

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Raissa Porto Gera

Educação, Arte e Violência Segundo as Narrativas dos Professores de Arte e Música: uma
Análise Cartográfica

Ribeirão Preto
2023

RAISSA PORTO GERA

**Educação, Arte e Violência Segundo as Narrativas dos Professores de Arte e Música:
uma Análise Cartográfica**

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obter o título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação

Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade

Ribeirão Preto

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Gera, Raissa Porto

Educação, Arte e Violência Segundo as Narrativas dos Professores de Arte e Música: uma Análise Cartográfica. Ribeirão Preto, 2023.

310 p.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação.

Orientador: Andrade, Antônio dos Santos.

1. Esquizoanálise. 2. Cartografia. 3. Educação. 4. Arte. 5. Violência. 6. Professores.

Nome: Raissa Porto Gera

Título: Educação, Arte e Violência Segundo as Narrativas dos Professores de Arte e Música:
uma Análise Cartográfica

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Faculdade
de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de
São Paulo para obter o título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade pela orientação, apoio e contribuições singulares para o meu crescimento científico e intelectual.

À Profa. Dra. Daniela de Figueiredo Ribeiro por acreditar no meu potencial como pesquisadora, o que tornou possível o meu ingresso no Mestrado, e ser minha inspiração como professora e psicóloga.

Aos professores de música e arte, cuja disponibilidade, confiança e dedicação, mesmo em um momento tão conturbado como o retorno às aulas presenciais durante a pandemia da COVID-19, contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada.

Aos meus pais, Helenice Aparecida Porto Gera e Marcos Silvestre Gera, e minha irmã, Ana Flora Porto Gera, por serem a minha grande inspiração intelectual, artística e amorosa.

Ao meu namorado, Caio Eduardo Garcia, por todo carinho, amor, alegria e suporte.

À minha prima, Letícia Porto de Novais, uma grande amiga e pedagoga incrível que me apoiou durante todo esse processo.

Aos meus colegas de pós-graduação, Camila Museti Bezerra e Wanderson Diego Bramé, pelas trocas, parceria e apoio que foram tão importantes na minha vivência do Mestrado.

RESUMO

Gera, R.P. (2023). *Educação, Arte e Violência Segundo as Narrativas dos Professores de Arte e Música: uma Análise Cartográfica* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

O presente estudo buscou acompanhar os processos de produção de subjetividade vivenciados por oito professores, cinco de música e três de arte, da Educação Básica que trabalham em escolas municipais e estaduais situadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida a partir da aproximação dos temas “educação”, “arte” e “violência” com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari e da compreensão de conceitos relevantes da Esquizoanálise, tais como: rizoma, palavra de ordem, agenciamento, regimes de signo e linhas de segmentaridade. Adotou-se a Cartografia como metodologia de pesquisa e, como estratégia de acompanhamento de processos, foram realizadas entrevistas de manejo cartográfico e observações participantes. As observações participantes serviram como meio para que a pesquisadora pudesse habitar os contextos escolares em que os professores estavam inseridos e identificar possíveis situações em que a educação e a arte contribuem para o enfrentamento da violência escolar. Foram colhidos, no contexto das entrevistas, relatos que expressaram as subjetivações produzidas por professores acerca dos temas “educação”, “arte” e “violência”, traçando suas perspectivas acerca do papel da arte na educação e a contribuição de ambas para o combate à violência escolar. A análise de dados das entrevistas se assemelha ao Estudo de Casos Múltiplos e, portanto, não se buscou traçar resultados genéricos, mas apresentar o acompanhamento dos processos vivenciados por cada participante. Como resultados, percebeu-se que todos os relatos, em algum grau, se aproximaram de uma perspectiva esquizoanalítica da arte e da educação, uma vez que evidenciaram como a educação através da arte envolve os afetos, movimentos de desterritorialização, devires e processos de subjetivação, o que indicou a relevância da arte para a construção de uma educação libertária. Com relação a violência escolar, os participantes pontuaram sobre a importância da mediação do professor em situações conflituosas e do acolhimento afetivo de alunos que apresentam comportamentos vistos como inadequados. Sobre as contribuições da arte para o combate à violência escolar, os discursos se voltaram para o uso da arte na busca por soluções saudáveis para conflitos, realização de debates sobre temas considerados tabus (como a própria violência), expressão e valorização de potencialidades e singularidades dos alunos. Em alguns relatos, houve a denúncia de que a violência se encontra na própria organização da instituição escolar e da sociedade, o que é um reflexo do que Michel Foucault e Gilles Deleuze chamam, respectivamente, de sociedade disciplinar e sociedade de controle. As observações participantes evidenciaram como as aulas de arte e música possibilitam um processo de ensino-aprendizagem mais sensível, que considera os alunos como protagonistas e estimula a expressão de singularidades, o que auxilia para um espaço escolar menos violento. Através da arte e da música, é possível criar desvios da educação hegemônica, combater a violência e construir caminhos para uma educação democrática que abarca toda a multiplicidade que habita a realidade escolar. Destarte, a pesquisa buscou dar voz e valorizar as vivências dos professores de arte e música, ressaltando a potência de ação e transformação desses agentes escolares.

Palavras-chave: Esquizoanálise. Cartografia. Educação. Arte. Violência. Professores.

ABSTRACT

Gera, R.P. (2023). *Education, Art, and Violence According to the Narratives of Art and Music Teachers: A Cartographic Analysis* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

The present study aimed to follow the production of subjectivity processes experienced by eight teachers, five music teachers and three art teachers, in Basic Education, working in municipal and state schools located in a city in the interior of São Paulo state. The research was developed through the integration of the themes "education," "art," and "violence" with the theoretical perspective of Gilles Deleuze and Félix Guattari and the understanding of relevant concepts from Schizoanalysis, such as rhizome, watchword, assemblage, regimes of sign, and lines of segmentarity. Cartography was adopted as the research methodology, and cartographic interviews and participant observations were conducted as strategies for process tracking. Participant observations served as a means for the researcher to inhabit the school contexts in which the teachers were inserted and identify possible situations in which education and art contribute to addressing school violence. Reports were collected within the interview context that expressed the subjectivations produced by teachers regarding the themes of "education," "art," and "violence," outlining their perspectives on the role of art in education and the contribution of both to combating school violence. The data analysis of the interviews resembles Multiple Case Studies, and therefore, the aim was not to outline generic results but to present the tracking of the processes experienced by each participant. As results, it was perceived that all narratives, to some extent, approached a schizoanalytic perspective of art and education, as they demonstrated how education through art involves affects, movements of deterritorialization, becomings, and processes of subjectivation, indicating the relevance of art in building a libertarian education. Regarding school violence, participants emphasized the importance of teacher mediation in conflict situations and the emotional support for students exhibiting behaviors seen as inappropriate. Regarding the contributions of art in combating school violence, the discourse focused on using art to seek healthy solutions for conflicts, conducting debates on taboo topics (such as violence itself), and expressing and valuing students' potentials and singularities. In some narratives, there was an denouncement that violence lies within the organization of the school institution and society, which reflects what Michel Foucault and Gilles Deleuze respectively refer to as disciplinary society and society of control. Participant observations highlighted how art and music classes enable a more sensitive education, that considers students as protagonists and stimulates the expression of singularities, thereby contributing to a less violent school environment. Through art and music, it is possible to create deviations from hegemonic education, combat violence, and build paths towards a democratic education that embraces the multiplicity inherent in the school reality. Therefore, the research sought to give voice to and value the experiences of art and music teachers, emphasizing their power for action and transformation as educational agents.

Keywords: Schizoanalysis. Cartography. Education. Art. Violence. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – “Árvore” e “Rizoma”	16
--------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Descrição dos professores	65
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO ESQUIZOANALÍTICO	16
1.1. Esquizoanálise: o pensamento rizomático	16
1.2. As palavras de ordem: sentença de morte ou fuga.....	21
1.3. Micropolítica e segmentaridade.....	26
1.4. Regimes de signos ou Semióticas: Significante e Pós-significante	27
2. EDUCAÇÃO, ARTE E VIOLÊNCIA: APROXIMAÇÕES COM A ESQUIZOANÁLISE	29
2.1. Recriar os caminhos da educação: buscas pelo desvio da reconhecimento	29
2.2. Esquizoanálise, arte e educação: cartografias de novas práticas educativas	35
2.3. Considerações sobre a violência segundo as perspectivas de Foucault e Deleuze: a violência que se constitui na instituição escolar	39
2.4. Educação e arte: reflexões acerca do combate à violência	46
2.5. Mudanças na educação e o papel dos professores	49
3. JUSTIFICATIVA.....	56
4. OBJETIVOS	58
4.1. Objetivo geral	58
4.2. Objetivos específicos	58
5. PERCURSO METODOLÓGICO	59
5.1. A Cartografia como acompanhamento de processo em pesquisa.....	59
5.1.1. Cartografar é mapear os processos de produção de subjetividade	59
5.1.2. O manejo cartográfico da entrevista.....	61
5.2. Observação participante.....	64
5.3. Participantes.....	64
5.4. Estratégias de acompanhamento dos processos	66
5.5. Análise de dados	67
5.6. Aspectos éticos	69
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
6.1. Caso 1: Letícia	70
6.1.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”	71
6.1.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”	76

6.1.3.	Terceiro tema: “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”...	81
6.1.4.	Quarto tema: “Meus alunos e a arte”	89
6.1.5.	Observações participantes	90
6.2.	Caso 2: Helena	96
6.2.1.	Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”	97
6.2.2.	Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”	100
6.2.3.	Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”	104
6.2.4.	Quarto tema: “A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar”	107
6.2.5.	Observações participantes	113
6.3.	Caso 3: Gabriela.....	116
6.3.1.	Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”	116
6.3.2.	Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”	119
6.3.3.	Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”	125
6.3.4.	Quarto tema: “A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar”	129
6.3.5.	Observação Participante	133
6.4.	Caso 4: Vítor	137
6.4.1.	Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”	137
6.4.2.	Segundo tema: Minha maneira de ensinar por meio da arte.....	144
6.4.3.	Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”	152
6.4.4.	Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar	157
6.4.5.	Observação Participante	165
6.5.	Caso 5: Fábio	169
6.5.1.	Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”	169
6.5.2.	Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”	176
6.5.3.	Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”	182
6.5.4.	Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar	188
6.5.5.	Observação Participante	198
6.6.	Caso 6: Glória	203
6.6.1.	Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”	204
6.6.2.	Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”	209
6.6.3.	Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”	216
6.6.4.	Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar	222
6.6.5.	Observações Participantes	226

6.7. Caso 7: Arthur.....	231
6.7.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”	231
6.7.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”	237
6.7.3. Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”	241
6.7.4. Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar	248
6.7.5. Observações Participantes.....	255
6.8. Caso 8: Marta.....	260
6.8.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”	260
6.8.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”	264
6.8.3. Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”	269
6.8.4. Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar	273
6.8.5. Observações Participantes.....	280
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	284
REFERÊNCIAS	300
APÊNDICE A	307
APÊNDICE B.....	308
APÊNDICE C.....	309

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou acompanhar os processos de produção de subjetividade vivenciados por oito professores de música e arte da Educação Básica que trabalham em escolas municipais e estaduais situadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Norteando-se na Cartografia como metodologia de pesquisa, foram realizadas entrevistas e observações participantes com o intuito de colher relatos que expressassem as subjetivações produzidas por professores acerca dos temas: educação, arte e violência; traçar as perspectivas dos professores acerca do papel da arte na educação, e identificar possíveis situações em que a arte e a educação contribuem para o enfrentamento da violência na escola, a partir das vivências escolares cotidianas dos professores.

A metodologia da Cartografia e o referencial teórico utilizado neste estudo são baseados na Esquizoanálise: um pensamento filosófico que foi apresentado nas obras “O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia – Vol. I” (1972), “Kafka: por uma literatura menos” (1975) e “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia – Vol. II” (1980) de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nesta introdução será feita uma breve exposição geral do pensamento e contextualização da Esquizoanálise, posteriormente será apresentado o Capítulo 1: “Considerações sobre o pensamento esquizoanalítico” que aprofunda alguns conceitos importantes da Esquizoanálise e da Cartografia para a compreensão do presente estudo e, finalizando o embasamento teórico, será apresentado o Capítulo 2: “Educação, arte e violência: aproximações com a Esquizoanálise” que explora reflexões da perspectiva esquizoanalítica e outras contribuições acerca dos temas norteadores da pesquisa: educação, arte e violência. Esta ordem dos capítulos se justifica pelo fato de que, na revisão da literatura, foram privilegiados os artigos que já fazem a conexão entre o tema do projeto e a Esquizoanálise e, portanto, recorrem a conceitos deste referencial, nem sempre conhecidos, daí a necessidade se apresentar tais conceitos no primeiro capítulo.

Em termos mais amplos, a Esquizoanálise faz uma crítica a Psicanálise e ao Capitalismo. Com relação à Psicanálise, Deleuze e Guattari (1972/1976) discordam da perspectiva do desejo como falta, pois para Freud o desejo é a busca por uma satisfação que nunca será completa: eventualmente ele encontra uma representação, o que gera uma descarga de tensão, mas logo volta a se inquietar porque a verdadeira satisfação parece sempre ser adiada. Outra crítica importante é feita ao conceito de inconsciente como repressor e limitado a padrões representativos como acontece no complexo de Édipo. Conforme salienta Leopoldo (2017),

Deleuze e Guattari percebem que a Psicanálise gira eternamente em torno da triangulação edipiana (pai-mãe-filho) e essa centralidade da família na formação do sujeito é, na verdade, uma produção do próprio capitalismo. Com a ascensão do capitalismo se cria uma ruptura entre a produção de subjetividade e a produção social, delegando a subjetivação à célula familiar, à esfera privada, ao individualismo e ao capital. Freud foi extremamente perspicaz ao perceber essa dinâmica, mas pecou ao interpretá-la como um padrão universal e eterno. Soares (2016) afirma que, para Guattari e Rolnik (1986), o capitalismo se expande a partir da captura dos processos de subjetivação ditando através do consumismo como os seres humanos devem se comportar, desejar, temer e se relacionar, atingindo inclusive os processos que ocorrem a nível inconsciente.

A Esquizoanálise surge como uma resistência a essas capturas e encarceramentos das subjetividades, possuindo como plano de fundo o Movimento de Maio de 68 na França – um momento marcado inicialmente por protestos estudantis, aos quais foram se agregando outras formas de mobilização popular, incluindo greves trabalhistas, que refletiam um profundo desejo de rebeldia e por rupturas com as estruturas até então estabelecidas. O próprio nome Esquizoanálise é um movimento de ruptura, pois o “esquizo”, o esquizofrênico, é aquele que escapa ao complexo de Édipo e tampouco se adequa aos padrões do capitalismo; a Esquizoanálise, portanto, faz um convite para um caminho que desvia da captura e da adequação. Segundo Bastos e Cavalcanti (2019), o inconsciente conceituado por Deleuze e Guattari seria como uma fábrica que está em constante produção de fluxos livres e que não estão delimitados por qualquer forma ou estrato, fugindo, assim, de qualquer codificação. A subjetividade é produzida não apenas no ciclo familiar, mas a partir de diversos agenciamentos (encontros de afecção mútua) que podem ocorrer a nível individual, coletivo e institucional. A subjetividade é múltipla, polifônica e jamais poderá ser reduzida a uma só lei ou a complexos universais. Nesse sentido, o desejo não é falta, mas é produção que direciona o sujeito para uma invenção de si e de novos modos de existência, em um movimento que é, ao mesmo tempo, ético, estético e político. Entre os muitos conceitos criados pelos autores, destaca-se quatro que se considera como mais importantes: território, desterritorialização, devir e reterritorialização. O território diz respeito a tudo aquilo que possui nome, definição, contornos e delimitações próprios, são aquilo que compõe a sociedade, as instituições e os indivíduos; já a desterritorialização é um movimento de ruptura com o território que cria a possibilidade para o devir: um impulso de invenção do novo, de um “vir a ser”; enquanto a reterritorialização, que sucede o devir, é o momento em que é estabelecido o novo território. A Esquizoanálise se

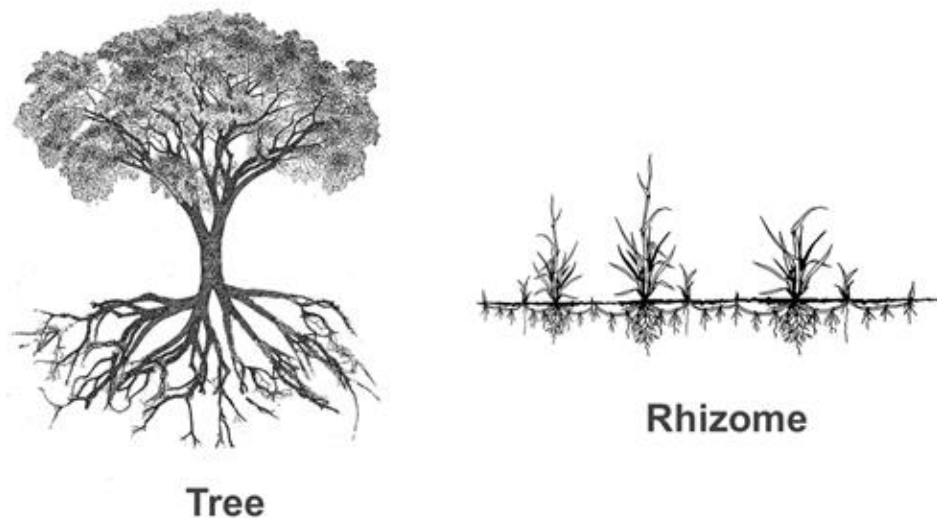
interessa em compreender as forças de ruptura, desvio, transformação e invenção, para Deleuze e Guattari (1980/2011) a vida está em constante movimento e é sempre múltipla e diversa.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO ESQUIZOANALÍTICO

1.1. Esquizoanálise: o pensamento rizomático

Deleuze e Guattari (1980/2011) dão início ao primeiro platô da obra “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia” com a introdução do conceito de rizoma, cuja compreensão é fundamental para se entender a proposta dos autores. Eles tomam emprestado termos da Botânica para fazer um paralelo entre a perspectiva da Esquizoanálise e o pensamento clássico que ainda marca profundamente a maneira de se enxergar a sociedade e a própria vida nas culturas ocidentais. A Esquizoanálise encara a realidade como “rizoma”, enquanto o pensamento clássico como “árvore” ou “raiz”.

Figura 1 - “Árvore” e “Rizoma”



Fonte: <https://ofuturodascoisas.com/ampliar-ideia-rizomas-podem-ajudar/>

As árvores sempre permanecem no mesmo lugar e apenas se expandem verticalmente: as raízes alcançam as profundezas subterrâneas e os galhos buscam tocar o céu, mas existe um ponto central que se for cortado compromete toda a estrutura da árvore e esse ponto é uma unidade superior que possui divisões e ligações preestabelecidas. O pensamento arborescente sempre remete aos sistemas centralizados e às estruturas hierárquicas. Tomando como exemplo o livro, Deleuze e Guattari (1980/2011) explicam que o pensamento clássico produz dois tipos de livro: o “raiz pivotante” e o “raiz fasciculada”. O livro do estilo raiz pivotante possui um pivô ou conceito central do qual nascem as demais raízes ou diversos dualismos (como o conceito de “Deus” do qual deriva o dualismo bem *versus* mal), enquanto que no livro raiz fasciculada se tem uma pseudomultiplicidade, porque não existe um pivô ou conceito central,

mas as raízes ou a multiplicidade de conceitos que ainda se encontram presas a uma estrutura, o que provoca o seu crescimento em uma única direção e que persiste em uma hierarquização (a multiplicidade que circunda o conceito “Ciência” toma o lugar do pivô central “Deus”, mas a partir da Ciência ainda são estabelecidas hierarquias e relações de poder).

Os autores propõem um outro tipo de livro e uma nova forma de pensamento: o rizoma. Na botânica, o rizoma é uma haste localizada um pouco abaixo da superfície que se ramifica e se expande horizontalmente por todas as direções, como acontece no gengibre e na bananeira, ademais é possível cortar qualquer ponto de um rizoma que ele consegue recuperar o seu fluxo de crescimento e continua a se expandir por novos espaços. É, portanto, um sistema “acentrado” que independe de um pivô ou unidade e todas as suas linhas são intercambiáveis, podendo apenas serem descritas por um estado transitório. A erva daninha é uma forma de rizoma capaz de crescer em terras não cultiváveis, preenchendo vazios, ou romper no espaço de outras plantas, nascendo *entre* e no *meio* delas. Os autores afirmam que o livro-rizoma é escrito a n-1, ou seja, subtrai-se a ideia de conceito ou estrutura central e o livro é apresentado como um recorte da realidade que se conecta e expande livremente - a escrita de Deleuze e Guattari é rizomática porque vai para além da filosofia, se conectando e agenciando com outros campos, como a arte e a ciência.

O rizoma possui princípios ou características aproximativas que são exploradas ao longo do primeiro platô: conectividade, multiplicidade, heterogeneidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania. Diferentemente da árvore-raiz que possui uma estrutura preestabelecida e uma ordem hierárquica, no rizoma um ponto pode se conectar a qualquer outro ponto e seus traços possuem naturezas diversas, o que provoca agenciamentos inusitados como, por exemplo, a conexão do pensamento científico com a sensibilidade intuitiva da arte. Deleuze e Guattari (1980/2011) conceituam o agenciamento como um crescimento de linhas e conexões dentro de uma multiplicidade e, se a Esquizoanálise se interessa pelos agenciamentos, o seu foco reside nessa capacidade de conexão do rizoma e na busca por compreender como essa conexão funciona, quais intensidades permite ou não passar e o grau de metamorfoses que provoca. Os autores propõem que a palavra “múltiplo” passe a ser encarada como substantivo e não como adjetivo, já que múltiplo como adjetivo é definido como uma divisão que provém de um Uno. O rizoma não se origina do Uno e nem se destina a ele, pois não é formado por unidades, mas por dimensões ou linhas de segmentaridade, estratificação, fuga e desterritorialização, sendo estas duas últimas as que possuem maior grau de variação da direção

e da natureza, sofrendo constantes metamorfoses. Enquanto as unidades obedecem a uma linearidade, onde existe um começo e um fim, o rizoma cresce sempre pelo meio.

A ideia de homogeneidade é uma ficção, uma vez que não existe uma ordem ou natureza que seja universal e a única “lei comum” possível é que a diversidade e a multiplicidade residem em tudo. Pode-se tomar a linguagem como exemplo: não obstante o esforço de se criar regras e uma organização rígida para o uso de uma língua, isso não é capaz de cessar as variações, as gírias, os dialetos, a criatividade e o desejo por tentar expressar o indizível dos acontecimentos. A realidade e, portanto, a linguagem são heterogêneas. Deleuze e Guattari (1980/2011) esclarecem que o que se entende por “universal” na verdade é uma tomada de poder em que um se torna arbitrariamente dominante em meio a uma multiplicidade (por exemplo, o inglês como língua dominante nos dias atuais). A conectividade do rizoma produz espaços heterogêneos onde a multiplicidade pode se expressar e vai na contramão de uma perspectiva que valoriza a homogeneidade e apenas permite aquilo que aparentemente é igual, criando padrões arbitrários e marginalizando o diferente.

Como dito anteriormente, o rizoma possui a capacidade de se reconstruir mesmo em face de um rompimento e criam-se novas linhas que sempre são ligeiramente diversas da anterior. Todo rizoma é constituído de linhas de segmentaridade e linhas de fuga, as primeiras são os territórios que possuem contornos fixos, determinações e significados concretos devido à redundância de certa configuração de forças, entretanto essa estratificação é aparente porque não cessa de ser atravessada pelas linhas de fuga que provocam um movimento de desterritorialização, rompendo com o que já está estabelecido e conhecido. É possível que, após o movimento de desterritorialização, se crie um novo território, o que é chamado de reterritorialização – quando ideias revolucionárias rompem com o velho, mas acabam elas mesmas gerando as suas próprias cristalizações e instituições. Não se trata de uma dualidade (linhas de segmentaridade *verus* linhas de fuga), pois as linhas estão sempre desaguando umas nas outras e, destarte, o rizoma é “unicamente definido por uma circulação de estados” (Deleuze & Guattari, 1980/2011, p. 43). Nesses movimentos de agenciamento, desterritorialização e reterritorialização é possível observar o crescimento de um plano de consistência da multiplicidade em que a ruptura é assignificante, já que o rizoma persiste em sua expansão e as conexões continuam a fluir, não havendo prejuízos como poderia ocorrer na árvore-raiz.

O pensamento clássico se baseia em um modelo estrutural e se organiza a partir de um eixo genético: um pivô, uma origem. Deleuze e Guattari (1980/2011) explicam que a Psicanálise segue este modelo, uma vez que o conceito de inconsciente é representativo e

cristalizado em padrões de complexos que se repetem em toda a humanidade. O comportamento das crianças, por exemplo, é sempre interpretado a partir da perspectiva do complexo de Édipo e nada de novo e inusitado parece brotar – a criança não encontra espaço para performar algo que o pensamento psicanalítico não conheça. A Psicanálise decalca, ou seja, limita-se a reproduzir e sobrecodificar: ela busca descrever um inconsciente que é fechado em si mesmo e já está dado, mas que se encontra camuflado. O rizoma não busca produzir decalque, mas fazer mapa:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como ação política ou como uma meditação (Deleuze & Guattari, 1980/2011, p. 30).

O mapa não se limita às meras descrições e redundâncias. Enquanto o decalque sempre retorna a mesma estrutura, o mapa se abre para a construção de outros caminhos e novas conexões, já que a sua finalidade não é a reprodução de um pensamento, mas a experimentação do que pode o real. O rizoma é um mapa constituído por linhas sem fim que não cessam de cruzar entre si e constituir novas linhas a partir desses cruzamentos. Deleuze e Guattari falam sobre linhas porque acreditam que, em sua duração, processo ou percurso, “as linhas são os elementos constitutivos das coisas e acontecimentos” e, destarte, “cada coisa tem sua geografia, cartografia, seu diagrama” (Deleuze, 1977/2017, p. 47). O decalque é como se fosse uma fotografia de certo momento do mapa: as linhas se tornam estáticas e cria-se uma redundância daquela configuração como se existissem apenas aqueles trajetos presentes na imagem. Quando se transforma o mapa em fotografia e o rizoma em árvore, mata-se o desejo porque o desejo é constante construção através de fluxos, é movimento e nunca cristalização. Mais uma vez tomando a Psicanálise como exemplo, Deleuze e Guattari (1980/2011) explicam que a Esquizoanálise se preocupa em não reduzir o inconsciente a interpretações e significados redundantes, como fazem os psicanalistas, mas transformar o inconsciente em uma máquina desejante que está constantemente gerando novos enunciados, corpos e trajetórias. Uma das características do rizoma é, portanto, a cartografia: mapear agenciamentos, territórios e movimentos de desterritorialização e reterritorialização, ampliando o olhar para as singularidades, potencialidades e devires, afinal “o que há de interessante, mesmo em uma pessoa, são as linhas que a compõe, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria” (Deleuze, 1977/2017, p. 47).

O rizoma não se destina a imitação ou reprodução, mas ao devir. Para explicar essa afirmação, Deleuze e Guattari (1980/2011) tomam o exemplo das orquídeas silvestres cuja morfologia se assemelha a uma vespa fêmea para atrair as vespas machos que, ao pousarem, acabam transportando o pólen para outras flores, gerando a polinização. Segundo os autores, “a vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade” (p. 26), uma vez que a orquídea forma a imagem vespa e a vespa se torna uma peça fundamental para a reprodução da orquídea – há um movimento de expansão e criação e não apenas uma mera imitação. Não se trata da flor decalcar o inseto, mas de um devir-vespa na orquídea e de um devir-orquídea na vespa.

Afinal, o que busca a Esquizoanálise? O que propõe o Rizoma? Retornando ao exemplo dos livros, eles geralmente são destinados ao decalque, uma vez que reproduzem o mundo, outros livros, outros autores e eles mesmos. Um livro rizoma é um fluxo ininterrupto de ideias que agenciam no heterogêneo – com outros campos fora da literatura – é uma escrita nômade. O que importa são os agenciamentos maquínicos de desejo e os agenciamentos coletivos de enunciação, pois quando o desejo é interpretado (significância) e um enunciado é individuado (subjetivação), o sujeito se encontra prisioneiro de um poder dominante e nada de novo pode surgir. Deleuze e Guattari (1980/2011) escreveram a obra “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia” em platôs e não capítulos, procurando desviar do livro-raiz e do pensamento clássico. O platô pode ser conceituado como “uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior” (Deleuze & Guattari, 1980/2011, p. 44). Os autores relatam que não escreveram a obra de maneira linear, mas todas as manhãs levantavam e cada um escolhia qual dos platôs iria pegar e escrevia algumas linhas. Os platôs foram escritos de forma circular e é possível conectar uns aos outros sem precisar obedecer determinada ordem, sendo possível começar a leitura em qualquer um dos platôs e depois passar para um outro qualquer. E nesse sentido a Esquizoanálise propõe uma escrita que surge pelo *meio*, ou seja, que esteja conectada com as intensidades e os acontecimentos que atravessam o momento, afinal tudo está incessantemente em vias de constituição. A Esquizoanálise nunca perguntará “o que isso significa?”, mas sempre buscará “com o que isso funciona?”, “com o que isso se conecta?”, “em quais conexões passam ou não intensidades?” e “em que multiplicidade isso se introduz e faz metamorfosear a sua própria multiplicidade?”.

1.2. As palavras de ordem: sentença de morte ou fuga

Deleuze e Guattari (1980/2011) no quarto platô intitulado “20 de novembro de 1923 - Postulados da linguística” afirmam que a principal função da linguagem não é comunicar uma informação ou convencer o destinatário de um enunciado a veracidade do seu conteúdo, mas indicar, coordenar e dar ordens:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. (...) A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc.) (p. 12).

Deleuze e Guattari adotam uma perspectiva pragmática da linguagem que compreende esse campo não apenas como representativo da realidade, mas que implica em uma relação intrínseca entre fala e ação, qualificando a própria linguagem como produtora de realidades e subjetividades. Os autores mencionam as teses de John Langshaw Austin, um importante nome para a perspectiva pragmática, que afirma que a descrição é somente uma das funções da fala, já que ela também assume uma função performática como acontece nos atos ilocutórios em que uma ação é realizada automaticamente ao se proferir um enunciado com determinada intenção (Brito & Caliman, 2017). A ação se realiza pela e *na* linguagem, revelando uma relação de imanência entre enunciado e atos - são atos de fala. Quando se diz “eu juro”, o enunciado já provoca a realização da ação “jurar” (ato performativo) e os enunciados “será que você merece?”, “eu te amo” e “você deve se comportar assim” realizam respectivamente os atos ilocutórios: questionar, prometer e ordenar (Deleuze & Guattari, 1980/2011). É nesse sentido que os autores franceses falam sobre “palavra de ordem”, uma categoria que está presente em todos os enunciados e evidencia a relação (direta ou indireta) entre linguagem e ação. A palavra de ordem é a unidade elementar da linguagem que revela as relações de poder estabelecidas através dos enunciados.

Os atos imanentes à linguagem consistem no que Deleuze e Guattari chamam de transformações incorpóreas que são atribuídas aos corpos (no sentido mais amplo da palavra, englobando aqueles corpos que não são materiais como o corpo moral e o corpo espiritual) de determinada sociedade. Para esclarecer o que seriam tais transformações, os autores tomam como exemplo a sentença de um juiz que declara o réu como condenado: a fala do juiz promove uma transformação imediata e instantânea no corpo daquele sujeito que de réu passa a ser considerado condenado. O que provocou o crime, o próprio ato criminoso e suas consequências são ações-paixões que afetam os corpos, mas a transformação incorpórea é exercida no e pelo

pronunciamento do juiz. Outras transformações incorpóreas seriam atingir a maioria, aposentar, casar, divorciar etc., todas essas transformações acontecem de maneira instantânea, imediata e simultânea à declaração das palavras de ordem e aos efeitos que produzem. Entretanto, é necessário salientar que as palavras de ordem são sempre variáveis e apenas vão produzir as transformações incorpóreas se enunciadas dentro de circunstâncias que possibilitem seus efeitos. Não é qualquer pessoa que pode declarar uma guerra, assim como em algumas circunstâncias tal declaração não surtiria efeitos mesmo que proferida pela pessoa certa. “A pragmática é uma política da linguagem” (Deleuze & Guattari, 1980/2011, p. 23) porque se refere às variações das palavras de ordem que se relacionam com as circunstâncias do campo social e implicam em transformações da realidade.

A variação da palavra de ordem revela que os seus efeitos de transformação incorpórea não são de ordem natural ou identitária, mas ocorrem por força social e redundância. Todo sujeito que profere um enunciado está subordinado a uma determinada ordem social que estabelece quais significações serão dominantes na linguagem e delimita quais são os limites da expressão da subjetividade. A falsa sensação de naturalidade acontece devido a redundância da dinâmica de forças dessa ordem social. Deleuze e Guattari (1980/2011) cunham o termo “agenciamento coletivo de enunciação” para explicar o caráter intrinsecamente social e político da linguagem: “existem muitas paixões em uma paixão, e todos os tipos de voz em uma voz, todo um rumor, glossolalia: isto porque todo discurso é indireto, e a translação própria a linguagem é a do discurso indireto” (p. 13). Nenhum discurso goza de absoluta originalidade, havendo sempre a repetição do que um outro disse e é nesse sentido que os autores afirmam que todo discurso é um discurso indireto: enquanto no discurso direto há uma transcrição da fala da personagem, “ela disse: ‘eu quero muito esse livro’”, no discurso indireto é o narrador que expressa o que a personagem disse, “ela disse que queria muito aquele livro”. Nessa perspectiva, se uma pessoa religiosa expressa sua crença, na verdade ela está reproduzindo o discurso que ouviu do padre da Igreja que frequenta que, por sua vez, aprendeu aqueles ensinamentos com um outro padre que foi doutrinado por um bispo que realizou o seminário em uma cidade na Itália e por aí vai... A suposta noção da existência de um sujeito como um ser uno e dotado de uma personalidade fixa e estável dá lugar ao indivíduo cujo corpo e pensamento são incessantemente atravessados por vozes de outros corpos que se misturam ao dele e o seu discurso é, portanto, glossolalia: composto por múltiplas vozes e discursos heterogêneos.

Baseando-se na filosofia dos estóicos, Deleuze e Guattari (1980/2011) afirmam que no Agenciamento existe uma diferenciação entre conteúdo (corpos) e expressão (enunciado) que consistem em duas formalizações independentes, mas que não cessam de interagir entre si. Diferentemente de uma perspectiva representacionista da linguagem, os enunciados não possuem a função de representar os corpos, uma vez que cada um possui sua própria forma - enquanto a dimensão dos conteúdos manifesta a mistura de corpos, a dimensão da expressão promove as transformações incorpóreas. Entretanto, é evidente que as transformações incorpóreas são atribuídas aos corpos, mas em uma ação interventiva dos enunciados sobre os corpos. Tais pontos de intervenção, que pressupõem uma reciprocidade incessante das duas formas, ocorrem a partir de movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Conforme o estado de sua forma, toda expressão e todo conteúdo são relativamente desterritorializados e as variáveis de conteúdo (circunstâncias das misturas de corpos) e as variáveis de expressão (fatores internos da enunciação) são graus de desterritorialização. Na interação e intervenção entre enunciados e corpos pode haver uma desorganização e alteração dos estados (desterritorialização) ou uma organização e estabilização (reterritorialização). As formas de conteúdo e expressão comunicam entre si através dos graus de desterritorialização relativa de cada uma.

Assim, a natureza do Agenciamento é definida por dois eixos, um horizontal e o outro vertical. O eixo horizontal compreende de um lado o Agenciamento Maquínico que consiste na dimensão dos conteúdos e da mistura de corpos, já o outro lado é o Agenciamento Coletivo de Enunciação que engloba a dimensão da expressão e as transformações incorpóreas. O eixo vertical compreende os graus de desterritorialização de cada agenciamento, enquanto um extremo é definido pelos territórios e movimentos de reterritorialização o outro é definido pela desterritorialização. Todos os agenciamentos transitam por linhas de fuga ou de desterritorialização, mas também por redundâncias e movimentos de reterritorialização. Deleuze e Guattari (1980/2011) divergem da concepção ideológica da linguagem que, apesar de romper com a ideia de representação, afirma que todo enunciado produz sentido e que há uma constante transformação da matéria em sentido e do conteúdo em expressão. Essa perspectiva reduz o enunciado a uma reflexão (mesmo que ativa) do que é vivenciado pelos corpos, assegurando o conteúdo como determinante da expressão. Existe também uma divergência com aqueles que pregam a primazia do sistema linguístico como determinante dos conteúdos que se tornam meras referências de significações e delegam a pragmática a fatores externos e não linguísticos. Para Deleuze e Guattari (1980/2011) a própria linguística possui

uma pragmática interna que varia os seus elementos. Como já foi dito anteriormente, os autores acreditam que conteúdo (corpo) e expressão (enunciado) se encontram em estados de implicação recíproca, mas são independentes entre si porque cada um possui sua própria forma: o primeiro diz respeito aos agenciamentos maquínicos e o segundo aos agenciamentos coletivos de enunciação. Em um estado de desterritorialização relativa, as variáveis de conteúdo e de expressão estão em suas formas heterogêneas e em interação recíproca, já no caso da desterritorialização absoluta não é possível distinguir as duas, pois se estabelece uma predominância da variabilidade sobre a dualidade (conteúdo *versus* expressão).

