não existiam. Ceilândia é referida, tanto em entrevistas com coordenadores, como naquelas com GS e WA, como pela própria Flora, como uma cidade ‘sem muito que fazer’. Conforme destaquei na metodologia, durante parte da infância e adolescência de Flora, nas décadas de 1970 e 1980, a cidade chegou a ser conhecida como uma mais violentas do DF. É importante frisar que Flora nunca freqüentou o teatro em casas de espetáculo, só participou e assistiu a peças do PR e da igreja. A combinação da falta de acesso ao teatro ao longo de seu desenvolvimento, aliada aos valores e lugar conferidos a essa forma artística junto ao Projeto parecem, assim, marcar a maneira como as experiências de Flora são narradas por ela e sentidas por ela.

¹³ Essas festividades começaram a ocorrer na Ceilândia no ano de 2005 e 2006, respectivamente.

¹⁴ Esse espaço foi inaugurado no ano de 2008.

¹⁵ Desde 2008 o governo do Distrito Federal vem promovendo cursos para a população carente e das cidades satélites em geral, tais como Expressação, um programa da Secretaria de Desenvolvimento e Transferência de Renda que atende a crianças e jovens de cidades satélites do Distrito Federal. O projeto ocorre de forma itinerante, permanecendo dois meses em cada cidade. São oferecidas diversas oficinas como capoeira, DJ, hip hop, break, teatro.

Ainda assim, o teatro assume sua importância no desenvolvimento e constituição subjetiva de Flora, mesmo que não seja declarado ou consciente. Além de dedicar-se ao teatro como hobby e considerá-lo um instrumento para a educação de jovens carentes, pois ajuda a cativar seu interesse e atenção, além de repassar os valores do PR, elementos técnicos do teatro às vezes são utilizados por Flora para controlar o próprio comportamento. Alguns desses elementos aos quais se refere constantemente, e que são passíveis de observação em sua postura e colocação, são a impostação vocal, a postura, a forma como se coloca diante das pessoas e as estratégias que utiliza para cativar as atenções. Nesse sentido, a própria postura, o sorriso contagiante, o tom da voz, o comportamento comunicativo e extrovertido, tudo remete muito ao teatro e suas técnicas.

Em complemento a isso, Flora demonstra interesse por fotografia, que é também o trabalho de seu marido, assim como por design gráfico. Ela tem feito cursos nessa última área e, além dela mesma comentar isso, foi possível observar como ela é frequentemente requisitada para realizar tarefas de confecção de cartazes, folders, camisetas, entre outros. A casa de Flora é repleta de fotografias, tanto de família como ensaios artísticos, todas de autoria de seu marido. Ela sempre mostra essas fotos com muito orgulho e algumas dessas posta em seu site de relacionamento, às vezes gabando-se do talento do esposo. Talvez por isso Flora tenha relutado tanto em fazer as fotografias para o ensaio fotográfico e, uma vez que realizou a tarefa e viu os seus resultados, se mostrou bastante decepcionada.

Destarte, se a arte parece figurar entre seus interesses, na forma como se comporta e no hobby ao qual se dedica, os valores contextuais da cidade, família e local de trabalho de Flora se fazem mais fortes para ela como elementos de identificação. Assim como AR, o papel e importância da arte no contexto sócio-cultural no qual Flora está inserida exercer grande influência sobre a forma como a educação em arte é percebida por ela. Tanto o pai de AR quanto a mãe de Flora são apresentados como pessoas que consideram a dedicação a arte como algo infrutífero e inútil. Ao mesmo tempo, Flora e AR parecem ter uma concepção muito parecida sobre a dificuldade de ganhar dinheiro através da arte e uma relação semiótica estabelecida entre isso e a importância que a arte pode ter para si. Flora relata que a dedicação ao teatro só dá futuro se a atriz ou ator for trabalhar em uma rede de televisão. AR, por seu turno, acredita que declarar seu interesse pela arte só valeria a pena se ele pudesse ganhar muito dinheiro através dela, o que é praticamente impossível, segundo sua fala. Dessa forma, ambos parecem conciliar, em parte, a importância da arte com os rendimentos que ela possa prover. Outrossim, pela narrativa de Flora, a arte figura como um complemento em sua vida, mas, na minha análise, considerando todos os aspectos que apresentei acima, a arte é para ela um modo de vida e permeia o seu trabalho, mesmo que não lhe renda um retorno financeiro por isso, ou o reconhecimento dela como pessoa ligada à arte.

No que diz respeito à sua participação no PR, Flora indica em suas narrativas como essa experiência foi importante para ela estabelecer um melhor relacionamento com a mãe, além construir uma perspectiva de vida para si e valores condizentes com a mesma. Segundo Flora, essa experiência também possibilitou adquirir novos conhecimentos, muito significativos segundo ela. No PR Flora também aprendeu o valor da educação em geral e assumiu esse valor como objeto de trabalho. O PR constitui um incentivo para Flora ser *“protagonista de sua história”* e tomar suas decisões e atitudes compatíveis com as mesmas, pois passou a se considerar responsável por sua vida, a se dedicar aos estudos, às atividades do projeto e à vida religiosa. Essa última não figura em suas narrativas, mas foi possível observá-la na frequência de Flora à missa, em sua participação em grupos de jovens e encontros de casais relacionados à igreja, bem como na realização das encenações em atividades festivas religiosas. Dedicção, comprometimento e responsabilidade são frequentemente apontados por ela como comportamentos estabelecidos a partir da

participação no PR. Eles permitiram o seu bom desempenho nas atividades do projeto, o reconhecimento por parte de sua mãe, professores e colegas, bem como a indicação para estágio e trabalho.

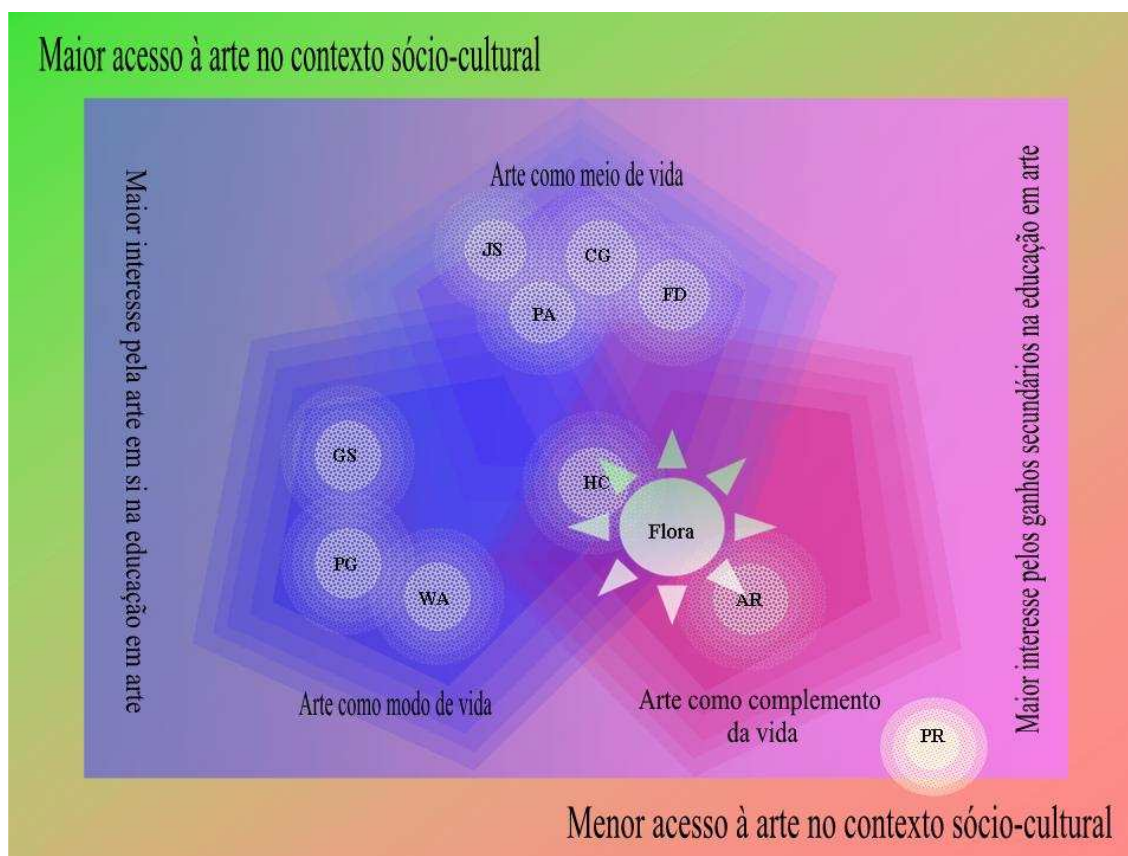


Figura 9 – Diagrama representativo das tensões sobre o lugar da educação em arte na constituição subjetiva de Flora.

A forma como a educação em arte se reflete na constituição subjetiva de Flora está esquematizada no diagrama acima (Figura 9), que indica a arte na interface entre ser um complemento ou um modo de vida. Por um lado, Flora indica que o teatro não tem importância para a sua vida, funcionando apenas como um complemento, e que a educação em arte não foi significativa para o seu desenvolvimento. Entretanto, as diversas pistas no comportamento de Flora e algumas das atividades às quais se dedica revelam que a arte figura para ela como um modo de vida, mesmo que não seja algo tão substancial ou relevante, segundo ela deseja fazer-se compreender. A tensão estabelecida entre a arte como complemento ou modo de vida se mostra muito ligada ao discurso do PR, projeto do qual participou e onde trabalha hoje, assim como à forma pela qual a sua mãe e parte da comunidade de sua cidade compreendem a arte. Ao mesmo tempo, a oferta de atividades artísticas no meio em que ela vive é muito baixa, dificultando o estabelecimento de um interesse maior pela arte.

3. Eleutério

O Conto sobre Eleutério

“Todo mundo quieto aí! Todo mundo sentado, ninguém se mexe!”

O clima era tenso enquanto um dos assaltantes, com uma arma apontada para o balconista, pegava todo o dinheiro e o outro, de vigia na porta, gritava para que ficassem quietos.

Com a cabeça sobre os braços cruzados, sentado ao chão, Eleutério ouvia os gritos ameaçadores e pensava que poderia ser ele ali, com a arma na mão. Não fosse o dia em que entrara para o PSC 1 e, logo depois, para o PR, talvez fosse ele ali... Mas não era não. Agora ele era um cara assalariado, um pai de família na farmácia para comprar um remédio pro filho. Um homem respirando fundo, com a cabeça baixa, para não perdê-la e partir para cima daquele que gritava e ordenava o silêncio.

Em sua casa o esperavam seus dois filhos e sua mulher. Ele lembrava de cada um, de como o abraçavam quando voltava para casa. Então, sentiu um cutucão e ouviu: “Dá a mochila aí, oh!”. Viu o sujeito puxando sua mochila e, em seguida, abrindo. Puxou um casaco, um caderno, jogou-os ao chão. O caderno caiu aberto. “Ih, malandro... Tem um desenhista aqui, oh! E não é que ele desenha bem, cara! Passa a carteira aí desenhista!”. De todas as vezes que assaltou, Eleutério nunca pensou que um dia estaria do outro lado.

Colocando a mão no bolso da calça ele puxou a carteira e entregou para aquele que agora era o assaltante. Ficou pensando se aquele cara também havia crescido nas ruas, se o pai dele também havia largado a mãe, se a mãe dele também havia criado os filhos sozinha. Então ouviu a sirene da polícia, seguido do grito dos assaltantes: “Vamo nessa! Vamo nessa!”. A farmácia agora era um burburinho só, todos conversavam ao mesmo tempo, ouviam-se algumas pessoas chorando. Eleutério pegou sua mochila e guardou nela o casaco e o caderno.

Lembrou do PSC 1, o lugar onde aprendera a desenhar e o primeiro passo que tomara para sair das ruas, para deixar a vida na criminalidade. Aprendeu sobre os pintores, a usar o computador. Nas oficinas de desenho e grafitti aprendeu como passar o tempo, a desenhar o que via e o que sentia. Com o grupo de amigos, passou horas de muita diversão compondo raps. Aí veio o PR: foi lá que tudo realmente mudou. Depois de conhecer a filosofia do PR passou a freqüentar a igreja e também buscou a escola. Precisava estudar para continuar lá. Fez mais aulas de arte e aí freqüentou as aulas de formação, onde aprendeu sua profissão: lanternagem e pintura. Fez muitos amigos, viajou para lugares que nunca imaginara, tornou-se um monitor e ganhou o respeito de todos. Passou a pagar as suas contas com orgulho.

Agora todos estavam saindo da farmácia, agitados. Eleutério levantou para sair também e, logo atrás, ouviu uma voz: “Aprendeu a desenhar aonde?”

“No céu”, respondeu Eleutério, “no céu. Foi tudo coisa de Deus!”

E ganhou a rua em direção a sua casa, cantarolando uma nova canção.

Conheci Eleutério no PR, enquanto entrevistava Flora. Ele ficou sabendo da pesquisa e se interessou em participar. Então, me procurou e agendamos a primeira entrevista. Eleutério é muito alto, uma figura esguia e extremamente comprida, principalmente se comparado a mim, que sou baixa. Isso originou um clima de brincadeiras entre eu, Flora, Eleutério, meu amigo que me apresentara no PR e outro funcionário do PR, que viera junto com Eleutério. Passamos um tempo fazendo piadas e,

no meio delas, conversamos sobre a pesquisa, o tema, objetivo, estrutura dos encontros de entrevista, minha história de vida relacionada ao tema. Foi muito legal porque foi Flora quem ofereceu muitas das explicações, só pedindo a minha confirmação. Assim que eu confirmava, complementava com outras informações que achasse necessárias.

Marquei um encontro com Eleutério no próprio PR, para o dia seguinte. No horário combinado para a entrevista, tivemos dificuldade em determinar um espaço para fazê-la, pois ele não tinha uma sala própria e nenhum espaço foi disponibilizado previamente pela organização do PR. Começamos a conversar na copa dos auxiliares de serviços gerais do PR, onde lemos e assinamos o Consentimento Livre e Esclarecido e a Autorização de Uso de Imagem em Pesquisa. Contudo, tivemos que mudar de lugar devido ao trânsito intenso de pessoas no local e o excesso de ruído do pátio, que aumentou na hora do intervalo das crianças. Como resultado disso, Eleutério acabou falando sobre sua história enquanto caminhávamos em busca de uma sala vazia no prédio e minha tentativa em gravar essa conversa não deu certo. Quando finalmente achamos uma sala para realizar a entrevista, solicitei a Eleutério que contasse novamente a sua história, desde o começo, mas não consegui contornar a sua tendência à abreviação. Para tentar aprofundar a história, acabei fazendo muitas perguntas e oferecendo algumas pistas do que eu lembrava que ele havia falado.

Eleutério contou que tem 29 anos, é auxiliar de serviços gerais, casado, e tem 2 filhos, um menino e uma menina. Estava freqüentando a escola no período noturno, cursando o primeiro ano do Nível Médio. Nasceu e cresceu em Ceilândia, morando em diferentes bairros da cidade. Ele disse que participou de dois projetos, primeiro o PSC 1 e, depois, o PR. Também contou que gosta muito de desenhar, às vezes produz algum grafitti, mas compor raps é o seu passatempo preferido. É o único em sua família que tem produções artísticas, que nunca foi a eventos artísticos, como exposições em museus e galerias, ou apresentações de dança e teatro, em casas de espetáculo. Eleutério também nunca foi ao cinema. *“Eu compro muito DVD pirata pra assistir em casa com minha família no final de semana, quando não tem nada pra fazer é bom assistir um filmezinho”*. Eleutério disse que gosta muito de freqüentar os *bailes*¹⁶ de Ceilândia, vai a shows populares e também aos eventos que acontecem nas ruas da cidade, ou em Brasília. Assim como Flora, Eleutério reclamou sobre a falta de atividades culturais e de lazer em Ceilândia. *“Aqui quase não tem nada pra fazer. É ficar em casa assistindo TV quase o tempo todo. Às vezes enche o saco, mas fazer o que? Por isso, sempre que aparece alguma coisa de graça eu to indo e, sempre que dá, levo a patroa e as criança”*. Eleutério decidiu participar do PSC 1 quando viu que a vida que levava não oferecia muitas perspectivas de futuro.