Devido às inúmeras e incessantes variações sofridas pela linguagem fica claro que ela consiste em um sistema heterogêneo, o que é ilustrado com alguns exemplos por Deleuze e Guattari ao longo do texto. Um mesmo sujeito não cessa de migrar de uma linguagem a outra: durante um único dia ele ou ela fala como pai/mãe, filho(a), companheiro(a), amigo(a), trabalhador(a) e ao final adormece em um discurso onírico. Um mesmo enunciado, como “eu juro”, tem efeitos diversos quando proferido por uma criança, um amante ou um réu. Mesmo que se estabeleça uma “língua-mãe” que impõe o seu domínio por força política, sempre existem os dialetos que rompem com as regras linguísticas e expandem as variações em um movimento criativo. Não obstante, há um esforço para traçar constantes homogêneas e padrões de linguagem na tentativa de transformar o campo da linguística em um sistema fechado e passível de ser investigado cientificamente e tal esforço acaba apagando as singularidades que, na verdade, são características próprias da máquina abstrata da linguagem. A questão colocada por Deleuze e Guattari é: a língua deve ser definida por suas constantes ou pelas variações contínuas que a atravessam?

Quando se encara a língua como um sistema fechado, o seu aspecto pragmático torna-se um fator externo, mas Deleuze e Guattari (1980/2011), citando Labov, salientam que as insistentes variações não podem ser meramente atribuíveis a traços, estilos ou pronúncias e tampouco a ideia da mistura de dois sistemas linguísticos homogêneos, mas devem ser entendidas como componentes internos da própria linguagem que afetam e elevam a potência do sistema, garantindo a sua abertura e heterogeneidade. A variação revela o que existe de potencial na língua e a caracteriza como uma realidade criativa. Os autores franceses fazem uma comparação genial entre as variações da linguagem e a técnica do cromatismo utilizada na música: o cromatismo faz a música variar ao romper com a estrutura hierárquica da escala, alterando a tonalidade e conferindo um aspecto instável à música ou criando composições que não possuem uma tonalidade como centro e que nunca atingem um repouso, consistindo em um

continuum variável. Definir o sistema linguístico a partir da linha de variação contínua é evitar o seu enrijecimento em discursos que universalizam e cristalizam padrões que, por exemplo, reduzem o sujeito a esfera familiar e a relação com o pai e a mãe como acontece no Complexo de Édipo na Psicanálise. A insistência por traçar invariáveis que transformem a língua em uma realidade homogênea e centralizada revela não apenas uma necessidade científica, mas também política. Falar, escrever e se expressar conforme as regras de determinada língua é uma questão de submissão às leis sociais, uma vez que aquele que resiste em obedecê-las é considerado fora da normalidade, estigmatizado (como acontece com o aluno com problemas de aprendizagem e o louco) e sofre o risco de ser marginalizado e excluído (no caso do aluno que passa a frequentar salas especiais e do louco que é internado em um hospital psiquiátrico).

Deleuze e Guattari (1980/2011) não procuram definir dualidades como ocorre no modelo arborescente do pensamento, pois para eles a única lei é a da variável que é capaz de percorrer uma dupla direção e sofrer dois tipos de tratamento: estabelecer constantes e traçar variações contínuas. A palavra de ordem como a unidade fundamental da linguagem possui essas duas faces, podendo funcionar como “sentença de morte” ou como fuga. A função de sentença de morte é a transformação incorpórea que atribui especificidades às substâncias e contornos fixos aos corpos conforme a força de imediatidade e instantaneidade da palavra de ordem. Quando o médico diz à mulher grávida “é uma menina” automaticamente são impostas uma série de determinações e expectativas sociais e culturais àquele bebê que ainda não nasceu. Já a função de fuga da palavra de ordem não impõe limites aos corpos, mas, ao contrário, coloca os corpos e os próprios enunciados em variação contínua: a linguagem ultrapassa os seus limites e os corpos entram em processo de metamorfose. Nesse momento, as dimensões de expressão e conteúdo atingem um grau tão elevado de desterritorialização que enunciados e corpos parecem perder suas formas:

Assiste-se a uma transformação de substâncias e a uma dissolução das formas, passagem ao limite ou fuga dos contornos em benefício das forças fluidas, dos fluxos, do ar, da luz, da matéria, que fazem com que um corpo ou uma palavra não se detenham em qualquer ponto preciso. (...). Na variação contínua, não é nem mesmo possível distinguir uma forma de expressão de uma forma de conteúdo, mas dois planos inseparáveis em pressuposição recíproca. (...). Os gestos e as coisas, as vozes e os sons são envolvidos numa só “ópera”, arrebatados nos efeitos cambiantes de gagueira, de vibrato, de trêmulo e do transbordamento (Deleuze & Guattari, 1980/2011, pp. 60-61).

O convite de Deleuze e Guattari é o de destacar da palavra de ordem sua função de fuga, desvio e criatividade para que não se caia numa mera reivindicação de relações de poder em que um novo grupo assume as formas e contornos do anterior sem promover transformações de

fato. O ser é múltiplo, mas são criadas arbitrariamente unidades e estruturas que vão direcionar as potencialidades em um número restrito de possibilidades que são organizadas de maneira hierárquica. O conceito de gênero, por exemplo, diante de tantas multiplicidades se limita a apenas dois caminhos: ser homem ou ser mulher, estabelecendo rígidos padrões que delimitam o comportamento, os papéis, desejos e sonhos de uma pessoa. Fazer rizoma é romper com as unidades arbitrárias e promover uma abertura para experimentação da vida, no sentido de tecer variados e diversos agenciamentos. Faz-se necessário abrir espaços para as diversidades singulares e utilizar a conjunção “e” no lugar da dualidade “ser” e “não ser”, pois só com o “e...e...e...e...e...” é possível fazer rizoma.

1.3. Micropolítica e segmentaridade

Conforme Andrade (2022), a partir do conceito de agenciamento, Deleuze e Guattari propõem pensar a realidade social em graus de territorialização e desterritorialização e, para tanto, se faz necessário compreender o conceito de linha de segmentaridade. São apresentados três tipos de linhas: linha de segmentaridade dura ou molar, linha de segmentaridade maleável ou molecular e linha de fuga. A linha de segmentaridade dura ou molar é aquela que estabelece contornos, delimitações e identidades. É a linha que constitui os grandes conjuntos molares, como o Estado e demais instituições, e as próprias pessoas ao capturar os fluxos de desejo e os cristalizar em determinados modos de vida com a finalidade de moldar e controlar identidades. A linha de segmentaridade dura ou molar resulta de movimentos de territorialização e reterritorialização que se impõem toda vez que a identidade se encontra ameaçada pela desterritorialização. Já a linha de segmentação maleável ou molecular possui certa maleabilidade por apresentar uma quantidade mínima de fluxo de *quanta*, o que corresponde ao desejo ou grau de desterritorialização em menor intensidade. Um movimento social que busca realizar mudanças profundas na organização social pode ser constituído por uma linha de segmentação maleável ou molecular. Há uma constante interação entre os dois primeiros tipos linhas, constituindo ora uma corrente maleável e ora um ponto de rigidez. O último tipo é a linha de fuga que constitui uma desterritorialização absoluta por apresentar uma grande intensidade de fluxo de *quanta*. Esta linha escapa do que já é estabelecido provocando mudanças e rompimentos bruscos com a realidade imediata, o que a aproxima da vivência de um delírio dito patológico ou normal. Pode-se pensar, por exemplo, em um delírio de criatividade que assalta um artista ao vivenciar algo completamente novo e inusitado que depois irá se materializar em uma obra de arte singular. Os Centros de Poder são tudo aquilo que atua

para capturar e segmentar o fluxo *quanta* presente nas linhas de segmentação maleável ou linhas de fuga, estabelecendo como o desejo “deve” e “pode” ser realizado. A partir dos Centros de Poder se formam os segmentos que constituem esta atualização e padronização do desejo.

1.4.Regimes de signos ou Semióticas: Significante e Pós-significante

Deleuze e Guattari (1980/2011) denominam de Regime de Signos qualquer formalização de expressão que seja pelo menos linguística, ou seja, que constitui uma Semiótica. Os autores estabelecem quatro tipos de regimes de signo: Significante, Pós-significante, Pré-significante e Contra-significante, entretanto salientam que essa lista é arbitrariamente limitada e talvez todas as semióticas apresentem uma mistura de regimes. Para o presente estudo interessa compreender os regimes Significante e Pós-significante, por serem aqueles que, segundo os autores, caracterizam a vida nas sociedades ocidentais modernas e capitalistas, nas quais a presente pesquisa se insere. O Regime Significante busca definir e ditar significados e, para tanto, possui uma fórmula geral simples: um signo sempre remete a outro signo que, por sua vez, remete a outro signo... em um movimento circular ou espiral infinito. O significante é definido por uma redundância de signos que remetem a outros signos, estabelecendo-se uma cadeia significante. Entretanto, um signo não remete apenas a um outro signo dentro de uma mesma cadeia, mas salta de um círculo a outro, deslocando os significados e representações a outros cenários. Conforme Deleuze e Guattari (1980/2011), o que garante a circularidade do signo é a interpretação: tudo pode ser interpretado e uma cadeia significante está sempre remetendo a outra como, por exemplo, quando o psicanalista interpreta que a relação chefe-trabalhador é um reflexo da relação pai-filho. No Regime Significante existe um limite para as circularidades que é o significante maior que atua como um centro de significância que concentra um conjunto infinito de signos, como acontece com a ideia de Deus e do Complexo de Édipo. É um significante despótico porque impõe-se como uma lei, uma vez que a homogeneidade é importante para delimitar os discursos, tais como os religiosos e políticos, que são reproduzidos e replicados por todo um grupo social. Deleuze e Guattari (1980/2011) chamam a atenção para o papel do rosto no regime significante, uma vez que traços de rostidade acompanham todos os movimentos da fala: “É do rosto que a voz sai (...). É o rosto que dá a substância do significante, é ele que faz interpretar, e que muda, que muda de traços, quando a interpretação fornece novamente significante à sua substância” (p.68). O significante reterritorializa no rosto, uma vez que é o rosto que sustenta o discurso, a circularidade dos signos e as interpretações que são realizadas.

Enquanto o Regime Significante busca a homogeneização dos enunciados em torno de um significado maior, no Regime Pós-significante acontece difusão desse centro absoluto, pois se refere a como cada um se subjetiva a partir dos significados. De acordo com Deleuze e Guattari (1980/2011), o centro de significância é substituído por um ponto de subjetivação e não se tem um movimento circular onde os signos voltam ao mesmo centro, mas um movimento linear que é marcado por pontos em que o indivíduo se subjetiva. No Regime Significante pode se perguntar “qual o sentido dessa situação?”, buscando-se os sentidos pré-estabelecidos, e no Regime Pós-significante pergunta-se “quem sou eu nessa situação?”, a resposta está na interpretação conforme a vivência do próprio indivíduo. Existe uma diferenciação no Regime Pós-significante, também chamado, pelos autores, de Regime de Subjetivação, entre o sujeito de enunciação, aquele que fala, e o sujeito do enunciado, sobre o qual se fala e que está “preso” nos enunciados, ambos derivados do ponto de subjetivação. Um determinado indivíduo ou grupo (sujeito de enunciação) estão engajados em vários processos de subjetivação distintos (sujeitos dos enunciados) e alguns podem, inclusive, serem incompatíveis entre si. Todavia, não se pode dizer que o sujeito de enunciação é a causa de tudo, pois está implicado nesse processo que não cessa de subjetivar em outra coisa: “um sujeito nunca é condição de linguagem nem causa de enunciado: não existe sujeito, mas somente agenciamentos coletivos de enunciação, sendo a subjetivação apenas um dentre eles, e designando por isso uma formalização da expressão ou um regime de signos” (Deleuze & Guattari, 1980/2011, p. 90). Os autores esclarecem que a subjetivação como regime de signos remete a um agenciamento e revela uma organização de poder: o ponto de subjetivação funciona como uma organização de poder em que um suposto “eu” que julga e estabelece ações e delimitações.

2. EDUCAÇÃO, ARTE E VIOLÊNCIA: APROXIMAÇÕES COM A ESQUIZOANÁLISE

2.1. Recriar os caminhos da educação: buscas pelo desvio da reconhecimento

A educação está em crise. É possível perceber o grande descontentamento e desânimo dos professores e alunos submetidos às práticas de ensino-aprendizagem cristalizadas, presas a metodologias tarefairas e orientadas unicamente a fins mercadológicos. Não se estabelece um verdadeiro espaço de comunicação e reflexão na escola, mas um ambiente em que impera a reconhecimento e a palavra de ordem como sentença de morte. Os professores fazem questionamentos, mas esperam que os alunos deem as respostas consideradas adequadas e corretas. Os alunos não são convidados a pensar, mas a fazerem reconhecimento: eles reconhecem qual seria a resposta certa para determinado problema e a reproduzem, nada de novo e nenhum movimento é produzido dentro da perspectiva tradicional.

Romaguera e Brito (2018) questionam a razão pela qual não há espaço na educação para uma escrita que vai além da mera representação, uma linguagem que escape da objetividade, adequação e unidade. O fato é que a representação é extremamente útil para a manutenção das relações de poder e para o controle das subjetividades, já a “falta de sentido”, o novo e o diferente assustam porque são imprevisíveis e incontroláveis. Segundo Deleuze, a atualidade é marcada pela Sociedade de Controle, em que os sistemas dominantes estão constantemente se atualizando para capturar e manter imóveis as forças que podem desorganizar o sentido, a experiência e a subjetividade. Tudo que tem potencial de afecção deve ser controlado e enrijecido (Albernaz & Farina, 2017). O verdadeiro pensar que provoca muito mais questionamentos do que respostas é muito perigoso para um sistema que almeja o controle.

Kastrup (2008) propõe uma reflexão acerca da problematização da cognição na contemporaneidade trazendo uma perspectiva que está em profunda sintonia com a aprendizagem proposta por Deleuze: a teoria autopoiese de Maturana e Varela. O foco dessa perspectiva não está na aprendizagem como adaptação ao meio ou aquisição de saberes, mas na busca da aprendizagem em devir, como uma ação ou prática que produz conhecimento e coloca o sujeito no papel de transformação de si mesmo e do mundo. Compara-se o aprendiz ao artista: a criação de uma obra de arte provoca profundas transformações no próprio artista, assim como o processo de conhecer leva a invenção de si mesmo no aprendiz. Para Varela e Maturana o que interessa não é a capacidade do aluno de responder corretamente aos problemas que lhe são apresentados pelo professor, mas os momentos de imprevisibilidade e inquietação em que os problemas não possuem soluções prontas. Quando o sujeito hesita diante de um

problema porque não sabe como resolvê-lo, acontece um *breakdown*, ou seja, uma quebra na continuidade cognitiva, e neste momento o sujeito é desafiado a agir criativamente e de maneira autêntica. Através do conceito de *breakdown* de Varela, Kastrup (2008) ressalta que a cognição não funciona apenas para solucionar problemas, mas também para investigar a vida e criar novos questionamentos.

Kastrup (2008) afirma que “para Deleuze a arte é o destino inconsciente do aprendiz” (p. 106). A autora traz o exemplo, enunciado por Varela, do ensino da flauta em que o aprendiz ao tocar o instrumento, agencia-se com ele e ao criar sons também entra em um processo de se recriar. Outro exemplo possível seria o do poeta que primeiro aprende as letras, os sons das palavras e seus significados, depois, quando se lança no espírito artístico, ele brinca com as palavras, lhes atribui novos sentidos, constrói narrativas, busca pronunciar o indizível e inventa novos nomes. O poeta cria poemas, mas é também por eles reinventado. Transforma seu corpo em palavras e estas se lançam em novos significados ainda desconhecidos: corpo e enunciado numa intensa relação de reciprocidade e variação; é a palavra de ordem funcionando como linha de fuga. O poeta está eternamente poetizando-se, assim como o aprendiz está permanentemente em processo de aprendizagem. A arte abre um espaço para novos sentidos e interpretações diversas por meio da experimentação da existência, assim como deveria ser a função da educação: possibilitar o devir, inaugurar outros problemas e construir outras subjetividades. Neste tipo de aprendizagem a repetição tem uma função diversa da simples reprodução de algo, pois a diferença surge da repetição dos encontros entre os corpos que nunca acontecem da mesma maneira - cada encontro é único e gera novas descobertas, afetos e experimentações, o que potencializa criativamente o sujeito. A título de ilustração, o poema “*I died for beauty*” da poetisa norte-americana Emily Dickinson foi re-experimentado por vários poetas brasileiros que imprimiram novos sentidos e afetos. A seguir, é apresentado o poema e algumas versões brasileiras:

I Died For Beauty

I died for beauty, but was scarce
Adjusted in the tomb,
When one who died for truth was lain
In an adjoining room.

He questioned softly why I failed?
"For beauty," I replied.
"And I for truth - the two are one;
We brethren are," he said.

And so, as kinsmen met a-night,
We talked between the rooms,
Until the moss had reached our lips,

And covered up our names.

Emily Dickinson

Interpretação de Manuel Bandeira (1943):

Morri pela beleza, mas apenas estava
Acomodada em meu túmulo,
Alguém que morrera pela verdade
Era depositado no carneiro contíguo.

Perguntou-me baixinho o que me matara:

– A beleza, respondi.
– A mim, a verdade – é a mesma coisa,
Somos irmãos.

E assim, como parentes que uma noite se encontram,
Conversamos de jazigo a jazigo,
Até que o musgo alcançou os nossos lábios
E cobriu os nossos nomes.

Interpretação de Cecília Meireles (1954):

Morri pela beleza, e ainda não estava
Meu corpo à tumba acostumado
Quando alguém que morreu pela verdade
Foi posto do outro lado.

Brandamente indagou: "Por quem morreste?"

"Pela beleza" disse. "Pois
Eu, foi pela verdade. Ambas são o mesmo.
Somos irmãos, os dois."

E assim, parentes de noite encontrados,
Conversamos entre as paredes,
Até que o musgo nos chegasse aos lábios
Nossos nomes cerrando em suas redes.

Interpretação de Augusto de Campos (2008):

Morri pela Beleza – e assim que no Jazigo
Meu Corpo foi fechado,
Um outro Morto foi depositado
Num Túmulo contíguo –

"Por que morreu"? murmurou sua voz.
"Pela Beleza" – retuquei –
"Pois eu – pela Verdade – É o Mesmo. Nós
Somos Irmãos. É uma só lei" –

E assim Parentes pela Noite, sábios –
Conversamos a Sós –
Até que o Musgo encobriu nossos lábios –

(fonte: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/letras-modernas/emily-dickinson/mais-traduzidos-most-translated/>)

Deleuze afirma que o ato de escrever sempre está relacionado ao devir, pois remete a um movimento entre a territorialização e a desterritorialização, transitando no intermédio da

relação vida-morte (Romaguera & Brito, 2018). Em termos nietzschianos, o devir é “o princípio da vontade de potência, (...), mundo dionísíaco, onde o Ser é sempre outro que não ele próprio” (Gualandi, 2003, p. 19). O devir não consiste em tomar determinada forma com contornos fixos, mas é um processo de diferenciação e variação em um constante estado de “vir a ser” que nunca chega a atingir uma forma definida e segue o movimento das intensidades e afetos. O conceito de devir tem o seu surgimento na filosofia do pré-socrático Heráclito que afirmava que a realidade está em incessante fluidez e transformação, o que exemplificou com as águas de um rio: o mesmo homem não pode atravessar o mesmo rio duas vezes porque em um próximo momento o homem e o rio já não são os mesmos. Devir é um componente de fuga e experimentação que sempre expressa resistência e tal fato pode ser notado quando Deleuze afirma que não se pode falar em um devir-homem porque a figura masculina é a dominante e considerada o padrão de comportamento que busca territorializar as outras expressões, já o devir-mulher tem um poderoso componente de fuga porque é nele que se desterritorializa o homem e abre o caminho para os devires minoritários (Krahe & Matos, 2010).

Para Deleuze, o pensamento e a escrita podem resistir no/pelo movimento de criação, dando forma de ação política a capacidade criativa que desvia da reconhecimento e mecanismos de captura e controle. Para ele, pensar fora da representação é pensar por experimentação, narrar o fluxo e registrar intensidades:

Segmentar sem silabar, apenas des-construir, desconectar o nome da coisa. Considerar a coisa em si para pensar em espaços, hiatos, dobras naquilo que nomeamos educação. Provocar o soluço da língua, exercício de gagueira na palavra Educação, abrindo brechas ao pronunciar educa-du-ca-ção; caducação... Com Deleuze, des-territorializar procedimentos, experimentar sensações invertendo os sentidos do nomeado, abrindo os poros para percepções mais integrais, de corpo inteiro (Romaguera & Brito, 2018, p. 112).

Ao invocar um nome e descrever uma situação, o sujeito utiliza palavras e sentidos que lhes foram impostos como corretos e adequados. Ele acaba por representar aquilo, como se fosse uma terceirização de sua vivência, pois as palavras pertencem a um outro que não é ele mesmo. É preciso retornar à experiência e apresentá-la pelas palavras que ela mesma faz brotar e inventar os nomes que os acontecimentos exigem. A linguagem está marcada por estratos históricos e é um instrumento de poder que reproduz como universais os valores da vivência masculina, branca, heterossexual, da elite e dos países desenvolvidos (Estados Unidos, Europa) e pensar em uma educação em devir é abrir espaço para a diversidade de narrativas e múltiplas vivências; é educar pela criatividade e experimentação e não pela reprodução e manutenção das relações de poder; é fissurar, deixar fluir novas vozes e devires minoritário e mapear conhecimentos diversos. A arte e a poesia são fortes aliadas dessa perspectiva da educação, uma

vez que “um texto arte, de percurso arte, não representa. Não pode representar a arte, mas apresentá-la, mostrá-la. Não fecha, abre. Não é interno, mas ex-posto” (Costa & Leite, 2018, p. 684).

Barreiro, Carvalho e Furlan (2018) recordam que para Deleuze, “fazer filosofia (...) é situar-se no pensamento para responder a um novo problema” (p. 520) e para respondê-lo é necessário alcançar o pensamento não representativo, pois somente assim é possível haver inovação. Para os autores, o conceito de afeto pensado por Espinoza e a perspectiva da arte enquanto criadora de sensações e experiências de Deleuze e Guattari possibilitam uma educação que consiga estar fora da reconhecimento. Espinoza diferencia os conceitos de *affectio* (afecções) de *affectus* (afeto): a afecção é o estado do corpo afetado na presença do corpo afetante, enquanto o afeto é a transição que ocorre do estado anterior para o estado de afecção. Existem os afetos que aumentam a potência de agir do sujeito (afetos alegres) e os que causam a sua redução (afetos tristes). Para Espinoza, a verdadeira experiência acontece nesse jogo de relações que afetam os sujeitos e não na representação através de meros conceitos, da mesma maneira ocorre com a educação: o sujeito aprende a partir do que lhe afeta no seu encontro com o conhecimento.

A escola deve se comprometer com o incentivo a encontros que provocam afetos alegres e que aumentem a potência de agir dos alunos e, para tanto, é necessário mudar a perspectiva do aluno como sujeito passivo e submisso a rede de poderes instituídos (Barreiro, Carvalho & Furlan, 2018). A arte pode contribuir para romper com as tendências de padronização, adequação e imitação tão presentes no tradicional modelo de educação, abrindo um caminho para a valorização da diversidade e singularidade. O foco deve estar nas relações entre corpos que se afetam, retornado à experimentação da vida e às sensações como fontes de profundo conhecimento. Aprender através de representações e conceitos, além de empobrecer a vivência escolar do aluno, se configura como uma mera reprodução de valores imbuídos de preconceitos e estigmas. O pensamento hegemônico sempre busca adequar o diferente ao padrão de normalidade, mas a arte carrega em si um resquício de liberdade: através dela é possível se afetar, ser diferente, se situar fora da norma e encontrar a diversidade de vozes que habita em cada um.

No atual cenário educacional, entretanto, a arte é encarada como mais uma disciplina dentre outras ou uma mera estratégia pedagógica, o que revela uma perspectiva utilitarista. Já no próprio campo da arte, ela é vista como uma busca pelo “belo” e se tem uma aprendizagem formal e muitas vezes técnica. Ademais, há uma tendência a reduzi-la a uma atividade

simplesmente contemplativa, o que leva a ideia de passividade (Ramalho, 2020). Na perspectiva da Filosofia da Diferença, ela é concebida a partir do seu potencial de problematização, inconformismo e transformação. É urgente trazer tal perspectiva da experiência estética para a escola a fim de produzir deslocamentos e agenciar rupturas e mudanças na maneira como se pensa a educação, já que esta se encontra cristalizada e centrada em verdades supostamente absolutas.

Costa (2011) propõe, sob as perspectivas de Nietzsche e Deleuze, um “currícularte” invocando a presença das manifestações artísticas na educação como uma maneira de “combater o pessimismo da vontade com as armas da criação” (p. 280) e possibilitar um espaço onde há a união entre o desejo de aprender e a potência de saber. Para lidar com a crise do modelo tradicional de educação que é sem desejo e nem sabor, a autora traz a ideia de educação antropofágica

(...) ao modo tupiniquim: sentir fome pelo que não é seu, devorar outrem e seus possíveis transmutando-os no que é seu. Devoração como desejo, apetite, ímpeto, rebeldia. Deglutição como gosto, sofisticação do paladar, transmutação do alimento em algo novo, suplemento necessário para a vida (Costa, 2011, p. 282).

Busca-se a arte não como uma disciplina ou uma mera “utilidade” pedagógica, mas que a experiência estética perpassa todo ensino-aprendizagem, inspirando uma educação pelo desejo, pesquisa e criação. No modelo tradicional pautado na resposta-solução, o aluno é impelido a ingerir compulsoriamente formas de aprendizagem, já a ideia de educação antropofágica enfatiza a pergunta-problema e provoca o aluno a buscar e construir o conhecimento, atuando como sujeito desejante e ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Costa (2011) se inspira na visão de Nietzsche de que o fenômeno estético é a única justificação plena que torna possível a vida e o mundo. A arte, por habitar o tempo Aión da criação, provoca nos alunos uma entrega a simples experimentação sem a necessidade de se estabelecer uma utilidade ou finalidade para a atividade que está sendo realizada. Por esta razão, a arte é puro acontecimento e sua presença liberta a educação para que ela também seja acontecimento, experimentação e desejo. Como afirmam Costa e Leite (2018), só é possível saborear aquilo que se experimenta e, nesse sentido, o fenômeno estético oferece um sabor-experiência e um saber-experiência. O “professor-artista” deve estar sempre atento para provocar a abertura para o inusitado, a curiosidade artística dos alunos e valorizar a expressão da singularidade, possibilitando a construção de uma educação desejante e que abarca uma pluralidade de vozes. O aluno tem a oportunidade de vivenciar, problematizar e construir

conhecimentos, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade (Costa, 2011).

Na perspectiva da Filosofia da Diferença, a educação sempre possui um viés estético, uma vez que a aprendizagem que foge da reconhecimento é aquela que desperta através da sensibilidade e da experimentação afetiva, gerando um conhecimento que não pretende ser universal, mas singular. Não se trata de um subjetivismo como muitos podem alegar, pois a Esquizoanálise reconhece a importância da reconhecimento, das estruturas e dos aspectos arborescentes para coexistência em sociedade; não existe a pretensão de criar a dualidade educação em devir *versus* educação cognitiva, mas expandir a vivência humana e alcançar um plano de potencialidades, multiplicidades, criatividade e devires. Espinoza e Nietzsche afirmam que a finalidade da existência é habitar esse plano a partir do que Espinoza chama de *conatus* e Nietzsche de vontade de potência. A arte se apresenta como um espaço possível para uma aprendizagem afetiva e que valoriza a diferença e a diversidade como foi observado por Foucault, conforme Franceschini e Fonseca (2017), ao afirmar que a desrazão sempre foi atribuída a arte e a loucura e, portanto, a arte foi ao longo da história o único espaço que permitiu a existência e a expressão da loucura, já que somente na/pela arte parece ser possível desviar da normalidade, dos padrões de comportamento e do discurso hegemônico sem cair na sentença da exclusão e marginalização. Na expressão artística se abre uma brecha para o plano de forças e o desvio não é visto como erro ou falta de sentido, mas como algo inerente à criatividade e a autenticidade. Se se deseja ir para além do pensamento racionalista e alcançar um pensamento sem imagem, habitar o campo da desrazão e liberdade da arte se faz necessário. Destarte, falar de educação na perspectiva esquizoanalítica é falar de uma aprendizagem poética e transferir o aluno da posição de aprendiz para artista.

2.2. Esquizoanálise, arte e educação: cartografias de novas práticas educativas

Deleuze e Guattari (1991/2010, p.193) na obra “O que é a filosofia?” conceituam a arte como “a única coisa no mundo que se conserva” e que a obra de arte conserva “um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos”. Os autores optaram por usar os termos “perceptos” e “afectos” ao invés de “percepções” e “afecções”, uma vez que a tarefa da arte não é simplesmente retratar visões de mundo e sentimentos, mas tornar sensíveis as forças invisíveis que povoam o mundo (percepto) e que afetam os sujeitos e provocam devires (afectos).

De acordo com Escóssia e Tedesco (2009), para a Esquizoanálise a produção da realidade consiste em um processo permanente de transformação que engloba dois planos: o

plano das formas e o plano das forças. O plano das forças é o jogo de forças que dá origem à própria realidade, garantindo o movimento, fluxo e transformação da vida, já o plano das formas é o que organiza a realidade e atribui aparente estabilidade, regularidade, contorno e identidade às coisas. As formas consistem em uma repetição e redundância de certa configuração de forças e, nesse sentido, as coisas do mundo apenas aparentemente possuem uma identidade fixa porque são passíveis de transformação e podem entrar em devir. Entretanto, o pensamento predominante é inspirado na filosofia de Platão que supervaloriza o plano das formas: as coisas do mundo são cópias imperfeitas de um modelo ideal e devem buscar se assemelhar ao máximo com essa forma idealizada.

Deleuze e Guattari (1991/2010) definem o percepto como o ato de tornar sensíveis as forças que habitam o plano das forças, o que impulsiona movimentos de desterritorialização, e os afectos excedem a passagem de um estado a outro, como acontece nas afecções, uma vez que provocam o devir sensível: “ato pelo qual algo ou alguém não para de devir-outro (continuando a ser o que é)” (p. 209). Ademais, os afectos são conceituados como um devir não humano no ser humano e isso não se trata de tomar a forma de outra coisa como, por exemplo, um leão. Não é sobre virar um leão, mas uma sensação passa de um para o outro criando uma zona de indeterminação onde já não se sabe quem é o ser humano e quem é o leão, colocando-se, assim, as formas e identidades em suspenso para habitar um espaço de experimentação de novas possibilidades: devir-leão.

Para criar de fato uma obra de arte que não seja mera reprodução de opiniões e clichês, mas um bloco de sensações composto por perceptos e afectos, o artista tem que visitar o plano das forças que é denominado por Deleuze e Guattari (1991/2010) de caos. É necessário habitar o caos para agenciar com forças estranhas e transgressoras, mas com prudência para poder retornar e materializar um pouco de caos em uma sensação inusitada, em uma obra de arte autêntica. Sem o contato com o caos, o artista não entra em contato com forças diferentes daquelas que já são dominantes e acaba por reproduzir aquilo que já é conhecido, ou seja, nenhuma obra de arte genuína é criada e é nesse sentido que os autores afirmam que o caos é a matéria-prima do artista. Fazer arte nunca é algo simples e fácil porque entrar em contato com o caos sempre remete a um momento de crise e conflito. O artista deve fazer um processo de limpeza das opiniões, percepções e afecções dominantes e, a partir de um território com aberturas para o caos, entrar em um movimento de desterritorialização e, por fim, reterritorializar na criação da obra de arte. Deleuze e Guattari (1991/2010) afirmam que a arte é a única coisa no mundo que conserva porque ela conserva em si aberturas para o caos, o que

possibilita que o sujeito que contempla e experimenta uma obra de arte possa ele mesmo entrar em devir. A arte sempre acrescenta variações e provoca transformações no sujeito que a aprecia. Nesse sentido, uma obra de arte não fala sobre o passado e a memória, basta ler um livro, assistir a uma peça de teatro ou contemplar uma pintura que o bloco de sensações se faz presente e inspira metamorfoses.

A partir do que foi exposto acerca da concepção de arte de Deleuze e Guattari, é possível perceber a potência das práticas educativas que envolvem a experiência estética. Na realidade, é difícil pensar em uma educação que de fato mobilize afetos e produza saberes sem a presença da arte. Para um maior aprofundamento nesse entrelaçar entre educação e arte, serão descritos alguns relatos de pesquisa que utilizam a Cartografia como metodologia e a Esquizoanálise como aporte teórico.

Coelho e Schwanz (2021) relatam a experiência da pesquisadora-professora de artes com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Descreveu-se o curso de duas atividades artísticas: a elaboração de um painel inspirado nas obras de Alfredo Volpi para a festa junina e a reprodução de um disco de cores a partir do estudo das cores nas obras de Lucia Koch e Hélio Oiticica. As atividades foram pouco dirigidas, o que permitiu que os alunos fossem protagonistas daquelas experimentações, e a pesquisadora-professora se atentou às inquietações e questionamentos que os alunos verbalizaram durante as atividades. Percebeu-se que a grande potência daquelas atividades não estava no resultado final, mas na experimentação, criação e na problematização do próprio processo. Coelho e Schwanz (2021) afirmam que é preciso inventar práticas docentes que são mais pontos de partida para a experimentação do que delimitações de todas as etapas do processo: “É mais a aposta na produção de uma docência pautada na criação. Não negligenciar nem modelar, mas apostar naquilo que ocorreu, habitar a tensão deste lugar e com ele inventar outras formas de ser professor, de viver, de conviver coletivamente” (p. 19). Os autores relatam sobre as inseguranças em deixar as práticas enrijecidas que ditam o que é certo e o que é errado, mas essa “ousadia” acabou por apresentar-lhes a abertura a um espaço potente onde os alunos de fato se apropriam do saber a partir dos questionamentos e problematizações que acontecem durante a experimentação das atividades artísticas.

Pereira (2014) propõe a ideia do “professor-artista-cartógrafo-etc.” por meio do projeto Cartografias Afetivas. O objetivo do projeto era convidar as pessoas a constituírem seus “mapas de afetividades”, ou seja, cartografar os territórios existenciais que lhes afetavam, o que incluiu o mapeamento de singularidades, vivências, espaços, lugares, pessoas, lembranças, etc. Para

tanto, foi necessária a figura de um “professor-artista-cartógrafo-etc.”. A autora explica que a ideia “professor-artista” transcende a formação docente e artística, propondo pensar a educação de maneira criativa e performativa, já a ideia de “professor-etc.” propõe uma não delimitação da ação do professor que está em constante movimento de busca e transição. Ademais, o “professor-cartógrafo” é aquele que provoca os acontecimentos, mas sem dirigi-los, apenas acompanha os processos que surgem. Pereira (2014) conclui, assim como Coelho e Schwanz (2021) supracitados: “Observou-se também que o processo da produção é tão importante quanto a cartografia física apresentada. O que se instala nas feições das cartografias será sempre maior do que qualquer vontade de prever, conter, prender a vida” (p. 127), destarte a potência proposta pelo projeto consiste no próprio ato de mapear afetividades e não o seu resultado final, tendo a arte uma função fundamental na busca de uma educação criativa e afetiva.

Albuquerque e Salles (2020) relatam um estudo acerca da relação entre infância e arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo quarenta e uma crianças e seis professoras de uma escola pública. As autoras buscaram cartografar os (des)encontros (im)possíveis entre infância, arte e experiência estética, trabalhando esses temas com as crianças a partir de experimentações diversas: troca de correspondências com as crianças, conversas na biblioteca e em um piquenique, um piquenique planejado pelas próprias crianças, dramatizações, produção de mapas pelas crianças que indicavam onde se poderia encontrar/esconder os tesouros da escola, instalações artísticas etc. Ademais, foram promovidas conversas com as professoras a partir de envelopes coloridos com títulos e perguntas disparadoras acerca dos mesmos temas: infância, arte e experiência estética. Albuquerque e Salles (2020) concluem que a cópia e o silêncio são marcas da experiência estética na escola, mas as próprias crianças dispararam transformações nessa perspectiva, criando uma (r)existência alternativa da arte na escola a partir da escrita, do desenho e da conversa: o contato com a arte na escola tornou-se um espaço que cria saberes e potencializa as experiências.

Yonezawa e Cuevas (2018) descrevem a realização de oficinas corporais-artísticas inspiradas nas obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica em uma escola municipal de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Vitória, Espírito Santo. Os autores chamaram a atenção para o niilismo fortemente presente na educação e nos corpos dos estudantes em face do grande desinteresse, indiferença e rechaço dos jovens como consequência dos modos de vida produzidos pela sociedade capitalista. Buscar maneiras de sensibilizar os corpos para a produção de pensares mais engajados tornou-se algo fundamental para combater o microfascismo presente na perspectiva niilista da vida e, para tanto, os autores construíram um

túnel das sensações com estímulos visuais, táteis e auditivos que produziram afetos potentes nos corpos dos estudantes. A experiência estética demonstrou ter um papel essencial na educação, pois esvazia os corpos dos sentidos e afetos percebidos por meio da cultura dominante, que reproduzem padrões e estigmas, para que o sujeito possa se preencher com novos sentidos, na medida em que encontra outros tipos de afetos e modos de ser-no-mundo: “Tratar-se-ia, pois, de uma educação de natureza artística; afetiva não porque seja carinhosa e doce, mas por implicar o exercício de expansão da sensibilidade em direção a uma multiplicidade de sentidos e capacidades de ser afetado” (p. 1533). Yonezawa e Cuevas (2018), inspirados por Deleuze, propõem uma pedagogia dos sentidos: uma educação que não se limita à transmissão de conteúdo, mas abarca questões ligadas aos desejos dos estudantes e que promove a aprendizagem de novos afetos, transformando o que antes era insensibilidade em devir.

2.3.Considerações sobre a violência segundo as perspectivas de Foucault e Deleuze: a violência que se constitui na instituição escolar

A violência é um fenômeno complexo e multideterminado que está presente nos mais diversos contextos e, portanto, não pode ser considerada objeto próprio de determinada área do conhecimento (Sacramento & Rezende, 2006). A Organização Mundial da Saúde (OMS) no documento “Relatório Mundial sobre Violência e Saúde” publicado em 2002, definiu a violência como “o uso intencional de força física ou poder, real ou em ameaça, contra si mesmo, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (p. 05). Sacramento e Rezende (2006) esclarecem que, apesar de ser uma questão social bastante ampla, a violência se torna um tema muito ligado à saúde, uma vez que os seus efeitos, como as lesões físicas e os danos psicológicos citados no relatório da OMS, geralmente exigem a atenção e cuidados de profissionais de saúde.

O conceito de violência da OMS abarca apenas um espectro da violência que consiste nos atos de violência passíveis de criminalização, ou seja, trata-se de uma violência concreta e explícita. Entretanto, existe uma forma de violência implícita e bastante sutil que percorre toda a sociedade e os processos de subjetivação, se infiltrando, portanto, na própria escola e no ato pedagógico; é este espectro da violência que interessa ao presente estudo e, para compreendê-lo, serão apresentadas as contribuições de Michel Foucault e Gilles Deleuze.

Na obra “Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão”, Foucault (1975/1991) investiga a subjetivação na modernidade, analisando as práticas, saberes e relações de poder que produzem os indivíduos. O autor afirma que o poder na modernidade possui uma abordagem positiva, uma vez que não é repressivo, e busca o que se pode produzir a partir do corpo e, destarte, as relações de poder não envolvem necessariamente uma violência explícita, mas uma submissão implícita. Na segunda metade do século XVIII, o corpo foi descoberto como objeto e alvo de poder e, para tanto, fez-se necessário docilizar os corpos para que pudessem ser submetidos, utilizados e transformados. Foucault (1975/1991) nomeia de “disciplinas” os métodos de controle que impõem uma relação de docilidade-utilidade aos corpos, formando-se uma “anatomia política” e uma “mecânica do poder” que buscam aumentar as forças do corpo em termos de utilidade econômica e, simultaneamente, diminuir essas mesmas forças em termos políticos para facilitar a obediência.

Um aspecto central da disciplina é o cercamento de todos os indivíduos em um espaço específico e a distribuição útil de cada um dentro deste espaço. Foucault (1975/1991) enfatiza como a organização dos colégios reproduziam o modelo do convento e o internato se tornou o regime de educação considerado ideal e perfeito. Adotou-se o princípio do quadriculamento que estabelece “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (p. 131), o que evita uma movimentação difusa e inútil dos corpos e a criação de grupos, pluralidades e organizações coletivas que poderiam escapar do poder disciplinar. Através deste princípio, os indivíduos são distribuídos de tal maneira que seja possível isolá-los e localizá-los, contribuindo para a utilidade e vigilância.

Não obstante os grandes avanços observados nas teorias e pesquisas sobre educação, em sua imensa maioria as escolas ainda reproduzem o cenário disciplinar descrito por Foucault (1975/1991), já que ainda é possível observar que a mesma dinâmica da fábrica é aplicada ao contexto escolar: existem horários de entrada e saída que são indicadas por um sinal; a entrada dos alunos somente é permitida até quinze minutos após soar o sino; os alunos são distribuídos em diferentes séries conforme a idade e o rendimento escolar; nas salas, as carteiras são distribuídas em fileiras e cada aluno está localizado em determinado lugar; é feita uma lista de presença para verificar os ausentes; apenas comunicações úteis são permitidas, interrompendo-se todas as outras; existem sanções para os maus comportamentos; as qualidades e méritos são constantemente avaliados, e os alunos são comparados entre si e classificados por notas. Classificações e ordenações por fileiras definem a repartição dos indivíduos na ordem escolar:

(...) cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades; outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (Foucault, 1975/1991, p.134).

Foucault (1975/1991) afirma que, a partir da organização de um espaço serial, a escola passou a funcionar, não apenas como uma máquina de ensinar, mas também como uma máquina de hierarquizar, vigiar e recompensar. O autor cita o pedagogo Jean Baptiste de La Salle que idealizava uma classe cuja distribuição espacial permitisse a classificação e distinção dos alunos conforme os avanços de aprendizagem, os valores, o temperamento, a dedicação, a limpeza e até a fortuna dos pais. A taxinomia no princípio do quadriculamento não se trata apenas de caracterizar e categorizar os indivíduos, mas a tática disciplinar traça um eixo que liga o singular e o múltiplo, permitindo uma individualização e, ao mesmo tempo, a colocação do indivíduo dentro de certa multiplicidade; é o que Foucault (1975/1991) descreve como a base para uma microfísica do poder.

O poder disciplinar não apenas estabelece horários, mas também impõe uma série de regras temporais aplicadas do primeiro ao último gesto para obter uma utilidade perfeita do corpo: cada segundo e cada movimento mínimo importam. Foucault (1975/1991) cita mais uma vez Jean Baptiste de La Salle ao descrever orientações para alcançar uma perfeita caligrafia que estabelecem detalhadamente as posições do tronco, pernas, queixo, braços, cotovelos e mãos; tal orientação não é uma “receita”, mas uma prescrição explícita e coercitiva. Não somente a eficiência, mas também a rapidez se torna uma virtude para o poder disciplinar, o que pode ser observado na busca por acelerar os processos de ensino e aprendizagem ao povoar cada segundo com atividades múltiplas que são sempre ordenadas por determinados ritmos e velocidades; o objetivo é evitar a “perda de tempo” e, ao mesmo tempo, operar a sua expansão. Busca-se capitalizar o tempo dos indivíduos ao estabelecer o tempo de formação e prática: os alunos são divididos entre menos e mais capacitados, os conteúdos e atividades são apresentados em ordem sequencial, partindo de uma movimentação crescente do mais simples ao mais complexo, e se impõe uma duração ideal pré-estabelecida para a aprendizagem de cada etapa. A etapa final do processo de formação é marcada por uma prova que possui três funções: indicar se o aluno atingiu o nível de aprendizagem esperado, garantir que sua aprendizagem está de acordo com os demais colegas, e, concomitantemente, diferenciá-lo e classificá-lo conforme suas capacidades individuais. Neste tipo de formação, é possível exercer um controle detalhado sobre cada etapa do processo de aprendizagem, uma vez que o aluno se encontra em uma

situação contínua de avaliação, correção, classificação, punição e até eliminação (“bombar”, repetir de ano, ou ser expulso da escola). Opera-se um adestramento dos alunos que precisam se adequar a uma série complexa de ordenações em relação aos seus corpos, comportamentos e pensamentos; nada lhes pertence, o tempo e o espaço do processo de aprendizagem são decompostos e calculados por outrem e as prescrições devem ser mecanicamente seguidas, sem que ninguém explique qualquer razão de ser: simplesmente obedeça e seja útil.

Ainda se observa no espaço escolar o que Foucault (1975/1991) denominou de “recursos para o bom adestramento”: a vigilância, a sanção e o exame. A “vigilância hierárquica” persiste, por exemplo, no olhar atento dos inspetores que vagam pelos corredores e nas câmeras instaladas nas salas de aulas que são acompanhadas pelos coordenadores que vigiam alunos e professores. Em algumas escolas, a frente da sala de aula possui um piso superior ao restante do espaço para que o professor possa vigiar todos os alunos e, em outros contextos escolares, as portas apresentam janelas para que qualquer pessoa que transite pelo corredor possa observar o que se passa dentro da sala de aula. Dentre os próprios alunos, são eleitos alguns cuja função é fiscalizar os colegas, ao anotar os nomes, por vezes na lousa, daqueles que estão apresentando comportamentos desviantes. Todos estes mecanismos de vigilância têm como objetivo, conforme Foucault (1975/1991), exercer a coerção a partir do jogo do olhar e da, conseqüente, sensação constante de estar sendo observado.

O segundo recurso para o bom adestramento é a “sanção normalizadora”. Foucault (1975/1991) explica que em todos os sistemas disciplinares, incluindo a escola, existe essencialmente um pequeno mecanismo penal: estabelecem-se leis, delitos, sanções e instâncias de julgamento. Todos os comportamentos desviantes da ordem disciplinar, dos mais flagrantes aos mais tênues, são qualificados, reprimidos e sancionados:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), da sexualidade (imodéstia, indecência) (p. 159).

O autor afirma que qualquer desvio da norma é passível de punição, como acontece com o aluno que demonstra não ter atingido a aptidão necessária e no tempo estipulado para realizar as tarefas (notas baixas, prova de recuperação, “bombar” de ano). A punição tem um caráter corretivo, fazendo com que o conteúdo que deveria ser aprendido seja intensificado, multiplicado e repetido, e Foucault (1975/1991) esclarece que a punição não é uma vingança da desobediência, mas a repetição e insistência redobrada da norma. Entretanto, não são apenas os comportamentos desviantes ou “maus” que são qualificados, mas também os

comportamentos adequados ou “bons” para serem recompensados (receber vantagens e honrarias pelo bom desempenho), havendo um sistema duplo de gratificação-sanção. Existe uma preferência às recompensas, em detrimento das punições, para incitar o desejo de recebê-las nos alunos, uma vez que o desejo é mais eficiente do que o medo. Determina-se um binarismo de valores, bem *versus* mal, e todos os comportamentos são qualificados para se estabelecer as gratificações ou sanções e, posteriormente, faz-se uma quantificação, uma tradução em números, como acontece com as provas que avaliam os alunos com notas de zero a dez. A “arte de punir” relaciona os comportamentos dos alunos ao impor, ao mesmo tempo, uma comparação, diferenciação, hierarquização e homogeneização entre eles, ou seja, a penalidade disciplinar tem a função de normalizar os alunos.

O recurso do “exame” é uma combinação das técnicas de vigilância e sanção, uma vez que torna os indivíduos visíveis para que possam ser qualificados, classificados e punidos. Foucault (1975/1991) afirma que “o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (p. 171). Tradicionalmente, o poder é o que se manifesta e se exhibe, é a imagem do soberano que se impõe, mas na disciplina, inversamente, o poder se torna invisível. São os “súditos”, indivíduos que são submetidos ao poder disciplinar, que devem estar permanentemente visíveis para que a vigilância seja exercida e o exame é uma técnica que mantém esta visibilidade. Ademais, o exame tem a função de documentar e registrar informações minuciosas sobre cada indivíduo: “o exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos” (p. 166). As permanentes avaliações da rotina escolar, permitem uma vigilância constante do aprendizado e oferecem a caracterização e registro periódico do comportamento, aptidão, capacidade e desempenho dos alunos. Conclui-se que o corpo é dócil quando pode ser submetido, aperfeiçoado, dominado e manter-se perfeitamente obediente à norma e, neste cenário, a violência, apesar de implícita e sutil, é flagrante.

Além da observável persistência do poder disciplinar na organização do espaço e tempo no contexto escolar, a perspectiva acerca do processo de ensino e aprendizagem, as definições do que é ensinar e o que é aprender, também carregam uma violência muito sutil que se constitui ao priorizar um tipo de pensamento que Deleuze (1968/2006) chama de reconhecimento. Na obra “Diferença e Repetição”, Deleuze (1968/2006), ao se debruçar sobre o tema pensamento, percebeu que existe um modo de funcionamento predominante nas sociedades ocidentais que se traduz em uma imagem de pensamento, que, por sua vez, consiste em um conjunto de eixos que orientam o desenvolvimento do pensamento e a gênese do conhecimento, o que Deleuze

chama de Imagem Dogmática do Pensamento. Ele faz uma crítica à filosofia e ao pensamento racionalistas que se apresentam como hegemônicos, propondo uma outra visão do pensar como potência criadora. No postulado de Descartes, de acordo com Deleuze (1968/2006), o pensamento é encarado como superior às demais faculdades (ver, tocar, lembrar, imaginar etc.) e representa a própria unidade de todas elas, uma vez que se refere a um sujeito – se Eu penso, então existo. Nesse sentido, o pensamento segue o modelo da reconhecimento que pode ser definida como o “exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo” (Deleuze, 1968/2006, p. 131). Pensar, segundo a sua Imagem Dogmática, é, portanto, reconhecer a identidade de um objeto que se supõe como universal e ainda ter a expectativa de que todos o reconheçam da mesma forma. Para Deleuze (1968/2006), a Imagem do Pensamento é a universalização da “doxa”, ou seja, da opinião popular e da crença comum. Os atos de reconhecimento, o exercício de reconhecer as coisas, de fato fazem parte da vida cotidiana, ocupando grande parte da existência humana, mas a pergunta central de Deleuze é: pensamos apenas quando reconhecemos?

Deleuze (1968/2006) esclarece que existem dois tipos de coisas: aquelas em que se pensa tranquilamente e as que forçam o pensamento ao se imporem de maneira súbita e intensa. As primeiras dizem respeito a reconhecimento que apenas leva o pensamento a ser preenchido com uma imagem por meio da identidade, oposição, analogia ou semelhança com a coisa. Para o autor, o pensamento de fato é aquele que acontece ao sujeito independentemente de sua vontade, surgindo de maneira abrupta e causando estranheza e inimizade. Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece de forma involuntária devido a um encontro autêntico e não premeditado com alguma coisa que força o ato de pensar e o pensamento se realiza como potência criadora e não como mera atitude passiva de reconhecimento. Enquanto a Filosofia majoritariamente racionalista convida as pessoas a pensarem o próprio pensamento, Deleuze (1968/2006) clama para que elas entrem em contato com aquilo que as forçam a pensar e mergulhem numa paixão e necessidade absoluta pelo pensamento.

Para Deleuze (1968/2006), a aprendizagem nasce da sensibilidade e só é possível aprender aquilo que pode ser sentido em face de um encontro imprevisto e intenso que reverbera em outras faculdades, além da sensibilidade – a imaginação, memória e, por fim, o pensamento. Ao contrário do que se pensa na reconhecimento, o sentido não é algo preexistente ao processo de aprendizagem, mas é produzido no próprio ato de pensar. É possível compreender a afirmação do pensamento como potência criativa: o ato de pensar e a aprendizagem sempre acarretam a criação de novos sentidos. Não é possível determinar previamente a maneira como uma pessoa

vai aprender, uma vez que o processo de aprendizagem depende do que a afeta e agita as suas paixões, ademais não existem métodos, já que estes são lugares-comuns e, portanto, pressupõem o senso comum e a boa vontade do pensador. A aprendizagem diz respeito a processos plurais e únicos, pois implica na construção de diferenças e singularidades: não se atinge verdades supostamente universais, mas se acende a modos de existência muito particulares.

É evidente que o sujeito pratica a reconhecimento em grande parte de sua vida (reconhecer objetos, memorizar informações e apresentar respostas adequadas à problemas preexistentes e pertencentes a outrem), mas em certos momentos encontra circunstâncias que, sem a sua vontade, o forçam a pensar e a aprendizagem de fato acontece aí: diante dos problemas, dos afetos e da sensibilidade (Deleuze, 1968/2006).

A Filosofia da Diferença de Deleuze fala de um indivíduo que a princípio se desconhece, mas ao longo de sua trajetória vai vivenciando ao acaso encontros e aprendizagens involuntários que o auxiliam na descoberta e na invenção de modos de viver autênticos - é um aprendiz-artista que é atravessado pelos acontecimentos e tira deles a inspiração para criar as suas trajetórias como obras de arte que manifestam uma beleza de espantosa singularidade (Mauricio & Manguiera, 2011).

O perigo que reside na redução do pensamento exclusivamente à reconhecimento é a massificação dos seres e na criação de espaços cada vez mais cristalizados que obedecem a padrões e regras que promovem a marginalização de tudo que foge da normalidade (no sentido estatístico de norma). Ater somente à reconhecimento é, portanto, uma forma de manter o movimento de docilização dos corpos e os recursos para o bom adestramento descritos por Foucault (1975/1991). O pensamento sem imagem amplia a experiência humana para além das dualidades, dos julgamentos morais de certo e errado, englobando aquilo que não é tolerado em um modelo cognitivo, como a ilusão, a fantasia, o erro, o delírio, a fabulação etc., pois o objetivo é expandir o pensamento em novas direções e alcançar movimentos criativos, desconhecidos e até impensáveis. A existência é composta por linhas, fluxos, forças, afetos, processos e potências, mas, a partir do tipo de pensamento que se tem, existe o risco de ser capturado pelas disciplinas que impõe a obediência à padrões rígidos e limitantes; perde-se o real contato com a experiência, pois esta é sempre mediada por uma imagem pré-estabelecida, o que retira a potência criativa da vida. Os corpos devem estar sempre submetidos às relações de utilidade-obediência e até o pensamento deve ser controlado, obediente e útil ao sistema; o

que não seria isso senão uma forma de violência? Uma violência que promove o encarceramento do pensamento espontâneo, criativo e singular.

Deleuze (1977/2017) afirma que, em meados do século XX, a sociedade disciplinar acabou cedendo espaço para a sociedade de controle, caracterizada por dispositivos de poder cada vez mais sutis, passando da docilização dos corpos para a modulação contínua das próprias subjetividades. Atualmente o exercício do controle acontece através dos meios tecnológicos e da informação que indicam padrões de comportamento e estilos de vida que devem ser seguidos e que são atualizados a todo momento, uma vez que a preocupação não reside mais na produtividade, mas no consumismo. Consume-se tudo: não apenas produtos, mas também relacionamentos, estilos de vida, sonhos e modos de existir. A violência mais uma vez aparece infiltrada nas forças que constituem a sociedade, já que nesse cenário não existe espaço para a diversidade e a autenticidade: o que escapa do padrão é tratado com intolerância pelos dispositivos de controle.

O presente estudo busca lançar o olhar, não apenas aos atos de violência explícitos e até passíveis de criminalização, mas para a violência que se constitui na organização da instituição escola e no tipo de pensamento que é a base do processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que a escola ainda possui uma organização disciplinar e incorporou os dispositivos sutis da sociedade de controle. Direcionar o olhar à violência que reverbera da própria educação, inserida no sistema capitalista e na tradição de pensamento racionalista, contribui para um entendimento mais crítico que não se limita a mera culpabilização dos indivíduos que participam do contexto escolar acerca da violência escolar. Só assim será possível pensar e realizar qualquer mudança ou transformação que de fato leve a uma nova educação, libertadora, pois, sem denunciar e expor a violência que cotidianamente a escola pratica, ao impor a disciplina e o controle, com seus rituais de submissão e exercício de poder, toda mudança ou novidade que se introduza terá que se submeter às regras e rituais disciplinares que constituem o território escolar.

2.4. Educação e arte: reflexões acerca do combate à violência

A partir do que já foi exposto sobre a violência na contemporaneidade e como ela se apresenta nas forças que compõem a própria sociedade, atesta-se a importância da relação entre educação e arte como provocadora de desvios do poder disciplinar, dos dispositivos de controle e da reconstrução, abrindo espaço para a problematização da violência presente na própria

estrutura da sociedade, da educação e da escola. A seguir serão apresentadas algumas pesquisas que investigam a contribuição da arte para o combate à violência escolar.

Acho-Martínez, Joya-Valbuena e Pardo-Hojas (2019) descrevem a experiência de uma intervenção com um grupo de crianças e adolescentes na cidade de Bogotá na Colômbia, em que se apoiou na educação popular de Paulo Freire e no uso de ferramentas artísticas e lúdicas para criar alternativas de sentido frente aos padrões culturais baseados no patriarcado e no adultocentrismo. As autoras partem da perspectiva de que a subjetividade da mulher é construída a partir de um contexto histórico e cultural que legitima as desigualdades de gênero e de geração, criando formas de opressão e violência materiais e simbólicas. Como resultados, as autoras destacaram a promoção de resoluções de conflitos por meio da reflexão e diálogo grupal, as participantes superavam suas diferenças em prol de um objetivo comum e não mais lidavam com os problemas através da violência física e verbal, diminuindo as respostas agressivas e destrutivas. A possibilidade de vivenciar espaços que permitiam a expressão livre e criativa da subjetividade potencializou as crianças e adolescentes para construírem novas maneiras de ser mulher, desconstruindo estereótipos culturais, e fortalecerem a relação corpo-autoestima. A arte e a educação popular permitiram que desejos, sentimentos, sonhos e expectativas ganhassem forma através da metáfora, imaginação e vivência grupal, o que gerou crescimento pessoal e coletivo.

Kim (2015) buscou compreender o papel e o significado da educação artística comunitária para a prevenção e redução da violência escolar e para o cuidado de vítimas e agressores. Em 2014, 62.000 estudantes afirmaram ter sofrido violência escolar no ano anterior na Coreia do Sul. Para o autor, uma educação que estimula o contato com a arte é o caminho para lidar com a violência escolar, uma vez que a atividade criativa está relacionada ao desenvolvimento da resiliência. As experiências estéticas resultaram na oportunidade de experimentar o prazer, interesse e sensibilidade; no estímulo a pensamentos flexíveis e criativos; no desenvolvimento de habilidades para reconhecer e solucionar problemas; cultivo do espírito comunitário e da sociabilidade; possibilitou a ressignificação e reelaboração das situações de violência, e, por fim, contribuiu para o reconhecimento e valorização da dignidade humana. Nessa perspectiva, o potencial terapêutico da arte colaborou para o desenvolvimento da resiliência e resposta a violência escolar.

Bassani et. al. (2017) descrevem a experiência de um projeto que uniu saberes da Filosofia, Psicologia e Arte no combate a violência escolar com um grupo de estudantes do sexto ao nono ano. As reflexões filosóficas serviram como uma forma de desenvolver o

pensamento crítico acerca de questões pessoais e sociais; o suporte psicológico ofereceu um espaço de escuta, autoconhecimento e acolhimento, e a arte, através do teatro, contribuiu para o exercício da criatividade, integração do grupo e busca por soluções no palco para problemas vivenciados na realidade. O estudo aponta que as três áreas do conhecimento contribuíram para o combate à violência, uma vez que cada estudante se percebeu como integrante do grupo, da escola e da sociedade como um todo, ao mesmo tempo que reconhecia sua singularidade, e encontrou novas maneiras de ser no mundo e de transformar a realidade social.

Santos e Varandas (2016) descrevem os impactos da experiência de um projeto que uniu arte de rua e educação em face da evasão, do fracasso escolar e do desenvolvimento de comportamentos desafiadores e de alto risco de estudantes que participam de grupos sócio-culturais-econômicos minoritários. As pesquisadoras perceberam que os estudantes não estavam acostumados a ter um espaço para expressarem seus sentimentos, opiniões e ideias, e o contato com a arte possibilitou que eles liberassem suas emoções e, assim, se sentissem mais confiantes e se envolvessem mais profundamente com a atividade. Os resultados demonstraram que o desenvolvimento das dimensões afetivas e comportamentais nas relações intra e interindividuais reduziu a violência e estimulou comportamentos pró-sociais.

Conforme Trovar (2015), a importância da arte reside no fato de que ela emerge de um contexto grupal e reflete seus aspectos culturais, históricos, sociais, econômicos, políticos e religiosos, configurando-se como um caminho de educação, produção de significados e expressão de emoções. Para quebrar o ciclo da violência tão presente nas sociedades contemporâneas, se faz necessária uma mudança criativa por meio da arte, pois através da experiência estética é possível reconhecer a existência de ambiguidades e conflitos, o que seria o primeiro passo para buscar transformações significativas. Como medida de prevenção contra a violência, a arte deveria estar presente desde a educação infantil, para que as crianças aprendessem a expressar e compreender os próprios sentimentos, o que **facilitaria** a busca saudável por soluções para os conflitos. A expressão artística integra uma pedagogia permanente de construção da paz, pois dá a oportunidade para que um grupo social construa sua identidade, dramatize sua história e mitologia e ensaie modos alternativos de coexistência.

Leite e Mahfoud (2018) analisam a proposta de educação não formal por meio da arte de um acervo localizado no subúrbio ferroviário de Salvador na Bahia, denominado de Acervo da Laje. Além de promover maior envolvimento dos sujeitos, a educação através da arte contribui para uma formação mais humanizada e crítica que abarca questões relacionadas aos direitos humanos, cidadania e identidade comunitária. Os autores, inspirados pela filósofa

Simone Weil, afirmam que a educação pela via cultural e artística possibilita o (re)enraizamento dos sujeitos, ou seja, o contato com sua origem sociocultural, o desenvolvimento do sentimento de pertença a uma coletividade e a construção de autorrepresentação positiva da comunidade, tais aspectos são essenciais para que eles se tornem protagonistas de transformações sociais. Há um forte movimento alimentado pela mídia de identificar de maneira estereotipada as comunidades de periferia com a violência, o que provoca a banalização das violências presentes nestes contextos. O processo de (re)enraizamento e o resgate da dimensão cultural são essenciais para promover a humanização e visibilidade dessas comunidades.

2.5. Mudanças na educação e o papel dos professores

Na perspectiva tradicional da educação, a aprendizagem depende da figura do professor-mestre que exerce a função de guiar os alunos e transmitir ideias prontas e pré-determinadas, no sentido de que já estavam estabelecidas antes do processo de aprendizagem, indicando o que é verdadeiro e o que é falso a partir de julgamentos de valor. Se o ensino é baseado na perspectiva racionalista e na Imagem Dogmática do Pensamento, qual seria a função do professor na perspectiva da Aprendizagem de Deleuze? Para esclarecer essa questão, Vinci (2018) relembra os conceitos de “professor público” e “pensador privado” presentes nas obras de Deleuze em contrapartida dos conceitos de “uso público” e “uso privado” da razão de Kant. Para Kant, a maioria das pessoas tem dificuldade de pensar por si mesmas e preferem buscar um guia que as conduza, mas existe um grupo restrito de eruditos que fazem um “uso público” da razão, ou seja, atingem o esclarecimento, articulam livremente a razão e são capazes de guiar a si mesmos; entretanto, esse mesmo erudito quando está na função de algum cargo exerce o “uso privado” da razão que se refere a simples obediência de ordens e regras. O erudito possui o privilégio de pensar livremente, mas o faz dentro de uma hierarquia que demanda obediência. Em Deleuze, há uma espécie de inversão da ideia de público e privado em Kant porque o “professor público” é aquele que apenas ensina conceitos prontos e pré-estabelecidos, enquanto o “pensador privado” é o que cria novos conceitos na imanência da vida e força de afetação dos encontros.

Conforme Vinci (2018), Deleuze revela no texto “Ele foi o meu mestre”, dedicado a Jean-Paul Sartre, a importância do mestre como aquele que inaugura uma nova maneira de problematizar o mundo sem a intenção de produzir julgamentos de valor, explicações, representações ou direcionar o seu pensamento a determinado público, já que ele abre o caminho para um contra-pensamento na medida que desvia do que já é conhecido, classificado

e julgado conforme as premissas da reconhecimento. Sartre recusou que o seu pensamento funcionasse como a representação de qualquer coisa e, inclusive, recusou o prêmio Nobel, para se lançar na própria experimentação da vida e na busca por extravasar a potência criativa do pensamento. Vinci (2018) salienta que o professor pode assumir os dois papéis, atuando ora como “professor público” e ora como “professor privado”, e se faz necessário criar espaços de experimentação criativa para que o pensamento possa surgir e a educação ultrapasse os limites da mera reconhecimento. Nesse sentido, o professor não deve apenas dizer “faça como eu” e agir como uma autoridade que direciona os alunos aos caminhos supostamente corretos, mas dizer “faça comigo” como um companheiro no processo de experimentação da vida (Deleuze, 1968/2006). No primeiro caso os alunos se limitam a reproduzir o conhecimento transmitido pelo professor, já no segundo os alunos são convidados a expressar sua potência criativa e gerar novos conhecimentos junto com o professor.

Raniere e Rodrigues (2018) refletem sobre o papel do professor a partir de uma “pedagogia zaratustraica”, buscando inspiração na obra “Assim falou Zaratustra” de Nietzsche e na perspectiva de Deleuze do conceito de eterno retorno, afirmando que o ser-professor apresenta dois momentos distintos. O primeiro momento é o professor que está imerso no ressentimento - sua vida é impotente porque ele apenas reage ao que lhe acontece (se os alunos são desobedientes e agressivos, o professor os repreende, pune ou simplesmente os ignora) e ensina tal como um profeta que aponta quais caminhos devem ser seguidos pelos alunos, conforme modelos e padrões ideais estabelecidos pela sociedade. Já no segundo momento, há o professor que age, inventa e compõe com as forças que constituem a realidade e, portanto, tem uma prática pedagógica potente e ensina a partir de uma relação de experimentação da própria vida. Essa prática também se revela como uma prática ética, afinal as relações de poder se mantêm por meio da cristalização do pensamento em verdades e do ser em identidade e se professores e alunos constroem um espaço onde o pensamento pode ser inventado e o ser é experimentado em um incessante processo de diferenciação de si mesmo, cria-se uma profunda ruptura do ressentimento e dos modos de viver impotentes.

Bona e Luna (2018) refletem acerca do profundo enraizamento do conhecimento filosófico e científico racionalista e produtor de verdades universais na subjetividade dos professores, que acabam reproduzindo a maneira de ensinar que vivenciaram na formação, com os seus mestres e livros. Nesse cenário, o professor acaba atuando como um legislador e porta voz de uma razão iluminista: ensina os alunos a obedecerem às normalizações de um discurso homogeneizador que dissemina valores dominantes. A razão universal é uma herança do projeto

civilizatório do século XVIII que buscava marginalizar a diversidade de expressões culturais e impor a cultura eurocêntrica como a única verdade. Entretanto, Bona e Luna (2018) observam que o mundo se encontra em profunda transformação que evidencia cada vez mais as multiplicidades presentes em todos os lugares e não apenas surge a urgência de se aprender a conviver com o outro, mas também a necessidade de tomar consciência do outro que habita no próprio sujeito. No contexto escolar, destarte, o professor encontra cada vez mais a demanda de atuar como aquele que constrói pontes entre as diversas culturas menores e garante um espaço escolar sensível em que diferentes vozes e outros modos de existência possam se expressar e não mais buscar unificar todas as vozes em um discurso homogêneo e padronizado.

Para se pensar numa educação inspirada na Filosofia de Deleuze e Guattari, Rosa (2016) traz a proposta de Educação Menor do filósofo brasileiro Sílvio Gallo, que se inspira no conceito de literatura menor dos autores franceses. A Educação Menor seria um dispositivo capaz de provocar deslocamentos e desterritorializações na educação hegemônica através da figura do “professor militante” que cria as condições para que novas possibilidades possam ser construídas coletivamente. A Educação Menor desvia o foco das políticas públicas e projetos curriculares nacionais para as práticas cotidianas do professor que cria conexões com os alunos, colegas, a instituição escolar e a comunidade. Enquanto a escola maior é orientada por normas e diretrizes gerais que impõe um modelo hegemônico baseado em dispositivos de controle e disciplina e um currículo que impõe uma única voz, a escola menor remete a uma prática docente que é inerentemente política, porque é uma construção coletiva que conversa com a pluralidade de vozes e acontecimentos que atravessam a realidade de determinada comunidade. É uma prática docente que se revela como uma micropolítica que é realizada no dia a dia, abrindo brechas para a manifestação de devires minoritários, e cria uma educação dotada de um valor coletivo e um valor singular, no sentido de que tais práticas provocam agenciamentos que se apresentam como conexões possíveis entre corpos diferentes que refletem a construção coletiva de um desejo heterogêneo e ao mesmo tempo uma experimentação profundamente singular.

Bampi e Camargo (2016) evidenciam que na contemporaneidade é importante questionar “o que pode a escola?”, no sentido de potência, “o que quer a escola?” e “o que queremos da escola?”. Paralelamente a essas perguntas é importante refletir sobre o que podem os professores e quais possibilidades eles podem criar para que a escola se torne um espaço mais potente. Os autores chegam a conclusão que a escola e os professores podem “ensinar a aprender” e, a princípio, tal afirmação parece óbvia, mas trata-se de um aprender sensível que

se deixa afetar na experimentação do encontro com os signos. Na perspectiva deleuziana, a definição do que são os signos é uma tarefa complexa, mas é possível descrevê-los como “portadores de mundos particulares que serão vivenciados pelo sujeito” e que “um determinado sistema de signos possui códigos específicos, leis particulares” (Mauricio; Manguiera, 2011, p. 298). Geralmente as escolas se limitam a emitir signos mundanos que consistem em dados, informações e conteúdos prontos, que são apreendidos pelos alunos através da memorização; tais signos não despertam curiosidade, desejo ou estranhamento, já que não afetam os alunos e nem proporcionam uma experimentação do saber e aparentam ter conteúdos vazios cuja utilidade é reproduzi-los por obrigação e necessidade de aprovação. Todavia, Bampi e Camargo (2016) salientam que existem outros tipos de signos do aprender: os signos amorosos, signos sensíveis e signos da arte. Estes desafiam os alunos a decifrá-los porque não são dados e precisam da ação do pensamento e da criatividade para serem apreendidos, se estabelecendo, assim, uma aprendizagem para ser vivida e que gera inquietude, problematizações, desafios, desejos, criações e reinvenções.

Ainda conforme Bampi e Camargo (2016), o professor contemporâneo não deve apenas se limitar aos conhecimentos disponíveis do seu tempo, mas ter o olhar e a escuta atentos aos momentos de sensibilidade em que o que ainda não foi vivido possa surgir, quando um novo saber irrompe entre o que já é conhecido. Enquanto os professores cansados e esgotados apenas reagem passivamente às circunstâncias do espaço escolar, o professor contemporâneo está à espreita esperando a oportunidade para estimular os momentos que são férteis à ação do pensamento e à criatividade. Os autores descrevem uma aula de matemática que consistia em ensinar os alunos o que são poliedros e, ao invés dos professores simplesmente passarem o conceito abstrato da forma geométrica, convidaram os alunos a confeccionar poliedros com cartolina como numa atividade artística. Uma aula cotidiana de matemática passou a ser uma experimentação criativa e composição de corpos, pois os alunos se envolveram com a atividade a ponto de registrarem as músicas que apreciam, desenharem e até marcarem suas digitais nos poliedros, este exemplo evidencia a potência de uma aprendizagem afetiva e sensível.