Ele cresceu junto a seus 7 irmãos e sua mãe. Seu pai abandonara a família quando Eleutério tinha 8 anos. Mesmo tendo vivido junto ao pai por 8 anos, Eleutério disse que não se lembrava muito bem dele: *“Mas eu não tenho muita lembrança do meu pai não. Ele nunca tava em casa”*; *“A diferença foi que quando ele deixou minha mãe começou a faltar mais coisa lá em casa e minha mãe também teve que sair pra trabalhar”*. Como sua mãe tinha que trabalhar fora e Eleutério era o mais velho, ele ficou incumbido de cuidar de seus irmãos, mas disse que preferia ficar na rua, brincando, soltando pipa. Nessa época ele deixou de freqüentar a escola, para a qual só havia ido por um ano. *“Eu só queria ficar na rua. Até parei de ir à escola. Só fui aprender a escrever depois que eu entrei no PR, porque tinha que freqüentar a escola para ficar aqui. Ai eu comecei a estudar”*. Eleutério acabou por se envolver com a criminalidade quando tinha 12 anos. Começou cometendo pequenos furtos, depois começou a traficar e, quando tinha 16 anos, disse que se

¹⁶ Baile funk.

transformou em *chefe de boca*. “Como eu vivia na rua, logo fiquei conhecido da malandragem. Viram que eu era esperto, era rápido e foram me chamando pra fazê as coisa. Eu gostava porque aí tinha dinheiro pra gastá: comprá tênis de marca, roupa bonita. As dona também só qué sabê de cara que tem dinheiro... Aí eu comecei só robando, depois comecei no tráfico. Quando tinha 16 já era chefe de boca. Aí eu já não tinha mais família não. Minha mãe não queria nem sabê de mim.”.

Eleutério atribui sua forma de vida, hoje, à participação no PSC 1 e no PR: “Não fosse o dia que entrei pro PSC 1 e depois pro PR, eu até hoje tava na rua, era um malandro na rua.”. Ele disse que o elemento detonador de sua entrada nos projetos foi a prisão de alguns companheiros seus e a morte de seu melhor amigo, em seu lugar. “Os cara armaram pra me pegá. Esparalharam por aí que eu era um muleque e queria sê gente grande. Mas acabaram matando foi meu amigo. Aí eu fiquei com medo. Quando vi ele lá no chão, fiquei pensando que podia ser eu ali”.

Para mudar de vida, Eleutério mudou de cidade algumas vezes, pois assim poderia se afastar da “malandragem” e ser esquecido. “Fui morá em Planaltina, Samambaia, no Recanto, em Taguatinga. Tudo pra fica longe da malandragem. Procurava emprego em todo lugar, mas só conseguia bico. Aí um dia fiquei sabendo do PSC 1. Era na Ceilândia. Fiquei até pensando se eu voltava mesmo. Mas voltei. Quem sabe eu aprendia alguma coisa de bom e podia mudar de vida, né? Não deu noutra, véi, oh eu aqui oh!”. Assim, a participação no PSC 1 foi, para Eleutério, um trampolim para a mudança na trajetória de vida. Nesse projeto, Eleutério fez aulas de informática, assistiu a palestras, fez aulas de desenho, de grafitti, de rap. “Pois é, lá no PSC 1 eu aprendi a desenhar, que nem eu te contei. Foi lá que eu dei o primeiro passo pra saí das ruas, pra deixar o crime.”; “Ah, eu aprendi sobre os pintores, a usar o computador...”; “As oficinas de grafitti eram massa, aprendi como passar o tempo fazendo alguma coisa que presta”; “Aprendê a desenhá foi bom. Eu podia desenhá o que via e o que sentia. Como é que o povo fala mesmo? É... pra expressá as emoções”; “Me divertia muito escrevendo rap com a galera!”.

No entanto, Eleutério disse que, para ele, o que fez a diferença mesmo foi entrar para o PR: “O que fez a diferença mesmo foi entrá pro PR. Só depois que eu entrei aqui consegui emprego, um lugar descente pra morá, minha mulhé.”; “Agora eu sou um cara assalariado, que nem dizem por aí, um pai de família! Eu tenho meus filho pra criá, minha mulhé pra sustentá”; “O PR é tudo na minha vida. Desde que eu vim pra cá que tudo mudou. Agora vou pra igreja, tenho minha família, meu trabalho.”.

Ele contou que ficou sabendo do PR quando arranhou um bico de pintar as grades da instituição. “Eu tava lá pintando a grade e veio o Padre conversá. Perguntou sobre minha vida, o que eu fazia, essas coisa, sabe? Aí perguntou se eu queria participar aqui. Eu já tinha passado da idade, né. Mas ele falou que podia abrir uma exceção pra mim, se eu promettesse que ia estudar e fazer tudo direitinho”. Após entrar para o PR, Eleutério também se matriculou em uma escola noturna. Ele afirmou que só voltou e continuou na escola por causa do PR: “Precisava estudá para continuá lá”. No PR fez oficinas de artes plásticas e aula de lanternagem e pintura. “Fiz mais aulas de arte e aí freqüentei as aulas de formação, onde aprendi minha profissão: lanternagem e pintura.”. Para Eleutério o PR também foi um bom ambiente para estabelecer novos laços de amizade e para fazer coisas novas, que não havia feito antes, como viajar, ou tornar-se um monitor, ter uma ocupação e meio de vida respeitados, por exemplo. A participação nos projetos também foi descrita como uma forma de obter reconhecimento social positivo. “Fiz muito amigo aqui! Até viajá eu viajei! Viajei pra lugar que nunca imaginava.”; “Virei foi monitor aqui! Agora todo mundo me respeita porque eu sou um cara de bem. Agora eu pago as minhas conta com orgulho. Fui eu que ganhei aquele dinheiro do meu suor, não foi de ninguém que eu peguei não!”.

Além da profissionalização, da possibilidade de viagens e a abertura para a criação artística, possibilitadas pela participação nos projetos, a família parece representar um elemento importante para que Eleutério se mantenha nessa nova trajetória de vida: *“Eu fico brincando aqui, fazendo piada, mas é massa, véi, cê chegá em casa e sua mulhé vem te abraçá, seu filho... faz almoço, comida pra gente, qué agradá.”*. Eleutério fez menção ao papel divino para a sua possibilidade de mudança. *“Foi tudo coisa de Deus, moço! Meu amigo morreu pra hoje eu ta aqui oh, um cara honrado!”*.

Ao final da entrevista lemos as instruções para o ensaio fotográfico e mostrei para Eleutério como usar a máquina fotográfica descartável. *“Bem que a Flora me falou que eu ia ganhá uma dessas! É daquelas maquina Love, não é? Eu era louco por uma dessas quando era muleque!”*. Falamos um tempão sobre as máquinas fotográficas descartáveis e um programa de rádio que, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 distribuía câmeras descartáveis para seus ouvintes, e depois pagava pela revelação. Eleutério se mostrou tão apaixonado pela câmera que eu lhe entreguei duas, ao invés de uma. Disse que não se preocupasse que eu revelaria as fotografias das duas câmeras para ele, mesmo que não fosse com fotos para a pesquisa. Combinamos nossa segunda entrevista para uma semana depois, confirmando com ele que poderia trazer, além das máquinas fotográficas para revelação, outras fotografias e recordações de sua participação no PR e PSC 1.

Na semana seguinte, quando encontrei Eleutério, ele havia trazido muitas fotografias suas, mas não havia trazido a câmera. Conversamos sobre suas fotografias e ele comentou a realização da primeira entrevista e do ensaio fotográfico. Ele disse que gostou muito de falar sobre o seu passado e sobre a participação nos dois projetos. Reiterou que, não fora a sua entrada para o PSC 1 e, depois, para o PR, ele hoje estaria envolvido com a criminalidade, pois não conhecia outro modo de vida. *“Participar desses projeto me mostrou outro mundo sabe. Eu aprendi a trabalhá, aprendi sobre os pintor, sobre desenho.”*; *“Se tivesse mais esse negócio de arte para as pessoa fazê não tinha tanta gente desocupada por aí não.”*; *“Quando você ta desenhando, né, a gente fica um tempão entretido, quando vê, já é de noite. Passou mais um dia sem você fazê besteira”*. Esse sentido de ocupação, de meio de lazer conferido à arte, é complementado pela possibilidade de elaborar e expressar sentimentos, dando a eles uma nova forma e sentido, passíveis de serem partilhados: *“Quando cê ta com raiva de alguém, de alguma situação, aí dá aquela vontade de brigá, né? Aí você respira fundo, começa a pensá sobre aquilo diferente, quando vê ta desenhando, ta compondo uma música. Aí você para e vê aquilo pronto, aí é massa, né véi? Dá um sentimento diferente.”*; *“Aí você pega e mostra o que fez para outra pessoa, aí a pessoa pega e fala ‘Não é que ficou bom, moço!’; ‘ Parece que o cara ta com a maior raiva véi!’ ou então ‘Dá um sentimento de alegria quando olha isso aí, né?’*. *Aí você vê que a pessoa entendeu o que você sentia, entendeu o que cê fez.”*.

Eleutério também trouxe muitas fotografias, sobre sua época de envolvimento com a criminalidade, do tempo em que participava do PSC 1 e do PR, das viagens que fez e das pessoas que conheceu através do PR, da sua família – os filhos e a esposa – em momentos festivos e passeios. Essa entrevista foi longa, mas eu fui surpreendida porque, envolvida pela conversa, nem vi que a bateria do gravador havia acabado e a gravação fora interrompida justamente quando começávamos a comentar as fotos. Restaram apenas os registros feitos no diário ao longo da entrevista e a síntese feita de memória após a mesma.

Em casa digitalizei as imagens que ele me fornecera. Como havia muitas pessoas em suas fotografias, todas passaram por procedimento de distorção no *Corel Draw*.

Uma semana depois dessa segunda entrevista, Eleutério me mandou uma mensagem de e-mail falando que as fotografias estavam prontas. Marcamos de nos encontrarmos no PR para eu pegar a máquina, mas ele não foi trabalhar no dia que marcamos. No dia seguinte ele me ligou falando que eu podia ir buscar a câmera e eu o

encontrei no PR. Naquele dia havia muito trabalho no PR e não pudemos conversar. Marcamos a última entrevista para a semana seguinte. Nessa última entrevista, que aconteceu no PR, levei todo o material – revistas, materiais de desenho, recorte e colagem, as fotografias reveladas e aquelas digitalizadas. Eleutério se impressionou com uma fotografia de um cartão publicitário de uma campanha contra o trabalho infantil. Nela, um menino negro estava atrás de um tronco de árvore cortada. Em volta dele havia montes de carvão e, ao fundo, a mata ainda intacta com uma árvore caída. “*Me lembra eu, quando era menino. Ceilândia tinha um pedaços de mata ainda. Eu gostava muito de brincar no córrego.*”, disse Eleutério separando o cartão que havia olhado com cuidado, em silêncio, por alguns minutos. Então ele pegou o álbum com as fotos que havia feito. “*Até que ficaram boas, né?*”. Eu mostrei a diferença entre as imagens originais e aquelas que foram distorcidas para que não se reconhecesse o rosto de ninguém. Ele perguntou o que era preciso fazer e eu expliquei como seria aquela entrevista. Eleutério olhou com cuidado algumas das fotografias que havia tirado e também algumas cópias das fotografias de recordação que eu havia digitalizado. Ele viu um desenho de um planejamento urbano de uma cidade e pegou essa imagem também. As imagens selecionadas por Eleutério foram:

(i) Material da pesquisadora: o cartão publicitário contra o trabalho infantil com a foto do menino;

(ii) Fotografia de recordação de Eleutério digitalizada, que passou por procedimento de distorção: Eleutério em seu antigo quarto, com um capuz no rosto e uma arma na mão. À sua frente uma mesa de boteco, em metal, com alguns projéteis sobre a mesa e papetes de droga;

(iii) Fotografia de recordação de Eleutério digitalizada, que passou por procedimento de distorção: Eleutério com um grupo de amigos “*da malandragem*”, em frente a uma casa, próximos a um carro vermelho. Eleutério é o terceiro, da esquerda para a direita;

(iv) Material da pesquisadora: desenho do planejamento urbano de uma cidade;

(v) Fotografia de recordação de Eleutério digitalizada, que passou por procedimento de distorção: fotografia de um grupo de pessoas do PSC 1, a caminho das oficinas;

(vi) Fotografia de recordação de Eleutério digitalizada, que passou por procedimento de distorção: fotografia dos participantes do PSC 1 em um ônibus, a caminho das oficinas. Eleutério é a figura alta, de costas, com camiseta e chapéu branco;

(vii) Fotografia de recordação de Eleutério digitalizada, que passou por procedimento de distorção: fotografia de Eleutério e outros participantes do PSC 1 em uma aula de informática. O instrutor está em pé, apoiado em um dos computadores e Eleutério está sentado em frente a uma das máquinas, vestindo camiseta e bermuda brancas;

(viii) Fotografia de recordação de Eleutério digitalizada, que passou por procedimento de distorção: fotografia de participantes e instrutora da oficina de desenho do PSC 1. Eleutério não aparece nessa foto, mas era a única da oficina de desenho que ele tinha;

(ix) Fotografia de recordação de Eleutério digitalizada, que passou por procedimento de distorção: uma fotografia de um grupo de jovens sentados numa igreja. A porta ao fundo está aberta e dela provem uma forte fonte de luz. Eleutério não aparece nessa imagem;

(x) Fotografia de recordação de Eleutério digitalizada, que passou por procedimento de distorção: uma fotografia de Eleutério com um de seus professores do PR, em um sítio de retiro. Eleutério está mais a frente com uma camiseta vermelha e bermuda azul, e seu professor está ao fundo com camiseta branca e calça preta. Segundo Eleutério seu professor não queria ficar próximo a ele e parecer baixinho;

Ao analisar a narrativa visual construída por Eleutério (Figura 10), observo uma organização linear, em colunas e linhas:

- a primeira configuração que me saltou à vista foi a representação de Eleutério criança, em um ambiente devastado e que denuncia o abandono infantil, no topo esquerdo da narrativa, contraposta à sua representação atual, em uma “*rua sem fim (...) por que eu ainda tenho muito futuro pela frente*”, a primeira no canto superior esquerdo e a segunda no inferior direito (primeira imagem da Figura 10);

- seguindo a leitura da esquerda para a direita, fazendo um percurso linear descendente para cada coluna, temos as quinze imagens na ordem descrita anteriormente, configurando uma sequência narrativa (primeira imagem da Figura 10). Através dessa ordem de leitura, podemos ter uma noção cronológica da história de Eleutério, bem como das atividades e momentos significativos de sua participação nos projetos ou resultantes dessas participações. Entre essas atividades de importância estão as aulas de desenho nos dois projetos e as atividades de formação para o trabalho, também em ambos projetos. Eleutério não chegou a representar as atividades de dança ou música (rap), mesmo existindo imagens de revista e material publicitário de eventos com essa temática. Isso talvez tenha ocorrido porque ele já possuía muito material, juntando todas as fotos de recordação que ele trouxe mais as fotos que já possuía. Por outro lado, também é interessante que ele identificou justamente algo que temos em comum, o interesse pelas artes plásticas, em especial o desenho e a pintura;

- identifiquei sete atos ou momentos na trajetória de Eleutério (segunda imagem da Figura 10): (i) infância; (ii) envolvimento com a criminalidade; (iii) busca de nova trajetória em diferentes cidades; (iv) participação no PSC 1; (v) participação no PR; (vi) a nova trajetória de vida construída e os relacionamentos estabelecida; (vii) o caminho aberto a seguir;

- Eleutério foi o único participante que se retratou pessoalmente na narrativa visual, com exceção de duas imagens que utilizou, todas as outras 13 são fotografias suas. Mesmo assim, em uma dessas duas imagens apropriadas por Eleutério, ele se considerou como o representado através da imagem da criança, como se fosse ele mesmo aquela criança. Isso fica evidente da fala dele, “*Me lembra eu, quando era menino*” e, depois, “*Começa com eu criança, na rua*”;

- há também uma forte relação de oposição entre a primeira e a última colunas da narrativa, identificando a mudança de sua caracterização inicial de excluído e marginal, para outra de pertencente a um grupo socialmente aceito, que tem uma família e todo o futuro em aberto (terceira imagem da Figura 10). As colunas do meio identificam a transição de um para outro momento. Quase na mesma linha, nas imagens dos cantos inferiores do papel, há o desenho do planejamento de uma cidade e de Eleutério na bela estrada arborizada. Já no topo esquerdo e direito, estão o menino solitário e o rapaz abraçado por duas moças, respectivamente. Do emaranhado de construções da cidade transparece uma confusão quanto a projetos de vida ou perspectivas de futuro, além do não pertencimento a um lugar específico, ou a cidade como não-lugar (Augé, 1994). A desestruturação desse ambiente parece diretamente relacionada àquele do menino, no topo esquerdo da narrativa. A estrada arborizada, por seu turno, além de representar um local mais aprazível, bem cuidado, cheio de verde e amplo, remete a um grande potencial para inscrição de elementos identitários, pessoais. Isso se confirma na imagem de Eleutério abraçado as suas amigas. Quando associadas à informação de que a estrada e o local onde se encontra são parte de um sítio de retiro da organização religiosa que mantém o PR, e que as moças são suas colegas nesse projeto, fica reforçado o sentido de encontro de um rumo para a vida, associado ao pertencimento a um local e a construção de uma identidade pessoal associada a esses elementos.



Figura 11 – Leituras da narrativa visual de Eleutério.