Leal Junior e Andrade (2016) esclarecem que Deleuze encara a aprendizagem como um processo, um acontecimento no pensamento e uma passagem entre não-saber e saber e, portanto, é necessário que o estudante vivencie e deposite o seu desejo nessa travessia. Os autores trazem um exemplo narrado em *Diferença e Repetição* no qual Deleuze afirma que um indivíduo apenas aprende a nadar se o seu corpo estiver em contato com os signos da água, uma vez que não basta simplesmente repetir os gestos do professor de natação para saber nadar. Da

mesma maneira ocorre com a aprendizagem da Análise Matemática: o corpo (pensamento) do estudante precisa de fato entrar em contato com os signos matemáticos para que possa decifrá-los e os professores devem favorecer a atualização destes signos. Leal, Junior e Andrade (2016) salientam que o estudante não tem nenhum proveito se as aulas de matemática se reduzem a simples reprodução mecânica de regras para solução de problemas apresentados pelo professor. Aprender requer tempo, convivência, presença, sensibilidade, produção de afetos e relação como todo o corpo; aprender é se relacionar com signos. Ademais, a aprendizagem não é um processo homogêneo, mas heterogêneo, pois cada estudante estabelece sua maneira singular de se relacionar com os signos e, ao explorar positivamente essa diferença durante as aulas, o professor proporciona modos potentes de se aprender.

Bonetto e Neira (2019) descrevem a experiência de dez docentes na construção de uma “escrita-curriculo” em Educação Física a partir de um referencial deleuze-guattariano que entende o funcionamento do currículo como um rizoma que está aberto para acontecimentos e conexões entre termos heterogêneos, percebendo a educação como produto de agenciamentos que acontecem no momento do processo de aprendizagem e nunca como fruto de conhecimentos dados e preexistentes. Os docentes mapearam as multiplicidades de forças que atravessaram as aulas: leis, regras e normas que estruturam o Projeto Político Pedagógico e a organização do espaço escolar (linhas de segmentaridade dura); as vivências dos alunos com relação aos temas, a cultura da comunidade e a experimentação do tempo e espaço (linhas de segmentaridade flexível), e os devires que remetem aos picos de criatividade e a criação de inusitados e estranhezas no transcorrer das aulas (linhas de fuga). A pesquisa enfatizou as multiplicidades que podem habitar as aulas e que revelam potencialidades impossíveis de serem previstas e capturadas de antemão, o que poderia passar despercebido na perspectiva de um currículo estratificado e estabelecido a priori pelos professores.

A imagem do pensamento impede que se tenha uma experimentação direta dos acontecimentos e sempre remete às mediações do capitalismo, da escola, da família, do Estado, das religiões etc., cria-se uma tendência a sempre estar buscando dar forma e identidade aos corpos conforme os modelos já estabelecidos por aquelas instituições. Como já foi exposto, a Educação Básica não foge dessa tendência, uma vez que comumente o papel do professor é passar conteúdos já prontos e os alunos devem provar que são capazes de reproduzi-los adequadamente, mas o que se pode dizer sobre a Educação Superior responsável pela formação de profissionais e educadores? A Universidade como um espaço de produção de novos saberes deveria promover um processo de aprendizagem criativo a partir de experiências diretas com o

conhecimento, entretanto Chaves e Ratto (2019) observam que o ensino superior se encontra aprisionado por normas, padronizações e métodos rígidos, havendo pouco espaço para questionamentos e problematizações. Para abrir novos caminhos mais potentes, os autores apostam em uma “pedagogia da vulnerabilidade”:

(...) estar em estado de vulnerabilidade não é uma situação fácil, exige de nós vivermos intensamente a variação dos estados, com toda a ‘dor e a delícia’ que isso implica a cada momento. Exige acolhimento de parceiros. Mesmo que esta vulnerabilidade mostre as nossas fragilidades, que escondemos, que nos assustam, e que, normalmente, deixamos à margem. Na medida em que as fragilidades aparecem e explicitam nossas limitações para o enfrentamento dos problemas da vida, ganhamos em potência aquilo que, aparentemente, perdemos em imagem idealizada de nós mesmos. Ganhamos pela capacidade de inventar e de criar alternativas para percorrer novos caminhos, outros territórios, outras e novas descobertas (p. 194).

Adentrar nesse estado de vulnerabilidade é resistir à necessidade de identificar e adequar os acontecimentos de acordo com os discursos dominantes e permitir ser afetado pelo novo, estranho e imprevisível. A vulnerabilidade passa a angustiante sensação de falta de controle, mas é só a partir da desorganização e do caos que podem surgir modos de conhecer e existir diversos daqueles que são industrializados pela máquina capitalística. Chaves e Ratto (2019) resgatam por meio da pedagogia da vulnerabilidade a necessidade de se ser traidor e não trapaceiro, no sentido que Deleuze trabalha com esses termos: o traidor rompe o compromisso com a reprodução de identificações fixas para se metamorfosear conforme as intensidades que o atravessam e o trapaceiro apenas finge autenticidade enquanto compactua com as padronizações. Os currículos no ensino superior até acoplam algumas matérias que abordam temas diversificados e transversais, mas sempre em um modelo que prioriza o conhecimento técnico-científico. Na formação de profissionais e educadores existe a urgência de se criar currículos com brechas para que todos entrem em um estado de vulnerabilidade e sejam traidores da imagem do pensamento e inventores de conhecimentos por vir. Compreender os graus de abertura para um conhecimento rizomático no ensino superior auxilia no entendimento de como os educadores vão lidar com as forças que atravessam as aulas na Educação Básica.

Conclui-se que o professor é uma figura fundamental para que as mudanças na educação sejam possíveis. Os autores mencionados neste texto evidenciam a necessidade de promover transformações na postura do professor: Vinci (2018) afirma que o professor deve agir ora como “professor público” e ora como “professor privado”; Leal Junior e Andrade (2016) discorrem que o professor deve favorecer a atualização dos signos e explorar positivamente a diferença no processo de aprender; Raniere e Rodrigues (2018) falam sobre um professor que rompe com

o ressentimento costumeiro e age conforme uma prática pedagógica potente; Bona e Luna (2018) advertem sobre o “professor legislador” de discurso homogeneizador e que dissemina valores dominantes; enquanto Rosa (2016) traz a solução no “professor militante” que busca uma educação menor e heterogênea; Chaves e Ratto (2019) atentam para a necessidade de um “professor traidor” que de fato rompe com o compromisso de reproduzir identificações fixas; e Bampi e Camargo (2016) observam a necessidade de professor contemporâneo que, por meio da sensibilidade, abre espaço para a criatividade, inventividade e àquilo que ainda não foi vivido. Ademais, Bampi e Camargo (2016) descreveram como uma aula de matemática sobre poliedros que se tornou uma experiência potente, afetiva e até corpórea. Bonetto e Neira (2019) relataram a experiência de dez professores de Educação Física que construíram uma “escrita-curriculo” funcionando como um rizoma, o que trouxe a oportunidade para os participantes vivenciarem uma perspectiva diversa da educação. Esses dois relatos de pesquisa inspiram uma importante reflexão trazida por Bona e Luna (2018) e Chaves e Ratto (2019) acerca da formação docente dos professores: essas novas posturas tão urgentemente necessitadas na educação básica devem estar presentes desde a Universidade para que os futuros educadores possam de fato vislumbrar uma nova maneira de ser professor.

3. JUSTIFICATIVA

A Esquizoanálise oferece uma perspectiva potente da vida em que a identidade cede lugar a ideia de processos e o desejo é visto como fluxo e produção. O objetivo do presente estudo não é traçar linhas gerais e identitárias, atuando como um Centro de Poder que captura os fluxos de desejo para segmentar em categorias gerais. Uma pesquisa que se propõe a acompanhar processos rompe com o caráter recognitivo da produção científica, uma vez que o pesquisador não vai a campo confirmar e reproduzir um conhecimento pré-estabelecido, mas vai habitar o campo de pesquisa e produzir conhecimentos junto aos participantes a partir da escuta e da sensibilidade. Busca-se uma pesquisa que tenha abertura para a heterogeneidade e de fato atue como produção no sentido esquizoanalítico: como um rizoma. Por ser uma perspectiva diversa do que tradicionalmente se vê na produção científica, surgiu a necessidade de explorar com maior profundidade o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ademais, durante os resultados desta pesquisa ocorre um incessante retorno aos conceitos apresentados anteriormente no capítulo “Considerações sobre o pensamento esquizoanalítico”.

Como foi explorado na revisão de literatura, a escola é um espaço muito potente, mas se encontra segmentada por diversos Centros de Poder como a reconhecimento, o ressentimento dos professores e a própria Sociedade de Controle. Um espaço onde se impõe a homogeneização e a mera reprodução de conhecimentos já estabelecidos, não se tem abertura para a diferença e a autenticidade. Este sufocamento da singularidade acaba gerando atos de violência, pois a violência aparece como resposta à falta de sentido e aos modos de vida empobrecidos. Ao se encarar a realidade escolar, percebe-se que existe uma multiplicidade infinita nas vivências da educação por estudantes e professores e a potência da escola reside justamente nessa multiplicidade, então uma pergunta urgente se apresenta: como recriar os caminhos da educação para dar abertura a essa multiplicidade potente? Como criar um espaço escolar heterogêneo?

A arte sempre foi o refúgio de certa liberdade, pois a criatividade sempre precisa de um fluxo de desejo que se encontre livre para o ato de criação, escapando do decalque, da reprodução e da identidade. Quando a educação está aliada à arte, o estudante é impulsionado a se afetar e se envolver com os signos que estão sendo apresentados durante a aula – tem-se uma relação corpórea e singular com os conhecimentos que estão sendo produzidos. A arte pode promover as transformações necessárias para uma educação que faça sentido, acolha a diversidade e contribua para a produção de novos modos de existência que escapem das segmentariedades de uma sociedade capitalista que apresenta uma estrutura social excludente que legitima diversas práticas de violência. O professor é quem lida diariamente com as nuances

da educação e da violência escolar, sendo um importante agente de mudanças dentro da realidade escolar e, diante de tudo que foi exposto, as perspectivas e vivências dos professores que educam através da arte revela especial importância.

A partir da revisão de literatura, foi possível perceber como o viés esquizoanalítico se aproxima de forma potente de uma perspectiva que promove a aliança entre educação e arte com o intuito de diminuir a violência escolar, destacando os professores como importantes agentes de transformação. Destarte, o presente estudo, utilizando a Cartografia como metodologia de pesquisa, teve como objetivo acompanhar os processos de produção de subjetividade vivenciados por professores que educam através da arte. Buscou-se mapear novos modos de existência a partir dos relatos dos professores provocados pelos temas “educação”, “arte” e “violência” e, da mesma maneira, explorar novos modos de pesquisar e produzir conhecimento através da Esquizoanálise e da Cartografia. O presente estudo tem como intuito contribuir para a produção de conhecimentos e debates acerca dos temas mencionados valorizando, através da ótica da Esquizoanálise, as perspectivas e vivências de professores que promovem o contato com a arte.

Aspira-se ainda a que a presente pesquisa possa colocar em questão o modo como o Sistema Educacional desconsidera e desqualifica o Ensino de Arte, designação de poucas aulas, carência de materiais e instrumentos, desvalorização dos docentes, entre tantas outras evidências de descaso pelas aulas de artes. Nem mesmo a implantação da Lei 11.769/08, que tornou obrigatória a aula de música no Ensino Fundamental, foi suficiente para arejar este estado de negligência. Pupin (2014) entrevistou 30 professores de música para investigar as práticas musicais no Ensino Fundamental após a implantação da Lei 11.769/08, concluindo que, não obstante o que está previsto em lei, existia uma carência de conteúdos musicais na formação dos professores, especialmente nas licenciaturas em Pedagogia e em Arte, o uso da música na escola geralmente era direcionado para fins diversos do conhecimento musical e os professores relataram falta de material de apoio e instrumentos musicais. A arte e a música, a despeito da valiosíssima importância para aprendizagem em geral, continuam a ser colocadas em segundo plano e, destarte, é fundamental ampliar esse debate na produção científica.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo geral

Acompanhar processos de produção de subjetividade vivenciados por professores que utilizam a arte como meio educacional.

4.2. Objetivos específicos

- I. Colher, no contexto da entrevista, relatos que expressem as subjetivações produzidas por professores acerca dos temas: educação, arte e violência;
- II. Traçar as perspectivas dos professores acerca do papel da arte na educação e no modo de lidar com a violência escolar;
- III. Realizar uma análise micropolítica dos processos de produção de subjetividades deflagrados nos professores de arte entrevistados;
- IV. Dar voz aos professores de arte, na Educação Básica, em relação às dificuldades e oposições com as quais convive no cotidiano escolar; e
- V. Identificar, por meio de observações, possíveis situações em que a arte e a educação contribuem para o enfrentamento da violência na escola, a partir das vivências escolares cotidianas dos professores.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1. A Cartografia como acompanhamento de processo em pesquisa

5.1.1. Cartografar é mapear os processos de produção de subjetividade

É possível definir a Cartografia como uma estratégia de acompanhamento de processos de produção de subjetividades em pesquisa, por buscar mapear os fluxos e explorar territórios existenciais (Cintra, Mesquita, Matumoto & Fortuna, 2017). A preocupação da Cartografia é, portanto, estudar a produção subjetiva e os modos de existência, o que a configura como uma pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que, de acordo com Minayo (1994), esse tipo de investigação busca compreender com profundidade os aspectos mais particulares das vivências subjetivas que não poderiam ser abordados por uma perspectiva quantitativa, englobando as motivações, intencionalidades, sentidos, crenças, valores etc. Enquanto a pesquisa quantitativa possui um viés estatístico e mensurável, a pesquisa qualitativa mergulha nos significados e detalhes das ações e relações humanas.

Kastrup, Escossia e Passos (2009) propõem oito pistas do método Cartográfico e a escolha do termo “pistas” revela que esta metodologia não busca predeterminar a realização da pesquisa através de etapas e regras que devem ser seguidas rigidamente, mas guiar o pesquisador(a) para que ele(a) tenha a abertura e a sensibilidade necessárias para acompanhar os processos que estão em curso na investigação. Para o presente estudo serão apresentadas as pistas “a Cartografia como método de pesquisa-intervenção”, “Cartografar é acompanhar processos” e “o coletivo de forças como plano de experiência cartográfica”, ao final será feito um aprofundamento com relação a entrevista na cartografia e a observação participante.

Conforme Passos e Barros (2009), na Cartografia toda pesquisa é intervenção porque existe uma inversão do sentido tradicional de método. Etimologicamente, a palavra “método” vem do grego *methodos* que é composta por *metá*, que significa “através de” ou “por meio de”, e *hodos*, que pode ser traduzido por “caminho” ou “via”. O *metá-hodos*, portanto, é um caminhar que tem como objetivo alcançar metas pré-estabelecidas, já na Cartografia acontece uma reversão para *hodos-metá*: um caminhar que durante o seu percurso traça as suas metas. O cartógrafo não vai a campo para confirmar um conhecimento já pronto e pré-estabelecido, pois é no contato com a realidade estudada que surge o saber e, destarte, a pesquisa deixa de ser um saber na experiência e passa a ser uma experiência do saber (Tedesco, Sade & Caliman, 2014). Existe um direcionamento de um saber-fazer ou *know what* para um fazer-saber ou *know how* na pesquisa (Passos & Barros, 2009). Não se trata de um método com técnicas e prescrições

que são estabelecidas *a priori* e que devem ser aplicadas rigorosamente, mas de um *ethos* cartográfico que deve ser praticado e experimentado e, nesse sentido, toda pesquisa é intervenção porque o cartógrafo acompanha os efeitos do próprio processo de investigação que ele mesmo deflagra com a colocação de seus problemas de pesquisa para os participantes.

A Cartografia possui um forte viés político, uma vez que pesquisar é acompanhar o processo de constituição de novos modos de existência e o novo é tudo aquilo que desvia do padrão hegemônico e gera desarranjos da organização da realidade (Passos & Barros, 2009). A finalidade da Cartografia é dar voz aos devires minoritários, tais como: devir-mulher, devir-criança, devir-preto, devir-LGBTQIAP+ e devir-pobre. Tais devires desviam e causam rupturas no padrão ideal da sociedade capitalista e ocidental que é o ser-homem, ser-adulto, ser-branco, ser-heterossexual e ser-rico. Essa estratégia de pesquisa, inspirada pela Esquizoanálise e pela filosofia da diferença de Deleuze, produz intervenções voltadas para a transformação da sociedade e abertura para a diversidade.

Assim como na etnografia, o cartógrafo irá habitar o território existencial que é foco de sua pesquisa sem pretensões de neutralidade, trazendo um olhar estrangeiro que consegue captar os detalhes e as sutilezas. Para a Cartografia, a pesquisa é um agenciamento, um encontro de afecção mútua, entre o pesquisador e o seu objeto, e o conhecimento na pesquisa surge desse cruzamento de intensidades, forças e fluxos: é um saber produzido conjuntamente. Barros e Kastrup (2009) afirmam que o cartógrafo acompanha processos no sentido de processualidade, ou seja, ele se insere em um território onde já existem vários processos em curso e, nesse sentido, a pesquisa acontece pelo meio, já que tudo está em vias de constituição e transformação. É importante salientar que a Cartografia se interessa pelos processos de produção de subjetividade que estão em permanente movimento. Não existe a pretensão de isolar o objeto para que ele possa ser estudado, como acontece na ciência experimental, mas importa realizar articulações históricas, mapear a rede de forças que se conectam com o objeto e suas modulações. O cartógrafo deve explorar o território através de um olhar e uma escuta sensíveis, Rolnik (2007) esclarece que tipo de sensibilidade é necessária:

Entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima - céus da transcendência -, nem embaixo - brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão (p. 66).

Nesse sentido, o cartógrafo deve assumir uma postura de atenção e abertura para acolher, expressar e até provocar as intensidades e afetos que surgem ao longo da pesquisa, não estando preocupado apenas em colher informações precisas e direcionadas a um resultado. Essa

atitude necessária ao pesquisador pode ser exercida através da prática contínua dessa percepção mais aguçada e sensível descrita por Rolnik.

Escóssia e Tedesco (2009) enunciam uma terceira pista: o coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. A Esquizoanálise busca superar a dicotomia indivíduo *versus* sociedade muito presente em diversos campos do conhecimento e, para tanto, Deleuze e Guattari utilizam um conceito de coletivo que engloba dois planos de produção da realidade: o plano das formas e o plano das forças. O plano das formas diz respeito às coisas, estados de coisas e o pensamento representativo, é o que organiza a realidade e atribui aparente estabilidade, regularidade e identidade fixa às coisas. Já o plano das forças consiste no jogo de forças que dá origem às formas e transforma constantemente a realidade, conferindo movimento e fluxo a própria vida; Gilbert Simondon chama esse plano de coletivo transindividual que habita um espaço-tempo entre o indivíduo e o social (Escóssia & Tedesco, 2009). Tudo está em constante movimento e em vias de diferir, as coisas apenas adquirem formas delimitadas devido a uma provisória estabilização do jogo de forças que provoca a repetição e a redundância de certa configuração dessas forças. O pesquisador geralmente se atenta apenas a representação formal dos objetos, observando e descrevendo a realidade como se os seus contornos fossem fixos e estáticos. O cartógrafo tem a consciência de que aquele estado é provisório e vai além: ele busca alcançar e habitar o plano coletivo de forças, acompanhando e provocando os movimentos de transformação da realidade que estuda.

5.1.2. O manejo cartográfico da entrevista

Tedesco, Sade e Caliman no capítulo “A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer” presente no livro “Pistas do método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum” (Passos, Kastrup & Tedesco, 2014) explicam como é o manejo cartográfico dessa importante estratégia de pesquisa. Conforme os autores, além de buscar informações e o conteúdo da experiência vivida (história de vida do sujeito e suas reflexões acerca do que viveu), a entrevista visa acompanhar processos e alcançar o plano coletivo de forças (a experiência pré-refletida e origem de todos os conteúdos representacionais). Questiona-se: como atingir o plano coletivo de forças? A entrevista é um procedimento privilegiado que possibilita o imediato acesso à experiência em toda sua extensão, uma vez que a linguagem possui duas dimensões: (A) a dimensão da expressão: signos linguísticos e a sintaxe, é a sistematização e organização da linguagem que dão delimitações, contornos e organização a experiência (Agenciamento Coletivo de Enunciação), e (B) dimensão do conteúdo: sobre o que se fala, a realidade exterior a linguagem e a experiência em si (a mistura

dos corpos, Agenciamento Maquínico). Na perspectiva representacional, a linguagem não comporta as constantes variações da experiência para manter sua própria organização e estabilidade. Há uma separação entre as dimensões da expressão e do conteúdo, entre o dizer e o dito, entre a fala e a experiência. A perspectiva representacional faz com que o pesquisador busque uma entrevista que tenha organização e clareza, excluindo os lapsos, confusões e a própria sensibilidade da narrativa.

A perspectiva pragmática da linguagem afirma que o dizer não se limita a representação, uma vez que a linguagem não só acessa a dimensão dos conteúdos, como também é produtora de experiência. Nessa mesma linha, a cartografia considera que o plano coletivo de forças coloca em relação de reciprocidade as duas dimensões da linguagem, o que causa dois efeitos: (1) a linguagem não é uma tradutora neutra da realidade e sofre interferências dos acontecimentos, o que provoca irregularidades no dizer: variações na altura, entonação e velocidade; silêncios; repetições; mímicas e gestos corporais; tropeços no uso das palavras e presença de signos-enigmas como neologismo os e polissemias; e (2) falar é um ato, uma prática; a linguagem possui uma dimensão performativa que produz e transforma realidades. A partir destas considerações, Tedesco, Sade e Caliman (2014) estabelecem três diretrizes para lidar com a pergunta “como entrevistar?”: a entrevista não visa a fala sobre a experiência, mas sim à experiência na fala; a entrevista intervém na abertura à experiência do processo do dizer; e a entrevista busca a pluralidade de vozes.

Conforme o aspecto pragmático da linguagem, a Cartografia não vê a entrevista como um meio de acessar uma realidade externa ou que se situa no passado, mas ela se configura como uma experiência, uma vez que o seu diálogo produz e transforma realidades: “(...), dizemos que a entrevista não é um procedimento de coleta de dados, mas sim para a ‘colheita’ de relatos que ela mesma cultiva” (Tedesco, Sade & Caliman, 2014, pp. 104-105). Nesse sentido, a entrevista possui um caráter interventivo. Herdeira da Análise Institucional, a Esquizoanálise, e por consequência a Cartografia, se referem a esta intervenção na realidade como “implicação” do pesquisador no campo investigado.

Existe uma aproximação do diálogo na entrevista com o diálogo na clínica, pois o pesquisador deve estar atento e tecer comentários e pontuações que possam estimular o fluxo da fala do entrevistado. O pesquisador deve manejar a construção da entrevista no sentido de promover a abertura ao plano coletivo de forças, ou seja, às variações e multiplicidades, além de buscar impedir o seu fechamento em perspectivas totalizantes. A experiência se faz presente na fala nos momentos de introspecção, pausa, incerteza e até confusão, o que demonstra que o

que está sendo dito não é a reprodução de um discurso pronto e irrefletido. A fala se fecha quando o falante demonstra fixação em certo posicionamento, se preocupa em transmitir apenas informações e responder corretamente às perguntas feitas pelo pesquisador. Além de relatos e informações, o cartógrafo deve buscar compreender “qual é o afeto que provoca a variação na fala?” e “o que está sendo dito quando o locutor não está falando?”.

As perguntas da entrevista devem atuar como convites para que o entrevistado realize reflexões e se expresse de maneira livre e ininterrupta, utilizando suas próprias palavras. A ideia é que o participante da pesquisa se envolva com a experiência da entrevista, atingindo o plano de forças e o potencial de criação de novos modos de existência, e não apenas reproduza conhecimentos pré-estabelecidos. Tedesco, Sade e Caliman (2014) sugerem que para se ter um manejo menos diretivo, é importante fazer perguntas que evitem respostas específicas, automáticas e baseadas em um pensamento representativo. Ao invés de perguntar “por que?” ou “o que isso te faz pensar”, é mais interessante que o pesquisador diga “como?” ou “e então?”, uma vez que tais perguntas estimulam a continuidade do pensamento e da fala do entrevistado. Outro recurso é a “reformulação em eco” que consiste em retomar uma fala do entrevistado em que havia uma maior circulação de afetos, variações, rupturas ou produção de sentidos. Para a Esquizoanálise, o diálogo na entrevista não acontece entre dois sujeitos com identidades fixas, mas entre dois indivíduos que se afetam mutuamente e se transformam – é um encontro no qual atravessam forças, linhas e intensidades, o que provoca a produção de subjetividades. A abertura à experiência do processo do dizer é um aspecto essencial, já que a Cartografia não busca apenas respostas, mas ampliar e coletivizar questões e problemáticas.

O manejo cartográfico da entrevista busca a pluralidade de vozes, uma vez que “nenhuma subjetividade, isoladamente, funciona como origem das falas ou como centro gerador da ideia” (Tedesco, Sade & Caliman, 2014, p. 114). Os autores trazem a perspectiva bakhtiniana para afirmar que toda fala é um discurso indireto livre, pois carrega dentro de si diversos outros dizeres e discursos. No discurso indireto livre existe um narrador que expressa as ideias de outra personagem, o que explicita que a fala de um sujeito nunca é totalmente original e inusitada, mas fruto de inúmeros discursos que o atravessaram na família, na escola, no grupo de amigos, no trabalho etc. Essas múltiplas vozes interferem entre si, criando outros sentidos para a fala, o que Deleuze e Guattari (1980/2011) referem como Agenciamento Coletivo de Enunciação. O cartógrafo deve acolher a polifonia e estimular o seu potencial de criação, resistindo à tendência de realizar interpretações e unificar todas as vozes em um só significado ou elaborar uma síntese harmônica. Tampouco os momentos de incongruência,

confusão e dissenso são conflitos que devem ser resolvidos pelo entrevistador, pelo contrário, a entrevista tem como finalidade abrir um espaço para que diferentes e destoantes vozes possam se expressar, criando uma experiência heterogênea. Para a Cartografia, experimentar o coletivo é alcançar um plano onde as diferenças coexistem e não se anulam; é um plano comum porque atravessa a todos, mas não pertence a ninguém. Dentro de uma única pessoa existem diversas experiências e o objetivo da pesquisa é dar abertura a essa diversidade e acompanhar seus múltiplos fluxos até que seja possível criar algo completamente novo e inusitado.

5.2. Observação participante

A observação participante, de acordo com Minayo (1994), consiste em inserir o pesquisador no cenário cultural do fenômeno estudado e, nessa perspectiva, ele passa a fazer parte do contexto que está observando, estabelecendo uma relação de afetação mútua: o pesquisador modifica o contexto e, ao mesmo tempo, por ele é modificado. Durante a sua inserção em um contexto específico, o observador deve demonstrar sensibilidade, empatia e estar disposto a compreender e respeitar os aspectos culturais, históricos e sociais daquele grupo. Como já foi exposto, para que o cartógrafo acompanhe processos é essencial que ele esteja habitando o território existencial que está investigando. Destarte, a observação participante é uma importante aliada na tarefa de mapear as forças e fluxos que perpassam o objeto de estudo.

Barros e Passos (2009) esclarecem a importância dos diários de campo, anotações e relatos do próprio pesquisador. Se a pesquisa é um agenciamento e o conhecimento é produzido conjuntamente, é importante que se leve em consideração as vivências, experiências e percepções do próprio pesquisador, uma vez que ele se inseriu naquele contexto afetando-se e produzindo afetos. Esses instrumentos não servem apenas para o registro de informações, mas para construir uma memória material do que foi vivido em campo e se configura como um momento valioso de reflexão acerca da experiência, revelando o plano intensivo das forças e dos afetos (Barros & Kastrup, 2009).

5.3. Participantes

Os participantes do presente estudo foram oito professores, cinco professores de música e três professores de arte, da Educação Básica que trabalham em escolas municipais e estaduais situadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. A princípio, foi obtida a autorização do Secretário Municipal de Educação e da Dirigente Regional de Ensino. Devido a pandemia da covid-19, o primeiro contato para convidar os professores a participarem da pesquisa foi

feito através de ligações telefônicas e mensagens pelo *WhatsApp*. A Secretária Municipal de Educação disponibilizou uma lista indicando dez professores de música, com os respectivos números de celular, que poderiam participar da pesquisa. A pesquisadora realizou ligações telefônicas para todos os dez professores indicados e cinco aceitaram participar: Letícia, Helena, Glória, Arthur e Marta. Com relação aos professores de arte da rede estadual, a pesquisadora obteve o contato por meio de indicações de uma familiar que é professora aposentada e atuou por trinta anos em escolas estaduais. A pesquisadora entrou em contato diretamente com o professor Fábio e convidou os professores Gabriela e Vítor através de um contato prévio com a diretora da escola. O contato com os professores de arte também ocorreu mediante ligações telefônicas e mensagens via *WhatsApp*.

Assim que os professores concordaram em participar do estudo, a pesquisadora realizou o primeiro contato com os diretores das escolas (com exceção dos casos de Gabriela e Vítor, pois o contato com a diretora já havia sido estabelecido) que também foi feito por meio de ligações telefônicas. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e da Direção Regional de Ensino foi possível estabelecer uma relação de confiança com a pesquisadora e, assim, obter a permissão para a realização da pesquisa. A pesquisa aconteceu mediante a concordância e assinatura da Carta de Autorização (vide apêndice A) pelos diretores de escola e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice B) pelos professores de música e arte. As visitas da pesquisadora às escolas para realizar as observações participantes e entrevistas precisaram ser bem planejadas junto aos professores em face do conturbado contexto de volta às aulas presenciais no segundo semestre de 2021, após mais de um ano de ensino remoto. Como se tratava de um momento de readaptação das escolas, houve alguns ajustes e remarcações que exigiram paciência e maior comprometimento da pesquisadora e dos participantes. Durante as entrevistas, observações e demais contatos presenciais na escola, todas as condições especiais do momento pandêmico foram obedecidas: uso de máscara, distanciamento social e higienização constante das mãos.

Quadro 1 – Descrição dos professores¹

Professoras	Idade	Disciplina que ministra	Formação	Segmento da Educação Básica em que atua	Tipo de escola
Letícia	48 anos	Música	Magistério, Habilitação	Ensino Fundamental I	Escola municipal A

¹ Todos os nomes são fictícios por motivos éticos.

			Técnica em Música e Direito		
Helena	30 anos	Música	Pedagogia e Licenciatura em Música	Pré-escola e Ensino Fundamental I	Escola municipal B
Gabriela	35 anos	Arte	Pedagogia, Artes Visuais e Pós-graduação em Educação Infantil	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escola estadual C
Vitor	33 anos	Arte	Artes visuais e Artes cênicas	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escola estadual C
Fábio	50 anos	Arte	Administração, Artes Visuais e Pós-graduação em História da Arte	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escola estadual G
Glória	60 anos	Música	Habilitação Técnica em Música e Artes Plásticas	Pré-escola e Ensino Fundamental I	Escola municipal F
Arthur	27 anos	Música	Licenciatura em Música	Pré-escola e Ensino Fundamental I	Escola municipal E
Marta	44 anos	Música	Direito, Habilitação Técnica em Música, Pedagogia, Pós-graduação em Ludicidade e Pós-graduação em Psicomotricidade	Pré-escola e Ensino Fundamental I	Escola municipal D

5.4. Estratégias de acompanhamento dos processos

A partir do que foi exposto teoricamente acerca da metodologia, agora serão apresentadas as estratégias de “colheita”, ou acompanhamento, dos processos produzidos no presente estudo: a entrevista e a observação participante. Foram realizadas entrevistas com cada participante, tendo como ideia inicial provocar associações livres que seriam posteriormente exploradas no diálogo com a entrevistadora, conforme as seguintes pistas de manejo cartográfico: (1) apresentação de quatro cartões com diferentes temas gerais (vide apêndice C), cada tema é apresentado individualmente e o entrevistado é orientado a deixar vir à mente todas as emoções, ideias e pensamentos despertados pelo tema; (2) uma folha de papel é oferecida para que o entrevistado anote, caso desejar, as palavras-chaves relacionadas às associações que lhe vieram à consciência, e (3) depois desse momento de associação livre, é solicitado ao

entrevistado que discorra livremente sobre cada uma das associações que lhe ocorreram. Para ser coerente com a metodologia da Cartografia, optou-se por apresentar cartões com temas gerais ao invés de perguntas, para que houvesse o menor direcionamento possível da entrevista e, assim, o participante pudesse realizar as associações livres. Os temas apresentados foram: “A presença da arte na minha formação docente”, “Minha maneira de ensinar por meio da arte”, “Meus alunos e a arte” e “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”. Ademais, a pesquisadora realizou observações participantes de duas aulas de cada professor a fim de habitar o território escolar e completar suas percepções e vivências. Buscou-se identificar situações em que a educação e a arte colaboram para o enfrentamento da violência escolar, considerando-se a perspectiva de violência apresentada no estudo, o que remete a formas de violência implícitas e com traços disciplinares. Acompanhar os professores e participar das aulas contribuiu para que a pesquisadora pudesse agenciar com o universo de experiências do professor, aprofundando a relação participante-pesquisadora e ampliando os saberes e afetos que envolvem a produção da pesquisa. As entrevistas e observações participantes ocorreram conforme a disponibilidade de horário de cada professor e levando-se em consideração o momento conturbado de readaptação das escolas às aulas presenciais, então não se seguiu uma ordem rígida e houve casos em que a entrevista aconteceu depois das observações participantes e vice-versa. Todas as entrevistas foram audiogravadas, mediante a autorização dos participantes, e as observações participantes registradas em diários de campo.

5.5. Análise de dados

Barros e Passos (2009) esclarecem que a análise de dados na pesquisa cartográfica não busca uma única explicação com raízes históricas para o fenômeno estudado, mas, ao contrário, tem a finalidade de apreender a multiplicidade de sentidos e abrir espaço para a reflexão acerca de novas questões. Não se busca conclusões homogêneas e há um especial cuidado para não abafar as singularidades presentes nos relatos com interpretações e generalizações redutoras da experiência. Tedesco, Sade e Caliman (2014) afirmam que esse tipo de pesquisa possui um caráter inventivo e criativo, o que contribui para a expansão do conhecimento científico, pois, ao final, temos um texto polifônico que abre linhas de continuidade que podem ser seguidas por outros pesquisadores. O cartógrafo não busca uma resposta única, mas dar voz à diversidade e, conseqüentemente, novas questões e problemáticas surgem ao longo da investigação e que podem servir de inspiração para outras pesquisas.

Após as transcrições dos áudios das entrevistas, foram realizadas leituras sucessivas dos materiais para apreender a multiplicidade de enunciados presentes na fala dos entrevistados conforme os quatro temas apresentados. Da mesma maneira, buscou-se apreender as expressões corporais através dos próprios áudios da entrevista (altura e velocidade da fala, tom de voz etc.) e dos diários de campo (registro da postura do entrevistado, gesticulações, encenações, troca de olhares com a entrevistadora etc. durante a entrevista). Considerou-se as implicações da entrevistadora na fala e expressão corporal do entrevistado, já que, conforme exposto anteriormente, na Cartografia a pesquisa surge do agenciamento entre pesquisador e participante (Barros & Kastrup, 2009). Na análise de enunciados, não se buscou produzir interpretações das falas dos entrevistados, não se procurou sentidos ou significados, já que interpretar é reduzir a narrativa a conceitos e perspectivas preestabelecidos (Deleuze & Guattari, 1980/2011). O objetivo não é o decalque, mas o mapeamento de agenciamentos, devires, movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, ou seja, processos. Mapear é traçar o fluxo do desejo no momento da entrevista e, assim, perceber os agenciamentos coletivos de enunciação expressos nas falas e os agenciamentos maquínicos manifestados nos corpos. Ademais, não se pretendeu identificar o entrevistado através da individuação do seu discurso, mas perceber a multiplicidade de vozes que se revelam nos agenciamentos do entrevistado com a entrevistadora na experiência da entrevista (Deleuze & Guattari, 1980/2011). A análise dos casos se concentrou nos Agenciamentos Coletivos de Enunciação, Agenciamentos Maquínicos, Implicações da entrevistadora e Análise Micropolítica ao se identificar nos enunciados: as palavras de ordem, movimentos de territorialização e desterritorialização, os Regimes de Signos ou Semióticas Significante e Pós-significante, fluxos de desejo, centros de poder e linhas de segmentaridade. Ao destacarmos estes aspectos para análise, estamos entendendo que eles nos permitem o acesso ao que vimos referindo anteriormente como Plano de Forças.

A fim de preservar as singularidades que se buscava na análise dos relatos, optamos pela apresentação dos resultados das análises segundo a estratégia metodológica de Estudo de Casos Múltiplos. De acordo com Martins (2008), esta estratégia é frequentemente utilizada nas pesquisas em ciências sociais e da saúde, nas quais se busca apreender e descrever profunda e exaustivamente a totalidade e a complexibilidade de casos concretos. O enfoque reside na necessidade de compreender todas as implicações e particularidades de um caso sem precisar produzir categorias de generalização e, conseqüentemente, reduzir a riqueza de dados. Da

mesma forma, o presente estudo buscou acompanhar os processos de produção de subjetividade vivenciados pelos professores sem pretensões de generalização dos dados.