As narrativas de Eleutério indicam fortemente a sua caracterização como homem transformado e a importância da participação, tanto do PSC 1, quanto do PR para essa transformação. Ele faz muitas referências à infância pobre e sua situação de ‘abandono’, à falta que sentiu da presença do pai e da mãe, mesmo reconhecendo o esforço e dedicação da última para sustentar os filhos sozinho. A figura do pai é caracterizada por sua completa ausência, mesmo na época em que morava com sua mãe e irmãos. O abandono do pai é julgado como determinante do afastamento da mãe da casa e cuidado direto com os filhos e, conseqüentemente, da busca de Eleutério por atividades fora de casa, na rua. A entrada de Eleutério para a criminalidade é descrita por ele como forma de ter acesso a bens de consumo, a relacionamentos amorosos e pela falta do que fazer. Suas qualidades pessoais, como inteligência, destreza e rapidez são indicados como atributos importantes tanto para sua entrada na criminalidade, como para sua permanência e crescimento nessa situação. O envolvimento com a marginalidade selou a saída de Eleutério de sua casa e a construção de sua vida na rua: “*Aí eu já não tinha mais família não. Minha mãe nem queria saber de mim*”. Contudo, o aumento do cerco de grupos rivais e também da polícia em volta dele, culminando em uma emboscada na qual um amigo foi morto em seu lugar, indicou para ele a falta de perspectiva de futuro da vida que levava.

A entrada para o PSC 1, após um período de peregrinação e busca por uma alternativa para sua vida, é significada por ele como o disparador da mudança de trajetória, “*Foi lá que eu dei o primeiro passo pra sair das ruas, pra deixar o crime*”. O PSC 1 é significado também como local de várias aprendizagens, de estabelecimento de novos relacionamentos e de lazer, tanto em suas falas como nas imagens. A morte do amigo e a participação nos projetos chegam a ser caracterizadas por Eleutério como “*coisa de Deus*” e ele credita à participação nos projetos, especialmente no PR, a possibilidade de se definir hoje como “*um cara honrado*”, respeitado, “*pai de família*”, que paga as suas contas “*com orgulho*”.

Todavia, a mudança na sua vida foi coroada após a entrada para o PR, onde passou a ter uma referência de pertencimento e o símbolo de sua inserção na sociedade como

homem trabalhador, que tem amigos, vai a igreja, cria seus filhos e sustenta a sua esposa. Essa coroação fica clara quando ele diz *“O que a fez a diferença foi entrá pro PR. Só depois que eu entrei aqui consegui emprego, um lugar descente pra morá, minha mulhé...”*. A participação no PR também o levou a retomar os estudos, que havia deixado ainda na 2ª série do primeiro grau¹⁷, contribuindo para a sua escolarização formal. Nesse projeto Eleutério aprendeu uma profissão e também pode viajar para outros estados, algo que nunca havia feito antes, corroborando o papel dessa participação em proporcionar novas vivências e outra visão de mundo.

Mas, para Eleutério, ambos os projetos tem sua importância em proporcionar a ele uma vida diferente daquela que levava antes, e na aprendizagem de coisas novas: *“Participar desses projeto me mostrou outro mundo, sabe?”*. Assim como os entrevistados JS, PA e WA, Eleutério acredita que deveria existir mais projetos artístico-culturais, especialmente porque proporcionam uma ocupação: *“Se tivesse mais esse negócio de arte para as pessoa fazê, não tinha tanta gente desocupada aí não”*.

Ambos projetos figuram como vivências essenciais para Eleutério desenvolver suas habilidades artísticas: *“lá no PSC I eu aprendi a desenhar”, “aprendi sobre os pintores”*. Apesar de estabelecer a aprendizagem de uma profissão e a admissão em um emprego como os principais responsáveis por ser quem é hoje, Eleutério não faz a mesma distinção que Flora entre o valor do trabalho e da arte. A arte é significada para ele como algo interessante e prazeroso, *“é massa”*, uma atividade boa em comparação com outras que realizava enquanto estava envolvido com a criminalidade, *“alguma coisa que presta”*, algo para o qual ele pode dedicar seu tempo livre: *“aprendi como passar o tempo”*. Esse caráter de lazer e ocupação lícita é especialmente enfatizado: *“quando você tá desenhando, né, a gente fica um tempão entretido, quando vê, já é de noite. Passou mais um dia sem você fazê besteira”*. O fazer artístico é significado, também, como uma forma de elaborar e expressar sentimentos, conferindo uma nova forma a eles, que pode ser objetivada e reconhecida por outras pessoas. Nesse sentido, a experiência de Eleutério é muito próxima àquela de WA, por exemplo, que, igualmente, indica o fazer artístico como um passatempo e forma de expressão de sentimentos. Entretanto, especialmente para Eleutério, a forma como ele faz essa referência parece querer trazer a tona um discurso apropriado de outro lugar, talvez de um dos projetos que participou, pois ele fala: *“Como é que o povo fala, mesmo? É... pra expressá as emoções”*. Mesmo assim, a criação artística figura como uma forma essencial, para Eleutério, de reelaborar e expressar suas emoções, o que me leva à compreender essa apropriação que ele faz da arte da corporificação. Nesse sentido, apesar de não mencionar a arte como parte de si, como parte de seu corpo, ela é essencial para seu ser. Como fizeram Estela e outros entrevistados, a forma como ele descreve seu uso da arte me levam a vê-la como parte dele, sem o qual a maneira como lida com as emoções ficaria comprometida.

A dificuldade de acesso a vivências artísticas, especialmente aquelas que figuram no discurso hegemônico, como cinema, é marcante no caso de Eleutério, um rapaz que nasceu e cresceu em um centro urbano. Ao mesmo tempo, revela a realidade de muitas pessoas de sua classe sócio-econômica. Mesmo assim, ele consegue contornar a impossibilidade de acesso ao cinema, por exemplo, comprando DVD pirata, e a dificuldade de freqüentar shows e concertos indo a eventos populares e gratuitos. Ele vai a qualquer show gratuito que ficar sabendo, dos mais variados estilos musicais, apesar de definir sua preferência musical *“eu gosto mesmo é de rap, funk, hip hop... mas aparece menos... menos show disso. Tem mais é baile. Agora show, show tem mais é de forró, axé,*

¹⁷ Atual 2º ano do ensino fundamental. Preferi me ater à nomenclatura da época em que Eleutério freqüentou a escola e que foi utilizada por ele em sua fala.

evangélico”. Isso vem a reforçar a importância da participação nos projetos como forma de cultivar a criação e apreciação artísticas.

A educação em arte figura na vida de Eleutério, então, como uma forma para desenvolver suas habilidades artísticas e, assim, tomar a arte, não como um meio, mas como um modo de vida. Ele não chega a problematizar a possibilidade de a arte ser um meio de vida, nem expressa seu desejo de que isso aconteça. O que ele faz é definir, claramente, o papel da arte como um entretenimento, algo relaxante, importante para elaborar e exprimir seus sentimentos e emoções, para estabelecer relacionamentos e manter momentos de troca com suas amizades. Assim, apesar de a arte figurar como algo periférico nas atividades e objetivos do PR, ela tem um papel importante, mais central, na proposta do PSC 1, e talvez isso tenha influenciado a forma como Eleutério vivenciou suas aprendizagens artísticas.

Nesse mesmo sentido, se o meio de Eleutério não apresenta grande oferta de atividades artísticas, e ele nunca teve acesso a formas mais clássicas de expressão artística, isso não parece ter exercido influência negativa sobre o seu interesse pela arte. Na forma como Eleutério narra sua experiência educativa em arte, ela figura mais como um meio de desenvolver novas habilidades para ocupar o tempo e estabelecer trocas com os amigos.

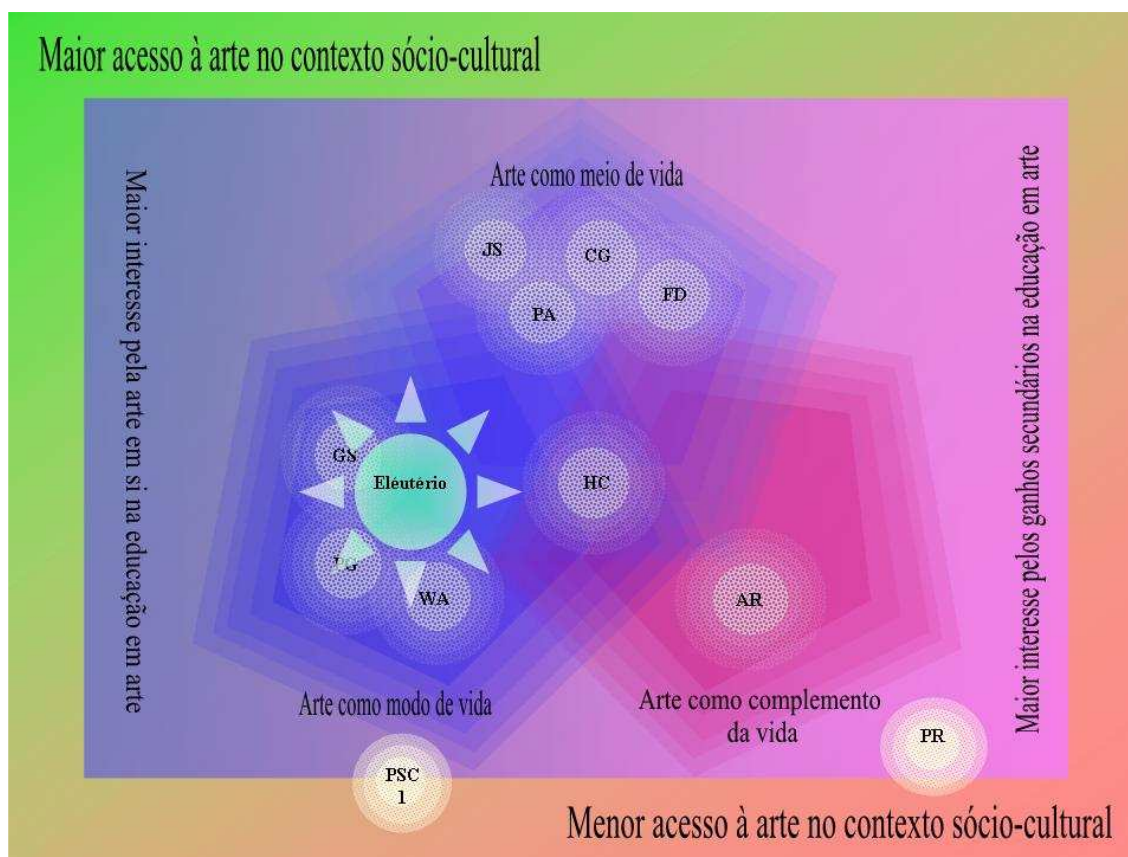


Figura 12 - Diagrama representativo sobre o lugar da educação em arte na constituição subjetiva de Eleutério.

Na Figura 12, acima, eu represento o lugar da educação em arte na constituição subjetiva de Eleutério. Para ele, essa experiência constituiu uma forma de desenvolver um novo modo de vida. A aprendizagem de linguagens artísticas possibilitou para ele uma nova série de habilidades com as quais pode, agora, ocupar seu tempo de forma socialmente aceita e reconhecida, auxiliando na sua inserção social. Também ajudou-o a desenvolver uma nova forma de reelaborar e expressar seus sentimentos e emoções, de

estabelecer laços de amizade e realizar uma atividade de entretenimento que considera boa e socialmente reconhecida.

4. Ditirambo

O Conto sobre Ditirambo

Tudo escuro, as cortinas fechadas. Do outro lado podia ouvir-se, ainda, o ranger das cadeiras, um sussurro ou outro. Lá dentro, atrás das coxias, um burburinho. Com os olhos fechados, Ditirambo respirava fundo, buscando sentir o ar entrando por suas narinas, passando por sua garganta, empurrando sua barriga, inflando o peito e, lentamente, espremendo-se entre os seus lábios para fora, num sopro leve e frio. Aos poucos, outros enfileiravam-se. De cada lado, uma mão segurou sua mão, ambas suadas. Fecharam-se as mãos, com força, seguras. O coração teimoso, acelerado, não deixava que controlasse a respiração. Subitamente seus olhos abrem e, junto a eles, as cortinas do teatro. No palco, todos perfilados e de mãos dadas dão um passo a frente e em coro curvam-se diante da platéia. Cabeça para baixo, e o tempo congelado. O coração, agora, parece um bumbo compassado. O corpo entregue ao movimento. Pode sentir todos os seus músculos trabalhando. E, então, mais uma vez, em uníssono, todos se erguem. Os aplausos inundam o auditório e o suor se junta às lágrimas em seu rosto. Todos sorriem, emocionados. As mãos soltam-se, alguns no palco se abraçam. Outros aplaudem junto com a platéia e, aos poucos, estão todos aplaudindo, de pé. Era tudo sempre como da primeira vez, mas ainda assim era diferente.

Quando o teatro se esvazia, ainda é possível escutar o eco dos aplausos, como se as paredes os tivessem incorporado. Já detrás das coxias, todos se apressam em organizar as coisas. O burburinho agora é mais intenso, os passos apressados. Aos poucos, uns vão se despedindo. Não há muito mais o que fazer. O teatro está completamente vazio, assim como o espaço para lá das coxias. A porta se fecha.

O frio da noite pede um casaco e alguns amigos sugerem a extensão da noite em um copo de vinho. Já em casa, no chão da sala com Cris e outros do grupo, Ditirambo tira os sapatos e começa a abrir a garrafa de vinho. A conversa é animada, lembram-se de momentos do espetáculo, o público. Pelas paredes da quitinete, Ditirambo e Cris colocaram algumas fotografias e cartazes de espetáculos de dança. Ao fundo da sala, em uma grande parede, Ditirambo fixara todas as fotos de espetáculos, os panfletos de propaganda, as reportagens de jornal, fotografias de ensaios e momentos de descontração nas viagens, os tickets de avião, os certificados dos cursos mais importantes. Dança e teatro, as suas duas maiores paixões. Ah, sim, e não poderia deixar de incluir o Cris, como pode?

Em meio ao papo animado, Ditirambo deita-se no colo de Cris e fita o mural. E pensar que um dia ele sonhara em ser enfermeiro, como sua mãe. Adorava as aulas de biologia e química, estudava com afinco para ser um bom profissional e trazer orgulho para sua mãe. Os olhos de Ditirambo fixaram-se em um panfleto quase coberto por uma quantidade de outras recordações. Era a propaganda de seu primeiro espetáculo, produzido nas atividades do PSC 2. Antes de entrar para o PSC 2 ele jamais imaginara como o teatro seria tudo em sua vida. Ele jamais imaginara que depois daquele espetáculo viriam tantos outros. Não podia esperar também que se formaria ator, que faria uma especialização com a Fernanda Montenegro em pessoa, que participaria dos festivais no Chile, que seria ele o professor nas oficinas que ofereceu junto a projetos sociais, que dirigiria espetáculos teatrais.

Tudo porque, um certo dia o professor de teatro da escola contara sobre um projeto que começaria a acontecer na escola, com aulas de teatro. Ao final do projeto haveria uma apresentação em uma sala de espetáculos de verdade. Todos se animaram muito e, naquela tarde, lá estava Ditirambo, junto aos demais, aguardando ansiosamente pelo início das atividades. Foram dois meses de exercícios de improvisação, aulas de expressão corporal, treino de impostação vocal, oficinas de montagem teatral, de indumentária e figurino, de maquiagem, sonoplastia, iluminação, direção. Um texto foi escolhido, as personagens e demais funções distribuídas. Os ensaios eram intensos. Ditirambo sentia-se cada vez mais envolvido e mal podia esperar o momento das apresentações.

Quando o dia finalmente chegou, todos estavam em polvorosa. Ditirambo quase não cabia em seu próprio corpo, tanta era a ansiedade e agitação. Antes da apresentação, fizeram exercícios de concentração e de respiração. Ao longo de todo o espetáculo, Ditirambo estava completamente concentrado. Ele era todo personagem. Terminada a apresentação, no escuro, atrás das cortinas fechadas, Ditirambo buscava controlar a agitação respirando fundo, com os olhos fechados. Ele podia ouvir o ranger das cadeiras e os sussurros do público do outro lado da cortina, e também o burburinho atrás das coxias. Sentiu quando, aos poucos, seus colegas foram perfilando-se ao seu lado. Sentiu quando uma mão tocou a sua de um lado e, depois, outra do outro lado. Sentia o seu coração bater tão forte como jamais sentira.

Quando a cortina se abriu e as luzes se acenderam, Ditirambo abriu os olhos e viu todo o público batendo palmas. Com seus companheiros, no palco, deu um passo a frente e curvou-se diante da platéia em coro. Os aplausos inundavam a sala de espetáculo e o suor de seu rosto se juntou às lágrimas. No fundo do coração, ele sabia: sua vida nunca mais seria a mesma, ele amaria para sempre o teatro.