5.6. Aspectos éticos

O Projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, atendendo às exigências éticas e científicas da Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que define as diretrizes básicas de pesquisas científicas que envolvem seres humanos, respeitando os princípios da bioética, tais como autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. O projeto foi aceito sob o número do CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) 31003820.0.0000.5407.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. Caso 1: Letícia

No dia 07 de outubro de 2021, uma quinta-feira chuvosa e com temperatura amena, realizei a primeira entrevista e as respectivas observações participantes com a professora Letícia no período da tarde em uma escola municipal. Eu havia entrado em contato com a professora por meio de ligações telefônicas e mensagens no *WhatsApp* e, assim que ela aceitou participar da pesquisa, entrei em contato com a diretora da escola que também autorizou a realização da pesquisa. Cheguei à escola um pouco mais cedo para conversar com a diretora e obter a assinatura da carta de autorização, mas me informaram que ela havia saído mais cedo porque não estava se sentindo bem. A funcionária que me atendeu na secretaria sugeriu que eu deixasse o documento para a diretora assinar no outro dia de manhã e disse que eu poderia fazer a pesquisa normalmente, já que a diretora estava ciente e já tinha concordado. Como eu havia chegado mais cedo, a professora Letícia me convidou para acompanhar a aula que ela estava ministrando naquele momento no quarto ano. Assim que a aula do quarto ano terminou, Letícia e eu saímos da sala e apenas cumprimentamo-nos brevemente com um “Olá, tudo bem? Prazer em te conhecer”, enquanto nos dirigíamos para a sala do terceiro ano, porque já estava no horário da próxima aula de música. Quando terminou a aula do terceiro ano, nos dirigimos rapidamente para a sala do quinto ano. Não conseguimos de fato conversar nesse pequeno espaço de tempo entre as aulas, Letícia apenas sorria por detrás da máscara e fazia breves comentários como “Hoje os alunos estavam mais quietinhos” e “É muito corrido, acaba uma aula e já temos que ir *pra* outra sala”, eu também sorria e concordava com suas colocações.

Depois da última aula, fomos até a sala dos professores porque era o momento do intervalo. Na sala havia café e alguns pães, Letícia perguntou se eu gostaria de alguma coisa e aceitei um pouco de café. Enquanto ela comia, conversamos um pouco sobre as aulas, minha pesquisa e sobre psicoterapia. Sobre as aulas, acabei compartilhando que gostei muito e que as aulas possuíam uma dinâmica muito diferente das aulas de música que tive na escola; Letícia ficou feliz com o meu comentário e disse, com tristeza no olhar, que antes da pandemia tudo era bem melhor: eles se sentavam em roda, tinham contato com os instrumentos e “era uma bagunça gostosa”. Letícia perguntou se eu estava fazendo mestrado em música ou educação e expliquei que faço mestrado em psicologia e que minha pesquisa está situada na área da psicologia escolar. Ela, então, perguntou se eu era psicóloga e, quando respondi que sim, Letícia passou a comentar que adora a minha profissão, pois tem amigos que são psicólogos e ama fazer psicoterapia. Passamos uns 20 minutos conversando e, quando Letícia terminou de comer,

nos dirigimos até uma sala de aula vazia para fazer a entrevista. A entrevistada perguntou se precisávamos de uma mesa e eu disse que sim (para que ela pudesse escrever as palavras-chave na folha sulfite), então ela ajeitou duas cadeiras com uma mesinha no meio. Ela se sentou de maneira confortável: jogou o corpo para trás e deslizou levemente na cadeira para encostar as costas e pousou as mãos sobre as pernas. Durante a entrevista, Letícia constantemente se expressava corporalmente: os seus relatos eram sempre acompanhados por gesticulações, movimentando os braços, mãos e tronco, e em alguns momentos ela sorriu, riu, chorou, suspirou, franziu o cenho, balançou a cabeça em negação e cerrou os punhos demonstrando rigidez. As expressões corporais e emoções demonstraram a circulação de intensidades e afetos provocada pela experiência da entrevista e pela disposição da entrevistada em explorar outros aspectos das vivências relatadas.

6.1.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”

6.1.1.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do primeiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “presente”, “ativa”, “participativa”, “prazer”, “alegria” e “destaque”. A princípio, Letícia contou que sua mãe costumava dizer que ela não deveria ser professora, o que a motivou a escolher o curso de História em uma universidade pública. O início do relato de Letícia foi marcado por uma enunciação que parecia expressar algo como uma palavra de ordem que a levava a ser obediente à sua mãe que dizia: “Ah, não vai ser professora não”, ela, então, inicialmente optou por se matricular no Curso de História. Entretanto, em seguida, passou a descrever como se sentia deslocada naquele curso, até que uma amiga lhe sugeriu matricular-se no Curso de Magistério. Como se desistisse de ouvir as recomendações da mãe, Letícia ingressou naquele que não lhe era recomendado por ela. A vivência do Magistério foi descrita com grande intensidade e circulação de afetos alegres: os enunciados e gestos corporais expressavam o quanto o encontro com o Magistério potencializou a sua ação artística, criativa e participativa, gerando um importante sentimento de pertencimento àquele território.

Então, o Magistério foi o período que a arte teve muito presente na minha vida, tanto a arte cênica como a música. E aí, como eu era muito ativa e participativa, foi um período que eu me senti importante, que eu me senti pertencente àquilo. Então foi, assim, primordial na minha vida... despertar a minha criatividade, fazer as coisas...

Apesar de a escolha do Magistério remeter a uma palavra de ordem que revelava obediência à sugestão da amiga, assim como aconteceu com a fala da mãe (“não seja professora” e “faça Magistério”), os enunciados acerca do Magistério indicavam um ponto de subjetivação, pois

expressavam palavras de ordem em que a entrevistada se reconhecia como criativa, habilidosa, prestativa e importante. Neste momento da entrevista, ela revelou que tocava piano e fez Conservatório quando criança, mas foi uma experiência que descreveu como muito rígida e tradicional; ela, inclusive, expressou a grande rigidez através do corpo: franziu o cenho e cerrou os punhos. Letícia esclareceu que apenas encontrou liberdade no contato com a música no Magistério. A partir dos enunciados, foram perceptíveis os movimentos de desterritorialização do fazer musical rígido do Conservatório e de reterritorialização do fazer musical livre e criativo do Magistério. Antes de adentrar à trajetória profissional, irrompeu uma breve enunciação que revelou que Letícia se formou em Direito após a conclusão do Magistério, mas ela logo deixou claro que essa área não lhe inspirou qualquer forma de subjetivação: “Não tem nada a ver comigo”.

Acerca do início da trajetória profissional, Letícia evidenciou que começou a trabalhar como professora substituta em uma creche devido à indicação de uma professora do Magistério que reconheceu a sua dedicação e esforços como aluna e estagiária, o que remeteu a subjetivação e validação das vivências do Magistério descritas como tão potentes. Relatou que após três anos trabalhando na creche, passou em um concurso para trabalhar como educadora musical na rede municipal. Sobre o início do trabalho na rede municipal, Letícia narrou:

Não foi fácil porque eu não tinha material de trabalho, *né?* Porque, como eu tinha entrado numa área que eu era musicista e não educadora, *né?* Porque eu fiz Magistério *pra* ser professor de sala e não *pra* ser educador musical. Então, não tinha material *pra* trabalhar. Eu não sabia como era uma sequência de aula. O que eu tenho que fazer na aula? Cantar? *Né?* E na escola quando eu estudei não tinha aula de música, então *pra* mim era assim: eu numa canoinha no meio do mar... sem remo, *né?* Foi um ano **muito muito** difícil *pra* mim. E aí eu peguei aula em um centro de atenção à criança, na época que eles estavam criando ainda o projeto, então ainda *num* tinha... é é... uma base. “Ai, a gente tá sentando *pra* ver como que faz”. Então, eu entrei perdida numa... condição de trabalho ainda sem... **sem norte** ainda, sem uma coluna vertebral... Eu fiquei... foi um ano muito difícil.

No trecho citado, percebeu-se uma subjetivação dos sentimentos de angústia e desamparo mediante a falta de qualquer orientação e base para que fosse possível a territorialização da sua ação como educadora musical. Após o relato do início conturbado, Letícia contou que passou a dar aula na pré-escola, onde havia uma coordenação, e frequentar um grupo de educadores musicais que lhe ensinaram como era a sequência das aulas de música, o que contribuiu para sua a subjetivação como educadora musical. Ela expressou grande alívio e alegria, declarando: “Nossa, **como** ficou fácil! Sabe, assim, gostoso? Aí deu super certo”. Presumiu-se que o relato remeteu a palavras de ordem que revelavam como Letícia se subjetivou como educadora musical a partir do momento que recebeu amparo e orientação. Entretanto, operou-se mais uma

movimentação para outro território: ela relatou que um amigo sugeriu que ela fosse dar aula em uma Escola de Iniciação Musical e, apesar de não querer sair da pré-escola por estar se sentindo bem naquele território – “(...) eu sou muito acomodada, se eu *tô* bem numa situação eu não preciso mudar. Vou mexer em time que *tá* ganhando, *né?*” – ela acabou obedecendo à sugestão do amigo. Letícia disse que foi uma transição difícil porque sentiu que a diretora da pré-escola teria duvidado de sua competência para dar aula na Escola de Iniciação Musical ao lhe dizer: “Ah, mas lá não tem esse negócio de ficar brincando não”. A fala da diretora fez com que a entrevistada se questionasse: “Porque eu sou alegre, eu não posso ser boa no que eu faço?”, o que indicou dúvidas e desvios acerca da sua subjetivação como educadora musical competente, ou seja, presumiu-se um movimento de desterritorialização. Entretanto, posteriormente, ela considerou que a diretora se redimiou ao declarar para ela em outra ocasião: “Ai, eu queria tanto ter tido uma professora igual você”; o que operou como uma validação e reforçou uma subjetivação da sua competência como educadora musical.

Sobre a Escola de Iniciação Musical, Letícia relatou que ama o trabalho da instituição por ser mais voltado para o ensino de instrumentos, mas, logo em seguida, outras enunciações irromperam declarando que ela não gostava de dar aula de piano e tampouco percebia os resultados das aulas, o que lhe causava muito desgaste. Percebeu-se que a fala, a princípio, revela palavras de ordem que expressavam como Letícia se subjetivou na proposta da Escola de Iniciação Musical, mas outras enunciações irromperam trazendo palavras de ordem que revelavam que ela percebia o trabalho como desgastante e frustrante. Após dezesseis anos na Escola de Iniciação Musical, ela disse que decidiu voltar para a Educação Básica e trabalhar em uma única escola, ministrando aulas para todas as turmas da pré-escola ao 5º ano. Mais uma vez foi uma transição difícil: ela relatou ter percebido que não tem perfil para dar aula para as crianças muito pequenas da pré-escola porque, assim como na Escola de Iniciação Musical, ela não conseguia perceber os resultados das suas aulas. Até que, como relatou, Letícia se encontrou ao dar aula para as crianças do terceiro ao quinto ano:

O meu perfil é mais *pra* terceiro, quarto e quinto ano. (...) eu gosto muito dessa parte de iniciar a parte musical mesmo, sabe? De trabalhar ritmo, de trabalhar com leitura, mesmo que não seja uma leitura... Seja uma pseudoleitura, mas é gostoso. Eu gosto de ver a descoberta deles porque quando eles são menores, você vai fazendo e para eles tudo é divertido, você dá dança e eles dançam... Aí, quando você chega nesses que são um pouco maiores, eles começam a descobrir valores porque aí eu acho que entra a minha parte de professor, *né?* Igual quando eu gostava de, por exemplo, sala de aula ou de... de ser professor de matemática, por exemplo, porque aí eu passo as notas e eles vão ver valores e tudo, e eles começam a descobrir isso... Eu acho... [começa a chorar] eu me emociono... **Eu acho lindo!** Eu gosto, eu fico muito emocionada quando eu vejo eles aprenderem [voz trêmula por causa do choro] ... Eu fico muito emocionada, eu adoro fazer isso!

Este foi o momento de maior circulação de afetos da primeira parte da entrevista, não somente por causa do choro, mas porque parecia haver um platô de intensidades na fala de Letícia. Presumiu-se que nesse ponto convergiam duas forças: a percepção da realização do fazer musical e o cumprimento da sua missão como professora. A palavra de ordem desta enunciação possivelmente afirmou uma intensa subjetivação como professora de alunos do terceiro ao quinto ano, uma vez que ela finalmente conseguiu perceber a descoberta e aprendizagem dos alunos como desejava, realizando, assim, o seu papel como professora. Ela continuou relatando o quanto é amorosa com os alunos e como eles retribuía o seu carinho na mesma medida. Além do sentimento de realização como educadora, os alunos ofereciam um encontro de acolhimento potente através dos abraços e declarações afetuosas. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante que expressavam uma territorialização sobre a relação dos alunos com Letícia. Entretanto, a necessidade de distanciamento social devido a pandemia da covid-19 estava sendo difícil para ela:

Pra mim voltar da... pandemia foi difícil porque eu sou muito sinestésica. Eu adoro abraçar e apertar os meninos e eu tenho isso deles. (...) Em 2018, eu sou tão assim, quando eu voltei pra rede [municipal] nas duas primeiras semanas e fui infestada de piolho! (...) A semana retrasada (...) eu tava sentada na sala já quando as crianças foram chegando e, eu falo, isso é tão deles, tão deles que a hora que uma aluna entrou, olhou pra mim e fez assim “[som de aflição] Ai professora, que vontade de te abraçar!”. E a outra aluna, fez assim [estende os braços e aperta as mãos representando a aflição de querer abraçar, mas não poder], sabe? pra mim. Porque eu percebo que eles também gostam disso, né?

Presumiu-se que o trecho citado, assim como os relatos anteriores, expressava palavras de ordem que revelaram uma subjetivação como professora carinhosa e amada pelos alunos. Entretanto, alterou-se bruscamente o platô de intensidades na fala de Letícia, pois ela passou a dizer que possui o receio de que as pessoas interpretem erroneamente as brincadeiras e o seu carinho pelos alunos, reprimindo a própria circulação de afetos do seu relato. Ela narrou que nunca lhe aconteceu, mas já ouviu notícias de professores que assediaram alunos e, então, ela procura tomar muito cuidado, pois, apesar de as crianças entenderem, alguns pais podem não compreender alguma atitude carinhosa sua. Percebeu-se que neste momento se operou uma territorialização de limitações sobre a expressão de carinho e brincadeiras com os alunos.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do primeiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, Letícia relatou a potência das suas vivências no Magistério e como professora das turmas de terceiro, quarto e quinto anos, tais enunciados revelaram importantes pontos de subjetivação: sou criativa, sou

habilidosa, sou prestativa, sou professora de crianças maiores, sou professora amorosa, sou professora amada pelos alunos etc. Já nos relatos acerca de outros territórios (Conservatório de Piano, Curso de História, Curso de Direito, Centro de Atenção e Integração à Criança, Escola de Iniciação Musical e turmas da pré-escola) remeteram a palavras de ordem que expressam territorializações sobre desencontros, desamparos e falta de realização, tais percepções provocaram movimentos em busca de outros territórios mais potentes. É importante destacar a presença da fala de outras pessoas em seus relatos que impunham direções às suas trajetórias: mãe – “não seja professora”, amiga – “faça Magistério” e amigo – “vá para a Escola de Iniciação Musical”. Não obstante ela relatar ter obedecido a estas sugestões, foi perceptível em suas narrativas que os desejos de pertencimento, realização e acolhimento são os grandes guias de suas movimentações entre os territórios. Em relação às matrizes coletivas das enunciações que se configuram em sua fala, pode-se considerar que o processo de produção de subjetividades em Letícia parte de uma Semiótica Significante, as recomendações de seu meio familiar-social, para então descobrir pontos de subjetivação, submetendo-se agora a uma Semiótica Pós-significante ou de Subjetivação, na qual o envolvimento emocional constitui sua principal característica, segundo Deleuze e Guattari (1980/2011).

6.1.1.2. Implicações da entrevistadora

A conversa na sala dos professores, antes de se iniciar a entrevista, acerca da psicologia e psicoterapia possivelmente afetou o comportamento de Letícia no momento da entrevista, já que ela assumiu uma postura que se assemelhava muito a de uma pessoa que estava em uma sessão de psicoterapia e, provavelmente, também deve ter contribuído para isso as associações, livres diante do cartão, solicitadas a ela. Ela não parecia esboçar aquela tensão costumeira de alguém que está passando por uma entrevista e procura responder “corretamente”, agradando a entrevistadora, mas parecia aproveitar a entrevista para relatar vivências marcantes e bastante carregadas de emoção e, nos momentos de maior intensidade, vinham o choro, a comoção, a angústia e a raiva. Parece ter sido um momento de compartilhamento e para descarregar os afetos, esta impressão inicial possivelmente é confirmada quando Letícia comenta rindo “tô fazendo terapia” ao final da terceira parte da entrevista. De modo geral, pode-se afirmar que o dispositivo de entrevista composto pela postura da entrevistadora, uso dos cartões, solicitação de associações livres anteriores aos relatos, se revelou apropriado para mobilizar vivências e produções de subjetividades, tal como era o objetivo do presente Projeto.

Outra implicação da entrevistadora pode ser percebida na primeira parte da entrevista quando Letícia diz no meio de seu relato “(...) aí, em 1997 [pequena pausa] acho que você nem era nascida [risos] (...)”. Essa fala parece revelar uma impressão que a entrevistada teve com relação à aparência da entrevistadora, concluindo que esta era muito nova enquanto ela era mais velha e mais experiente. Como entrevistadora, senti o impulso de querer esclarecer que, na realidade, nasci em 1993 e sou bem mais velha do que pareço, mas acabei não cedendo a esse impulso para não interromper o fluxo do relato.

6.1.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”

6.1.2.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do segundo tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “valores sociais”, “história”, “matemática”, “interdisciplinaridade”, “igualdade” e “respeito”. Logo que terminou de escrever as palavras-chave, Letícia passou a relatar como a interdisciplinaridade faz parte da sua maneira de ensinar, mencionando a aula do 4º ano, que a pesquisadora acabara de acompanhar, em que a professora apresentou a música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e trouxe um pouco da história do nordestino. Ela afirmou que teve a intenção de quebrar preconceitos por meio da música, uma vez que, ao se atentar à letra, era possível ter uma melhor compreensão acerca da realidade dos nordestinos que saíram da própria terra, não por vontade própria como muitos pensam, mas devido às grandes dificuldades e tristezas que estavam enfrentando no Nordeste. Ela relatou que atualmente não se tem tanto preconceito, mas, em sua época, ela ouvia muitos comentários preconceituosos acerca da presença de “baianos” em São Paulo. Ela admitiu que algumas pessoas de fato saem da própria terra porque querem buscar novidades, o que indicou um contraponto com a enunciação anterior, mas ela logo afirmou que, de qualquer maneira, não se pode ter preconceito com quem é “de fora”. Além dos conhecimentos de História, Letícia relatou que também ensina Matemática quando trabalha com figuras musicais, falando sobre o tempo e os valores das notas musicais, e trabalha a interpretação de texto com as letras das músicas. É possível perceber que as palavras de ordem dos primeiros enunciados expressaram que a entrevistada se subjetiva como uma professora que possui conhecimentos de diversas áreas, não se limitando apenas ao ensino da música, além de se apresentar como alguém que respeita as outras pessoas e não é influenciada pelo preconceito social.

Letícia relatou que busca trazer a arte como um meio de respeitar o diferente, narrando o exemplo do uso de dois instrumentos musicais:

(...) eu ponho o tambor e todo mundo quer tocar **o tambor** e ninguém quer tocar o ganzá que é o “*xi xi xi xi*”, o chocalhinho. Então, eu mostro a importância que ele tem, mesmo ele sendo um instrumento pequeno, um instrumento simples, um instrumento que eu posso fazer com qualquer garrafinha e pouquinho de arroz... O tanto que ele é importante para a música, o tanto que ele faz parte da música. Então, mesmo aquelas coisas que a gente não dá tanto valor, elas são importantes. Então, eu tento fazer isso, sabe? Eu acho que com a arte eu consigo chegar nesse lugar, né? E trazer que tambor é ótimo, é uma delícia de tocar, mas não tem graça uma música feita **só** com o tambor, a música precisa ter o ganzá, a música precisa ter o canto.

A partir da conscientização do valor e da importância dos dois instrumentos musicais, o ganzá e o tambor, Letícia narrou ensinar os alunos acerca de igualdade e respeito, tal enunciado operou uma subjetivação como professora criativa. Ela continuou relatando que escuta a vontade dos alunos quando preferem cantar ou tocar determinado instrumento, mas sempre faz revezamentos para que, nas outras aulas, eles tenham contato com outras expressões musicais, salientando que frequentemente um aluno acaba ajudando o outro. Percebeu-se palavras de ordem que possivelmente expressavam uma subjetivação como professora “boazinha”, que escuta a vontade dos alunos, mas também como professora firme, pois realiza revezamentos. Entretanto, no enunciado seguinte, Letícia afirmou que se preocupa em perceber as dificuldades dos alunos e, sem que eles percebam, ela sempre pede para que eles executem atividades as quais possuem maior facilidade para não os expor. Neste enunciado, presumiu-se palavras de ordem que revelaram como a entrevistada se subjetiva como professora que tem preocupação e zelo pelos alunos, operando um desvio como professora firme que faz revezamentos das expressões musicais. Durante todo o relato, foi perceptível uma preocupação com os sentimentos dos alunos, o que revelou como Letícia descreve estar atenta a como a aula de música afeta-os e, a partir daí, busca direcionar a sua ação como professora. O agir criativo da entrevistada se aproxima do que Raine e Rodrigues (2018) afirmam ser uma “pedagogia zaratustreica”: o professor assume uma postura inventiva ao compor com as forças e os afetos que atravessam o momento da aula e não se encontra imerso no ressentimento que, conforme os autores, é expresso naqueles professores reativos e que apenas ditam conteúdos programáticos. Nesse sentido, o manejo da aula é adaptado às expressões dos alunos e não o oposto, como acontece comumente na educação hegemônica.

A entrevistadora perguntou o que trouxe essa perspectiva mais interdisciplinar da música, com a intenção de provocar reflexões acerca da origem desta perspectiva, e Letícia respondeu que não sabia dizer: “Acho que isso é meu, de sentir que eu posso aproveitar a oportunidade, sabe?”. No enunciado seguinte, ela procurou embasar teoricamente sua perspectiva: “Acho que isso é um construtivismo, né? Que a gente fala tanto, que se falou tanto.

Eu acho que é o construtivismo de você não se ater só àquela determinada coisa, sabe?”. Entretanto, ela passou a relatar que trabalhou como professora de sala, por um curto período em 2007, e havia um professor de apoio que sempre trazia termos acadêmicos que ela não compreendia por não ter feito Pedagogia, como, por exemplo, ele dizia que a criança estava no “pré-silábico” ou no “silábico alfabético”. Ao dizer tais termos, Letícia olhou para cima, deu de ombros e falou “Nossa, que que é isso meu Deus do céu?”, enquanto apoiava a mão no rosto e arregalava os olhos. Narrou que perguntava às outras professoras qual era o significado daqueles termos e elas explicavam, por exemplo, “Ah, ele não consegue fazer sílabas compostas”. A partir das explicações, ela decidiu levar uma música chamada “espantalho” que possuía diversas sílabas compostas para cantar com os alunos. Relatou que, durante esta aula, uma aluna lhe perguntou se eles não iriam escrever e Letícia disse, com um tom de voz de desaprovação e cerrando os dentes ao falar como alguém que disfarçadamente faz um comentário: “Eu falei ‘**Pelo amor de Deus, que coisa triste!**’. A aprendizagem ser baseada **somente** na escrita, a criança achar que ela vai *pra* escola só *pra* escrever, que ela **só** aprende escrevendo, *né?*”. O enunciado seguinte esclareceu que ela compreende a importância da escrita, mas afirmou que não se aprende só escrevendo e propõe o questionamento: já que o aluno escreve com os demais professores, por que não pode aprender com ela de maneira diferente? Nestes últimos relatos, percebeu-se que Letícia, a princípio, buscou um embasamento teórico no construtivismo (territorialização no conhecimento teórico), mas, nos enunciados seguintes, ela relatou que, na verdade, não possui tanto conhecimento teórico, mas procurava soluções práticas (subjetivação como professora prática) e, apesar de reconhecer que a escrita é importante, ela começa a afirmar que sua maneira de ensinar é diferente (subjetivação como professora diferente).

A entrevistada refletiu que talvez tenha essa perspectiva diferente devido a sua própria história, uma vez que ela sofreu muito na infância por ter grande dificuldade com Matemática. Narrou sentir que se tivesse tido um professor que explicasse de forma diferente, talvez ela teria aprendido. Letícia relatou, com brilho no olhar, que aprendeu muito com o professor de Matemática do Magistério porque ele possuía a capacidade de ensinar de uma maneira diferente e chegar ao mesmo resultado, sempre dando um “jeitinho” para que ela pudesse compreender a matéria. Ela afirmou trazer esse “jeitinho” para as suas aulas: “Então, eu sinto isso. Se meu aluno não entende de um jeito, então talvez por outro meio eu ensino aquilo *pra* ele”. Ela mencionou sobre uma professora de didática do Magistério que também toma como modelo,

contando que, quando aluna, acabou fazendo de última hora um trabalho manual que ficou muito mal feito e ao entregar:

A professora podia ter falado *pra* mim “Nossa, ficou horroroso” e ter me dado zero, “não fez”. Ela falou “ficou horroroso, **mas** eu vou te dar mais um prazo porque eu sei que você consegue fazer melhor”. [começa a chorar e prosseguiu com a voz trêmula] **Foi tão importante!** Porque hoje eu faço. Então, sabe quando você falou *pra* mim da minha aula que é tão organizada? [durante a observação participante, a pesquisadora fez um pequeno comentário elogiando a dinâmica da aula] É por isso! Porque *pra* mim é importante fazer **bem feito**. Eu sei que se eu fizer bem feito, eu não vou precisar fazer de novo.

Ainda com voz trêmula por causa do choro, Letícia contou que traz esse ensinamento, inclusive, para seus filhos, dizendo a eles que se fizerem mal feito, terão que fazer de novo e serão dois trabalhos a serem realizados, então ela sempre aconselha que eles façam bem feito na primeira vez. Ela refletiu que o que aprendeu com os professores do Magistério talvez não tenha tanta relevância em termos teóricos, mas foram experiências que fizeram parte da sua formação e ela acredita que são importantes:

Eu acho que tudo isso que eu sou hoje, que eu aprendi, que eu consigo fazer são de coisas que eu vivenciei. Então, se eu trago hoje para os meus alunos uma outra possibilidade é porque eu tive possibilidade... Eu tive a oportunidade de ter tido aquilo, de ter tido um olhar diferente. Então, eu tento trazer isso *pra* eles. E eu não sou muito teórica, (...) então, quando as meninas falam “Ai, porque fulano de tal...” eu falo “Quem que é esse?” porque eu não sigo nenhum método, eu *num* sigo o fulano ou o fulano, eu sou muito mais intuitiva. Eu acho que tudo aquilo que eu já aprendi, eu já tenho uma carga de experiência, então eu acho que *pra* mim isso conta muito mais do que eu saber quem é o fulano de tal, o que ele faz, como é o método que ele segue. Talvez seja interessante, mas não é a solução *pra* mim porque a minha solução normalmente é... eu uso muito mais, realmente eu uso muito mais a minha intuição *pra* dar aula. Acho que só [risos].

Percebeu-se palavras de ordem que expressavam como a entrevistada não se subjetiva como uma professora “padrão” que segue teorias, mas uma professora mais intuitiva e que procura outras maneiras de ensinar, trazendo a territorialização dos professores-modelos e das experiências como foco da formação. A emoção, o brilho no olhar e o choro evidenciam a potência dos encontros com esses professores-modelos que reverberam em sua maneira de ensinar. Novamente, foi perceptível uma postura atenta aos afetos que circulam durante a aula, o que faz com que Letícia busque soluções criativas e práticas para os problemas que se apresentam durante as aulas. É possível perceber uma postura de professora que aplica uma “pedagogia zaratustraica”, conforme Raine e Rodrigues (2018), visto que o “jeitinho” se traduz na disposição ativa e inventiva para operar os desvios necessários para que o aluno possa de fato aprender

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do segundo tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, os enunciados de Letícia trouxeram vários pontos de subjetivação, percebendo-se possíveis territorializações como professora que possui conhecimentos de diversas áreas (História, Matemática, interpretação de texto etc.), professora criativa, professora boazinha, professora que se preocupa e zela pelos alunos, professora prática, professora diferente e professora intuitiva. Houve a territorialização dos professores-modelos do Magistério e de sua formação mais voltada para as experiências, além de operar desvios como uma professora padrão que, conforme os seus relatos, seria alguém com conhecimentos mais teóricos, que segue determinado teórico e baseia a aula na escrita. Além disso, ficou evidente no exemplo da professora que não lhe deu zero, quando achou que merecia, como, segundo Deleuze e Guattari (1980/2011), os Agenciamentos Coletivos de Enunciação se formam e passam a ser “as vozes na minha voz”. No exemplo em consideração, a experiência foi tão intensa e rica de emoção que ligou em sua memória a palavra de ordem: “se eu fizer bem feito, eu não vou precisar fazer de novo”, passou a estar presente, afirmando todo um modo de ser, não apenas na escola como também no relacionamento com os filhos.

Em relação aos Regime de Signos (Deleuze & Guattari, 1980/2011), percebeu-se um movimento semelhante àquele ocorrido nas enunciações diante do primeiro cartão apresentado, ou seja, inicialmente as enunciações de Letícia foram conduzidas por uma Semiótica Significante, os referenciais teóricos, construtivismo, interdisciplinaridade, professores modelos, etc., para então derivar daí pontos de subjetivação, apoiados em suas percepções, vivências e experimentações, características de uma Semiótica Pós-significante.

6.1.2.2. Implicações da entrevistadora

A pergunta da entrevistadora “E o que te trouxe essa perspectiva diferente da música, dessa questão interdisciplinar?” teve evidentes implicações nos relatos da entrevistada. É possível deduzir que a entrevistada compreendeu que, a partir da pergunta, deveria embasar teoricamente sua ação como professora. A princípio, um enunciado tentou trazer o construtivismo como base teórica, mas logo surgiram outros enunciados que buscavam justificar sua maneira “não teórica” de ser professora. As falas trouxeram a ideia de que ela é experiente e está na escola há muito tempo (quando relata sobre o professor de apoio e os termos complicados, sua fala evidencia que faz quatorze anos desde aquele momento); surgiram críticas à forma padrão de ensino e o resgate de dois professores do Magistério que são os seus modelos. Houve um enunciado que, inclusive, lembrou o elogio que a entrevistadora fez

durante a observação participante. Todo esse movimento serviu para convencer que Letícia se apresenta como uma professora que, apesar de não ter feito Pedagogia e não ter muito conhecimento teórico, é uma boa professora.

6.1.3. Terceiro tema: “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”

6.1.3.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do terceiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “conhecer o outro”, “respeitar” e “valorizar”. Letícia já passou a discorrer sobre o tema enquanto escrevia as palavras-chave, relatando que acreditava que a arte contribui para a compreensão de que o outro é diferente em diversos aspectos: em sua maneira de ser, gostos, vivências, valores, costumes e realidade. Relatou que é preciso conhecer, respeitar e valorizar essa diferença, promovendo a compreensão de que o que não é importante para si pode ser relevante para o outro. Ela afirmou que a violência advém de uma incapacidade de olhar, respeitar e aceitar o diferente e, portanto, entender essa diferença contribui para diminuir a violência. Os primeiros enunciados apresentados são característicos do Regime de Signos de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), ou seja, refletem ideais e crenças gerais acerca da contribuição da arte e a definição da violência, operando como uma territorialização destas ideias.

Letícia afirmou que, apesar de já ter visto agressões dentro do ambiente escolar, exemplificando que já presenciou um aluno dar um murro em outro no corredor, nunca vivenciou uma "violência absurda" em suas aulas. Ela narrou que, em 2019, trabalhou em uma escola situada em um bairro de periferia onde existiam "casos difíceis", mas quase não conhecia os alunos, devido ao contato mais pontual das aulas de música. Letícia disse que passou a compreender melhor a realidade dos alunos através dos Conselhos de Classe: “(...) eu fico sabendo que teve criança que sofreu abuso sexual, eu fico sabendo que tem criança que sofre violência doméstica, eu fico sabendo de criança que tem uma família completamente desestruturada”. Como expressão de um Regime de Signos de Subjetivação (Deleuze & Guattari, 1980/2011), a fala de Letícia, neste trecho, assumiu que ela não tinha tido contato pessoal, ou vivência, com a violência na escola, ainda que tenha ouvido relatos a respeito no Conselho de Classe. Ela relatou que, também por meio do Conselho de Classe, tomou conhecimento de que o pai de dois alunos havia falecido e a família, que veio do Nordeste, estava em uma situação difícil, pois a mãe estava sozinha cuidando de duas crianças. Apesar de sua afirmação anterior, já evidenciando no início que considerava ser uma situação de

violência, Letícia começou a narrar um acontecimento em sala de aula: um dos alunos, que havia perdido o pai, disse “Oh professora, o meu colega *tá* falando *pra* eu te chamar de vaca” - após relatar a fala do aluno, a entrevistada arregalou os olhos e ficou encarando a entrevistadora por alguns segundos, como se esperasse uma reação de desaprovação. Percebeu-se que o relato da situação de violência verbal operou uma desterritorialização da afirmação sobre a ausência de violência nas suas aulas de músicas, havendo um contraponto com o enunciado anterior. Ela deu continuidade ao relato, dizendo que reagiu com calma, devido ao fato de saber o que estava se passando na vida do aluno, e por se considerar uma professora mais tranquila, afirmando que os outros professores teriam dito “**Que isso?! Vou te mandar *pra* diretoria!**” - Letícia encenou como seria a reação de outros professores, jogando o corpo para trás com os braços abertos, franzindo as sobrancelhas e falando mais alto e de maneira agressiva. Percebeu-se que as palavras de ordem deste último enunciado possivelmente expressaram uma subjetivação como uma professora boazinha e diferente dos demais professores, além de uma territorialização acerca da possível reação dos colegas, o que é confirmado pelo enunciado seguinte:

Eu levei um choque tão grande porque eu me acho tão legal, *né?* [risos] Eu falo “mas eu sou tão boazinha gente, por que alguém me chamaria de vaca? Eu nem sou professora que dou nota baixa e nem sou professora que fica brava, eu não faço isso”.

O enunciado citado reforçou as palavras de ordem já mencionadas, trazendo a ideia de que ela não merecia passar por aquela situação de violência, e, ao mesmo tempo, revelou o quanto ela ficou chocada com a atitude do aluno de xingá-la, uma vez que tal atitude poderia ameaçar sua percepção de si mesma e provocar uma desterritorialização como professora boazinha. Letícia continuou a narrar o acontecimento, dizendo que o outro aluno prontamente negou ter dito algo ao colega e, mais uma vez, ela afirmou para a entrevistadora: “É uma violência comigo, *né?*”, e continuou relatando que respirou fundo e perguntou aos dois alunos “Por que?” e o segundo aluno insistiu em negar que tinha dito algo; ela o interrompeu dizendo que não se interessava em saber se foi ele ou o colega que havia a xingado e direcionou a conversa para o restante da turma, relatando que disse a todos:

“Eu mereço ser chamada de vaca? [pequena pausa] O que eu posso ter feito *pra* você me chamar de vaca? Eu sou **má** *pra* você? Eu já te xinguei?” - “**Não**” e eles vão respondendo, “Eu já te **desrespeitei**?” - “Não”, “Algum dia eu já fiz alguma coisa *pra* você se sentir assim? Com **raiva** de mim?” - “**Não**”. [pequena pausa] Eu falei: “Então, porque [tosse] eu faço tanta coisa pensando em vocês, eu *tô* dando uma música...”, eu *tava* dando um rap *pra* eles, “...eu *tô* dando uma música que fala a língua de vocês, eu me preocupo [pequena pausa] em trazer coisas *pra* vocês que vocês gostem, que **faz parte** da vida de vocês, que seja bonito. Lá na minha casa eu tenho o maior cuidado *pra* escolher as coisas *pra* vocês, eu faço com todo carinho. Eu deixo meus filhos em casa *pra* ficar aqui com vocês. Eu podia *tá* em casa com os meus filhos, mas eu estou aqui

com vocês, eu tô me dedicando a vocês. [tosse] Você acha que eu mereço?” -
 “Não, professora, [pequena pausa] não merece”.