Recebi a indicação de Ditirambo do coordenador do PSC 9, enquanto eu o entrevistava. Ditirambo havia oferecido oficinas de teatro junto a esse projeto algum tempo antes e o coordenador do PSC 9 acreditava que ele seria um participante interessante para a entrevista. Deixei o meu telefone e e-mail para serem repassados a Ditirambo. Cerca de uma semana depois eu recebi a mensagem dele, interessado em saber mais sobre a pesquisa. Enviei para ele uma resposta com algumas explicações e o projeto resumido. Mostrando-se interessado em participar, Ditirambo enviou nova mensagem com o seu número de telefone para marcarmos a primeira entrevista. Esse encontro aconteceu no local de trabalho de Ditirambo, uma escola pública em que leciona na cidade de Ceilândia.

Em nossa primeira entrevista nos encontramos na sala de professores. Ditirambo é uma figura esguia, mas não muito mais alto que eu e tem um jeito meio tímido. Cumprimentamo-nos e procuramos um local para conversarmos, que acabou sendo a sala de estudos. Havia outros professores no local, mas eles não se incomodaram de fazermos a entrevista ali, tampouco Ditirambo que parecia muito feliz por estar sendo entrevistado. A sala tinha duas mesas de reunião quadradas, em metal, unidas, e algumas cadeiras em volta. Na parede oposta à porta havia uma pequena janela, o que deixava a sala meio escura. Em uma parede podia-se ver uma estante de metal com muitos livros e, ao lado dela, uma caixa com mapas enrolados. Ao longo de todas as outras paredes havia muitas caixas empilhadas. Sentamo-nos frente a frente, em um dos cantos da mesa. Eu contei para ele, brevemente, sobre a minha história de vida relacionada à pesquisa e sobre a motivação para a criação da mesma, reiterando muitas das informações que já havíamos trocado por e-mail. Ditirambo me contou que tinha 24 anos e, aos 17 anos participara do PSC 2, em

Taguatinga. Ele tinha um companheiro, com quem vivia, e não tinha filhos. Ditirambo nasceu e cresceu em Taguatinga, junto a sua mãe, seu pai e mais um irmão. Ele disse que tinha participado de muitas produções teatrais, tanto como ator quanto como diretor. Ele cultivava a frequência de espetáculos teatrais, a leitura de obras literárias e de teatro, gosta de ir ao cinema, a shows e concertos musicais, *“amo espetáculos de dança”* e, ocasionalmente, ia a exposições de arte. Ele disse que ninguém em sua família tinha qualquer produção artística, mas em nossa segunda entrevista ele me contou sobre como a mãe o ajudara na confecção dos adereços e figurinos, costurando, bordando e fazendo crochê, o que revela o seu conhecimento sobre essas técnicas e, talvez, sua dedicação a elas.

Ditirambo me contou que ficou sabendo do PSC 2 em uma aula de teatro na escola pública da qual era aluno, em Taguatinga. *“O professor de teatro da escola contou, numa aula, sobre um projeto que começaria a acontecer na escola, com aulas de teatro. Ao final do projeto haveria uma apresentação em uma sala de espetáculos de verdade. Todos se animaram muito e, naquela tarde, lá estava eu, junto aos demais, aguardando ansiosamente pelo início das atividades.”* Na época, Ditirambo sonhava ser enfermeiro, como a mãe. Por isso se concentrava muito nos estudos. *“Quando eu estava no ensino médio eu sonhava ser enfermeiro, como minha mãe. Eu adorava as aulas de biologia e química, estudava com afinco para ser um bom profissional e trazer orgulho para minha mãe.”* Ele disse que buscou o PSC 2 só por curiosidade e para ocupar mais tempo livre longe de casa, por que seu pai era alcoólatra. *“As vezes ficava difícil estudar lá em casa, porque meu pai bebia muito, ficava brigando ou falando muito alto. Ai eu sempre buscava alguma desculpa para não estar em casa. Minha mãe não gostava muito se a gente dizia que ia sair pra estudar na casa de um amigo ou na biblioteca. Ela queria que a gente estudasse em casa. Ai, sempre que tinha alguma atividade que justificasse eu poder continuar na escola, eu gostava muito.”* Ele contou que nem imaginava que se envolveria tanto com o teatro a partir dessa experiência, para ele era só uma forma de não estar em casa. Tampouco imaginava que faria do teatro a sua profissão e através de seu trabalho viajaria para outros países ou faria cursos com pessoas famosas. *“Quando eu comecei a participar do PSC 2 eu jamais imaginava que depois daquele espetáculo que nós apresentaríamos... viriam tantos outros. Eu só queria ficar um pouco longe de casa.”*; *“Eu nem imaginava que me formaria ator, que faria uma especialização com a Fernanda Montenegro em pessoa, que participaria dos festivais no Chile, que seria o professor nas em projetos sociais, que dirigiria espetáculos teatrais.”*

Antes de participar do PSC 1 Ditirambo nunca havia freqüentado o teatro em casas de espetáculo, só aquelas peças apresentadas na escola. Ele também nunca havia participado de nenhuma apresentação. *“Meu primeiro espetáculo foi produzido nas atividades do PSC 2. Antes de entrar para o PSC 2 eu jamais imaginava como o teatro seria tudo em minha vida”*. Conforme foram acontecendo as atividades do PSC 2, Ditirambo foi se apaixonando pelo teatro. Ele começou a se envolver profundamente nas atividades e esperava com ansiedade o dia da estréia do espetáculo. *“Foram dois meses de exercícios de improvisação, aulas de expressão corporal, treino de imitação vocal, oficinas de montagem teatral, de indumentária e figurino, de maquiagem, sonoplastia, iluminação, direção. Um texto foi escolhido, as personagens e demais funções foram distribuídas. Os ensaios eram intensos e eu me sentia cada vez mais envolvido. Eu mal podia esperar o momento das apresentações”*.

Ditirambo descreveu o dia do espetáculo em detalhes, dando ênfase a suas emoções: *“No dia da apresentação eu quase não cabia em mim, tanta era a minha ansiedade e agitação. O professor nos ensinou a fazer exercícios de concentração e de respiração. Ai eu fiquei completamente concentrado, o tempo todo. Eu era todo*

personagem. Quando terminou a apresentação, lá no escuro, atrás das cortinas fechadas, eu buscava controlar a agitação novamente respirando fundo, com os olhos fechados. Eu sentia o meu coração bater tão forte como jamais tinha sentido. Quando a cortina se abriu e as luzes se ascenderam, eu abri os olhos e vi todo o público batendo palmas. Com meus companheiros, no palco, dei um passo a frente e nos curvamos, agradecendo ao público. Eu podia sentir todos os meus movimentos de uma forma que eu nunca havia sentido antes. Naquele momento eu soube que minha vida nunca mais seria a mesma, que eu amaria para sempre o teatro.”. Ditirambo sempre apontava como o teatro o permitiu desenvolver maior consciência e controle corporal: “Nos exercícios de expressão corporal, de corpo e movimento, de improvisação, de construção de personagem, nós sempre temos muita atenção para nosso corpo, para nosso movimento, como nos colamos no espaço. Precisamos aprender a controlar os movimentos e para isso é preciso conhecer bem seu corpo”. Após a participação no PSC 2, Ditirambo começou a participar de outras peças teatrais e, quando se formou no ensino médio, escolheu fazer licenciatura em Artes Cênicas, porque “queria poder fazer outras pessoas se apaixonarem pelo teatro”.

Ditirambo contou muito sobre os outros espetáculos que participou e criou, dando extrema atenção a seus sentimentos, suas emoções e ações no momento das apresentações. “Quando vai começar um espetáculo, eu procuro me concentrar, com os olhos fechados, respirando fundo. Meu coração fica parecendo um bumbo compassado. Então eu faço uns exercícios de corpo, deixo meu corpo entregue ao movimento, para sentir todos os meus músculos trabalhando.”; “Agora quando a apresentação termina, não dá para conter a emoção. Quando os aplausos inundam o auditório é a hora que o suor se junta às lágrimas no rosto. Algumas pessoas se abraçam no palco. Outros aplaudem junto com a platéia. Na platéia estão todos aplaudindo, de pé. Quando o teatro se esvazia ainda é possível escutar o eco dos aplausos, como se as paredes os tivessem incorporado. É tudo sempre como da primeira vez, mas ainda assim era diferente. Ai não dá para conter a emoção não, eu choro mesmo!”. Ele também contou que após os espetáculos gosta de se reunir com os amigos, especialmente em sua casa, onde tem um mural que guarda as recordações de suas apresentações, viagens e cursos. Nesses momentos após os espetáculos, em sua casa, ele e os amigos olham o mural e se lembram de alguns momentos: “Depois do espetáculo eu gosto de ir para casa comemorar. Eu gosto de ficar no chão da sala com Cris e, as vezes, vão outros do grupo. Lembramo-nos de momentos do espetáculo, ficamos comentando tudo.”; “Eu tenho um mural, em uma grande parede, onde eu coloco todas as fotos de espetáculos, os panfletos de propaganda, as reportagens de jornal, fotografias de ensaios e momentos de descontração nas viagens, os tickets de avião, os certificados dos cursos mais importantes”. Segundo Ditirambo, sua formação em teatro apresentou outros mundos para ele, entre os quais o da dança, sua outra paixão e profissão de seu companheiro, o Cris. Na casa deles, eles têm imagens de espetáculos de dança decorando as paredes também. “Eu amo dança, depois do teatro, da minha mãe e do Cris, a dança é uma paixão em minha vida. Na minha casa tem fotografias e cartazes de espetáculos de dança. Eu gosto de colecioná-los.”. Chegara a hora de Ditirambo dar aula e tivemos que interromper a entrevista. Expliquei a ele a proposta do ensaio fotográfico e da possibilidade de ele trazer fotografias e outras recordações para a segunda entrevista. Marcamos nosso segundo encontro para a semana seguinte, no mesmo local e horário.

Na semana seguinte, quando nos encontramos, Ditirambo trouxera a câmera, o bloco de notas, algumas fotos e panfletos de espetáculos. Conversamos brevemente sobre a experiência da fotografia e sobre os materiais que trouxera. Ele contou que havia gostado muito de fazer as fotografias e falou sobre aquelas que tirara: “Você vai ver. Foram algumas fotos de coisas do meu mural, de um palhaço que ganhei em uma viagem que fiz ao Chile, de recordações muito boas que tenho. Você vai ver que escrevi tudo aí no

caderno. Nossa foi muito legal mesmo". Ditirambo falou, então, sobre seu trabalho como professor de teatro, sobre *"as sementes que estou plantando, sem saber que tipo de planta vai dar, ou se o solo é bom para elas"*; *"Muitas vezes meus alunos são como eu era, outras vezes estão em condição muito pior, pensam que não tem acesso a nada, mas também não vão atrás, não sabem como ir"*. Ele disse que, como professor, apresentava o caminho para um mundo de conhecimentos, mas só os seus alunos saberiam se caminhariam por ali ou não. Falou que estava vivendo um momento de muitas realizações: havia se formado como professor e diretor teatral, havia feito uma especialização com Fernanda Montenegro e estava fazendo outros cursos, entre os quais um de dança, que havia viajado já duas vezes para participar de um festival no Chile e esperava por outras viagens, em outros países. Ao final daquela entrevista, Ditirambo disse que a experiência de participação na pesquisa estava sendo muito gratificante e que esperava realmente contribuir para o aumento de projetos como o que ele participara e também para o aperfeiçoamento desse tipo de projeto. *"É muito bom, as pessoas precisam saber como é bom. Abre outras portas, abre mesmo é a cabeça da gente. Mesmo que não se torne um artista, a pessoa muda. Passa a saber que a arte existe, onde pode encontrá-la, como pode fazer bem para ela só de olhar, sem precisar criar. Tomara que sua pesquisa ajude a conscientizar as pessoas disso e fazer aumentar e melhorar os projetos assim."*. Agendamos nosso último encontro para a semana seguinte.

Quando cheguei ao encontro para a entrevista e comecei a espalhar os materiais sobre a mesa, Ditirambo achou graça: *"só podia ser artista plástica mesmo! Se fosse atriz inventava uma performance..."*. Mostrei para ele as fotografias originais e as distorcidas por meio do *Corel draw*. Depois, expliquei a proposta para a construção da narrativa visual e Ditirambo foi separando uma folha de canson A3 e algumas de suas fotografias. Em seguida, começou a folhear algumas revistas e recortou duas imagens e duas frases. Entre o restante do material que eu trouxe, Ditirambo separou duas fotografias publicitárias de espetáculos de dança e dois cartões publicitários de exposições de arte. Assim, as imagens que selecionou foram:

- (i) Material da pesquisadora: cartão publicitária de uma exposição de arte onde se vê uma casa vermelha sobre um fundo escuro, azul e preto;
- (ii) Material da pesquisadora: cartão publicitária de uma exposição de arte onde se vê uma pintura de uma árvore;
- (iii) Fotografia de autoria de Ditirambo: cartaz publicitário de seu primeiro espetáculo como parte do PSC 2;
- (iv) Fotografia de autoria de Ditirambo: folder com a lista dos espetáculos do PSC 2;
- (v) Fotografia de autoria de Ditirambo: o certificado de participação no PSC 2;
- (vi) Material da pesquisadora: frase que Ditirambo recortou de uma revista *"tudo acontecendo agora"* que ele colou sobre o seu nome na fotografia do certificado;
- (vii) Material da pesquisadora: a imagem de um sorriso, que Ditirambo recortou de uma revista;
- (viii) Fotografia de autoria de Ditirambo: cartaz de um espetáculo que ele participou, após o PSC 2;
- (ix) Fotografia de autoria de Ditirambo: auditório da escola onde ele leciona;
- (x) Fotografia de autoria de Ditirambo: um terço de madeira;
- (xi) Fotografia de autoria de Ditirambo: o texto do primeiro espetáculo que apresentou, junto ao PSC 2;
- (xii) Fotografia de autoria de Ditirambo: imagem uma colcha com retalhos e bordada onde se vê uma menina puxando uma lhama;
- (xiii) Fotografia de autoria de Ditirambo: fotografia de um mapa mundi;

primeiro espetáculo, a imagem da menina com a lhama e o mapa mundi. Margeando o lado esquerdo da página está o palhaço, as imagens de dança e, no canto inferior direito, a fotografia de conjunto de caixas empilhadas com a frase “*nova geração*”. Essa sequência narrativa mostra a busca de Eleutério por uma atividade fora de casa, para se afastar do pai alcoólatra, sua entrada para o PSC 2 e o espetáculo que apresenta como parte desse, seguindo para todas as realizações no mundo do teatro e da dança, que fez a partir dessa participação no PSC 2, culminando na sua atividade de docência para a nova geração;

- também é possível identificar 4 atos, ou momentos, na narrativa visual de Ditirambo (segunda imagem da figura 13). O primeiro remete à sua casa, o segundo à sua participação no PSC 2 e o espetáculo que apresentou como parte dessa experiência, o terceiro momento seria aquele das atividades que desenvolveu depois do PSC 2 e o quarto ato indica as possibilidades desconhecidas que podem trazer as novas gerações, talvez como resultado da atividade de ensino de Ditirambo;

- o mapa mundi, no canto superior direito indica o desejo de Ditirambo de viajar a outros países, fazendo apresentações teatrais. As imagens do palhaço que ganhou no Chile e da menina com a lhama mostram como suas viagens para esse país foram importantes para Ditirambo desenvolver seu desejo de ir a outros lugares no mundo;

- o palco figura como elemento central da narrativa visual, simbolizando o teatro, e parece ser também o elemento principal da vida de Ditirambo. Com o sorriso sobreposto à ele, parece convergir todos os outros elementos em direção à ele (terceira imagem da figura 13);

- a frase “*tudo ao mesmo tempo agora*” colada sobre o certificado do curso de especialização mostra como esse curso simboliza um momento de grandes realizações;

- a fotografia das caixas empilhadas na sala de estudos do colégio em que Ditirambo trabalha, junto com a expressão “*nova geração*” parecem remeter à atividade de ensino de Ditirambo e ao desconhecimento que expressa sobre os resultados de seu trabalho docente, quando associada à sua fala *as sementes que estou plantando, sem saber que tipo de planta vai dar, ou se o solo é bom para elas*”;

- as imagens dos panfletos dos espetáculos do PSC 2 fazem um caminho em direção a esse palco e a imagem do texto é como uma passarela para a imagem da menina com a lhama, que remete ao Chile e a suas apresentações em eventos nesse país. Fica evidente a caracterização do PSC 2 como via de acesso a esse novo mundo do teatro, que passou a ser aquele no qual Ditirambo estruturou sua vida.



Figura 14 – Leituras da narrativa de Ditiirambo.