Nestes enunciados, ficou evidente que Letícia fez os questionamentos aos alunos para entender se ela merecia passar por aquela situação e, ao receber as respostas negativas, afirmou o quanto ela se dedica e até se sacrifica por eles. Todo esse movimento serviu para reforçar sua subjetivação como professora boazinha que fora questionada pela atitude do aluno, numa clara ameaça de desterritorialização de sua subjetivação. Letícia narrou que disse ao aluno que nunca mais a desrespeitasse e garantiu que não envolveria a direção ou a coordenação naquela situação, "(...) vai morrer aqui o assunto (...)", porque considerou que já estava tudo resolvido. Ademais, relatou que pediu para que ele nunca mais xingasse ela ou qualquer outra mulher dentro ou fora da escola. Ela concluiu que é possível diminuir a violência quando não se responde com violência e que conhecer o outro é importante, visto que ela tinha ciência do quanto aquele aluno estava sofrendo com a morte do pai. A entrevistada se emocionou e, com o tom de voz trêmulo como alguém que está segurando o choro, disse: “Ele já *tava* sofrendo [pequena pausa], eu não podia levar mais sofrimento, [pequena pausa] então não faço”. A partir dos relatos, percebeu-se uma subjetivação como professora sensível, compreensível e que tem zelo pelos alunos, ademais foi observável o quanto esta territorialização de si mesma é importante para ela, que se sente agredida quando é questionada.

Além da importância de conhecer o outro, ela afirmou que é preciso valorizar a sua cultura, exemplificando que, apesar de não gostar de *hip hop*, Letícia ministrou uma aula sobre a história do *hip hop* para os alunos do 4º ano. Contou que o objetivo da aula era mostrar para aqueles que têm preconceito com esse gênero musical, principalmente as pessoas mais religiosas, a origem, o sentido e a importância do *hip hop* para o grupo de pessoas que faz parte desse movimento musical. Ela afirmou que para alguns o *hip hop* não significa nada, mas para outras pessoas é a salvação da vida delas e, então, mesmo que a pessoa não goste e não escute as músicas, precisa respeitar essa expressão. Nestes últimos enunciados, são expressas e reafirmadas palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011): “não responda violência com violência”, “conheça o outro”, “valorize a cultura do outro” e “respeite o outro”. Letícia relatou que recebeu um *feedback* muito positivo das mães sobre as aulas acerca do *hip hop*, evidenciando uma territorialização da importância e dos resultados do seu trabalho e uma confirmação de sua subjetivação como professora competente. Os esforços de Letícia vão de encontro com o que Bona e Luna (2018) afirmam ser o papel cada vez mais relevante dos professores: romper com os discursos homogêneos que pregam os valores

dominantes ao construir pontes entre as culturas menores e garantir um espaço de expressão para as múltiplas vozes que compõem o espaço escolar. O *hip hop* é uma cultura menor justamente por questionar valores dominantes como a branquitude.

Com o intuito de provocar reflexões acerca das afirmações que a entrevistada fez durante os relatos, a entrevistadora perguntou: "E você sempre teve essa perspectiva da violência? Essa ideia da violência como uma falta de conhecer o diferente, de respeitar o diferente...?". Letícia prontamente respondeu que não, argumentando que é algo que ela vem aprendendo porque passou por muito tempo vivendo em um "mundo cor de rosa". Descreveu que sua vida era muito boa e tinha uma família muito tranquila e, apesar de sua mãe ter morrido quando tinha apenas quinze anos, o pai e os irmãos supriram a ausência materna. A entrevistada começou a dizer que nunca sofreu violência, mas logo interrompeu o enunciado, admitindo que já sofreu abuso por parte de um tio e amigo de seu pai. Ela disse que está no processo de perceber a vulnerabilidade das pessoas a partir da própria experiência com o abuso. Letícia narrou que uma prima também abusava dela quando era criança: "(...) eu ia *pra* casa dela e às vezes ela mexia em mim". Ela relatou que não contava nada a sua mãe porque adorava ir à casa da prima para brincar durante o dia, mas quando anoitecia: "(...) eu chorava porque eu queria *vim pra* minha mãe, porque... eu não sei se eu imaginava que aquilo ia acontecer de novo, *né?* Ou porque eu queria a minha mãe, não sei". A partir da pergunta da entrevistadora, a princípio foi possível perceber uma territorialização do ambiente familiar seguro, mas os enunciados seguintes expressaram uma desterritorialização desse ambiente familiar seguro em face da admissão de ter sofrido abuso por parte do tio e da prima.

A entrevistada também relatou, em detalhes, o abuso praticado pelo tio: ela tinha dezesseis ou dezessete anos, quando foi convidada para o casamento de um primo, filho do tio abusador que era um grande amigo de seu pai e casado com a prima de sua mãe; o casamento aconteceria em outra cidade. Narrou que uma prima lhe ofereceu carona e, como seu pai e irmão iriam somente no dia seguinte, ela aceitou - neste momento, Letícia pausou a falar, olhou para baixo, respirou profundamente, parecendo encher os pulmões de ar, e soltou um longo suspiro. Continuou relatando que estavam no carro: o noivo, um tio, duas primas, o tio abusador e ela, estando todos muito apertados no banco de trás, e de repente o tio a apalpou por trás – enquanto narrava, a entrevistada encenou o ocorrido: desencostou da cadeira, se levantou um pouco e passou a mão pelo próprio corpo.

(...) e foi horrível porque você fica com aquela sensação assim: [voz mais baixa] "Será que é verdade? Não é coisa da minha cabeça, ele não tá fazendo isso comigo. Gente, ele é amigo do meu pai. Ele é meu tio, imagina que ele vai fazer isso comigo". [voz em tom normal] E a gente fica se sentindo [pequena

pausa] **ruim**, que você fala assim “Eu sou podre *né?* Minha cabeça... que cabeça podre que eu tenho”.

Ela relatou e encenou que fez o que pôde para tentar se desvencilhar do tio, movimentando o corpo para frente e para trás, e em um certo momento ela conseguiu se afastar jogando o corpo para trás. Contou que pensou, naquele momento, que ele a estava apalpando porque o carro estava muito apertado e não deveria ser a sua intenção, entretanto, o tio mais uma vez a apalpou e Letícia encenou o que aconteceu: ela posicionou o braço direito em frente ao próprio corpo e esfregou contra os seios. Narrou que ficou desesperada e, ao mesmo tempo, se sentindo culpada por cogitar que ele estava abusando dela, repetindo para si mesma: “Não *tá*, é coisa da minha cabeça”. Ela, então, relatou:

Até que a hora que todo mundo começou a descer, ele virou *pra* mim e fez assim “*shhhhh*” [coloca o dedo indicador nos lábios e emite o som, demonstrando pedido de silêncio]. [pausa a fala e olha para cima com as lágrimas começando a escorrer no canto dos olhos] [começa a chorar e fala baixinho com a voz trêmula] Aí essa hora eu tinha vontade de dar um tiro [voz mais exaltada] **nele**, assim, eu falei “Putá que pariu, é verdade. Ele **realmente estava** fazendo isso comigo”. [a voz volta para o volume normal] Então, eu percebo, assim, ninguém... a minha prima, coitada, ela *num* percebeu, a irmã dela era pequena, o pai dela *tava* sentado na frente e não viu, você entende? Mas esse filho da mãe, ele era **amigo** do meu pai, [pequena pausa] ele era **casado** com a **prima** da minha mãe, [voz trêmula] como que ele fez isso comigo?

O relato acerca do abuso foi uma parte muito intensa e delicada da entrevista, uma vez que a angústia, a culpa, a negação e a raiva eram perceptíveis na fala e na expressão corporal da entrevistada. Observou-se como o corpo acompanhou intensamente os enunciados, havendo várias movimentações e encenações, o que trouxe a reflexão de que o abuso foi uma violência inscrita no corpo e o principal narrador dessa violência é o próprio corpo. Os enunciados demonstraram dois movimentos já citados: territorialização do ambiente familiar seguro, quando Letícia duvidou que estava sofrendo abuso, procurando se desvencilhar e se culpando por cogitar tal possibilidade; desterritorialização do ambiente familiar seguro ao perceber que de fato estava sofrendo abuso, e reterritorialização do ambiente familiar seguro ao justificar que os seus outros familiares não perceberam o que estava acontecendo como se aquilo fosse apenas uma exceção à regra. Ao mesmo tempo, percebeu-se uma subjetivação de si mesma como vítima de abuso. O Código Penal Brasileiro estabelece no artigo 215-A que o crime de importunação sexual consiste em: “Praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro”. O Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (2019) esclarece que os atos libidinosos incluem atos e comportamentos de apalpar, lambar, tocar, desnudar, masturbar-se ou ejacular em público,

dentre outros. Destarte, além da agressão verbal sofrida durante a aula, outra forma de violência atravessou a vivência da entrevistada que, inclusive, é prevista em lei como crime de importunação sexual.

Ainda com a voz trêmula, como se fosse começar a chorar novamente, e semblante triste, Letícia narrou que tudo o que ela já vivenciou demonstrou o quanto as pessoas, principalmente as crianças e os adolescentes, estão vulneráveis e talvez ela possa fazer algo a respeito disso. Admitiu que não possui o poder de resolver a vulnerabilidade de alguém, mas acredita que, a partir do momento que toma ciência dessa vulnerabilidade, ela consegue pelo menos abrandar um pouco o sofrimento da pessoa no momento da aula, tentando fazer o que for possível. Percebeu-se a territorialização da escola como um lugar em que Letícia pode ajudar pessoas vulneráveis, ao mesmo tempo que uma subjetivação como alguém capaz de realizá-lo. Ela encerrou a sua fala e começou a rir dizendo “Só! Tô fazendo terapia”, este comentário expressou uma territorialização da entrevista como espaço possivelmente terapêutico e uma subjetivação dela como cliente. A entrevistadora riu também e perguntou como ela estava e se estava se sentindo confortável para prosseguir com a entrevista. Letícia respondeu que estava muito tranquila e explicou que já relatou sobre o abuso com outras pessoas e não era algo que lhe afetava mais, no sentido de não ficar se culpando e lamentando pelo ocorrido. Ela explicou que chorou durante a entrevista porque é uma pessoa “chorona” e lembrar do abuso não deixa ser algo triste:

E o tanto que a gente fica incapacitado sem ter o que fazer porque *pra* quem eu vou falar isso? É o casamento do filho dele! Aí, eu ainda tenho essa preocupação. Eu vou fazer escândalo? Eu tinha dezessete anos, dezesseis, eu não tinha nem que pensar nisso, [voz exaltada] **eu tinha que ter gritado**, ter feito... [voz volta ao normal] mas a gente não faz, [pequena pausa] a gente tem vergonha, a gente tem medo.

Os enunciados citados revelaram o desejo por ter reagido ao abuso, mas admitiram toda incapacidade que a entrevistada sentiu devido ao medo e a vergonha, expressando uma subjetivação da própria vulnerabilidade. Letícia continuou dizendo que já contou sobre o abuso para sua prima (que estava no carro), algumas amigas e sua psicoterapeuta, mas nunca teve coragem de contar para o seu pai e seus irmãos. Ela interrompeu o curso de sua fala e refletiu “engraçado, né?”, referindo-se a nunca ter contato para a sua família nuclear, mas logo concluiu que saber sobre o abuso não mudaria nada, afinal eles não poderiam tomar qualquer atitude a respeito de algo que ocorreu no passado, seria uma grande decepção e tanto o seu pai quanto o tio abusador já haviam falecido. Os últimos enunciados expressaram a reterritorialização da

família como ambiente seguro, uma vez que a entrevistada optou por preservar seu pai e irmãos com relação ao abuso que sofreu e sua subjetivação como vítima de abusos.

Letícia disse que tem muito cuidado com os seus filhos e, às vezes, se questiona se não está sendo demasiadamente exagerada. Relatou que levava os filhos ao clube e, em certo momento, seu filho não queria mais acompanhá-la ao banheiro feminino e começou a ir ao banheiro masculino sozinho; ela, então, sempre ficava esperando por ele na porta e lhe dizia que se acontecesse alguma coisa que lhe causasse medo, era só gritar que ela entraria no banheiro. Com relação à filha, Letícia narrou que tem um sobrinho que possui “uma dificuldade cognitiva e uma mentalidade mais infantil” e que ele gosta de fazer cosquinhas e “brincar de dar beijinho”. Contou que quando esse sobrinho chega em sua casa, ela logo diz que sua filha detesta essas brincadeiras, concluindo: “Eu corto ele e por que? Porque pode ser que ele faça brincando, mas pode ser que não faça”. Os enunciados finais indicaram uma subjetivação como mãe que, apesar de se perguntar se não está exagerando, revelou em seus relatos uma necessidade urgente de proteger os filhos da possibilidade de abuso, o que também remeteu a territorialização do ambiente familiar seguro.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do terceiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a entrevistada apresentou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que remeteram a dois movimentos: uma territorialização acerca da ideia de como a arte pode contribuir para o enfrentamento da violência e uma territorialização da definição de violência. Em sequência, afirmou-se uma territorialização de que não há violência nas aulas de música, entretanto, em seguida, ela narrou um episódio de agressão verbal que sofreu, expressando, a princípio, uma territorialização da importância dos Conselhos de Classe como um meio de conhecer melhor a realidade dos alunos. Sobre a narrativa do caso de agressão verbal em si, já expressou uma territorialização da violência nas aulas de músicas, apresentando um contraponto com o enunciado anterior. A entrevistada disse ter ficado chocada com a atitude do aluno, pois em seus relatos afirmou palavras de ordem que expressaram “sou uma professora boazinha” e “sou diferente dos outros professores”. A atitude do aluno operou como uma “ameaça” de desterritorialização como professora boazinha. Ela relatou que buscou uma confirmação com a turma se ela merecia passar por aquela situação de violência e, a partir das respostas negativas, sua narrativa reforçou a subjetivação como professora boazinha e, ademais, expressou subjetivações como professora que se dedica e se sacrifica pelos alunos. O relato também

expressou uma subjetivação como professora sensível e compreensível, uma vez que Letícia disse não querer aumentar o sofrimento do aluno que já estava de luto pela morte do pai. O relato acerca da aula sobre a história do *hip hop* reafirmou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011): “não responda violência com violência”, “conheça o outro”, “valorize a cultura do outro” e “respeite o outro”, além de expressar a territorialização da importância e dos resultados de sua ação como professora.

A pergunta da entrevistadora acerca da origem da perspectiva da violência relatada provocou narrativas bastante intensas acerca dos abusos sofridos pela entrevistada. Percebeu-se em seus relatos movimentos que oscilavam entre: territorialização do ambiente familiar seguro e desterritorialização do ambiente familiar seguro. Por fim, presumiu-se a territorialização da própria vulnerabilidade frente àqueles acontecimentos, acompanhada de uma subjetivação como vítima de abusos. A narrativa acerca do desejo por ajudar pessoas vulneráveis, revelou uma territorialização da escola como um lugar em que Letícia afirmou que pode ajudar essas pessoas. Os relatos acerca da preocupação com os filhos expressaram uma subjetivação como mãe superprotetora. As narrativas em tons de confissão, a intensidade dos relatos e o próprio comentário da entrevistada remeteram a uma territorialização da entrevista como um espaço terapêutico.

6.1.3.2. Implicações da entrevistadora

Com a intenção de provocar uma reflexão mais profunda sobre as ideias e crenças que estavam sendo apresentadas pelos relatos, a entrevistadora perguntou: "E você sempre teve essa perspectiva da violência? Essa ideia da violência como uma falta de conhecer o diferente, de respeitar o diferente...?". A partir da pergunta, a entrevistada passou a relatar sobre suas vivências com relação a violência e a vulnerabilidade. Nessa parte da entrevista, a entrevistadora se preocupou com a intensidade dos relatos sobre os abusos da prima e do tio, sentindo-se convocada a intervir, inclusive como entrevistadora, para saber se Letícia precisava de acolhimento e se estava à vontade para continuar a entrevista. A entrevistadora, então, perguntou se Letícia estava bem e ela respondeu afirmativamente. A própria entrevistada fez uma observação com relação a intensidade do seu relato ao dizer “*Tô* fazendo terapia [risos]”.

Foi possível constatar que a entrevistada se sentiu acolhida pela entrevistadora e que a conversa na sala dos professores antes do início da entrevista pode ter funcionado como *rapport*, além da postura da entrevistadora durante a entrevista: esteve sempre atenta ao relato; acenou com a cabeça e disse “*uhum*”, sinalizando que estava compreendendo o que estava sendo

dito; sustentou a troca de olhares; retribuiu os sorrisos por detrás da máscara facial, e riu junto com a entrevistada nos momentos mais descontraídos.

6.1.4. Quarto tema: “Meus alunos e a arte”

6.1.4.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do quarto tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “prazer” e “alegria”. Letícia relatou desejar que a arte seja um prazer e uma alegria e não uma obrigação para os seus alunos. Ela reconheceu que é preciso salientar a importância da arte, mas afirmou acreditar que tudo o que é colocado como imposição deixa de ser agradável e resgatou a sua vivência do Conservatório:

É aquilo que eu falei, eu **adoro** tocar piano, mas foi colocado de uma forma tão rígida que eu tenho **pânico**: [balança a cabeça em negação] “Não me faz tocar piano em público”, se me der um tambor eu toco, se você me der um violão, que eu não sei tocar, mas se me der... “Me dá, deixa eu tentar”, eu arranho, mas não me põe na frente do **meu** instrumento *pra* me exibir *pros* outros, *pra* me mostrar [levanta o antebraço com a mão aberta e a palma direcionada para frente, no sentido de “pare”, e franze o cenho virando o rosto para o lado, indicando forte negação].. Por quê? Porque aquilo eu tenho obrigação de tocar bem, eu estudei **anos** *pra* isso. E aí, eu não gosto disso, dessa imposição. Eu lembro da minha mãe, chegar visita em casa “Letícia, toca piano *pra* fulano”, [inclina o corpo, apoia o braço na mesa e a mão no rosto, como se estivesse se escondendo, franze o cenho, fala mais baixo e com tom de voz irritado] e eu falo “**Mãe, não faz isso comigo nãaa...**”, sabe?

Percebeu-se que os primeiros enunciados indicaram palavras de ordem, pertencente a Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), que expressaram a ideia de que o ensino da arte deve ser prazeroso e não uma imposição; tais relatos se aproximam de uma perspectiva esquizoanalítica que busca por um processo de ensino e aprendizagem desejante e em sintonia com os afetos circundantes durante a aula. No relato seguinte, Letícia retomou sua experiência com o piano, revelando uma subjetivação do tocar piano como algo que lhe traz pânico e forte negação, uma vez que ela relatou se sentir obrigada a tocar com maestria o seu instrumento, preferindo tocar qualquer outro. Ela continuou dizendo que é através da música que os seus alunos vão conhecer e explorar o mundo, uma vez que “a história do mundo *tá* na música”, a música acompanha todo o percurso histórico da humanidade. Percebeu-se nesses enunciados uma territorialização de crenças acerca do ensino da arte/música. Relatou que, como professora, também possui a obrigação de cobrar um bom desempenho dos alunos, mas afirmou que não deseja tolher a criatividade e a espontaneidade deles ao buscar perfeição na execução, então o seu foco estava em encarar a arte como uma forma de expressão.

A entrevistada narrou que deseja que os alunos tenham uma relação de amor e de crítica com a música: é possível ser crítico e não gostar de determinada música, mas é necessário respeitar aquela expressão. Ela resgatou o relato acerca das aulas sobre *hip hop* em que ela mesma aprendeu muito sobre a importância desse gênero musical e, então, passou a respeitar o *hip hop*, muito embora não tenha adquirido o costume de escutar, pois, de fato, não gosta desse estilo musical. Afirmou que deseja que seus alunos saibam respeitar o que não gostam e se deleitem com aquilo que apreciam. Os últimos enunciados remetem a palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram a ideia acerca do respeito às expressões musicais que não provocam apreço e do amor e deleite às expressões musicais que provocam apreço. Letícia finalizou a entrevista com a seguinte afirmação: “eu posso tudo o que eu quiser com a arte”, revelando uma palavra de ordem que expressa a infinidade de possibilidades que a arte oferece: prazer, imposição, amor, crítica, negação e deleite.

Na produção de subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do quarto tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, os enunciados de Letícia refletiram os deveres e cuidados na ação como professora de música, expressando a subjetivação como professora que cobra desempenho, mas sem tolher a criatividade e espontaneidade, e como professora que ensina a respeitar o que não se aprecia e a amar e se deleitar com o que se aprecia.

6.1.4.2. Implicações da entrevistadora

Ao perceber que a entrevistada encerrou o seu relato, a entrevistadora perguntou se ela gostaria de falar mais alguma coisa sobre o último tema e ela respondeu negativamente. A entrevistadora, então, informou que a entrevista havia terminado e Letícia disse carinhosamente “muito obrigada, viu?”, a entrevistadora sorriu e agradeceu por sua contribuição e participação na pesquisa.

6.1.5. Observações participantes

Data: 02/12/2021

Horário: 13h10 (observação de apenas 30 minutos da aula, pois, devido a ausência da diretora, Letícia convidou a pesquisadora a participar da aula que estava em andamento), 13h40 e 14h30.

Duração: 2 horas e 10 minutos

6.1.5.1. Primeira Observação

A entrevistadora acompanhou a professora Letícia em três salas de aula de diferentes anos escolares. A primeira observação ocorreu durante uma aula do quarto ano do Ensino Fundamental I (crianças de nove anos). Letícia apresentou a pesquisadora como uma estudante de psicologia, explicando que ela estava acompanhando-a naquele dia. A pesquisadora acabou despertando a curiosidade de uma garotinha, uma aluna portadora de necessidade especial que estava acompanhada por uma orientadora, que no meio da aula a presenteou com uma maçã. A professora estava ensinando a diferença entre os conceitos de graves e agudos, produzindo diferentes sons através da flauta. Ela perguntou se os alunos sabiam a diferença entre os dois conceitos, e um deles disse que o som grave era grosso e forte, enquanto o agudo era fino e fraco. A professora disse que não poderiam definir assim, porque era possível fazer um som grave bem fraquinho, e demonstrou com a flauta. Depois, ela definiu o som grave como o som de uma explosão de desenhos animados, quando o som começa bem leve e acaba alto e marcante, exemplificando com o desenho do "Papa-léguas". Já o som agudo era como o sopro do vento.

Após essa explicação, ela propôs um jogo: os alunos deveriam fechar os olhos, e ela produziria sons na flauta. Eles tinham que adivinhar qual era o movimento do som, representado por flechas desenhadas na lousa. A ideia de fechar os olhos era para que eles pudessem focar e treinar a audição. Era interessante perceber como os alunos buscavam desenhar o movimento do som no ar com as mãos e, depois de abrirem os olhos, verbalizaram: "o primeiro som subiu, desceu e depois subiu de novo" (grave - agudo - grave). A professora explicou que aquele jogo era para aprender e não competir, acrescentando que sabia que ganhar era muito gostoso, mas a intenção principal era aprender. Os alunos se envolveram muito com o desafio proposto, tentando acertar os movimentos dos sons, mas era evidente que alguns se sentiam frustrados quando erravam.

Ao final, a professora acrescentou as notas dó, ré e mi nas linhas entre o agudo e o grave. Ela colocou uma música para tocar e demonstrou a sequência das notas (DÓ-RÉ-MI, DÓ-RÉ-MI, MI-RÉ-DÓ, MI-MI-DÓ, etc). Em seguida, ela pediu para que os alunos se levantassem e disse que cada parte do corpo representava uma nota: dó para os pés, ré para a cintura e mi para a cabeça. Os alunos deveriam tocar as partes do corpo conforme a sequência das notas. Foi um momento bastante descontraído, agitado e engraçado, com todos se movimentando e interagindo com a música de forma divertida.

6.1.5.2. Segunda Observação

A segunda observação ocorreu durante uma aula do terceiro ano do Ensino Fundamental I (crianças de oito anos). A turma parecia mais desanimada em comparação com a turma do quarto ano, e a pesquisadora percebeu pelos comentários da professora que era a segunda vez que ela estava dando aula para essa turma. A professora fez a chamada e comentou brevemente sobre os alunos, reconhecendo alguns e perguntando sobre a ausência de outros na aula anterior.

Durante a chamada, um aluno na primeira carteira, chamado Pedro, parecia estar mais familiarizado com a professora. A professora mencionou que já conhecia o Pedro, e ele respondeu rindo que estava na escola há sete anos. A professora fez uma pergunta sobre a tarefa de casa, que consistia em pesquisar nomes indígenas, e os alunos timidamente confessaram que não a fizeram. Um dos alunos comentou que esperou uma mensagem no grupo do *WhatsApp* com as instruções das tarefas. A professora percebeu que esqueceu de enviar a mensagem e se desculpou. Uma aluna chamada Ana contou que ficou sem Wi-Fi em casa por dez dias. Um aluno comentou com a professora que seu irmão iria passar o fim de semana em sua casa e que sentia saudade do irmão que morava fora e fazia faculdade. A professora acolheu afetuosamente o comentário do aluno, dizendo que também sentia muita saudade de algumas pessoas. Ana comentou que sua irmã também fazia faculdade fora e queria ser cantora, e a professora respondeu com um sorriso dizendo que não sabia que a irmã de Ana cantava.

A professora decidiu passar a música "Chegança" de Antônio Nóbrega, que eles haviam começado a trabalhar na semana anterior. Enquanto a música tocava, a professora mostrava imagens que ilustravam a música. Ela explicou que há muito tempo apenas os índios viviam no Brasil e a vida era como um paraíso, onde nem era necessário dormir para sonhar, era como sonhar acordado. Porém, tudo mudou com a chegada dos portugueses, que trouxeram trocas, mas também muita violência. A professora perguntou aos alunos o que teria acontecido se os portugueses não tivessem vindo ao Brasil. Ela refletiu sobre a pergunta e mencionou que ela própria não existiria, pois metade de sua família veio de Portugal e a outra metade da Itália. Isso despertou uma discussão sobre as ascendências dos alunos, com alguns mencionando suas origens de Portugal, Itália, Japão e até mesmo de índios.

Em seguida, a professora mostrou imagens de coisas, animais e alimentos com nomes de origem indígena, e pediu para os alunos adivinharem os nomes. Conforme os alunos tentavam adivinhar, a professora escrevia os nomes em colunas divididas pelo número de

sílabas. A palavra "bagre" surpreendeu a professora quando dois alunos responderam rapidamente, e ela confessou que só sabia o que era um bagre porque pesquisou a imagem para a atividade. Ana explicou que reconhecia um bagre porque já tinha ido pescar várias vezes com seu avô e seu pai, mencionando que o bagre é um peixe grande com espinhos perigosos. A professora também ficou surpresa quando alguns alunos identificaram a imagem do cacau. Um aluno comentou de forma divertida que seu cachorro se chamava Cacau. As palavras "pamonha", "paçoca" e "pipoca" causaram grande entusiasmo na turma, pois todos os alunos conheciam e queriam dizer os nomes em voz alta. Ana comentou que seu avô tinha uma plantação de milho e ela certamente sabia o que era uma pamonha.

A professora chamou a atenção dos alunos para os sons das palavras e dividiu-as de acordo com o número de sílabas, batendo palmas para cada sílaba. Ela propôs um desafio em que cantaria a música "categoria (3 palmas), me dê um nome (3 palmas) de uma palavra (3 palmas) que contenha (3 palmas) x sílabas". Os alunos deveriam apontar para uma palavra escrita na lousa e dizer o nome, batendo palmas de acordo com o número de sílabas. Cada aluno tinha uma palavra correspondente. Gradualmente, os alunos perceberam que as palavras já estavam divididas nas colunas de acordo com o número de sílabas.

Por fim, a professora dividiu a sala em três grandes grupos, e cada grupo deveria reproduzir o som de uma palavra: o primeiro grupo deveria reproduzir "mutum" batendo as mãos na carteira, o segundo grupo deveria reproduzir "pipoca" batendo palmas, e o terceiro grupo ficava com a palavra "piracicaba" e também deveria bater as mãos na carteira. A professora explicou que a ideia era alternar os sons de cada grupo para criar uma polifonia, como uma orquestra. No início, houve uma grande bagunça, mas a professora tentou organizar os grupos como uma maestrina, agitando os braços, apontando para um grupo e pedindo pausas. No final, a turma conseguiu se aproximar de uma certa organização, mas o tempo da aula acabou, e a professora disse que continuariam na próxima aula.

6.1.5.3. Terceira Observação

A terceira observação ocorreu durante uma aula do quinto ano do Ensino Fundamental I (crianças de dez anos). A professora Letícia fez chamada rapidamente e pediu silêncio para passar uma música aos alunos. A música escolhida foi "Asa Branca" de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Ao fim da música, uma aluna comentou que seu irmão tocava "Asa Branca" na flauta. A professora explicou que seria difícil aprender a tocar a música na flauta devido à

pandemia, pois compartilhar os instrumentos seria arriscado. A conversa seguiu com um aluno mencionando que já tinha ouvido várias músicas de Luiz Gonzaga.

A professora questionou os alunos sobre a região do Brasil de onde a música era originária, e eles responderam corretamente que era do Nordeste. A professora destacou trechos da música que descreviam o clima e a vegetação do Nordeste, explicando que ela falava sobre uma seca terrível que afetou a região e obrigou as pessoas a deixarem suas terras. Ela mencionou a importância dos compositores retratarem suas vivências e culturas nas músicas. A professora perguntou qual estilo musical era "Asa Branca" e alguns alunos sugeriram samba, pagode e forró. Um aluno brincou que forró é a música em que se dança com uma vassoura, o que gerou risos na sala.

Aproveitando o comentário, a professora contou sobre o costume antigo nos bailes em que as pessoas usavam uma vassoura ou chapéu para "roubar" o par de dança de outra pessoa. Ela explicou que o estilo da música era o baião e esclareceu a diferença entre baião e forró, mencionando que o forró é uma festa em que sempre se toca baião. Durante a aula, um beija-flor entrou na sala, encantando os alunos. A professora pediu que ficassem quietos para que o beija-flor encontrasse a saída.

Em seguida, a professora questionou quais instrumentos os alunos imaginavam que compunham o baião. Os alunos mencionaram a sanfona, o triângulo e a zabumba. A zabumba foi explicada como um tambor com duas baquetas diferentes: uma chamada maçaneta e a outra com o nome engraçado de bacalhau, provocando risadas na sala. A professora coordenou os alunos para imitar o som dos instrumentos utilizando o próprio corpo. Eles imitaram o ritmo do triângulo esfregando as palmas das mãos, imitaram o som da zabumba batendo palmas e pés no chão, e produziram o som "tum tum pá" batendo as mãos nas coxas e palmas.

Durante a atividade, os alunos se envolveram profundamente, alguns concentrados e outros soltando gargalhadas. Um aluno até se levantou para acompanhar melhor a professora. Antes de saírem da sala, a professora pediu para que procurassem a música "A volta da asa branca" para a próxima aula.

A pesquisadora observou como a dinâmica das aulas, a interação entre os alunos e a professora, e as atividades propostas despertaram o interesse e a participação ativa dos estudantes. A professora se destacou por sua abordagem alegre e descontraída, buscando envolver os alunos de forma lúdica e estimulante. O manejo de Letícia sempre convidava os alunos a se tornarem protagonistas (Coelho & Schwanz, 2021), propondo uma vinculação entre

os temas das aulas e as próprias vivências dos alunos, além de criar um espaço genuíno de acolhimento dos relatos espontâneos das crianças, promovendo uma interação mais íntima e um ambiente de aprendizagem encorajador. Os alunos puderam vivenciar os ritmos e se conectar de maneira sensorial com a música e os instrumentos, o que contribuiu para a assimilação dos conceitos de forma mais significativa. As aulas de música não se limitaram à aprendizagem de conceitos musicais, mas promoveram agenciamentos entre os signos musicais e o corpo, o resgate de vivências familiares e a reflexão crítica, ainda que timidamente, sobre aspectos geográficos, históricos e culturais, o que ressaltou discursos que desviam da tendência hegemônica (Bona & Luna, 2018). Percebeu-se que o manejo de Letícia propôs um processo de ensino-aprendizagem que estimula um envolvimento sensível, ativo, curioso, criativo e desejante dos alunos (Leal Junior & Andrade, 2016; Bampi & Camargo, 2016).

6.2. Caso 2: Helena

Na sexta-feira, dia 08 de outubro, realizei a entrevista e as respectivas observações participantes com a professora Helena em uma escola municipal. Eu havia entrado em contato com a professora por meio de ligações telefônicas e mensagens via *WhatsApp* e, assim que ela aceitou participar da pesquisa, a própria Helena garantiu que conversaria com a diretora para obter a autorização para a realização da pesquisa. Cheguei às 12h40 e logo procurei a sala da diretora para que ela pudesse assinar a carta de autorização e fui recepcionada de maneira muito acolhedora. A escola era grande e bem maior do que a escola que eu havia visitado no dia anterior para entrevistar a professora Letícia. Na entrada havia um pátio grande com paredes muito altas e ao lado um refeitório igualmente espaçoso. Nas laterais do pátio havia dois corredores que davam acesso às várias salas de aula. Era possível ter acesso à direção, secretaria e sala dos professores através de uma porta de vidro que ficava do lado esquerdo do pátio. A professora Helena chegou no momento em que eu estava me apresentando para a diretora e, logo que a carta de autorização foi assinada, acompanhei a professora que iria iniciar a aula na pré-escola com alunos de quatro a cinco anos. No caminho, Helena explicou que eles possuíam uma sala só para as aulas de música, mas, devido à pandemia, as aulas estavam acontecendo na sala de aula e a escola aproveitou para reformar a sala de música porque havia criado mofo na espuma acústica que revestia as paredes. Fomos até uma sala onde provisoriamente os instrumentos estavam sendo guardados e pegamos duas caixas com triângulos e baquetas. A professora já levava consigo uma caixinha de música da marca JBL, um ukulele e uma caixa de plástico fechada, que posteriormente descobri que continha várias colheres de madeira.

Após a observação participante da aula na pré-escola, a professora tinha um intervalo de 50 minutos até a próxima aula, então aproveitamos esse momento para fazer a entrevista. Antes de iniciar a entrevista, a professora me mostrou a sala de música que estava em reforma e comentou com certa tristeza que antes da pandemia ela reunia os alunos nessa sala e todos se sentavam em roda, as aulas eram mais livres e lúdicas. Ela também comentou que estava pensando em fazer mestrado e pesquisar como a música contribui para o desenvolvimento geral da criança. Entramos em uma das salas de aula que estava vazia e Helena sugeriu que nos sentássemos na mesa do professor para realizarmos a entrevista. Ela se sentou inclinando o corpo para frente e observava atentamente os meus movimentos, talvez demonstrando interesse e ansiedade pela situação da entrevista. Durante a entrevista, Helena falava alto, rápido e de maneira bastante energética, além de ser bem objetiva em suas respostas. Tive a impressão de que ela tomava uma postura de quem possui muita segurança no que fala. Ela gesticulava

bastante enquanto falava e não mantinha muito contato visual com a entrevistadora – esses desvios de olhares aconteciam quando ela parecia estar reflexiva e imersa em suas falas ao resgatar as memórias.

6.2.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”

6.2.1.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do primeiro tema e das associações livres, as palavras-chave/frases que surgiram foram: “sempre muito prazeroso, mas muito raro” e “na segunda formação foi mais intenso e realizador, mas ainda foi menor que eu gostaria”. Helena iniciou o seu relato dizendo que, na sua primeira formação em Pedagogia, eram raros os momentos em que a arte estava presente. Ela se recordava apenas de algumas aulas de educação física acerca da dança e alguns momentos com música, mas tudo era muito superficial. Já na segunda graduação, em Educação Musical, ela admitiu que houve mais momentos de contato com a música e a arte, mas a sua expectativa era de que houvesse um contato muito maior, relatando que acabou se sentindo um pouco frustrada porque existiam “muitas questões teóricas descontextualizadas”. Durante o relato, a entrevistada enfatizava a palavra “muito” que sempre se referia a escassez da presença da arte na sua formação com relação ao curso de Pedagogia (“**muito** pequeno”, “**muito muito** superficial”, “os poucos momentos que existiram *pra* mim era **muito** porque eu busco **muito** isso, *né?*”) e ao curso de Educação Musical (“como a minha expectativa que seria **muitos** momentos envolvendo a arte, ainda não eram **muitos** momentos”). Os primeiros enunciados remeteram a territorialização do contato com a arte como aquém do desejado pela entrevistada durante suas duas formações.