As narrativas de Ditiirambo demonstram o papel essencial que a experiência de educação em arte exerceu para definir quem ele é hoje, ao que se dedica e suas paixões, o teatro, a dança e seu companheiro, o Cris, que ele conheceu na faculdade. Quando entrou para o PSC 2, ele não tinha como objetivo se tornar um artista, apenas desejava se afastar um pouco de casa porque seu pai, alcoólatra, atrapalhava seus estudos. Ele queria ser enfermeiro e acreditava que precisava estudar muito para isso, dedicando-se ao estudo com afinco. Por isso, *“buscava alguma desculpa para não estar em casa”, “sempre que tinha alguma atividade que justificasse eu poder continuar na escola, eu gostava muito”*. Assim, o PSC 2 figurou primeiramente como uma desculpa para estar na escola e poder estudar mais por lá. Contudo, a possibilidade de fazer uma apresentação em *“uma sala de espetáculos de verdade”* e a animação de seus colegas contribuíram para Ditiirambo se interessar pelo PSC 2 também. Mas a possibilidade de ser um ator e diretor profissional não existia para ele ainda: *“Eu nem imaginava que me formaria ator”*. Todavia, as atividades teatrais foram aos poucos cativando sua simpatia, *“os ensaios eram intensos e eu me sentia cada vez mais envolvido”*, até que a apresentação no espetáculo do PSC 2 o fez dar-se conta que na verdade ele poderia ser ator, e essa profissão poderia ser sua paixão *“Naquele momento eu soube que minha vida nunca mais seria a mesma, que eu amaria para sempre o teatro”*.

Esse momento da apresentação é descrito com riqueza de detalhes por Ditiirambo e indicam todo o envolvimento com seu fazer, o teatro, que chega a figurar como *“tudo”* na vida dele. Essa importância do fazer teatral e a entrega de Ditiirambo ao teatro ficam evidentes, também em afirmações como *“eu era todo personagem”*. Assim, a experiência de educação em arte, contribuiu não só para que Ditiirambo aprendesse sobre essa arte, como o levou a se profissionalizar nessa área. Atualmente ele exerce apenas atividades ligadas ao teatro: é ator, diretor e professor de arte da rede oficial de ensino do DF. Ele fez não só uma graduação nessa área, como também cursos complementares e uma especialização. Dessa maneira, é possível afirmar que a experiência no PSC 2 o levou a conhecer o teatro, se profissionalizar e buscar níveis mais elevados de ensino. Ao cursar o nível superior, Ditiirambo aprofundou seu conhecimento em teatro e desenvolveu interesse por outras áreas, como a dança. A escolha pelo curso de licenciatura é descrita por ele

como uma forma de divulgar o teatro, “queria poder fazer outras pessoas se apaixonarem pelo teatro”. Ao mesmo tempo, Ditirambo apresenta-se muito crítico sobre seu poder de transformação de outras pessoas através do ensino, pois acredita que apenas os alunos podem ajudar a determinar o que a educação vai possibilitar a eles. Ele vê certa semelhança entre os seus alunos e ele mesmo, quando era estudante, defendendo que o seu papel como professor é de apresentar os conhecimentos e conscientizar sobre o papel deles no próprio desenvolvimento.

A experiência com o teatro também levou Ditirambo a “desenvolver maior consciência corporal”, como ele mesmo diz, além de uma “atenção a seus sentimentos, suas emoções e ações”. Essa consciência corporal e capacidade de observar os estados emocionais alheios para reproduzi-los, bem como de exprimir suas emoções através do corpo de uma outra maneira, indicam a corporificação da arte para Ditirambo.

A participação no PSC 2 também inaugurou uma série de novos interesses para ele, tais como a freqüentação a espetáculos teatrais e de dança, bem como a leitura. É importante frisar que, antes de ser aluno do PSC 2, Ditirambo nunca havia ido a um teatro ou casa de espetáculos, nem tinha hábito de ir a eventos artísticos. Dessa maneira, a participação nesse projeto foi essencial para o desenvolvimento desse interesse. Mais ainda, a entrada para o mundo da arte permitiu a Ditirambo estabelecer novos relacionamentos de amizade e com o seu companheiro. A sua família também passou a se envolver nesse novo interesse, não apenas indo aos espetáculos que apresenta, mas ajudando na confecção de adereços e figurinos. Ditirambo, assim como JS, CG e WA, acredita que todas as pessoas deveriam ter acesso a projetos de educação em arte, para conhecer e ter a possibilidade de desenvolver novos conhecimentos. Ele descreve que “a pessoa muda” e para ele isso foi imprescindível para abrir “outras portas” e sua “cabeça”.

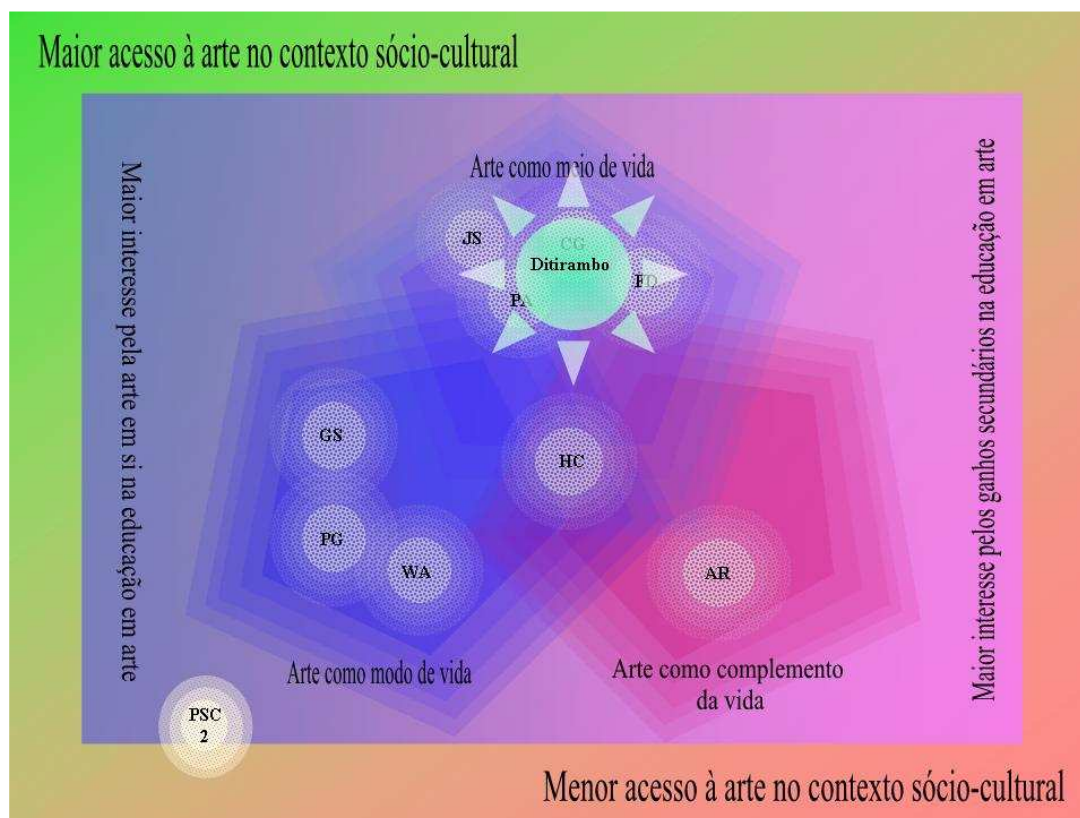


Figura 15 - Diagrama representativo do lugar da educação em arte na constituição subjetiva de Ditirambo.

A forma pela qual a experiência de educação em arte se faz presente na constituição subjetiva de Ditirambo é indicada na figura 15, acima. Para ele, a educação em arte possibilitou que ela se tornasse tanto um modo como um meio de vida, uma vez que Ditirambo se dedica completamente à arte, em todos os momentos de sua vida e a participação no PSC 2, nesse sentido, foi essencial para que isso seja assim. Apesar de seu meio familiar não incentivar a arte, Ditirambo não apresenta quaisquer descrições que indiquem que ela fosse considerada pejorativamente. Mesmo assim, a família dele parecia não dar muita importância para a educação em arte uma vez que o primeiro contato dele com esse conhecimento ocorreu na escola, sendo incentivado, depois, através do PSC 2. A cidade que ele cresceu, por seu turno, é rica na oferta de atividades artístico-culturais, mas Ditirambo não as frequentava antes de sua entrada para o PSC 2. Tudo isso corrobora a importância desse projeto para que Ditirambo desenvolvesse seu interesse pela arte e a tornasse seu meio e modo de vida.

VII. Políptico tecido: arte entre o ser e o não ser

Nesse capítulo eu relaciono os quatro estudos de caso, os quatro quadros construídos, em um político. Nesse processo de associação dos quatro estudos de caso em um quadro unificado, enfatizo os elementos comuns da minha experiência nos cenários e quadros individuais.

Os estudos dos casos de Flora, Eleutério, Estela e Ditirambo se aproximam e se contrapõem em diversos sentidos. Por um lado, temos dois participantes de um projeto religioso, Eleutério e Flora, e três de projeto da sociedade civil, Estela, Eleutério e Ditirambo. Por outro lado, dois freqüentaram atividades de educação teatral, que foram Ditirambo e Flora. Já Estela e Eleutério participaram de atividades de artes plásticas. Essas experiências podem ser enriquecidas com aquelas dos outros ex-participantes, FD, JS, PA, CG, GS, WA, HC, PG e AR, os quais também apresentam diferentes experiências educativas em arte junto a projetos artístico-culturais, nas linguagens musical, teatral, da dança e das artes plásticas, às vezes no formato de arte de rua, outras vezes da cultura popular, ou ainda no ensino da chamada arte clássica ou erudita. Para as diferentes linguagens, há em comum o papel significativo da educação em arte na constituição subjetiva dos entrevistados nessa investigação. As falas de alguns participantes indicam formas específicas de influência para diferentes linguagens, como a facilidade para perceber e expressar sentimentos fisicamente, através do corpo, ou de se colocar em público, para ex-participantes de atividades de educação cênica, como Ditirambo e Flora, assim como para PA, por exemplo.

No que diz respeito à natureza do projeto, seja religiosa ou da sociedade civil, notei que os valores repassados nos projetos aparecem, de alguma forma, nas narrativas dos entrevistados e em seus hábitos de vida observados, independentemente da distinção de sua natureza. Nesse sentido, a forma como Flora distingue a importância da arte em relação ao trabalho e as funções que atribui ao teatro estão intimamente relacionadas ao modo como esses são tratados no PR. Ditirambo assume o discurso de valorização e divulgação das artes cênicas, apresentando grande proximidade ao discurso do PSC 2. Mas essas influências podem se mostrar mais tênues no caso de Eleutério, por exemplo, para quem as atividades artísticas são tão importantes quanto o trabalho, se contrapondo ao discurso dominante do PR. O papel ativo das pessoas na própria constituição subjetiva (Rosetti-Ferreira, Amorim, Selva, & Carvalho, 2004; Vigotski, 2003; Zanella, 2004) é indicado, nesse sentido, nas formas específicas como a importância da educação em arte é descrita narrativamente e na maneira pela qual as atividades atuais, assim como as próprias narrativas, indicam a importância da própria arte para a pessoa, como vou esclarecer ao longo desse capítulo.

Ao analisar a experiência educativa de todos os participantes apresentados nesse estudo, coloquei em evidência o contexto sócio-cultural por considerar a educação em arte um elemento ou função da sociedade que só pode ser compreendido em sua relação com outros elementos ou funções dela, em consonância com a proposta teórica de Vigotski (2001) e Bruner (1997). Dessa forma, identifiquei diferentes significados para a educação em arte tanto na proposta dos projetos artístico-culturais, quanto na fala de seus coordenadores, de servidores de órgãos governamentais, de documentos e de ex-participantes desses projetos. O que pude notar foram duas orientações semióticas das propostas educativas em arte nesses projetos de educação não-formal: seja voltadas mais para as finalidades estéticas da educação em arte, ou para os ganhos secundários ou finalidades instrumentais dessa educação. A proposta educativa dos projetos encontra, igualmente, fundamento na forma como é percebido o acesso à arte, pelos participantes, no contexto em que se encontram.

A observação dos quadros em combinação ou contraste com esse cenário, eu pude verificar a influência da configuração dos valores atribuídos à arte em cada contexto sobre a forma como os participantes narravam a influência de sua experiência educativa em arte sobre si mesmos. Nesse sentido, quanto maior o valor atribuído às experiências artísticas no contexto sócio-cultural, é igualmente alto o valor da arte para si mesmo expresso narrativamente. Por outro lado, a pouca importância da arte ou sua consideração de modo pejorativo podem exercer influência no sentido de obliterar o papel da educação em arte sobre a constituição do sujeito a partir da narrativa que esse sujeito constrói sobre si mesmo. Analogamente, a forma específica pela qual a arte é considerada na proposta educativa do projeto em que o participante foi aluno transparece na maneira pela qual esse expressa narrativamente o significado da arte para si. Em complemento, o incentivo familiar para a educação em arte, bem como a oferta e acesso a atividades artísticas no contexto social figuram como igualmente importantes, o que pode ser visto especialmente no caso de Estela e também nas falas de FD, por exemplo. Especificamente no que diz respeito à Estela, na época de sua adolescência, a educação estética era considerada parte essencial da formação dos jovens de classe média e alta, especialmente de moças, como apontamos anteriormente (di Caproni, 1985). Ao mesmo tempo, o cenário social portoalegrense era rico em atividades artístico-culturais, propiciando maior valorização da arte no discurso social (Melo e Souza, 1985). Juntos, todos esses elementos foram essenciais para a forma como Estela compreende o papel da educação em arte em seu desenvolvimento. De forma semelhante, as experiências de PA e CG indicam como a riqueza de acesso a bens e eventos artístico-culturais pode ser importante para a forma como são percebidas e subjetivadas as experiências educativas estéticas. Já a experiência de FD revela a importância do incentivo e apoio familiar. A igual maneira, a forma como a arte é desvalorizada no discurso materno e no contexto social que vive Flora pareceram muito importantes na forma como ela internalizou a arte.

Entretanto, assim como assinalou Vigotski (2003) e confirmaram seus interlocutores (Rosetti-Ferreira, Amorim, Selva, & Carvalho, 2004, Valsiner, 2003; Zanella, 2004) os participantes também mostraram seu papel ativo na internalização desses circunscritores culturais, de tal maneira que a experiência educativa em arte fez seu lugar na subjetividade de cada um, de formas bem específicas. Nesse processo de posicionamento ativo ao longo do desenvolvimento subjetivo, a reprodução ou a transformação de formas canônicas da cultura podem representar oportunidades de mudança ou permanência (Silva, 2003).

Nesse sentido, por um lado Flora pareceu internalizar o discurso do PR, de sua mãe e sua comunidade afirmando um papel periférico e acessório da arte para si. A educação em arte, segundo ela, foi pouco significativa para a pessoa que é hoje. As habilidades desenvolvidas em função da experiência educativa em teatro e as finalidades atribuídas ao grupo de teatro que Flora mantém e que são descritos por ela, estão também em acordo com a antiga proposta educativa dos jesuítas no Brasil colônia (Serafim-Leite, 1953). Talvez, justamente por deixar de lado os aspectos emocionais e afetivos relacionados à arte, concentrando-se no cultivo de habilidades intelectuais, a proposta educativa do PR não estimule a internalização da arte como instrumento essencial para dar forma social objetiva aos sentimentos (Vigotski, 2001). Mesmo assim, por outro lado, o posicionamento ativo de Flora em contraposição aos valores do PR, de sua mãe e comunidade fica evidente na sua dedicação, nas horas livres, ao teatro, e no prazer que ela apresenta em apreciar algumas formas artísticas ou a se dedicar à criação estética.

Estela, por seu turno, também apresenta uma narrativa muito próxima ao discurso sobre o papel transformador da arte, o papel da educação estética para um desenvolvimento pleno e de uma pessoa crítica que foi veiculado pelo movimento das Escolinhas de Arte do

Brasil (Ramos, 2009), ou do PSC 3, do qual participou. Todavia, a maneira pela qual o discurso familiar e da época de sua juventude descrevia o lugar e importância da arte não transpareceu na narrativa de Estela como um significado relevante. A arte é compreendida por ela tanto como uma forma de elaborar e expressar idéias, pensamentos e sentimentos, como também figura enquanto parte dela, numa clara expressão da corporificação da arte (Overton & Newman, 2008).

Ditirambo, de maneira semelhante, internalizou o discurso do PSC 2 a respeito da importância do acesso à arte e sua divulgação. Mas foi além, fazendo das artes cênicas o seu próprio meio de vida e um elemento essencial de seu ser, ou sua subjetividade, encorpando, com Estela, o papel da educação em arte como maneira de desenvolver uma experiência corpórea da arte. O mesmo se observa nas narrativas de Eleutério, para quem a arte figura entre os elementos essenciais de sua inserção social e de sua subjetividade. Juntamente com as experiências dos demais participantes do cenário, essas informações reforçam o papel da educação em arte na criação de habilidades para a sublimação e catarse (Vigotski, 2008), assim como uma maneira essencial para que as pessoas entrem em contato com as formas da cultura e contribuam na sua formação (Vigotski, 2001).

A experiência de participantes tais como Eleutério, por um lado, e CG, por outro, podem ilustrar a transformação de circunscritores culturais no processo de subjetivação. Eleutério mostra como a precariedade do acesso à arte não o desestimulou a participar dos projetos artístico-culturais ou a internalizar a arte como meio essencial de elaboração e expressão de seus sentimentos, por exemplo. Analogamente, a desvalorização da arte no contexto familiar, especialmente na figura da mãe de CG, não o impediram de participar de atividades artísticas e dedicar seu tempo livre atualmente para esse fim, tampouco de considerar a arte como meio essencial para pensar e se comunicar, especialmente seus sentimentos. Esses exemplos corroboram o papel ativo do sujeito em seu processo de constituição psíquica (Vigotski, 2003). Os significados construídos pelos ex-participantes de projetos artístico-culturais e a forma como eles percebem o papel da educação em arte em sua constituição subjetiva resultam, dessa maneira, das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam (Zanella, 2004). Ao mesmo tempo, a organização dos projetos e sua proposta educativa, assim como outros elementos do contexto sócio-cultural podem funcionar como circunscritores, orientando, mas não determinando, a forma como a experiência é percebida e internalizada (Valsiner, 2003). Essas relações entre os aspectos sócio-culturais e subjetivos também põe em evidência o papel da cultura na constituição subjetiva e das pessoas na construção da cultura (Bruner, 1997; Valsiner, 2007). E, da mesma maneira, a concepção de Vigotski (1987, 2003) de que o desenvolvimento humano encontra sua raiz na relação dialética com a sociedade e na cultura.

Apesar de Vigotski (2001) afirmar que o prazer não é essencial à experiência estética, algo que a arte contemporânea procura explorar, as narrativas dos participantes desse estudo indicam o prazer proporcionado pela arte como um de seus elementos essenciais. Isso talvez tenha ligação com a forma pela qual a arte aparece nos discursos hegemônicos, associados ao prazer e deleite, à distração e satisfação pessoal.

No que diz respeito à ligação emocional da arte com a forma de ser de uma pessoa, isso pode ser observado em quase todos os participantes, especialmente com referências à corporificação da arte. Tais expressões de corporificação da arte parecem diluir as fronteiras artificialmente estabelecidas entre mente-corpo, localizando no corpo os afetos e sentimentos em relação à arte (Overton & Newman, 2008). Igualmente, a forma pela qual a arte é utilizada pelos participantes para reelaborar e exprimir seus sentimentos e emoções remete à noção de Vigotski sobre técnica social do sentimento (2001). As narrativas dos

participantes desse estudo também confirmam a importância da educação em arte na criação de habilidades para a sublimação e catarse.

Destarte, a arte figura na vida dessas pessoas como uma forma essencial de construir, multiplicar e transformar a si e seu meio, assim como havia sugerido Vigotski (2001). Contudo, acredito que o essencial da forma como a educação em arte se reflete no desenvolvimento humano repete a fórmula descrita por Meyer e reapropriada por Vigotski (2001): é inaudível, invisível e intangível. Nesse sentido, o caso de Flora e de AR são um maravilhoso exemplo desse caráter fugidio da arte na constituição subjetiva. Se por um lado elementos do contexto sócio-cultural – tais como discurso familiar, proposta educativa do projeto ou oferta da arte na comunidade – influenciam negativamente a experiência de educação em arte e a forma como ela é descrita por esses participantes, por outro, a sua importância se faz perceptível nos hábitos dessas pessoas e na forma como se comportam. Por isso, a forma como a arte é expressa, seja afirmada ou negada, enquanto parte da pessoa está intimamente associada aos elementos do contexto sócio-cultural. Entretanto, esses elementos não chegam a impedir que a educação em arte marque a subjetividade de seus participantes e figura, de alguma maneira, em suas vidas, exercendo um importante papel no desenvolvimento humano.

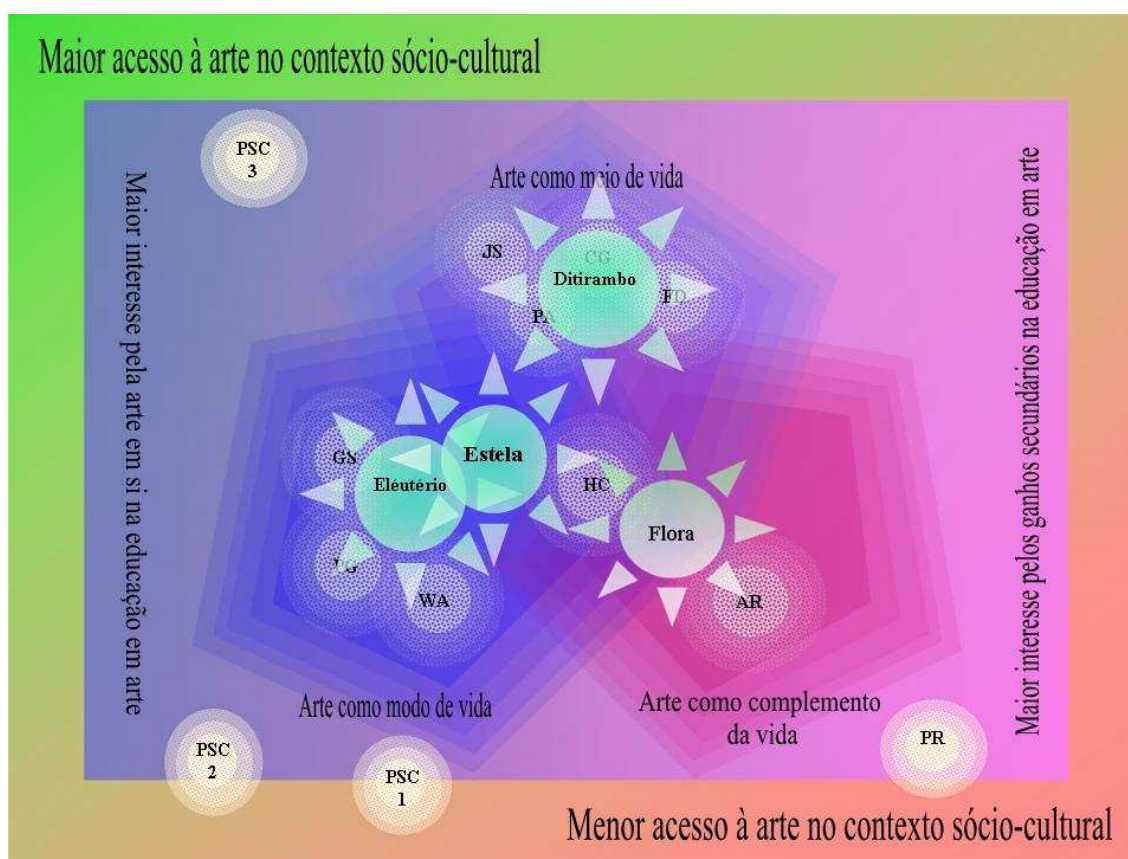


Figura 16 - Diagrama representativo do lugar da educação em arte na constituição subjetiva de todos os participantes em comparação.

As narrativas construídas pelos participantes evidenciaram três orientações semióticas principais de significação da arte: como meio, como modo, ou complemento de vida. A arte como meio de vida descreve seu papel tanto como atividade de trabalho e que provê sustento, como também lazer, entretenimento, forma de pensar, se expressar e comunicar. A arte como modo de vida, por seu turno, indica o lugar da arte como elemento essencial para o lazer e entretenimento, além de ser um meio para reflexão, resolução de

problemas, elaboração e expressão de sentimentos e idéias. Quanto à arte como complemento de vida, ela é significada como algo que ocupa certo lugar na vida das pessoas, mas pode ser dispensado ou substituído. Essas três orientações estão intimamente relacionadas com as orientações semióticas identificadas nas propostas educativas dos projetos artístico-culturais. Na figura 16, apresento um diagrama representativo do lugar da educação em arte na constituição subjetiva de todos os participantes em comparação. Os projetos artístico-culturais, conforme representado na figura, apresentam suas propostas educativas ou mais interessadas pela educação em arte combinadas com uma menor oferta da arte no contexto sócio-cultural, ou mais interessadas pelos ganhos secundários da educação em arte associada a uma menor oferta da arte no contexto, ou ainda o maior interesse pela arte em sua educação aliada à grande oferta da arte contextualmente. Esses circunscritores culturais representam linhas de força na constituição subjetiva de cada participante dessa pesquisa. Mesmo assim, o posicionamento ativo de cada um deles é revelado na forma como suas experiências são significadas por eles e na orientação semiótica desses significados.

Assim como na epígrafe apresentada no início desse trabalho, a arte transparece como uma necessidade para todos os participantes, mesmo que seja apenas como um complemento. Nesse sentido, a educação em arte se reflete como uma forma de atender a essa necessidade, pois é um meio de cultivar a criação e apreciação artística, em consonância com as propostas de Vigotski (2001, 2008), Barbosa (2007) e Zanella (2007).

VIII. Considerações Finais

Vida para a arte e arte para a vida

A arte de um povo é um reflexo autêntico de sua mentalidade (Nehru)

O dia está na minha frente esperando para ser o que eu quiser. E aqui estou eu, o escultor que pode dar forma. Tudo depende só de mim. (Charles Chaplin)

Vou cantar, laraiá, e vou mais adiante, diz pra mim o que seria de mim, se não fosse o funk. (MC Marcinho)

As epígrafes acima podem ilustrar o forte papel do contexto sócio-cultural por um lado, o papel ativo das pessoas na criação de si, assim como a importância que a arte pode assumir na vida de uma pessoa. Ao estudar como a educação em arte se reflete na constituição subjetiva de pessoas que participaram de projeto artístico-cultural com esse tipo de atividade, pude notar como ela pode ser internalizada como uma necessidade para as pessoas (Vigotski, 2001), seja essencial ou secundária. A partir dos resultados construídos, identifiquei três orientações semióticas essenciais construídas pelos participantes dessa pesquisa a partir de suas experiências educativas: compreender a arte como um complemento de suas vidas, como um meio de vida ou como um modo de viver. Esses significados construídos a partir da experiência educativa em arte apresentam profunda relação com os elementos do contexto sócio-cultural, especialmente quanto aos diferentes discursos sobre o papel da arte no desenvolvimento e na promoção da inserção social, a proposta educativa dos projetos e a forma como seus participantes descreveram sua influência nas suas vidas. No entanto, assim como a cultura tem um papel constitutivo na subjetividade (Bruner, 1997; Valsiner, 2007), também as pessoas são ativas em seu processo de desenvolvimento (Vigotski, 2003).

As narrativas verbais dos participantes indicaram como a educação em arte nos projetos artístico-culturais foi essencial para a forma como eles vivenciam e compreendem a arte hoje e, para a maior parte deles, figurou como o único ou mais expressivo contato que tiveram com a arte. Também foi interessante observar como essa experiência educativa estimulou alguns participantes a buscar níveis mais elevados de ensino e o aprofundamento de seus conhecimentos em arte, além de influenciar sua visão sobre o papel da arte na educação das pessoas, no sentido de considerá-la um elemento importante para proporcionar o acesso à cultura e o conhecimento de si mesmo. Essas experiências corroboram o papel da educação em arte na construção de novos olhares, na estimulação para a criação e apreciação, na identificação cultural (Barbosa, 2007; Zanella, 2007).

No que diz respeito às contribuições para a reflexão sobre as abordagens baseadas em arte na pesquisa científica, as estratégias de construção e análise de informações construídas nessa pesquisa se mostraram férteis para a elaboração de estudos científicos psicológicos. A utilização do ensaio fotográfico e a construção de narrativas visuais, por um lado, e a elaboração dos contos e retratos, por outro, permitiram agregar a experiência estética, além de processos artísticos de reflexão e reelaboração, aos instrumentos e procedimentos mais tradicionais da ciência, como a observação e a entrevista, ou a apresentação e análise de resultados em um estudo. Saarnivaara (2003) sinalizou a necessidade de expandir as fronteiras da pesquisa psicológica e indicar novas questões de pesquisa a partir da arte. Dixon, Chapman e Hill (2005), por seu turno, afirmaram que nesse sétimo momento da pesquisa qualitativa (recordando o nome conferido por Denzin e

Lincoln a esse momento) era necessário buscar e compartilhar novos conhecimentos e caminhos para a pesquisa qualitativa, de forma a enriquecer as investigações e seus resultados. Encorpando esses argumentos, o “Congresso Iberoamericano de Educação Artística – Sentidos Transibéricos” (Organização de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009) apresenta como uma das recomendações do documento com suas conclusões, reconhecer o processo artístico como uma metodologia investigativa, fica clara a necessidade estabelecida de aplicar os conhecimentos artísticos à esfera científica. Acredito que essa dissertação pode contribuir no sentido dessa expansão de fronteiras, compartilhamento de conhecimentos e reconhecimento de um papel para o conhecimento artístico na pesquisa psicológica, de certa maneira, para as investigações da educação em arte também.

As diferentes metodologias artísticas construídas e empregadas nessa pesquisa mostram a possibilidade de evocação trazida pela utilização da arte na pesquisa científica (Eisner, 2009), assim como o poder da imaginação, da emoção e da ficção na solução de problemas (Eisner, 2009; Leavy, 2009). O uso de abordagens artísticas nas pesquisas também indicam a possibilidade de conciliar as vozes do pesquisador e dos participantes em co-construções (Leavy, 2009).

A realização de pesquisas baseadas em arte apresentam, contudo, alguns pontos importantes para serem considerados, conforme já foi apontado por autores tais como Leavy (2009), Cole e Knowles (2009), Brochener e Ellis (2003). Um desses pontos diz respeito à necessidade de o pesquisador ter vivência em arte ou se juntar a artistas para construir pesquisas que utilizem abordagens artísticas. De fato, nesse estudo a minha experiência e formação em arte se mostraram essenciais, tanto para a construção dos instrumentos e estratégias utilizados nesse estudo, como para a análise das informações construídas a partir deles. Outra questão fundamental é o grande envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo e o processo de construção da pesquisa, o que pode resultar em grande sofrimento psicológico quando não há um suporte adequado (Leavy, 2009). Em especial quanto à forma como delineei essa investigação, o grande número de encontros, a importância deles, assim como as observações e das vivências junto aos participantes para proporcionar uma melhor compreensão de suas experiências, representaram, em alguns momentos, uma certa confusão de papéis. Mas, por outro lado, essa relação próxima estabelecida com os participantes dos estudos de caso foi essencial para a construção e análise das informações. Isso pode ser verificado na diferença entre as análises do caso de Ditirambo e dos outros três, pois tive poucos encontros e interações com o primeiro e, como resultado, senti mais dificuldade em fazer as análises desse caso.

Para mim, a construção desse tipo de pesquisa constituiu uma experiência completamente nova, pois a pouca vivência que tinha em pesquisa era associada a instrumentos e análises quantitativas ou associadas a essas. Aqui, ao invés de tabular dados de questionários ou medidas, aplicar fórmulas estatísticas e derivar análises com base nessas medidas, essa pesquisa envolveu um maior investimento na leitura e fundamentação para justificar escolhas e construções teóricas, a descrição detalhada de todo o processo, o investimento de tempo na leitura repetida das informações para derivar análises, discussão e conclusões que realmente transparecessem as informações construídas. Em compensação, houve um enorme retorno em satisfação pessoal na conclusão de algumas etapas, como a realização da entrevista narrativa autobiográfica oral, a revelação das fotografias do ensaio, a construção da narrativa visual, a leitura final do conto, da síntese e das análises junto aos participantes, o envolvimento ativo de alguns participantes (eu, Flora, Estela, Ditirambo e Eleutério), a leitura das narrativas visuais e a elaboração dos retratos foram alguns desses momentos mais significativos.

O uso de imagens, em especial, se mostrou frutífero para conhecer a experiência dos entrevistados e permitiu a triangulação com as demais informações construídas, confirmando sua importância para falar sobre a realidade (Zanella, 2006) e suas possibilidades evocativas (Leavy, 2009; Rose, 2007; Weber, 2009). Os participantes, que realizaram o ensaio fotográfico e a narrativa visual, com a exceção de Flora, gostaram muito da experiência e relataram que ela contribuiu para que eles refletissem sobre as informações solicitadas, em consonância com o que foi verificado por Maurete (2005). Em especial no que diz respeito à construção da narrativa visual, foi muito interessante observar que todos os participantes estruturaram sua história do canto superior esquerdo para o canto inferior direito do suporte utilizado para construção da narrativa visual, além do fato de que três participantes colocaram o foco de sua narrativa no centro da página que utilizaram para realizá-la. Foi possível, também, observar uma diferença na construção da narrativa visual entre Eleutério e Flora de um lado, e Estela e Ditirambo do outro. Os dois primeiros construíram narrativas em linhas retas, ao passo que os dois últimos utilizaram uma distribuição mais fluída das imagens, em linhas sinuosas. Talvez isso possa ser atribuído ao maior treino de Estela e Ditirambo com as linguagens artísticas. A rapidez de Estela em compreender a proposta, a riqueza de sua construção e a complexidade da linguagem que adotou para descrever sua experiência pode apontar para algo óbvio: como a escolaridade mais alta e as vivências ricas em arte e literatura, entre outras, todas típicas a uma mulher oriunda de uma família tradicional da classe média alta gaúcha, permitiram a ela reconstituir suas experiências com mais riqueza de detalhes e maior consciência sobre si. Estabelecendo um contraponto com a experiência de Ditirambo, é interessante notar como ele se envolve com o ambiente artístico do qual passa a fazer parte depois de participar do PSC 2, embora seja oriundo de uma família de classe baixa e sem uma história familiar de envolvimento e valorização da arte, tal como Estela. A sua história evidencia, dessa maneira, as possibilidades transformativas que a educação em arte pode engendrar às trajetórias de vida.