Com a intenção de aprofundar na formação em música, a entrevistadora perguntou o que motivou Helena a cursar Educação Musical. Ela respondeu que, na verdade, sempre quis trabalhar com educação e se fosse possível incluir a música, ela estaria vivendo o seu “sonho completo”. Relatou que quando terminou o ensino médio, acreditava que fazer licenciatura em música era algo demasiadamente específico e que sentia medo ao pensar: “(...) nossa, mas eu só vou dar aula de música na minha vida?”, Helena riu enquanto fala sobre tal pensamento receoso. Ela contou que fazer Pedagogia parecia uma escolha mais vantajosa por ser um curso mais amplo, além de ter conseguido uma bolsa integral a partir da sua nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foi possível presumir, a partir dos últimos enunciados, palavras de ordem que expressavam uma subjetivação em priorizar a Pedagogia como escolha de formação. Helena disse que não se arrependeu por ter escolhido a Pedagogia porque atualmente se considera uma educadora musical que “compreende a educação antes de chegar na música”,

enquanto, para ela, outros professores trazem a música antes de desenvolver a didática e o pedagógico, afirmando que “(...) eu tenho essa visão pedagógica muito assertiva em mim” – este enunciado expressou uma subjetivação mais clara e concreta de uma visão pedagógica. Ademais, relatou que, como já trabalhava em escolas e estava inserida na área da educação, ela entrou na licenciatura em música com bastante maturidade. Helena narrou: “Então, eu fiz a segunda graduação, que é o que eu amo mesmo, com uma... uma... bagagem, uma base muito boa da Pedagogia”, este enunciado revelou um desvio da subjetivação da Pedagogia escolha prioritária, pois expressou uma subjetivação do curso de Educação Musical como a formação que ela de fato ama.

A entrevistadora perguntou o que despertou o encontro com a música na vida da entrevistada. Helena respondeu: “A música, ela encontra qualquer ser humano muito cedo, mas aí tem ser humano que abraça ela, *né?* e eu abracei”, a entrevistada sorriu e se abraçou enquanto pronunciava o enunciado. Relatou que começou a estudar com oito anos em uma Escola de Iniciação Musical e com essa idade já aprendeu a tocar flauta, violão e teclado. A entrevistada afirmou que nessa escola foi musicalizada em uma abordagem ativa da música e que é a perspectiva com a qual ela trabalha atualmente e, inclusive, já viajou para fora do Brasil para estudar essa abordagem. Continuou relatando que, após a Escola de Iniciação Musical, ela entrou em uma escola de música técnica para aprender a cantar e, mais tarde, teve uma banda na escola. Os enunciados manifestavam palavras de ordem que expressavam como Helena se subjetivou como experiente, habilidosa e dedicada à música desde a infância. Ela esclareceu, entretanto, que todo esse movimento era muito amador e não possuía uma perspectiva da música como algo profissional, mas admitiu que a música sempre esteve presente como recurso desde quando começou a dar aula como professora polivalente na educação infantil. Surgiu nela a narrativa de que, quando usava a música como recurso, os seus objetivos eram diversos dos atuais, já que ela trazia a música para alfabetizar, ensinar matemática, geografia etc., atualmente o seu objetivo é musicalizar os alunos, trabalhando com elementos musicais, parâmetros do som, escrita musical etc. Os últimos enunciados remetiam a palavras de ordem que expressavam inicialmente uma subjetivação da música como algo amador, posteriormente uma subjetivação da música como recurso pedagógico e, por fim, uma subjetivação da música como profissão.

A entrevistadora retomou a fala da entrevistada, concluindo que a relação com a música teve início na Escola de Iniciação Musical e Helena disse que, na verdade, acreditava que o seu interesse pela música surgiu antes, relatando que os seus pais buscaram essa escola por perceberem:

(...) esse anseio, essa vontade. Tudo eu tocava, tudo eu cantava, tudo eu... [sorri e relata com brilho no olhar] a música era a minha brincadeira favorita de infância, então a escola veio *pra* que eu já colocasse isso em prática, *pra* que eu já começasse a direcionar algo que era natural em mim já. Lá eu descobri o universo da educação musical.

A partir do trecho citado, as palavras de ordem possivelmente expressaram como a música sempre foi algo muito particular de Helena, remetendo a uma subjetivação da música como a sua própria expressão. Percebeu-se, durante o relato, como a música, que já consistia em uma forte subjetivação em Helena desde a infância, envolvendo alto fluxo de desejo que foi incentivada pelos pais, se tornou em sua trajetória uma subjetivação profissional, integrando a subjetivação como educadora e realizando, assim, o seu “sonho completo”.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do primeiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a entrevistada, a princípio, narrou que a educação era sua prioridade em termos profissionais, enquanto a música, apesar de sempre presente e desejada, foi relatada como segunda opção profissional, experiência amadora e recurso pedagógico. Entretanto, o discurso se direcionou para uma apropriação da música não apenas como profissão, mas como a própria expressão da entrevistada, o que revelou um importante ponto de subjetivação.

6.2.1.2. Implicações da entrevistadora

Após a entrevistada relatar brevemente acerca da presença da arte em suas duas graduações, a entrevistadora perguntou “E o que te fez procurar a licenciatura em Educação Musical?”, buscando compreender melhor a sua relação com a música e as motivações para fazer a segunda graduação. Helena esclareceu que, na verdade, a Pedagogia era a sua prioridade como escolha de formação, afirmando que a música era sua segunda opção devido aos medos e receios. A entrevistadora buscou investigar mais a fundo a relação da entrevistada com a música ao perguntar “E como foi o seu encontro com a música na sua vida? O que despertou?”. A partir dos relatos da entrevistada provocados pela pergunta, foi possível observar que gradualmente a música foi conquistando uma territorialização cada vez maior em suas narrativas que, por fim, expressaram uma subjetivação da música na vida profissional e uma subjetivação como própria expressão da entrevistada desde a infância.

6.2.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”

6.2.2.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do segundo tema e das associações livres, as palavras-chave/frases que surgiram foram: “meu maior presente, minha motivação diária, minha bandeira que levanto todos os dias” e “o encantamento que desperta o ser humano para o aprendizado”. Após escrever as frases, Helena encarou a entrevistadora com um brilho no olhar e riu ao dizer “Pronto, escrevi!”. Ela relatou, com grande intensidade na fala, que ensinar por meio da arte é exatamente o que ela faz e acredita, uma vez que percebe a arte como um poderoso meio de transformação. Helena apontou para a folha e leu o que escreveu, enfatizando que ensinar por meio da arte é seu maior presente, a sua motivação diária e a bandeira que levanta todos os dias. As palavras de ordem dos primeiros enunciados expressaram como a entrevistada se subjetiva como professora que ensina por meio da arte, descrevendo como uma causa em que acredita e defende diariamente. Helena afirmou que a arte trabalha com a emoção e, independentemente de eventuais incapacidades, todas as pessoas possuem a capacidade de sentir e expressar emoções, ademais disse que é mais potente dar um instrumento para que uma pessoa expresse os seus sentimentos do que perguntar o que ela está sentindo. A perspectiva de Helena se aproxima da afirmação de Reis (2014) de que as expressões artísticas, incluindo a música, são relevantes mediadoras quando se trata da comunicação do universo emocional e inconsciente, uma vez que a atividade criativa constrói uma ponte direta com as emoções sem a necessidade de passar pela racionalização que acompanha a expressão verbal.

Helena relatou que a expressão por meio da arte desperta a felicidade e só se aprende quando se está feliz: “a criança que *tá* amuada, a criança que *tá* com aquele... com algum problema e não consegue se expressar, ela não tem a mesma abertura *pro* aprendizado, *pro* desenvolvimento”. É possível compreender a “felicidade” mencionada pela entrevistada como uma aprendizagem que envolve uma produção desejante, como é esclarecido por Coelho (2011): a arte provoca nos alunos um envolvimento de pura expressão e experimentação, o que proporciona uma educação como acontecimento e desejo. As enunciações de Helena remeteram a palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari 1980/2011) que expressaram uma territorialização das ideias e crenças acerca de como a arte contribui para o ensino ao trabalhar com as emoções e despertar a felicidade.

Com o intuito de provocar uma reflexão sobre as ideias e crenças que estavam sendo apresentadas, a entrevistadora perguntou se Helena sempre teve essa perspectiva acerca da relação entre educação e arte. Ela respondeu afirmativamente e narrou:

Inclusive, como **aluna** eu sempre questionava essa falta, desde muito criança assim. [sorri] Eu me lembro de conversar com coordenadora de escola e falar assim [franze as sobrancelhas e expressa um tom de voz angustiado] “Mas a gente *num... num* aguenta fica com essa... texto e pergunta, e... e isso não nos faz bem”. Eu lembro de ser chamada uma vez *pra* representar a minha turma *pra* falar o que a gente *tava* achando, o porquê a minha turma *tava* muito... é... agitada. Eu era aluna, *né?* e os professores reclamavam, então “Por que?” e aí foi eu e um outro aluno representando a turma *pra* conversar com a coordenação e ver quais seriam as possibilidades de melhorar a turma. E eu falava “Não, mas a gente realmente...” [fala rindo] e eu nem era a pessoa que conversava, mas eu dava razão *pras* pessoas que conversavam porque não era uma coisa que despertava o interesse, que fazia a gente ter vontade de aprender *né?* Eram aulas extremamente técnicas, extremamente objetivas, maçantes, que todo mundo fazia a mesma coisa quietinho, *num* podia se expressar, *num* podia... enfim...Então, eu desde criança, isso eu tinha dez ou onze anos, eu já tinha essa vontade de fazer diferente e essa vontade de tá na escola.

No trecho citado, foi possível perceber palavras de ordem que expressaram como a entrevistada, desde muito cedo, se subjetiva como defensora e porta-voz de uma perspectiva que une educação e arte, liderando e buscando mudanças na escola ainda como aluna. Helena prosseguiu relatando que quando viaja e vê uma escola, sempre diz: “Ai que vontade de entrar aí dentro, que vontade de ver...”, pois a escola é um ambiente que lhe faz bem e que sempre lhe desperta paixão: “(...) estar dentro da escola e poder trabalhar de formas diferentes e poder... sugar o melhor, tirar o melhor de cada criança por meio da arte é o que... o que me faz bem”. Presumiu-se uma subjetivação de Helena na escola como sendo o lugar, o seu território docente. As palavras de ordem, implícitas em seus enunciados, expressavam como ela é apaixonada pela escola, como tem o poder de fazer diferente e colher o melhor dentro da escola, expressão do ponto de subjetivação que lhe atravessava, como se ela se sentisse sujeito de uma transformação da educação pela arte.

A entrevistadora concluiu que a entrevistada, então, desde muito nova já possuía essa percepção da relação entre arte e educação. Ela concordou e relatou que na escola em que estudou teve aulas de arte e música e passou a perceber como a aprendizagem fluía muito bem nessas aulas, o quanto ela e os colegas se desenvolviam e como era recompensador. Tais percepções provocaram o seguinte questionamento em Helena: “Por que que aqueles momentos não podiam estar atrelados a outros momentos?”. Ela narrou que o Ensino Médio foi um período angustiante e lembra de constantemente dizer a si mesma que estava sofrendo naquele momento, mas iria entrar na faculdade para estudar o que ela gostava, fazer o que desejasse e, como professora, agiria de maneira diversa da forma como os seus professores do Ensino Médio faziam. Os últimos enunciados novamente expressaram uma subjetivação como porta-voz de uma perspectiva diferente da educação, havendo um desejo por operar mudanças sempre atravessando suas falas. Foi possível constatar um anseio por atrelar a arte com a educação para

criar formas desejantes de aprendizagem em relação a outras áreas do saber, o que é defendido por Costa (2011) ao propor um “currículoarte” que não encarasse a arte como uma disciplina ou utilidade pedagógica, mas um caminho para revolucionar a ideia de educação ao inspirar o desejo, a pesquisa, a criação e o aluno como indivíduo ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Helena relatou que seus amigos do ensino médio diziam que iam prestar Medicina, Engenharia e Direito, enquanto ela, ao dizer que iria prestar Pedagogia, sempre percebia uma expressão facial de tristeza nos professores. Explicou que estudava em uma escola cujo objetivo era treinar os alunos para ter um alto desempenho no vestibular, então precisava dizer baixinho (ela de fato diminui o volume da voz durante o relato) que iria fazer Pedagogia, porque era “uma super decepção dos professores”. Com a intenção de aprofundar os afetos que estavam circulando naquele momento, a entrevistadora perguntou como Helena se sentia quando os professores demonstravam essa decepção e ela respondeu:

Ai, não era legal. Eu não tinha maturidade o suficiente *pra* defender essa coisa, *né?* [voz mais acelerada e energética] Eu pensava “Ai, eles... eles têm razão porque eles falam que não vai ser recompensador, que isso *num* vai...”, mas eu não quero ser a professora que vai ficar no mesmo lugar a vida inteira, eu sei que eu posso... se eu fizer Direito o que eu for fazer, eu vou *tá* feliz, eu vou *tá* cumprindo com a minha meta. Então, era... era... frustrante, assim. Num primeiro momento a minha família também não achou legal. Eu lembro que quando eu decidi, a minha mãe falou [fala mais lenta expressando decepção] “Sério mesmo que a gente pagou escola pra você a vida inteira pra você fazer pedagogia?”, mas depois que ela percebeu que eu tinha muita segurança do que eu queria, ela super apoiou. Mas com o tempo, eu fui me empoderando dessa decisão e fui percebendo que era isso mesmo e hoje é super claro, assim

No trecho citado, observou-se uma territorialização acerca da reação de decepção e desaprovação dos professores e familiares em face de sua escolha profissional e, conseqüentemente, uma subjetivação do sentimento de angústia que atravessava a escolha. Helena afirmou que não tinha maturidade para defender a sua escolha e chegou a questionar-se, pensando que seus professores teriam razão em dizer que fazer Pedagogia não seria recompensador. Houve uma grande circulação de afetos quando ela narrou a fala de sua mãe, revelando, a princípio, uma desaprovação de sua escolha. Os relatos revelaram como a decepção dos professores e familiares provocou angústia e questionamentos, mas, com o passar do tempo, a entrevistada se subjetivou na escolha da Pedagogia, persistindo por se subjetivar como uma professora que agiria diferente ao não permanecer no mesmo lugar a vida toda.

Helena fez uma pausa, indicando que havia terminado o seu relato, e, então, a entrevistadora retomou o enunciado acerca de quando foi chamada pela coordenação da escola para representar a sua turma e perguntou como foi a resolução dessa situação. A entrevistada

descreveu que disse à coordenadora que os professores deveriam se recordar de quando eram crianças e comentou rindo: “Não é possível que eles gostavam na nossa idade de ter esse tipo de aula”. Recordou que era óbvio para ela que aquelas aulas muito técnicas e objetivas não despertavam o interesse dos alunos. Ela contou que a coordenadora reuniu os professores e pediu para que ela e um colega da turma fizessem uma palestra para transmitir suas percepções e propor que os professores se lembrassem de quando eram crianças: “Aí foi a primeira palestra que eu lembro que eu dei, que eu... que eu fiquei com muita vergonha e os professores todos na... no pátio da escola”. Percebeu-se, mais uma vez, uma subjetivação como porta-voz de mudanças na educação desde muito nova.

Helena contou que alguns professores tentaram uma abordagem diferente, levando os alunos para fazer atividades fora da sala de aula, mas reconheceu que o sistema educacional não dava abertura para ações diferentes, uma vez que era preciso seguir um material apostilado e atingir metas. Helena relatou que atualmente compreende o lado do professor, uma vez que ela também trabalha em escolas particulares e sente a pressão por cumprir prazos e objetivos pré-estabelecidos. Nos últimos enunciados, presumiu-se que as palavras de ordem expressaram que, a partir da sua experiência como professora, Helena percebeu que é difícil provocar mudanças na educação devido ao próprio sistema, o que remeteu a uma possível insegurança em sua subjetivação como professora que age de forma diversa no contexto da escola particular. O cumprimento de metas como maior objetivo da escola demonstra como essa instituição se enquadra na lógica capitalista, não havendo espaço para um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem desejante, criativo e transformador. É possível observar que, não obstante ao avanço das pesquisas em Educação, a escola ainda obedece a uma estrutura disciplinar, como descrito por Foucault (1975/1991), ao priorizar o controle e a produção de máxima eficiência e utilidade dos alunos, principalmente no contexto das escolas particulares.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do segundo tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, foi possível perceber nos primeiros enunciados de Helena um intenso ponto de subjetivação com relação ao tema: a entrevistada afirmou que sua maneira de ensinar é por meio da arte. A entrevistadora perguntou, como uma maneira de favorecer os processos de subjetivação, se Helena sempre teve essa percepção da relação educação-arte e ela respondeu afirmativamente, tecendo vários relatos que expressavam uma subjetivação como porta-voz de mudanças na educação por meio da arte. Não obstante, percebeu-se questionamentos e angústias sobre escolha da Pedagogia em face da

decepção dos professores e familiares com relação ao caminho profissional que ela desejava trilhar. Ela se apropriou da escolha da Pedagogia, apoiando-se em uma subjetivação como professora que age de maneira diversa dos demais professores. Ao final, Helena acabou por admitir que é difícil operar mudanças na educação, especialmente em escolas particulares, o que remeteu a uma possível insegurança na subjetivação como porta-voz de tais mudanças.

6.2.2.2. Implicações da entrevistadora

Buscando provocar uma reflexão mais profunda sobre as crenças que estavam sendo apresentadas durante os relatos, a entrevistadora perguntou “Você sempre teve essa perspectiva? Dessa relação da educação com a arte?” e a entrevistada passou a relatar sobre o episódio da palestra para os professores quando ainda era aluna. A entrevistadora concluiu os relatos, reafirmando que “Então, desde muito nova você tinha essa percepção da educação e da arte juntas”. A entrevistada contou sobre como apreciava as aulas de arte e música, como eram angustiantes as demais aulas e a pressão por estudar em uma escola de treino para o vestibular. Helena relatou acerca da decepção dos professores quando ela dizia que iria fazer Pedagogia e a entrevistadora perguntou “E como você se sentia quando os professores demonstravam essa decepção?”, com a intenção de aprofundar aquele tema devido uma maior intensidade e circulação de afetos na fala durante esse momento da entrevista. A entrevistada respondeu que “não era nada legal”, porque não possuía maturidade para defender a sua escolha e chegou a questioná-la, além de contar que seus familiares também se decepcionaram com a escolha da Pedagogia. Ao final do seu relato, Helena afirmou que a palestra para os professores foi um acontecimento marcante naquela época e revelou que se lembrou dessa situação a partir da pergunta da entrevistadora: “Agora te falando que eu lembrei disso porque não era uma coisa que eu tinha consciência que tinha acontecido. Na hora que você me perguntou se é desde sempre, eu lembrei dessa situação”. Presumiu-se que o enunciado remeteu a palavras de ordem que expressam que ela tomou consciência e acessou outros aspectos de sua experiência a partir das perguntas da entrevistadora.

6.2.3. Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”

6.2.3.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do terceiro tema e das associações livres, a frase que surgiu foi: “respeito e cuidado com o fazer artístico de cada um e suas diferentes formas de expressão”. Helena disse que são poucos os momentos em que os alunos têm a oportunidade de ter contato com a arte durante a vida escolar. Ela lembrou o que disse a uma criança na aula em que a

entrevistadora acompanhou: “Eu até falei *pra* criança. Ela pede *pra* ir ao banheiro e eu falo ‘Mas eu vou embora daqui a pouco, *cê* vai perder esse tempinho que a gente vai ter pra tocar um instrumento, *pra* ter...?’”. Helena citou novamente a aula anterior, relatando que era a sua segunda aula com aquela turma da fase 1 e, enquanto estava ministrando a aula, um pensamento não lhe saía da mente: “Gente, olha o tempo que eles perderam de contato [devido a pandemia], *né?* Com o fazer musical. Olha o tempo...”. A entrevistada deu continuidade ao relato, dizendo que os alunos da fase 1, com idades entre quatro e cinco anos, estão em uma fase do desenvolvimento em que agem como “esponjas”: eles absorvem tudo o que ela diz e conseguem atingir rapidamente a compreensão musical. Ela enfatizou que é um momento importante para se estimular o contato com a música. Os três primeiros enunciados expressaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que remetiam a territorializações de ideias acerca da presença da arte na vida escolar, do impacto da pandemia no contato com a arte/música e da fase de desenvolvimento dos alunos de quatro a cinco anos.

Helena relatou que, após dez anos de experiência dentro da escola como estagiária e professora, aprendeu que é preciso perceber e respeitar a singularidade dos alunos, uma vez que o contato com a música envolve a expressão de emoções:

Cada um é um, eu já tive alunos que **não** se expressavam, que não gostavam e eu tento resol... hoje eu percebo... depois de um tempo eu percebo o quanto que é individual esse momento, porque ele **mexe** com o sentimento e é aí tem aluno que naquele momento não quer se expressar, que aquele momento ele não *tá* à vontade pra fazer o que preci... o que todos estão fazendo. E eu aprendi a trabalhar isso com o tempo, de respeitar **aquele aluno que pega um instrumento e toca de total**... dum jeito que *num* era *pra* tocar ou que não tava dentro do que a gente tinha combinado.

A entrevistada apresentou uma fala levemente “travada”, aumentou o volume da voz e gesticulou de forma mais energética ao pronunciar as palavras que estão destacadas. A fala citada revelou palavras de ordem que expressavam como Helena se subjetiva como uma professora que sabe lidar com os alunos e compreende quando eles não conseguem ou não querem se expressar. Aconteceram três desvios durante o discurso, havendo desistências em dizer: “eu tento resolver”, “fazer o que é preciso” e, presume-se, “toca totalmente errado”. A razão por ter um maior cuidado no curso do relato talvez seja para expressar uma subjetivação como uma professora tolerante e evitar a ideia de que ela seria intolerante, movimento este que atravessava todos os enunciados do trecho citado.

Helena disse que percebe diferenças no comportamento dos alunos quando ouve o relato de outras professoras, afirmando que algumas crianças são bem quietinhas em outras aulas, mas são bastante expressivas durante as aulas de música e, da mesma maneira, ocorre com as

crianças que são descritas como muito agitadas pelas demais professoras, pois agem de forma disciplinada e atenta durante as atividades musicais. Ademais, relatou que a aula de música provoca momentos de intensas descobertas sobre si e cabe a ela, como professora, respeitar os processos dos alunos. A entrevistadora deduziu que Helena, então, percebe que a expressão de sentimentos é muito forte durante suas aulas. Helena concordou com a colocação e narrou que um aluno já chorou durante a aula enquanto todos estavam cantando e presumiu que a canção despertou algo na criança, talvez uma lembrança, que trouxe o choro à tona. Observou-se que as palavras de ordem presentes nos últimos enunciados afirmaram que as crianças se expressam de forma mais positiva e vivenciam descobertas sobre si mesmas durante as aulas de música, havendo uma territorialização da aula de música como um espaço diverso e potente e uma subjetivação de Helena como uma professora capaz de proporcionar isso.

As afirmações de Helena acerca do processo de “descoberta sobre si” proporcionado pelas aulas de música, está em sintonia com a perspectiva de Barreiro, Carvalho e Furlan (2018) que salientam como a arte proporciona uma educação voltada para o agenciamento entre corpos (crianças e instrumentos musicais, por exemplo), a experimentação e as sensações como fontes de conhecimento. Nesse sentido, acontece um intenso processo de produção de novas subjetividades e perspectivas sobre o mundo. Kastrup (2008), citando Varela, afirma que o aprendiz ao tocar um instrumento musical, não apenas produz sons, mas se reinventa em um devir-melódico. Além de potencializar o contato com as emoções, o ato criativo é sempre profundamente transformador por se desprender de identidades fixas e contornos pré-determinados.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do terceiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a entrevistada expressou territorializações acerca da escassez e relevância do contato com a arte na vida escolar, especialmente no que se refere a crianças pequenas. Os enunciados posteriores transmitiram que a aula de música é um momento de grande intensidade e que cada aluno reage conforme a sua singularidade e momento que está vivenciando, então é preciso saber respeitar o processo de cada aluno. Ao final, a entrevistada enfatizou a territorialização das aulas de música como um espaço potente para a descoberta de si e o contato com os sentimentos. Todos estes aspectos foram atravessados por uma subjetivação de Helena como professora compreensível e tolerante.

6.2.3.2. Implicações da entrevistadora

No enunciado em que a entrevistada falou de forma levemente “travada” e operou desvios durante o discurso, presumiu-se uma postura de nervosismo que possivelmente foi provocada pela própria situação da entrevista e a presença da pesquisadora. Foi o tema que Helena levou menor tempo refletindo antes de escrever na folha sulfite e que desenvolveu mais brevemente em suas narrativas. Foi perceptível que a entrevistada tentou demonstrar certo domínio e segurança para falar sobre os outros três temas, mas no tema “Meus alunos e a arte” adquiriu uma postura mais insegura e receosa, o que poderia indicar movimentos de desterritorialização em relação às subjetivações que até então vinham dominando as enunciações de Helena.

6.2.4. Quarto tema: “A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar”

6.2.4.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do quarto tema e das associações livres, a entrevistada escreveu a seguinte frase: “Momento de expor o que sente de maneira artística, percebo que a violência acontece quando conflitos internos não são resolvidos, nas aulas de música o aluno pode resolver e amenizar essas dores”. Helena relatou que a violência escolar é consequência de conflitos internos dos alunos que não são resolvidos e acabam sendo externalizados no ambiente escolar. Afirmou que os conflitos são vivenciados fora da escola, enfatizando o ambiente familiar em sua fala: “A gente *tá* numa sociedade de muitas coisas, de muitos conflitos que... que acabam vindo *pra* escola: as famílias, as... as situações que a criança é cercada, *né?*”. A palavra de ordem, típica de uma Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), presente nos primeiros enunciados expressou a ideia de que a violência é reflexo de um conflito interno da criança que é sempre gerado fora da realidade escolar. É importante ressaltar a questão levantada no discurso de Helena: os fatores associados a violência escolar são sempre externos? Tavares e Pietrobon (2016) investigaram quais seriam os fatores associados a violência escolar a partir de um banco de dados sobre registros de ocorrências escolares do Estado de São Paulo. As autoras analisaram que os atos violentos ou crimes contra o patrimônio escolar estão associados às dificuldades de gestão da escola e às condições socioeconômicas do entorno; enquanto os atos violentos ou crimes contra pessoa estão relacionados a composição demográfica e o *background* familiar dos alunos. A pesquisa ressaltou que a qualidade do vínculo entre professores e alunos, assim como a participação dos familiares e cuidadores na realidade escolar, são fatores que podem reduzir os casos de violência escolar. Portanto, conforme a pesquisa citada, os fatores externos possuem uma relevante influência na violência

escolar, mas a própria gestão da escola aparece como um fator associado a violência. Ademais, a capacidade dos professores em estabelecer um vínculo positivo com os alunos é um importante fator para redução da violência. A percepção de Helena se aproxima em certos aspectos dos resultados encontrados na pesquisa de Tavares e Pietrobom (2016), mas a pesquisa também constata que a escola tem uma relevante responsabilidade tanto pela ocorrência como pela redução da violência escolar.

A entrevistada disse que a arte pode contribuir para diminuir a violência escolar justamente por acessar o interior conflituoso e oferecer um canal de expressão que é criativo e não destrutivo: a criança tem a oportunidade de sentir, perceber o que está ocorrendo internamente e organizar os seus sentimentos cantando, tocando um instrumento, dançando, pintando, brincando etc. O relato revelou novamente palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que remeteram a ideia de que quando a criança tem a possibilidade de expressar os sentimentos conflituosos por meio da arte, ela já não precisa se expressar com violência. Sobre a relação da arte com a redução da violência, o discurso de Helena vai ao encontro dos resultados obtidos nas pesquisas de Trovar (2015), Acho-Martínez, Joya-Valbuena e Pardo-Hojas (2019), Santos e Varandas (2016), Bassi et. al. (2017) e Kim (2015), que demonstraram que a arte contribui para resolução saudável dos conflitos, estímulo de comportamentos pró-sociais, transformação da realidade social a partir da integração de grupos e desenvolvimento da resiliência.

Helena disse que não teria um caso de violência para relatar, mas contou que já trabalhou em escolas que possuíam uma “pré-fama” de serem violentas e precisou adotar uma postura mais firme no início e, quando percebia que a aula estava fluindo e a turma estava de fato fazendo música, ela permitia que os alunos estivessem mais livres e a violência nunca acontecia. Percebeu-se, a partir da fala de Helena, uma subjetivação como professora que sabe lidar com escolas com estereótipo de violenta. Com o intuito de aprofundar mais sobre a vivência de Helena nessas escolas, a entrevistadora perguntou se ela adotava uma postura mais firme como se já estivesse se preparando para evitar situações de violência. A entrevistada passou a relatar que já trabalhou em escolas onde as crianças não possuíam nenhuma liberdade e a sua postura mais rígida era, na verdade, extremamente leve para aquele contexto. Ela contou que já tentou chegar nessas escolas oferecendo bastante liberdade, mas percebeu que é complicado, porque as crianças que estão acostumadas apenas com o “não” apresentam dificuldade em compreender o aspecto positivo e belo da liberdade. Relatou, falando de forma mais rápida e energética, que suas aulas possuem uma rotina e regras estabelecidas: inicia-se com o preparo do corpo através

de alongamentos, depois é retomado o que foi aprendido na aula anterior e, por fim, é apresentada uma nova atividade e, ao terem contato com os instrumentos, os alunos sabem que só podem tocar quando a professora sinaliza. Ela afirmou que sempre segue essa sequência, explicando que apenas precisa reforçar as regras nas escolas de estereótipo de violenta. Foi perceptível que a entrevistada negou ser uma professora rígida, mas justificou a adoção de uma postura mais firme em certas escolas devido ao contexto e às vivências dos alunos, revelando um ponto de subjetivação como professora que oferece bastante liberdade, mas estabelece rotina e regras, além de saber se adaptar às circunstâncias.

Helena afirmou que já habitou ambientes escolares bastante diversos, narrando que estudou até o terceiro ano em uma escola particular e, durante a faculdade, fez estágio nessa mesma escola, mas, quando se formou, sua realidade mudou radicalmente, pois foi trabalhar em uma escola estadual de tempo integral em uma “grande periferia”. Ela contou que chegou na escola estadual da mesma forma que agia na escola particular, “querendo fazer a diferença, querendo ser feliz da vida e levar tudo”, mas encontrou “um outro universo que **eu** não conhecia”. Contou que ministrava aulas para uma turma de vinte e cinco alunos dos quais quinze tinham a mãe ou o pai preso:

(...) eles tinham a polícia dentro da casa deles todo dia. Eles me relatavam coisas... e era um ambiente de violência, eles viviam num... num ambiente de violência fora da escola e aquilo era trazido *pra* dentro da escola, assim, normalmente. A brincadeira deles era de pegar o giz, fazer pó de giz e passar o giz um *pro* outro, era de pegar pedrinha e passar a pedrinha um *pro* outro porque era o que eles viam vendendo, brincando. Então, a brincadeira deles era isso, *né?*

O trecho citado evidenciou traços da violência presentes, não apenas em atos propriamente violentos, mas nas próprias brincadeiras das crianças que refletiam o que era vivenciado cotidianamente por elas, enfatizando a ideia de que a violência é gerada fora da escola e na própria realidade da criança. Tavares e Pietrobon (2016) associaram a violência escolar com ambientes de altos níveis de vulnerabilidade social do entorno, o que se aproxima do discurso apresentado por Helena. A entrevistada continuou relatando que vivia em um conto de fadas e em “castelinho” e, quando passou a trabalhar na escola estadual, inesperadamente se deparou com um universo completamente diferente e precisou aprender a lidar com aquele contexto. Afirmou que atualmente sabe lidar com qualquer realidade e começou a rir ao dizer: “Eu já vivi do céu ao inferno, em todas as situações”. A partir dos relatos, foi possível perceber que, em um primeiro momento, houve uma subjetivação como professora de escola particular, posteriormente uma subjetivação como professora de escola estadual de tempo integral e periférica e, por fim, uma subjetivação como professora de múltiplas realidades.

Helena afirmou que o amor e o afeto vencem em qualquer lugar e só é preciso compreender como cada pessoa recebe esse acolhimento e, baseando-se nessa percepção, ela aprendeu a lidar com as diferentes realidades que já habitou. O último enunciado transmitiu uma palavra de ordem pertencente à Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) expressando uma ideia acerca da potência do amor e do afeto. No mesmo sentido, Tavares e Pietrobon (2016) apontam para a relevância de um bom relacionamento entre professores e alunos para combater a violência escolar, o que se traduz nos seguintes índices: se o professor possui disposição para ensinar, conversar, apoiar e incentivar os alunos. Destarte, a ação do professor não deve se limitar ao ensino, mas também à disposição para acolher e estimular os alunos, o que acaba por exigir uma postura afetiva e amorosa.

A entrevistada esclareceu que, a partir do momento que se estabelece uma rotina e um vínculo de confiança com a turma, a aula de música flui facilmente e, como professora de música, ela vivencia uma realidade muito diferente da realidade dos professores de sala, uma vez que permanece apenas cinquenta minutos com cada turma durante a semana: “É mais fácil, eu acredito, de lidar com a violência quando você não precisa ficar uma tarde com os mesmos alunos violentos porque você tá ali só *pro* momento de arte mesmo, *né?*”. Percebeu-se palavras de ordem do Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram a ideia de que é mais fácil lidar com a violência quando se é professor de música, constatando a diferença entre as realidades do professor de música e do professor de sala.

A entrevistadora perguntou se a percepção acerca da contribuição da música para diminuir a violência escolar vem da vasta experiência e transição entre diferentes realidades escolares. Helena concordou e disse que as escolas municipais já não possuem a mesma realidade das escolas estaduais. Ela admitiu que os contextos das escolas municipais são diferentes entre si, mas nenhuma possui um ambiente violento, “(...) de você chegar e sentir que as crianças estão totalmente presas”. Relatou que, no dia anterior à entrevista, participou do Conselho de Classe de uma outra escola municipal e a orientadora constatou que já não existem grandes problemas na escola e tudo o que acontece é extremamente normal. Helena concordou com a colocação da orientadora, dizendo que “Dentro das escolas da prefeitura que eu *tô*, não tem mais casos de violência mesmo, de alunos violentos, de agressão ao professor, de agressão a outros alunos; é tudo coisa de que aluno... é... conflitos, assim, mais tranquilos”. A entrevistada afirmou acreditar que as escolas de tempo integral são mais suscetíveis a apresentar um ambiente violento, pois ela percebe, a partir da sua experiência, que nessas escolas as famílias de fato não possuem tempo para se dedicarem às crianças. Já nas escolas particulares,

Helena relatou que a violência é diferente e acontece, principalmente, quando os alunos mais velhos desenvolvem uma postura de superioridade em relação ao professor, acreditando que podem mandar no professor e estão acima das regras. Entretanto, ela disse que é mais fácil contornar e lidar com a violência nas escolas particulares. Os últimos relatos acerca dos três territórios escolares revelaram palavras de ordem, pertencentes a Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), que expressam, respectivamente, as seguintes ideias: as escolas municipais não possuem um ambiente violento, as escolas de tempo integral são mais propícias à violência e na escola particular a violência é direcionada ao professor. Ademais, Helena contou que habita um quarto território: ela possui um espaço onde trabalha a musicalização de crianças de até três anos, relatando que é uma realidade bem diferente, uma vez que as mães e os pais participam das aulas como uma maneira de interagir e acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Percebeu-se, a partir dos relatos, que Helena se subjetiva como uma professora de múltiplas realidades, expandindo sua ação como professora para as mais diversas vivências e territorializando seu modo de estar nas aulas de músicas.

Por fim, a entrevistadora perguntou como a entrevistada vê a música transitando entre espaços tão diferentes, com o intuito de se aprofundar na questão da música em si. Helena respondeu que a música facilmente transita em qualquer espaço, estando presente em todos os lugares do mundo e da vida. Relatou que quando alguém “se desperta” para a prática musical é um momento de muita alegria: “as pessoas se encantam com um instrumento, com um tambor, com [pequena pausa] a possibilidade de cantar, tocar, de se movimentar. Quando a música chega, ela transforma o ambiente”. A entrevistada finalizou o relato transmitindo palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram a ideia de que a música tem o potencial de transformar todos os ambientes e uma territorialização do que é a música para ela.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do quarto tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a entrevistada expressou uma territorialização sobre a ideia de que a violência escolar é consequência da externalização de um conflito interno gerado fora do ambiente escolar. Ademais, houve uma territorialização acerca de como a arte contribui para que a criança acesse esse conflito e expresse seus sentimentos de maneira criativa e não destrutiva, tornando-se um fator de redução da violência. Posteriormente, a entrevistadora teceu relatos acerca de vivências em diferentes territórios: escola particular, escola estadual de tempo integral, escola municipal e seu espaço de

musicalização. Ela contou como foi aprendendo a lidar com cada território, adaptando à sua maneira de ensinar conforme o contexto e a forma como cada aluno acolhe a expressão de amor e afeto.