Acredito que esse estudo, apesar de suas limitações, abre um caminho de investigação muito importante, tanto para a educação em arte quanto para a psicologia. Para a primeira, pode fornecer elementos a outros trabalhos que investiguem a importância da educação em arte e suas contribuições para processos de ensino-aprendizagem. Para a última, indica a potencialidade das elaborações teóricas de Vigotski sobre a arte e o seu papel na constituição subjetiva, além de chamar a atenção para um aspecto essencial ao desenvolvimento humano, aquele referente às habilidades estéticas, encorpado o coro de outros trabalhos sobre aspectos psicológicos da arte.

Os lugares conferidos à arte na constituição subjetiva de cada participante desse estudo, que foram indicadas através de suas narrativas, confirmam a educação em arte como meio essencial para as pessoas se apropriarem da arte e incorporar ao ciclo da vida social os aspectos íntimos e pessoais do ser. Para os coordenadores e educadores de projetos artístico-culturais, fica registrada a importância de seu trabalho na instituição de uma cultura de valorização e incentivo à apreciação e criação artísticas, contribuindo para o desenvolvimento de seus participantes.

No que diz respeito aos elementos a serem considerados na elaboração de políticas públicas de educação em arte, enfatizo a importância da participação em projetos artístico-culturais como meio de estimular as pessoas a continuarem seus estudos ou buscar níveis mais elevados de ensino, especialmente nos projetos, em que, para permanência, têm exigência de bom desempenho na escola, mas não apenas nesses, como pode ser observado no PSC 7, por exemplo. Mais ainda, foi possível observar que a educação em arte pode constituir uma forma de inserir socialmente as pessoas ou afastá-las da criminalidade, desde que sejam associadas a outras ações. Nesse sentido, é preciso existir mais

investimentos para criar e manter um aparato artístico-cultural que possibilite a constante oferta de acesso a bens culturais de forma a atender à demanda já existente e aumentá-la. Por fim, gostaria de lembrar que a eficácia dos investimentos públicos em projetos de educação em arte precisa ser associada ao amplo e intenso acesso à arte, de forma a ter seu resultado maximizado, levando os participantes desses projetos a maior interesse pela produção e consumo de bens artísticos.

À guiza de conclusão, eu gostaria de enfatizar como a experiência educativa em arte trouxe, para os pesquisados, a arte para as suas vidas e, de alguma forma, levou-os a dedicar parte de suas atividades para a arte, indicando a grande importância de projetos artístico-culturais como uma experiência essencial para que isso ocorresse. Permanece, ainda, a necessidade de realizar outros estudos para confirmar e aprofundar esses resultados. Estudos micro-genéticos junto aos projetos artístico-culturais e seus participantes poderiam contribuir para mostrar com maior detalhe as relações entre os significados subjetivos e sócio-culturais da educação em arte e os posicionamentos assumidos pelos participantes em relação a essas experiências. Também seriam muito interessantes estudos longitudinais para acompanhar tanto a participação nos projetos quanto o desenvolvimento dessas pessoas após a sua saída dos mesmos. Esses dois tipos de estudo provavelmente preencheriam algumas das lacunas deixadas por essa investigação, uma vez que acessei apenas a experiência retrospectiva dos participantes e em um assunto que eles nunca haviam refletido antes.

REFERÊNCIAS

- Achutti, L. E. R. (2004). *Fotoetnografia na Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Anderson, J. R. (2000). Percepção. Em: J. R. Anderson, *Psicologia Cognitiva e suas Implicações Experimentais*. Rio de Janeiro: LTC.
- Arendt, R. J. J. (2004). Investigações em torno do objeto da psicologia. Em H. D. Mancebo & A. M. Jacó-Vilela (Orgs.), *Abordagens Sócio-históricas e Desafios Contemporâneos* (pp.19-34). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Arnheim, R. (2000). *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira.
- Aspesi, C. C.; Dessen, D.; Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em D. Dessen; A. Costa Junior, *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: uma introdução à antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papyrus.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Banks, S. (2009). Writing as theory: in defense of fiction. Em J.G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp.155-164). Londres: Sage.
- Barbosa, A. M. (1989). Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, 3 (7).
- Barbosa, A. M. (1995). *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte.
- Barbosa, A. M. (2007). Arte/ Educação e diferentes conceitos de criatividade. Em A. V. Zanella, F. C. B. Costa, K. Maheirie, L. Sander, & S. Z. Ros (org). *Educação Estética e Constituição do Sujeito: reflexões em curso* (pp. 23-28). Florianópolis, SC: UFSC.
- Barbosa, A., & Cunha, E. T. (2006). *Antropologia e Imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1990). *O óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barthes, R. (2006). *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. Em M. W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp.470-490). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bauer, M. W., Gaskell, G., & Allum, N. C. (2002). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. Em M. W. Bauer & G. Gaskell, *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp.17-37). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Berthold, M. (2004). *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Bezerra, P. (2001). Prefácio. Em L. S. Vigotski, *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brochner, A. P., & Ellis, C. (2003). An introduction to de arts and narrative research. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 506-514.
- Branco, A. U., & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 251-258.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.
- Bruner, J. (1983). *In Search of Mind*. New York: Harper & Row.

- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burke, P. (Org.). (1992). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Camic, P. M., Rhodes, J. E., & Yardley, L. (2004). Naming the stars: integrating qualitative methods in psychological research. Em P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley, *Qualitative Research in Psychology: expanding perspectives in methodology and desing*, (pp.3-15). Washington, DC: American Psychological Association.
- Campos, R. H. de F. (2009). História da psicologia e história da consciência através do estudo das representações sociais. *Memorandum*, 16, 7784. Recuperado em 11 de setembro, 2009, de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a16/campos02.pdf>.
- Cardoso, R. A (2008) Academia Imperial de Belas Artes e o Ensino Técnico. 19&20 - A revista eletrônica de DezenoveVinte, III(1). Recuperado em 21 de maio, 2009, de http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/rc_ebatecnico.htm.
- Catanho, F. J. M. (2007) A edição fotográfica como construção de uma narrativa visual. *Discursos Fotográficos*, 3(3),.81-96.
- Cauduro, M. T., Birk, M., & Wachs, P. (2008). Investigación baseada en las artes: una aportación brasileña. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10, 1-17.
- Chambers, C., Hasebe-Ludt, E., Donald, E., Hurren, W., Leggo, C., & Oberg, A. (2009). Métissage: a research practice. Em J.G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp.141-154). London: Sage.
- Chilvers, I. (2001). *Dicionário Oxford de Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cisneros-Pueblas, C. A., Faux, R., & Mey, G. (2004). Qualitative researchers - stories told, stories shared: the storied nature of qualitative research. An introduction to the special issue: FQS interviews. *Forum of Qualitative Social Research*, 1-10. Retirado em 11 de abril, 2007, de <http://www.qualitative-research.net>.
- Clough, P. (2002). *Narratives and Ficción in Educational Research*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2009). Arts-informed research. Em: J.G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp.55-71). London: Sage.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press, Harvard University.
- Cole, M., & Scribner, S. (2003). Introdução. Em L. S. Vigotski, *A Formação Social da Mente* (pp.1-19). São Paulo: Martins Fontes.
- Coli, J. (1981). *O que é Arte?* São Paulo: Brasiliense.
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2004). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – 2004*. Retirado em 5 de agosto, 2009, de http://www.codeplan.df.gov.br/003/00304005.asp?ttCD_CHAVE=4882.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Sage.
- Damásio, A. (1996). *O Erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Daniels, H. (Org.) (2002). *Uma Introdução a Vigotski*. São Paulo: Loyola.
- De Marinis, M. (1997). *Comprender el Teatro: lineamientos de una nueva teatrología*. Buenos Aires: Galerna.
- Denzin, N. (2000). Aesthetics and practices of qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 256-272.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2007). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed.
- Derrida, J. (1971). A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. Em J. Derrida, *A Escritura e a Diferença* (pp.229-249). São Paulo: Perspectiva.
- Descartes, R. (2005). *Discurso do Método*. Porto Alegre: L&PM Pocket.
- Di Coprani, E. de F. (ed.). (1985). *Nosso século: 1945/ 1960, a era dos partidos* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Abril.
- Dias, Belidson . (2009). Uma Epistemologia de Fronteiras: Minha tese de doutorado como um projeto artográfico. *Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP / Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 18*. Salvador: EDUFBA.
- Dondis, D. (1995). *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dubois, P. (1993). *O Ato Fotográfico*. Campinas, SP: Papirus.
- Echeverria, R. (2006). *Ontologia del Lenguaje*. Santiago: Dolmen Estudio.
- Eisenstein, S. (2002). *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Eisner, E. (2004). On the art and science of qualitative research in psychology.. Em P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley, *Qualitative Research in Psychology: expanding perspectives in methodology and desing* (pp.17-29). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eisner, E. (2009). Art and Knowledge. Em J.G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp.1-12). London: Sage.
- Falcão, J., & Hartmann, L. (2008). Estratégias Narrativas: o auto-retrato e a fotografia encenada. *Anais do I Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual* (p. 1-9). Goiânia: Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.
- Fernandes, A. M. D., Moura, A. M A., Fernandes, D. J., Rocha, G. F., Luna, G. C. V., & Barbosa, T. L. O. (2006). Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF, 18(2)*, pp.125-142.
- Fernandes, A. M. D., Rozenowicz, A., & Ferreira, J. P. (2004). Avaliação qualitativa e a construção de indicadores sociais: caminhos de uma pesquisa/intervenção em um projeto educacional. *Psicologia em Estudo, Maringá, 9(2)*, p. 243-253.
- Fernandes, A. M. D.; Cunha, N. M.; & Ferreira, C. M. (2004). Arte, Educação e Projetos de Intervenção Social no Rio de Janeiro. *Revista da Psicologia – UFF, 16(2)*. Retirado em 23 de agosto, 2007, de <http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-2-Cap3.pdf>.
- Fernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.
- Ferraz, M. H. C. T. (1999). A educação escolar em arte tem uma história. Em: M. H. C. T. Ferraz. *Metodologia do Ensino de Arte* (pp. 27-38). São Paulo: Cortez.
- Ferraz, M. H. C. T., & Fusari, M. F. R. (1993). *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Finley, E. (2009). Arts-based research. Em J.G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp.71-82). London: Sage.
- Flusser, V. (2002). *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Freitas, M. T. de A. (1999). *Vygotsky & Bakhtin: psicologia e educação, um intertexto*. São Paulo: Ática.

- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em: M. W. Bauer, & G. Gaskell. *Pesquisa Qualitativa, com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp.64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. São Paulo: LTC.
- Geertz, C. (2003). A arte como um sistema cultural. Em: C. Geertz, *Saber local*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological Science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56(10), 803-813.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gombrich, E. H. (1995). *Art Story*. London: Phaidon.
- Gombrich, E. H. (2000). *Art and Illusion*. New Jersey: Princeton University Press.
- Gomes Filho, J. (2000). *Gestalt do Objeto: sistema de leitura visual da forma*. São Paulo: Escrituras.
- González Rey, F. G. (1999). *La Investigación Cualitativa em Psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- González Rey, F. G. (2004) O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. Em: L. M. Simão, & A. M. Martinez. *O Outro no Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- González Rey, F. G. (2005) *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Hebdige, D. (2008). Subculture: The Meaning of Style. Em: M. Ryan, *Cultural Studies: An Anthology* (pp.587-598). Melbourne, Australia: Blackwell Publishing.
- Higgs, G. (2009). Psychology: Knowing the Self Through Arts. Em J.G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp.545-556). London: Sage.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.
- Ianni, O. (2004). Variações sobre arte e ciência. *Tempo Social*, 16 (1), 7-23.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1999). População Jovem no Brasil. Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica no. 3 , Rio de Janeiro: autor/ Departamento de População e Indicadores Sociais.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2007). Sistema de informações e indicadores culturais. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Sócio Econômica*, 22, Rio de Janeiro: autor/ Departamento de População e Indicadores Sociais.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. (2009). *Estimativas de População*. Rio de Janeiro: autor/ Departamento de População e Indicadores Sociais. Retirado em 14 de agosto, 2009 de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/default.shtm> .
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (1980). *Escolinhas de Arte do Brasil*. Brasília: autor.
- Irwin, R. L. (1999). A/r/tography: a metonymic métissage. Em R. L. Irwin, & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry* (pp.27-40). Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Jobim e Souza, S., & Lopes, A. E. (2002). Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 61-80.
- Johnson, R., Chambers, D., Raghuram, P., Tincknell, E. (2004). *The Practice of Cultural Studies*. London: Sage.
- Joly, M. (1999). *Introdução à Análise da Imagem*. São Paulo: Papirus.

- Joly, M. (2002). *A Imagem e sua Interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- Jongeward, C. (1997). Visual portraits: Integrating artistic process into qualitative research. *Canadian Review of Art Education*, 24(2).
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2002). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em J. Valsiner (Org.), *Child Development in Cultural Context* (pp.13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Kayser, W. (1968) *Análise e Interpretação da Obra Literária* (Vol. II). Coimbra, Portugal: Sucessor.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7 (6), 679-692.
- Kincheloe, J. L., & Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Kirst, P. (2000). *Fotográfico e subjetivação: hibridização, multiplicidade e diferença*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2007). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lapassade, G. (1998). Da multirreferencialidade como "bricolagem". Em J. G. Barbosa (Coord.), *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação* (pp. 126-148). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Laraia, R. B. (2008). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Leavy, P. (2009). *Methodology Meets Art: arts-based research practice*. New York: Guilford Press.
- Leenaerts, D. (2006). La forme séquentielle em photographie dépliement du temps et du récit. *Image [&] Narrative*, 15. Retirado em 21 de janeiro, 2009, de <http://www.imageandnarrative.be/iconoclasm/leenaerts.htm>.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Novo Horizonte.
- Lèvy-Strauss, P. (2007). *O pensamento selvagem*. Campinas, SP: Papirus.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (2007). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. Em: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens* (PP.169-192). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2003). Subjetividade e conhecimento: do sujeito da representação ao sujeito dialógico. *Revista Fractal do Departamento de Psicologia da UFF*, 15(2), 33-52.
- Lyra, M.C.D.P., & Seidl de Moura, M. L. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 13(2), 217-222.
- Machado, Roberto (1999). *Nietzsche e a Verdade*. Rio de Janeiro: Graal.
- Madureira, A. F.; Branco, A. M. C. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em: M. A. Dessen e A. L. Costa. Junior. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Marcondes, L. F. (1998). *Dicionário de Termos Artísticos*. Rio de Janeiro: Pinakotheke.
- Markus, H. R., & Hamedani, M. Y. G. (2007). Sociocultural Psychology: the dynamic interdependence among self systems and social systems. Em S. Kitayama, & D. Cohen, *Handbook of Cultural Psychology* (pp.3-39). New York: Guilford Press.
- Martins, H. H. T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), pp.289-300.
- Martins, M. (1998). *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.

- Maurente, V. S. (2005). *A Experiência de Si no Trabalho nas Ruas através da Fotocomposição*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Maurente, V., & Tittoni, J. (2007). Imagens como estratégia metodológica de pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 19(3), 33-38.
- McNiff, S. (2009). Art-based research. Em J.G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues*. (pp.29-40). London: Sage.
- Melo e Sousa, A. C. (1985). Na década da crítica e das vanguardas, a maturidade intelectual. Em E. de F. di Coprani (ed.), *Nosso século: 1945/ 1960, a era dos partidos (Vol. 2)*. Rio de Janeiro: Abril.
- Moisés, Massaud. (2004). *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix.
- Molon, I. (2003). *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vigotski*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Murray, M. (2004). Narrative psychology and narrative analysis. Em P. M. Camic, J. E. Rhodes, L. Yardley, *Qualitative Research in Psychology: expanding perspectives in methodology and desing*, (pp.95-198). Washington, DC: American Psychological Association.
- Neilsen, L. (2009). Lyric Inquiry. Em J.G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp.29-40). London: Sage.
- Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: um estudo autofotográfico*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Neiva-Silva, L.; Koller, S. H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. *Estudos em Psicologia*, 7(2), pp.237-250.
- Nietzsche, Friedrich. (1999). *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nino, M. C. (2007). As narrativas sequenciais na fotografia. *Graphos*,9(1), 516-536.
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2004). *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nunes, B. (1999). *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo, SP: Ática.
- Olesen, V. L. (2007). Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens* (pp.219-258). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, S. R. R. (2007). Sobre a leitura de imagens. Em: A. V. Zanella, F. C. B. Costa, K. Maheirie, L. Sander, & S. Z. Ros (org). *Educação Estética e Constituição do Sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: UFSC.
- Orazem, R. B. (2006). Arte e educação: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil colonial. *Revista Digital Art&*, 5. Retirado em 24 de agosto, 2007, de <http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/10.htm> .
- Organização de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Proyecta IberoAmérica – Boletín Proyectos Culturales de la OEI*, 3. Retirado em 20 de agosto, 2009, de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5358> .
- Overton, U. M., Newman, J. (2008). *Developmental Perspectives on Embodiment and Conciousness*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Peter, G. D. (2007). Influência francesa no patrimônio cultural e construção da identidade brasileira: o caso de Pelotas. *Portal Vitruvius*. Retirado em 21 de maio, 2009, de <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp429.asp>.
- Pigrum, D., & Stables, A. (2005). Qualitative inquiry as gegenwerk: connections between art and research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4). Retirado em 28 de abril, 2007, de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/pdf/pigrums.pdf.
- Pino, A. (2006). Imagem e significação. Em L. H. C. Lenzi, S. Z. Ros, A. M. A. de Souza, & M. M. Gonçalves (Orgs.), *Imagem: intervenção e pesquisa* (pp.17-38). Florianópolis, SC: UFSC.
- Pino, A. (2007). Educação estética do sentimento e processo civilizador: um ensaio sobre estética e semiótica. Em: A. V. Zanella, F. C. B. Costa, K. Maheirie, L. Sander, & S. Z. Ros (Org). *Educação Estética e Constituição do Sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: UFSC.
- Platão. (2002). *A República*. São Paulo: Martin Claret.
- Ramos, M. A. (2009). *Escolinhas de Arte: perspectivas para a livre expressão*. Trabalho de Conclusão de Especialização em Pedagogia da Arte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology*. New York: Plenum.
- Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo, SP: Atlas.
- Roese, A., Gerhardt, T. E., Souza, A. C. de, & Lopes, M. J. M. (2006). Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 5, 1-10.
- Rogoff, B. (2005). *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.Cole.
- Ros, S. Z., Maheirie, K., & Zanella, A. V. (Orgs.). (2006). *Relações Estéticas, Atividade Criadora e Imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Rosa, A. (2000). ¿Qué añade a la Psicología el adjetivo cultural? *Anuário de Psicologia*, 31(4), 27-57.
- Rosa, A. (2007). La mutua constitución de experiencia y significado: dos miradas históricas a la explicación psicológica del conocimiento. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 87-124.
- Rosetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Selva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (Orgs). (2004). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed
- Ruck, N., & Slunecko, T. (2008). A portrait of a dialogical self: image and the dialogical self. *International Journal for Dialogical Science*, 3(1), 261-290.
- Saarnivaara, M. (2003). Art as Inquiry: the autopsy of an [art] experience. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 580-602.
- Saldaña, J. (2009). Ethnodrama and ethnotheatre. Em J.G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp.195-208). London: Sage.
- Santaella, L., & Nöth, W. (2001). *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras.
- Santos, D. (2002). Construindo novas possibilidades de trabalho. Em: D. Santos. *Orientações Didáticas em Arte Educação*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Santos, J. L.dos. (1993). *O Que é Cultura*. São Paulo: Brasiliense.

- Santos, R. da C. (2000). Reflexões sobre as organizações da sociedade civil. *Integração - A Revista Eletrônica do Terceiro Setor*, 2(10), <http://integracao.fgvsp.br/9e10/administrando.htm> .
- Sapir, E. (1999). *The Collected Works of Edward Sapir*. New York: Mouton de Gruyter.
- Sava, I., & Nuutinen, K. (2003). At the meeting place of word and picture: between art and inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 515-534.
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens* (pp.193-218). Porto Alegre: Artmed.
- Scott-Hoy, K. (2003). Form carries experience: a story of the art and form of knowledge. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 268-280.
- Serafim Leite, S. I. (1953) Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil (1549-1760). Lisboa-Rio de Janeiro: Livros de Portugal..
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. (2007). Portal do SEBRAE. Retirado em 23 de maio, 2007, de <http://www.sebrae.com.br/customizado/sebrae/institucional/quem-somos/sebrae-um-agente-de-desenvolvimento> .
- Serviço Social da Indústria. (2007). Portal do Sesi. Retirado em 23 de maio, 2007, de <http://www.sesi.org.br/portal/main.jsp?lumChannelId=8A81818B146A9BCF01146AC22C872AF1> .
- Serviço Social do Comércio. (2007). Portal do SESC. Retirado em 23 de maio, 2007, de http://www.sescdf.com.br/site.do?categoria=Sesc_artigo .
- Shweder, R. A. (1991). Cultural Psychology: what is it? Em R. A. Shweder, *Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology* (pp. 73-110). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Silva, A. P. S. (2003). Continuidades e discontinuidades de si. Em A. P. S. Silva, *(Des)Continuidade no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores* (pp.43-56). São Paulo: IBCCRIM.
- Souza, T. Y. (2008). *Um Estudo Dialógico sobre Institucionalização e Subjetivação de Adolescentes em uma Casa de Semiliberdade*. São Paulo: IBCCRIM
- Souza, T. Y., Branco, A. M. U. de A., & Lopes de Oliveira, M. C. S . (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Revista do Departamento de Psicologia (UFF)*, 20, p. 357-376.
- Spink, M. J., & Frezza, R. M. (1999). Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. Em: M. J. Spink (org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez.
- Sullivan, G. (2009). Painting as research: create and critique. Em: J. G. Knowles & A. L. Cole, *Handbook of Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp. 239-250). London: Sage.
- Tacca, F. (1991). O sapateiro. *Revista Studium*, 10. Retirado em 31 de julho, 2009, de <http://www.studium.iar.unicamp.br/10/4.html> .
- Telles, J. A. (2006). Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 509-530.
- Thomson, J. B.(2002). O conceito de cultura. Em J. B. Thompson, *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (pp. 165 – 215). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Tittoni, J. (2004). Saúde mental, trabalho e outras reflexões sobre economia solidária. In: A. Merlo (Ed.), *Saúde e trabalho no Rio Grande do Sul: Realidade, pesquisa e intervenção* (pp. 65-93). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). Editors' Introduction - Contemporary Sócio-Cultural Research: uniting culture, society, and psychology. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp.1-20). New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lanhan, MD: Lexington Books.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2001). Editorial - The First Six Years: culture's adventures in psychology. *Culture & Psychology*, 7(1), 5-48.
- Valsiner, J. (2003). Beyond social representations: a theory of enablement. *Papers on Social Representations*, 12(7), 1-16.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi, India: Sage.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). Striving toward the whole: losing development in the course of history. Em: J. Valsiner, & R. Van der Veer, *The Social Mind: construction of the idea* (pp.277-322). Cambridge, MA: Cambridge University.
- Varela, N. (1988). Movimento das Escolinhas de Arte. *Fazendo Artes*, 13.
- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp. 5-15.
- Verschueren, J., Östman, J., & Blommaert, J. (1995). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamin.
- Vigotski, L. S. (1987). *História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Havana: Científico-Técnica.
- Vigotski, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento de da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes
- Vigotski, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008). A educação estética. Em L. S. Vigotski, *Psicologia Pedagógica* (pp.323-364). São Paulo: Martins Fontes.
- Volpe, A. J. (2007). *Fotografia, narrativa e grupo: lugares onde pôr o que vivemos*. Tese de Doutorado não-publicada. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Weber, S. (2009). Visual images in research. Em: J. G. Knowles & A. L. Cole, *Handbook of Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues* (pp. 41-54.) London: Sage.
- Wertsch, J. V., Del Río, P., & Alvarez, A. (1998). *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: Artmed.
- Yin, R. K. (2005) *Estudo de Casos: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman
- Yúdice, G. (2006). *A Conveniência da Cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: UFMG.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo, Maringá/PR*, 9(1), 127-135.

- Zanella, A. V. (2006). Sobre os olhos, os olhares e seu processo de (re)produção. Em L. H. C. Lenzi, S. Z. Ros, A. M. A. de Souza, & M. M. Gonçalves, *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Zanella, A. V. (2007). Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso. Em: A. V. Zanella, F. C. B. Costa, K. Maheirie, L. Sander, & S. Z. Ros (org). *Educação Estética e Constituição do Sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: UFSC.
- Zanella, A. V., Costa, F. C. B., Maheirie, K., Sander, L., Ros, S. Z. da (2007). *Educação Estética e Constituição do Sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Zanella, A. V., Reis, A. C. dos, Camargo, D., Maheirie, K., França, K. B., & Ros, S. Z. da . (2005). Movimento de objetivação/subjetivação mediado pela criação artística. *Psico-USF*, 10(2), 191-199.

Anexos

Anexo 1**Roteiro semi-estruturado para entrevista com membros de órgãos governamentais**

Data: _____

Órgão: _____

Servidor: _____

1. Apresentação pessoal.
2. Entrega da carta de encaminhamento e resumo do projeto.
3. Elementos para a condução da conversa:
 - a. As políticas e ações do órgão relacionadas a projetos de Educação em arte;
 - b. A indicação de algum projeto ou participante de projeto do gênero para fazer parte da pesquisa.
4. Agradecimento e despedida.
5. Descrição do local e do momento da entrevista.

Anexo 2

Roteiro semi-estruturado de entrevistas com os coordenadores de projetos

1. Momento de apresentação pessoal e da pesquisa
 - a. entrega de uma carta de apresentação e um resumo do projeto de pesquisa
2. Pedir ao coordenador para falar sobre o projeto (abertamente).
3. Tópicos a observar e esclarecer se necessário:
 - a. os objetivos do projeto
 - b. proposta educativa
 - c. suas atividades (tipo, forma como acontecem),
 - d. seu público alvo,
 - e. infra-estrutura
 - f. as dificuldades em atingir os objetivos ou implementar as atividades,
 - g. os resultados e objetivos que já haviam atingido (exemplos),
 - h. a indicação de participantes para a pesquisa.
4. Abrir espaço para questionamentos do coordenador.
5. Agradecer a participação e passar os contatos telefônicos.

Anexo 3
Autorização para o uso de Imagem em Pesquisa

Licenciante

NOME:

NACIONALIDADE:

ESTADO CIVIL:

PROFISSÃO:

RG:

TELEFONE:

DATA DE NASCIMENTO:

Eu, acima qualificado e nomeado(a) Licenciante, autorizo Anaí Haeser Peña, brasileira, solteira, psicóloga, CRP 01/11678, portadora do RG no 916.763 SSP-D.F., telefone 61-8131-4689, doravante denominada Licenciada, a fixar, utilizar e dispor da imagem e gravação de voz do Licenciante e das suas produções fotográficas e gráficas (Imagem), para fins de pesquisa científica (Pesquisa), sem limitações e conforme as condições abaixo, pelo prazo de 10 (dez) anos, contados da assinatura dessa autorização.

1. OBJETO

1.1. O Licenciante concede à Licenciada uma licença gratuita e não exclusiva para utilização, fixação e disposição, em conjunto com a Pesquisa, da imagem do Licenciante, bem como de sua voz gravada, além de suas produções fotográficas e gráficas, em conjunto, Imagem.

1.2. O Licenciante reconhece que a Licenciada poderá, para fins de Pesquisa, utilizar e dispor da Imagem, pelo prazo de 10 (dez) anos, em qualquer parte do território nacional ou estrangeiro, em qualquer ambiente, meio ou formato, eletrônico ou não, em caráter estritamente acadêmico e científico, desde que em conjunto ou em relação com a Pesquisa.

1.3. O Licenciante reconhece e aceita que a licença hora concedida é operada gratuitamente e que nenhum pagamento, compensação, royalties ou remuneração lhe será devido em razão da utilização da Imagem na Pesquisa.

2. GARANTIAS

2.1. A Licenciada se compromete a respeitar o sigilo da identidade, submetendo a Imagem a procedimentos de distorção, de forma a não permitir a identificação do Licenciado ou outras pessoas retratadas nas fotografias, bem como mantendo o anonimato do Licenciado.

2.2. O Licenciante declara e reconhece neste ato que (i) está apto e legalmente autorizado a conceder a licença objeto desta autorização; (ii) entendeu, compreendeu e aceitou as condições do presente contrato; (iii) inexistente qualquer impedimento de ordem legal, religiosa, moral ou pessoal, para a utilização, a fixação e disposição da Imagem; e (iv) aceitou, concordou e permitiu, por livre e espontânea vontade, gratuitamente e sem qualquer forma de coação ou imposição, que a Imagem seja utilizada e disposta em conjunto com a Pesquisa.

E por estarem de acordo com a presente autorização, assinam o presente documento em duas vias de idêntico teor.

Brasília/ Ceilândia, ____ de _____ de 2009.

Licenciante

Licenciada

Anexo 4**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Entrevistas**

Meu nome é Anaí Haeser Peña e sou da Universidade de Brasília. Eu estou realizando um estudo sobre os reflexos da participação de adolescentes em projetos culturais ao nível da subjetividade. O objetivo é conhecer melhor os reflexos da participação nesse tipo de projeto, para poder ajudar a planejar os serviços que atendam as suas necessidades.

Para isso, preciso realizar entrevistas sobre esses temas com algumas pessoas e peço a sua colaboração. É muito importante conhecer a sua opinião.

Essas nossas conversas serão gravadas. Tudo o que for conversado será mantido em sigilo e será utilizado apenas para fins de pesquisa. O seu anonimato é garantido. Quando eu for escrever o meu trabalho, não vou colocar seu nome.

Não há nenhum risco em participar desse estudo. A sua participação é voluntária. Assim, você só participa de quiser e fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder alguma pergunta específica quando não desejar ou quando ficar incomodado.

Estou à inteira disposição para conversar sobre qualquer dúvida que apareça durante as nossas conversas. Desde já, quero lhe agradecer a sua atenção e a sua participação nesse estudo. Meu telefone é 4101-0895 e 8131-4689.

Brasília, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do pesquisador: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Anexo 5

Roteiro semi-estruturado de entrevistas com participantes

1. Nome
2. Idade
3. Telefones
4. Gênero
5. Estado civil
6. Filhos (não/ sim, quantos, menino/ menina)
7. Escolaridade
8. Ocupação
9. Cidade de residência
10. Participação em projetos culturais em arte ou projetos sociais
11. Experiências pessoais de produção em arte (Tem alguma produção em arte? Se tem, o que faz?)
12. O que considera como eventos artísticos? Exemplificar.
13. Hábitos pessoais de participação em eventos artísticos (Costuma freqüentar eventos artísticos? Que eventos freqüentar? Com que freqüência? Onde ocorrem esses eventos? Algum acontece na cidade onde reside?):
14. Quais eventos artísticos não acontecem na cidade onde reside, mas acredita que poderiam ou deveriam acontecer?
15. Há mais alguém na família que faça alguma coisa relacionada à arte? Quem é e o que faz?

Anexo 6

Roteiro para entrevista narrativa autobiográfica

PERGUNTA INICIAL:

Você me disse que participou do projeto tal (nome do projeto indicado). O que você costumava fazer lá? Você pode me contar um pouco mais sobre essa experiência?

PONTOS A ESCLARECER, SE NECESSÁRIO:

1. Você tem alguma história sobre a experiência de participação no projeto?
2. Como essa experiência marcou:
 - a. a sua vida hoje,
 - b. quem você é,
 - c. o que gosta de fazer,
 - d. seus relacionamentos,
 - e. seu trabalho,
 - f. seu tempo livre,
 - g. suas expectativas para o futuro
3. Há alguma outra coisa que você gostaria de acrescentar?

Anexo 7**Orientações para o Ensaio Fotográfico**

Brasília, ____ de _____ de 2009.
Prezado/a _____,

Você recebeu uma câmera fotográfica de tipo descartável com 27 poses, um bloco de anotações e também teve instruções de como utilizá-la. A proposta para esta atividade é a seguinte:

1. Gostaria que você tirasse fotos com o seguinte tema: ‘a sua experiência de participação no projeto cultural de educação em artes visuais e como essa experiência se reflete na sua vida’.
2. Você pode fotografar paisagens, lugares, situações, símbolos, pessoas, objetos/ recordações (desenhos, pinturas, colagens, etc) que representem ou lembrem o projeto.
3. Escreva algo para cada foto tirada no bloco de anotações, dizendo o que você fotografou, porque você tirou a foto; o que isso representa em relação à experiência de participação no projeto de educação em arte, a sua intenção ao registrar a foto.
4. No bloco de anotações você também pode fazer desenhos e escrever o que você sente ou pensa enquanto realiza esta atividade.
5. Essas fotografias serão material de pesquisa e a identidade das pessoas ou identificação dos locais retratados será preservada.
6. Você não é obrigado a utilizar todas as poses disponíveis.
7. A revelação das fotografias será realizada pela pesquisadora e as fotografias tiradas, após digitalizadas, serão entregues a você em um álbum.
8. A câmera deverá ser devolvida no dia __/__/__, quando será realizada a segunda entrevista. São, portanto, _____(dias/ semanas) para realizar a atividade proposta.

É importante lembrá-lo que não há nenhum inconveniente caso você não queira realizar essa atividade. Basta você devolver a câmera.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,
Anái Peña.