6.2.4.2. Implicações da entrevistadora

Percebeu-se que a entrevistada aumentou o volume da voz e tomou uma postura mais defensiva em face da pergunta da entrevistadora “Você disse que você chegou nessas escolas que tinham uma fama de serem violentas já de uma forma mais rígida como se estivesse se preparando *pra* essa questão?”. Helena passou a justificar, que na verdade, não poderia ser considerada uma professora rígida, já que nas escolas estaduais de tempo integral não havia nenhuma liberdade e se imperava o “não”. Ela esclareceu que estabelece uma rotina e regras em todas as suas aulas e, nas escolas de estereótipo de violenta, as regras são apenas reforçadas até que os alunos compreendam a rotina e se dediquem às atividades musicais. A entrevistada resgatou a sua maneira de ser professora (mais aberta, feliz e que busca fazer a diferença) que construiu na escola particular e esclareceu que não encontrou espaço para agir dessa maneira na escola estadual, então o contexto impôs que ela desenvolvesse outras maneiras de ser professora. Nesta interação entrevistadora-entrevistada pode-se perceber que a tentativa de buscar esclarecimento parece ter sido recebida pela entrevistada como uma ameaça a sua territorialização como professora tolerante e maleável, subjetivação que vinha atravessando seu discurso, levando-a a se justificar e defender sua posição em relação a si mesma.

Outra implicação ocorreu quando a entrevistadora perguntou “Você tem essa percepção com relação à violência, de como a arte pode ajudar, muito dessa transição que você teve, de sair de uma escola particular e ir pra uma escola do estado?” e concluiu dizendo que ela comentou ter tido uma experiência muito vasta. O intuito da pergunta era entender a perspectiva da contribuição da arte para diminuir a violência nos diferentes contextos descritos, mas Helena acabou focando o seu relato em falar sobre a violência nas escolas municipais, estaduais de tempo integral e escolas particulares, além de comentar sobre o seu espaço de musicalização. Presume-se que a entrevistada desejou reforçar que tem uma vasta experiência em diversos contextos. A entrevistadora, então, pergunta ao final “Como você vê a música transitando em todos esses espaços? Você me trouxe espaços muito diferentes” e a entrevistada acaba apresentando uma resposta mais genérica acerca da potência de transformação da música. Novamente, percebe-se uma interpretação pela entrevistada que não era a que a entrevistadora

pretendia, com aquela assumindo novamente uma posição defensiva em relação às territorializações subjetivantes que havia apresentado anteriormente.

6.2.5. Observações participantes

Data: 08/10/2021

Horário: 13h00 e 14h40

Duração: 50 minutos cada aula

6.2.5.1. Primeira Observação

A primeira observação ocorreu durante uma aula da pré-escola da Educação Infantil (crianças de quatro e cinco anos).. No início da aula, os alunos ficaram animados com a presença de Helena e uma aluna tentou abraçá-la, mas ela lembrou que não podiam se abraçar devido à pandemia. Helena apresentou a pesquisadora, explicando que ela estava realizando uma pesquisa, o que surpreendeu as crianças, e a professora perguntou se eles gostavam de pesquisar. Alguns alunos responderam afirmativamente. A aula começou com um relaxamento corporal. A professora percebeu que tinha esquecido o carregador da caixinha de som para colocar música relaxante, mas mesmo assim conduziu os alunos em movimentos de alongamento e vocalização. Uma criança relutante em participar foi encorajada pela pesquisadora e acabou se juntando ao grupo. Isso fez com que a pesquisadora se recordasse de sua própria timidez na infância.

Após o relaxamento, a professora cantou a música "Pica-pau" enquanto interagia com os alunos. Em seguida, ela perguntou se eles lembravam da história da "nuvenzinha triste", e algumas crianças levantaram as mãos. A professora pegou o ukulele e iniciou a música, contando como a nuvenzinha se transformava em uma pipa, um passarinho e um avião, mas percebeu que não se encaixava em nenhum desses papéis. Finalmente, a nuvenzinha virou uma estrela. Durante a história, a professora interagiu com os alunos, questionando-os sobre o tamanho dos aviões e explicando que era a distância que fazia com que eles parecessem grandes ou pequenos. Em seguida, ela desenhou estrelas nas mãos das crianças usando canetinhas e ensinou um gesto para "pegar" as estrelas. Todos cantaram a música das estrelas e tocaram triângulos, imitando o som das estrelas. A professora incentivou a participação dos alunos e não se preocupou com a perfeição, valorizando a aprendizagem e a expressão musical. No final da aula, a professora recolheu os instrumentos, higienizou as mãos das crianças e alguns alunos perceberam que as estrelas tinham desaparecido de suas mãos. A professora encerrou a aula e todos se despediram.

6.2.5.2. Segunda Observação

A segunda observação ocorreu durante uma aula do segundo ano do Ensino Fundamental I (crianças de sete anos). A professora Helena colocou uma música relaxante, pediu para os alunos se levantarem ao lado das carteiras e conduziu uma sequência de alongamentos e treino da voz, semelhante ao da primeira aula observada. Após o relaxamento corporal, a professora apresentou a pesquisadora para a turma, explicando que ela era uma pesquisadora e que tinha feito perguntas interessantes para ela. A professora perguntou se todos se lembravam da música da aula passada e identificou duas meninas que ela ainda não conhecia. Essas duas meninas afirmaram que não tinham estado na aula anterior e disseram seus nomes para a professora. Helena decidiu retomar a música que já tinha ensinado à turma, mas ressaltou que era proibido faltar na aula de música, pois eles tinham aquele momento importante apenas uma vez por semana.

Em seguida, a professora começou a cantar a música, fazendo gestos corporais correspondentes a cada parte da letra. Todas as crianças acompanharam a professora, cantando a música e imitando os gestos corporais, inclusive as duas crianças que tinham faltado na aula anterior. Após várias repetições da música, a professora pegou um ukulele e pediu para os alunos cantarem a música sozinhos. A maioria das crianças se lembrou dos gestos, mas algumas se perderam e observaram os colegas para se corrigir.

A professora, então, contou uma história sobre um garçom que confundia os pratos dos clientes, e mencionou que o garçom não se confundia com sua sobremesa favorita: chocolate. As crianças ficaram animadas e a professora ensinou uma nova música sobre o chocolate, com gestos correspondentes. Em seguida, a professora foi até a lousa e escreveu símbolos representando as partes da palavra "chocolate". Ela pediu para os alunos cantarem a música usando os símbolos como guia, e depois propôs que eles criassem seus próprios códigos usando os símbolos. Alguns alunos foram até a lousa e criaram seus códigos, e a turma os decifrou cantando as músicas correspondentes.

Depois disso, a professora trouxe colheres de madeira, que ela chamou de colheres mágicas, e pediu para os alunos criarem sons e movimentos diferentes com elas. As colheres seriam usadas para ajudar o garçom a encontrar uma fantasia para uma festa à fantasia. As crianças sugeriram várias fantasias e demonstraram como as colheres poderiam representá-las. A professora apresentou uma nova música em que os alunos cantaram sobre as fantasias que poderiam fazer com as colheres, como se transformar em um ET, um pirata, um macaco, entre outros. As crianças memorizaram a música e os gestos, e a professora tocou o ukulele enquanto

os alunos faziam os gestos sem a sua orientação. No final da atividade, a professora elogiou a criatividade e o trabalho em equipe das crianças, destacando como a imaginação pode transformar objetos simples em ferramentas de diversão.

A pesquisadora observou como Helena apresentou um manejo que promoveu a expressão corporal, a criatividade e a imaginação das crianças, provocando agenciamentos entre signos musicais, corpos, instrumentos e objetos. Ela utilizou canções, gestos corporais e histórias para envolver os alunos e proporcionar uma experiência lúdica de aprendizado. Através da música, os alunos aprenderam ritmo, coordenação motora e exercitaram a memória, enquanto desenvolviam a improvisação e a fantasia. A participação dos alunos foi constante em todas as aulas, o que ressaltou o papel de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem (Coelho & Schwanz, 2021). Helena ressaltou a capacidade criativa dos alunos e enfatizou a importância das aulas de música. O manejo da professora estava voltado para o envolvimento ativo, curioso, inventivo e sensível dos alunos (Leal Junior & Andrade, 2016; Bampi & Camargo, 2016).

6.3. Caso 3: Gabriela

No dia 17 de novembro de 2021 foram realizadas as entrevistas com o professor Vitor e a professora Gabriela em uma escola estadual. Aquele seria o meu primeiro contato com os professores, uma vez que a diretora da escola havia mediado todo o meu contato com eles, marcando as entrevistas e observações participantes. Por ser uma escola estadual, o meu contato com a diretora ocorreu mediante uma pessoa próxima a mim que conhecia pessoalmente a diretora. Conversamos por ligações telefônicas e mensagens via *WhatsApp*. Às 8h00 cheguei à escola e logo fui recepcionada pela diretora que pediu para que um agente escolar chamasse o professor Vitor para a entrevista. Os professores estavam em uma sala de aula realizando o Horário de Trabalho Pedagógico, a diretora permitiu que aquele horário fosse utilizado para realizar as entrevistas com os dois professores de arte. As entrevistas ocorreram em uma sala grande dividida ao meio por um corredor de armários: na primeira parte havia duas “mesas de escritório” com computadores e documentos, já na outra parte havia uma mesa comprida de reunião e algumas pilhas de livros didáticos. A diretora colocou uma toalha sob a mesa e trouxe uma bandeja com uma jarra de água e dois copos, comentando que gosta de recepcionar visitas na escola, assim como recepciona as visitas em sua casa. Primeiramente entrevistei o professor Vitor e logo em seguida entrevistei a professora Gabriela. As observações participantes ocorreram no dia 02 de dezembro. Gabriela chegou sorridente para a entrevista e se sentou dobrando uma perna sobre a cadeira (como se fosse se sentar de pernas cruzadas) e outra perna para baixo, colocando sobre a primeira, o que trouxe uma impressão jovial de sua postura, já que essa maneira de se sentar é muito comum entre os adolescentes. Gabriela era mais objetiva em seus relatos, o que exigiu uma postura mais diretiva de minha parte. Ela sorriu e riu por diversas vezes e apresentava uma postura mais descontraída e energética, não parecendo estar tensa devido a situação da entrevista.

6.3.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”

6.3.1.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do primeiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “escolha”, “criatividade” e “emoção”. Gabriela iniciou o seu relato dizendo que a arte foi uma escolha porque ela sempre foi muito criativa e livre no momento de se expressar; o que inicialmente revelaria um ponto de subjetivação, mas ela logo esclareceu que, depois de sua primeira formação em Pedagogia, ela desejava fazer Educação Física: “(...) minha escolha *num* era Arte [risos] eu queria Educação Física”. Explicou que, quando já estava

trabalhando como professora, surgiu a oportunidade de realizar uma segunda licenciatura a partir da “Plataforma Freire” e ela tentou optar pela Educação Física, mas acabou não dando certo e, então, ela escolheu Artes. Ela justificou a escolha dizendo que sempre gostou de expressões artísticas, principalmente no que se refere a dança, pois dançar é algo que desperta a sua emoção, corpo e alma - neste enunciado foi perceptível que sua fala fica mais lenta, o tom de voz mais intenso e ela pousou a mão sobre o peito esquerdo, demonstrando que a dança é algo que lhe afeta significativamente. Os primeiros enunciados revelavam palavras de ordem do Regime Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram como a arte foi uma oportunidade e não uma escolha, já que o desejo da entrevistada estava voltado para o curso de Educação Física, mas ela encontrou um ponto de subjetivação situado entre os dois cursos: a dança.

A entrevistadora retomou a fala em que a entrevistada declarou que gostaria de ter feito Educação Física e perguntou como foi essa transição para o curso de Artes. Gabriela afirmou que as escolhas que fez durante a sua trajetória de formação acabaram a afastando da possibilidade de cursar Educação Física: ela se formou em Pedagogia, passou em concursos municipais e estaduais, teve a oportunidade de fazer a segunda licenciatura em Artes e, por fim, achou que seria melhor se dedicar a uma Pós-graduação do que fazer uma terceira graduação em Educação Física. Ela relatou rindo que se encontra na Educação Física de forma não profissional, através da academia e das aulas de *spinning* e dança. Gabriela concluiu o relato rindo ao reafirmar: “Mas, assim, se fosse uma escolha mesmo, eu teria optado pela Educação Física”. Percebeu-se que as palavras de ordem expressavam que as escolhas profissionais levaram a entrevistada para um caminho diferente do que ela desejava e, apesar de afirmar que se realiza na Educação Física de maneira não profissional, reafirmou que gostaria de ter feito o curso.

A entrevistadora perguntou como foi a formação em Arte, com o intuito de aprofundar melhor nessa questão, e a entrevistada respondeu que foi uma experiência positiva e que sempre gostou da parte de expressão, porque envolve “liberar a emoção e o pensamento”. Neste momento ela interrompeu o relato ao comentar que sua disciplina favorita no curso de Pedagogia era a Filosofia, operando um pequeno desvio no percurso do discurso acerca da sua formação em Artes. Ela retomou o relato dizendo que o curso de Artes contribuiu para ela “abrir a mente”, observar o aspecto estético e ter um olhar diverso, concluindo que não teve problemas com o curso e reafirmou: “(...) foi muito bom, igual eu falei, *num* foi... na hora foi **uma oportunidade**”. Apesar de alguns enunciados expressarem uma subjetivação com relação ao

curso de Artes, a entrevistada operou desvios em seu discurso, não permitindo um grande aprofundamento sobre essa formação, e novamente as palavras de ordem remeteram a uma territorialização do curso de Artes como uma oportunidade e não uma escolha.

Como Gabriela falava rapidamente e era muito objetiva em suas colocações, a entrevistadora procurou compreender melhor alguns pontos que ela já havia relatado e, a princípio, perguntou acerca da Plataforma Freire. A entrevistada explicou que a plataforma era uma iniciativa do governo federal que oferecia aos professores, que já trabalhavam na rede municipal e estadual, a oportunidade de fazerem uma segunda licenciatura gratuitamente. A entrevistadora perguntou se ela trabalhava como professora de sala na época que surgiu a oportunidade da Plataforma Freire. Gabriela respondeu afirmativamente, relatando que trabalhava com o Ensino Fundamental I e cursava concomitantemente a licenciatura em Artes e a Pós-graduação. A entrevistadora, então, perguntou qual Pós-graduação ela realizou e ela respondeu que fez Pós-graduação em Educação Infantil e explicou que com essa formação poderia dar aula na Educação Infantil (creche - alunos de zero a três anos), conquistando a possibilidade de trabalhar com todas as etapas da Educação Básica, uma vez que, com a Pedagogia, ela já dava aula da pré-escola (alunos de quatro a cinco anos) ao Ensino Fundamental I (alunos de seis a dez anos) e com a Arte trabalharia do Ensino Fundamental II (alunos de onze a quatorze anos) até o Ensino Médio (alunos quinze a dezessete anos), e também na Educação de Jovens e Adultos. Presumiu-se que os relatos remetem a palavras de ordem que expressavam como a entrevistada buscou aproveitar as oportunidades de formação para ter possibilidades bastante amplas como professora, podendo atuar em toda Educação Básica.

A entrevistadora retomou que a dança foi um ponto comum entre a Educação Física e a Arte e, após a entrevistada prontamente concordar, perguntou como surgiu o interesse pela dança. Gabriela relatou que gosta de dançar desde a infância, visto que era uma criança muito agitada e esperta. Ela riu e gesticulou energeticamente ao lembrar que o seu apelido era “duracell” e as professoras comentavam: “A turma toda dormindo e a Gabriela *tava* lá pulando”. Ela conclui que a dança é a sua maneira de se expressar e movimentar, o que revelou um intenso ponto de subjetivação.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do primeiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a entrevistada esclareceu, desde o início, que desejava cursar Educação Física, havendo uma territorialização do curso de Artes como uma oportunidade e não uma escolha, apesar de algumas enunciações

revelarem uma subjetivação a partir da arte e da dança (“sou criativa”, “gosto de me expressar livremente”, “o curso de Artes foi uma experiência positiva” e “a dança é a minha expressão”). Por meio dos relatos, foi possível perceber que a trajetória de formação foi orientada pelo desejo de poder dar aula em todos os níveis da Educação Básica, o que remeteu a territorialização como professora de amplas possibilidades. A entrevistada admitiu que o desejo por aproveitar as oportunidades acabou a afastando do curso de Educação Física, área a qual ela se dedica de forma não profissional, mas afirmou que se pudesse teria escolhido aquele curso, expressando a territorialização da Educação Física como desejo de escolha profissional.

6.3.1.2. Implicações da entrevistadora

Como a entrevistada falava de forma bem rápida e de forma objetiva, a entrevistadora sentiu a necessidade de intervir mais frequentemente durante a entrevista. Nesse primeiro tema, houve um desejo por parte da entrevistadora de entender a relação da entrevistada com a arte, afinal ela é uma professora de arte, fazendo perguntas acerca da transição do desejo em cursar Educação Física para a escolha do curso de Artes, como foi a formação em Artes e como surgiu o interesse pela dança. Em face das primeiras perguntas, foi interessante notar que os relatos de Gabriela desviavam o foco da arte: sobre a transição de escolha, ela explicou como aproveitou as oportunidades para poder atuar em toda Educação Básica e como lidou com a educação física de maneira não profissional; e sobre a formação, ela começa a descrever os aspectos positivos do curso de Artes, mas logo operou um desvio e falou sobre a disciplina de filosofia no curso de Pedagogia. No final dos dois relatos mencionados, ela reafirmou que gostaria de ter feito Educação Física e que o curso de Artes foi uma oportunidade e não uma escolha. Sobre o surgimento do interesse pela dança, percebeu-se uma maior circulação de afetos na fala e a expressão corporal da entrevistada que fez um breve relato acerca da sua infância. As demais perguntas feitas pela entrevistadora (acerca da Plataforma Freire, se a entrevistada já trabalhava como professora de sala e qual Pós-graduação ela realizou) tiveram o intuito de compreender melhor o que havia sido relatado anteriormente, e foram respondidas de forma direta e explicativa, sem desvio.

6.3.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”

6.3.2.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do segundo tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “fruição”, “estética”, “aceitação”, “estudo”, “novas formas” e “aprendizagens”. Gabriela relatou que trabalhava a arte com os alunos a partir da fruição,

estética, aceitação e conscientização acerca das “bagagens” que eles trazem, ou seja, todas as vivências e experiências que influenciam no momento da produção artística e criativa, além de ensinar acerca das novas formas de expressão artística, afirmando que a arte está em constante processo de mudança. Os primeiros enunciados revelavam palavras de ordem pertencentes a Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram ideias acerca dos conteúdos abordados nas aulas de arte. Gabriela começou a rir ao relatar que sempre diz aos seus alunos “não tem nada feio” e “não se preocupa se o desenho de vocês *tão* aí de palitinho não”, explicando que percebe que os alunos ficam inseguros durante as atividades e busca tranquilizá-los ao salientar que o foco do processo está na expressão e não na técnica. Percebeu-se, a partir do relato, que a entrevistada se subjetiva como uma professora que prioriza a expressão em detrimento da técnica. Ademais, observou-se que todos os relatos acerca da interação de Gabriela com os alunos durante a entrevista eram acompanhados de intensas expressões corporais: risadas, gesticulações (movimentando bastante os braços e as mãos), troca de olhares com a entrevistadora e brilho no olhar. O discurso apresentado por Gabriela se aproximou de uma perspectiva esquizoanalítica da arte, uma vez que o foco de sua ação como professora de arte não está na técnica, mas na expressão e no processo criativo, o que possibilita uma fuga das formas pré-determinadas e uma abertura para o plano de consistência e fluxo de forças. Foi perceptível que sua ação como professora voltava-se para a interação com os alunos, havendo um intenso fluxo de desejo durante os relatos, o que aponta para uma aula de arte que acontece a partir do agenciamento entre Gabriela e os alunos, ao ritmo da circulação de afetos, não se limitando a uma aula conteudista e técnica. Destarte, percebe-se que Gabriela assume os papéis que Vinci (2018) descreve como relevantes para o professor: valorizar a experimentação criativa, sem se limitar à mera reprodução de conteúdo, e agir como companheira nessa experimentação ao dizer “faça comigo”, desviando de uma atitude que remete ao “faça como eu”.

A entrevistada admitiu que se fosse focar na parte técnica do desenho, até ela precisaria estudar bem mais, dizendo que algumas pessoas já nascem com o dom de desenhar, enquanto o seu “lugar” dentro da arte é a dança. Ela afirmou que foi por essa razão que, no começo da entrevista, já esclareceu que o curso de Artes foi mais uma oportunidade do que um desejo e uma escolha. Relatou sempre dizer aos alunos: “Não, oh, você não desenha bem, mas você dança, mas você fala bem, talvez com teatro, esse pessoal diferente, *né?*”. A entrevistadora comentou que a própria Gabriela já traz uma expressão diferente que escapa a uma perspectiva clássica da arte. Ela concordou e disse que sempre procura dar espaço para outras expressões

artísticas em suas aulas para que cada aluno tenha a oportunidade de encontrar e desenvolver aquela expressão que mais gosta. Presumiu-se que as palavras de ordem expressavam que Gabriela não escolheu a arte por achar que possui um dom especial, mas por perceber que é possível encontrar o seu lugar entre as expressões artísticas, e se subjetiva como professora que sempre passa essa percepção mais ampla aos alunos.

A entrevistadora perguntou: “Desde quando você tem essa percepção da arte, dessa forma de ensinar?”. A entrevistada “se engasgou” com as palavras ao começar a responder, dizendo que adquiriu essa percepção durante a faculdade, porque as aulas de arte nos seus anos escolares eram baseadas apenas em textos: “[risos] Eu lembro até do jeito que era: com a **letra bastão** e falava só das cores e técnica e o desenho *tava feio*, era **feio**, era com nota; era assim antes”. O último enunciado remeteu a uma palavra de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressou a ideia de que antigamente não havia outras oportunidades de expressão e tudo era baseado em técnica e estética nas aulas de arte. Gabriela relatou que a Pedagogia lhe ensinou a valorizar o que o ser humano traz desde a infância, percebendo o valor das garatujas dos alunos e, ademais, mencionou que aprendeu na Pós-graduação que o bebê já escuta sons quando ainda está no útero, o que “*tá* relacionado a música, a música na educação, a música na vida da gente”. A partir dos relatos foi possível perceber palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que revelaram uma territorialização sobre como a entrevistada aprendeu uma outra perspectiva acerca das vivências e expressões artísticas do ser humano através da Pedagogia e da Pós-graduação.

A entrevistadora afirmou: "A sua vivência da arte na escola, então, foi muito diferente do que você traz agora como professora”, retomando o relato sobre os anos escolares. A entrevistada concordou e disse que não se estudava as quatro linguagens e não havia a oportunidade de dizer “olha, eu não desenho muito bem, mas eu sei cantar”, “eu não sei cantar, mas toco um instrumento”, “eu não sei cantar, mas eu escrevo muito bem, eu posso compor alguma coisa”. Sobre a sua ação como professora de arte, ela relatou:

Eu falo muito *pros* meninos, principalmente no Ensino Médio [diminui o volume da voz] *pra* despertar neles, assim, quem tiver o interesse em trabalhar nessa área, *né?* *Pra* ver o... o que faz a gente bem, *né?* Despertar o que ele tem, o que faz sentido na vida, *né?* [aumenta o volume da voz] Em algum lugar você vai se encontrar [risos] nem que se for ouvindo a música, eu falo pra eles, *né?* [diminui bastante o volume da voz] Que vai te trazer coisas, assim, *né?* Boas lembranças, *né?*

Observou-se que no trecho citado, palavras de ordem que possivelmente expressavam que a entrevistada se subjetiva como uma professora que oferece diferentes oportunidades e incentiva os alunos a se encontrarem dentro da arte, agindo de maneira bastante diversa da experiência

que teve nos anos escolares com aulas de arte muito técnicas e limitadas ao desenho. Como Gabriela parecia ter encerrado o seu relato, a entrevistadora perguntou: "Você falou de 'fruição' [referindo-se às palavras-chave] e eu fiquei curiosa. Em que sentido fruição?". A entrevistada respondeu que a fruição seria no sentido de se soltar e permitir que a inspiração aconteça para colocar o processo criativo em prática, transmitindo uma definição/territorialização do conceito de fruição. Em face da breve resposta, a entrevistadora questionou: "E como você vê essa fruição dentro da sala de aula?". Gabriela passou a relatar que cada aluno tem a sua "bagagem" de vivências e o processo criativo depende até do estado emocional do aluno:

Tem dia que ele [risos] não quer entender. Então, a gente entende também qual é o momento, a gente vai tentando conversar, né? "Vamos ver" e tento falar com eles também, tem dias que eles não tão afim **mesmo** [risos], né? "Olha, vamos pensar. O que você quer criar? Pensa, assim, no seu processo, num esboço. O que que vem na sua mente?". E aí eu vou... é... em técnica, sei lá... tem um tema aí, *tá* consciência negra agora, então "o que vem na sua mente? o que que a gente trabalha...". Aí eu vou devagarinho tentando ver se [risos]... se vai, mas a maioria... aí eles vão se soltando, aí começa, mas acaba saindo alguma coisa. Aí "pode ser de palitinho?" [risos], aí eu "pode". Se for arte visual e tiver que ser de palitinho, sai de palitinho então [risos].

Na fala citada, percebeu-se palavras de ordem que expressavam como a entrevistada se subjetiva como professora compreensível com o estado emocional dos alunos e que os ajuda a encontrar uma expressão no processo criativo, mesmo que seja um "desenho de palitinho". Gabriela disse que sempre procura incentivar os alunos quando percebe que possuem interesse de formação por alguma área, relatando que alguns alunos desenhavam muito bem e fazem cursos até pelo *YouTube*, comentando que atualmente existem várias oportunidades. A última enunciação remeteu a palavras de ordem que revelavam uma subjetivação como professora que incentiva e apoia os alunos a buscarem formação. Gabriela comentou que em "Projeto de vida" existe esse incentivo aos alunos buscarem formação no que veem sentido e a entrevistadora, que nunca havia ouvido falar na disciplina, apenas repetiu "Projeto de vida?". A entrevistada explicou que é uma disciplina pela qual ela não é responsável, mas acha muito interessante e gostaria de ter a oportunidade de ministrar. Relatou que o objetivo dessa disciplina é trabalhar o que o aluno deseja e busca para o futuro, comentando que acredita ser uma abordagem importante, uma vez que sempre pode acontecer mudanças na escolha profissional. Ela afirmou que todas as pessoas possuem várias ideias de escolhas profissionais na infância e juventude e começou a rir ao dizer que, quando criança, pensou em ser veterinária e dançarina. Foi interessante perceber como a entrevistada se subjetivou como professora da disciplina "Projeto de vida", operando um movimento de desvio da subjetivação como professora de arte, e passou

a relatar sobre opções e mudanças na escolha profissional, o que remeteu aos movimentos percebidos na primeira parte da entrevista.

A entrevistada contou que foi modificando suas escolhas profissionais até chegar na possibilidade de ser professora e comentou rindo que sempre sentiu que iria trabalhar com pessoas, já que “(...) **desde pequena** eu tinha minha *lousinha* e dava aula lá, não sabia nem escrever, mas *tava* lá tentando [risos] [diminui o volume da voz], sempre gostei dessa parte”. Observou-se na enunciação que desde a infância e por meio da brincadeira já havia um movimento de subjetivação como professora. Entretanto, Gabriela logo pontuou rindo que também se interessa muito por Filosofia e a área da Psicologia, se referindo a profissão da entrevistadora, o que remeteu a uma subjetivação de múltiplos interesses profissionais. Com expressão de desânimo e soltando um longo suspiro, ela concluiu o relato dizendo: “(...) **mas** aí tudo depende de continuar o estudo, *né?* Aí você tem que parar e agora... é... **já casada**, depois vem **filho**. Eu falo ‘você tem que focar **bem** no que você **quer** porque a vida não para’ [risos]”. A última enunciação remeteu a uma palavra de ordem que possivelmente expressou como a entrevistada gostaria de se dedicar a outra profissão, mas já não tem mais tempo e disposição para tanto, visto que estava vivenciando um momento mais voltado para a família.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do segundo tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, percebeu-se que a entrevistada se subjetivou como uma professora de arte que procura priorizar a expressão em detrimento da técnica, além de abrir espaço às várias expressões artísticas para que os alunos tenham a oportunidade de encontrar o seu lugar dentro da arte. Por meio dos relatos, foi possível observar que Gabriela se baseia nas suas próprias vivências: nos seus anos escolares se avaliava a técnica e a estética do desenho e ela não possuía dom para desenhar, e seu lugar dentro da arte é a dança, algo que desvia das expressões artísticas clássicas. Ela relatou sobre como a Pedagogia e a Pós-graduação contribuíram para a sua perspectiva acerca do ensino da arte, revelando uma territorialização dessas duas formações em sua maneira de ensinar. Ao longo de suas falas acerca da interação com os alunos, Gabriela se subjetivou como professora que oferece diferentes oportunidades e incentiva os alunos a se encontrarem dentro da arte; como professora compreensível com o estado emocional dos alunos e que os ajuda a encontrar uma expressão no processo criativo, e como professora que incentiva e apoia os alunos a buscarem formação a partir dos seus interesses. Apesar de as enunciações expressarem uma subjetivação do desejo de ser professora desde a infância, o relato acerca da disciplina “Projeto de vida”

acaba retornando o foco da fala para a questão da escolha profissional: a entrevistada admitiu que gostaria de dar aula na disciplina “Projeto de vida”, contou que quando criança pensou em ser veterinária e dançarina, disse que se interessa por filosofia e psicologia e, ao final, expressou que já não tem tempo e disponibilidade para se dedicar a outra profissão. Os relatos expressavam aparente flexibilidade quanto ao território no qual a entrevistada se subjetiva, pois revelaram uma subjetivação de múltiplos interesses profissionais.

6.3.2.2. Implicações da entrevistadora

No momento em que a entrevistada explicou a razão pela qual já iniciou a entrevista, deixando claro que a arte foi uma oportunidade e não uma escolha, foi possível inferir que Gabriela preocupou-se em chegar na entrevista mostrando que, de alguma forma, não iria corresponder tão bem ao que ela intuiu ser o interesse da entrevistadora. O próprio tema da pesquisa pode ter causado uma implicação na postura inicial da entrevistada, uma vez que aquele era o primeiro contato entre ela e a pesquisadora. A entrevistadora de fato ficou confusa no início da entrevista e procurou entender qual era a relação de Gabriela com a arte, uma vez que ela já chegou com um discurso que a afasta da arte. Após esta explicação, a entrevistadora afirmou que ela já traz uma expressão diferente que escapa de uma perspectiva clássica da arte, a entrevistada concordou e, a partir de sua própria experiência, relatou que procura abrir espaço para outras expressões artísticas em suas aulas.

No momento em que a entrevistadora perguntou “Desde quando você tem essa percepção da arte, dessa forma de ensinar?”, a entrevistada acaba “se engasgando” com as palavras, possivelmente por estar surpresa com a pergunta, mas logo relatou acerca dos seus anos escolares e o que aprendeu com a graduação em Pedagogia e a Pós-graduação em Educação Infantil. Posteriormente, a entrevistadora retornou à vivência dos anos escolares porque sentiu uma maior intensidade nesse momento do relato, mas Gabriela acabou focando novamente em como ela busca trazer outras oportunidades para os seus alunos.

Com relação a pergunta “Você falou de ‘fruição’ [referindo-se às palavras-chave] e eu fiquei curiosa. Em que sentido fruição?”, a intenção da entrevistadora era explorar um pouco mais as associações livres realizadas, uma vez que Gabriela parecia já ter encerrado o seu relato. Entretanto, a entrevistada apresentou uma resposta bem breve acerca da sua definição de fruição e a entrevistadora insistiu ao perguntar “E como você vê essa fruição dentro da sala de aula?” e ela, então, passou a falar mais profundamente sobre a sua interação com os alunos.

Outra implicação da entrevistadora foi repetir o nome da disciplina que havia sido comentada durante o relato, “Projeto de vida?”, porque desconhecia a existência dessa disciplina, e, então, a entrevistada passou a discorrer sobre o seu desejo por dar aula em “Projeto de vida” e sobre o que ela trata, o que acabou aprofundando novamente a questão da escolha profissional. Ao final, a entrevistada disse que se interessa pela área da Psicologia, o que pode ser encarada como uma implicação da profissão da entrevistadora que é psicóloga.

6.3.3. Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”

6.3.3.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do terceiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: "importância", “vida”, “emoção”, “criação” e “valor”. Gabriela relatou o quanto o vínculo com os alunos é importante, uma vez que não apenas ela, como professora, ensina e passa conhecimentos, mas também aprende muito com eles: “(...) eu brinco muito com eles, né? que a gente vivencia também, a gente passa, né? por essas emoções”. No primeiro enunciado reverberou uma palavra de ordem que expressou como a interação com os alunos é importante para a entrevistada, algo que também pôde ser notado no desenvolvimento do segundo tema “Minha maneira de ensinar por meio da arte”. Ela rapidamente citou como a criatividade faz parte da expressão durante as aulas e o valor que a arte traz para as pessoas, expressando palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que remeteram a ideias acerca da expressão e valorização por meio da arte. A entrevistadora perguntou, buscando aprofundar o tema, “Como você vê essa relação dos seus alunos com a arte? Como isso de alguma maneira impacta eles?”. A entrevistada passou a relatar que, quando os alunos estão inseguros e resistentes com alguma atividade, ela sempre explica que eles precisam seguir o currículo, mas terão a oportunidade de conhecer as várias linguagens artísticas e, então, vão acabar se encontrando em alguma, sendo necessário um pouco de paciência até chegar na parte que eles realmente gostam. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que transmitiram a ideia de que todos os alunos se encontram em alguma linguagem artística. A entrevistada trouxe a ideia de que qualquer indivíduo pode se subjetivar a partir da arte, o que está em sintonia com a concepção de Aprendizagem proposta por Kastrup (2008), desenvolvida a partir de Deleuze (1968/2006) e apoiada também na teoria da autopoiese de Maturana e Varela, que propõe uma aprendizagem em devir: uma prática que produz novas subjetividades e perspectivas sobre o mundo. “Encontrar-se em uma linguagem artística” é enfatizar o papel da educação na produção de

novas subjetividades, o que rompe com uma ideia de educação instrumental e conteudista. Ademais, Gabriela narrou sempre dizer aos alunos:

Aí eu dou o meu exemplo, eu falo: “eu também gosto mais da dança [diminui o volume da voz] e nem por isso eu *num* vou ser perfeita em tudo, *né?* Nenhum professor de arte vai ser perfeito em tudo, ele vai ter a área que ele gosta mais e numa determinada parte. [aumenta o volume da voz] E aí, você tem que ver o que é a parte que você gosta mais, então você se dedica mais a ela. Quando chegar nesse estudo você **vai tá lá** [risos], enquanto isso você vai adaptando aos outros. Vai ser bom, você vai...”

O trecho citado revelou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressavam uma territorialização acerca do fato de que todos os professores de arte não são perfeitos, no sentido de gostar e ter habilidade em todas as linguagens artísticas, e sempre existe uma área na qual inspira maior desejo e dedicação para todas as pessoas. A entrevistada continuou relatando que alguns alunos são muito tímidos e quando a atividade é, por exemplo, um jogo teatral, ela procura respeitar os limites de cada um. Entretanto, contou rindo que sempre tem alguns alunos que são mais “soltinhos” e divertem o restante da turma, o que provoca a participação de todos na atividade teatral, visto que naquele momento existe muita troca entre eles. Gabriela riu bastante durante a última enunciação e foi perceptível como seus olhos brilhavam, demonstrando grande satisfação ao falar sobre a diversão e troca entre os alunos. Observou-se palavras de ordem que revelaram uma subjetivação do encantamento com a interação entre os alunos e, ademais, uma subjetivação como professora que procura respeitar os limites dos alunos.

A entrevistadora perguntou “E quando envolve a dança na aula? Como é para você?”, buscando entender como era para a entrevistada quando a aula envolve a linguagem artística na qual ela se subjetiva. Gabriela disse que aprecia muito quando o foco da aula é a dança, mas logo passou a relatar que é difícil, pois nem todos os alunos gostam e geralmente são as meninas que estão mais dispostas a participar. A afirmação expressou palavras de ordem que possivelmente revelavam que, apesar de Gabriela se subjetivar na dança, esta linguagem artística não desperta o interesse e empolgação da maioria dos alunos que é o foco da entrevistada como professora. Ela narrou que o tempo limitado pelo cronograma, apenas duas aulas de quarenta e cinco minutos por semana, é pouco para poder trabalhar profundamente e entrar na técnica de dança como aprendeu na faculdade, uma vez que ela precisa organizar a sala, introduzir o tema e passar a sequência da dança, o que demanda uma parte significativa do tempo. Gabriela falou que costuma brincar que seria necessário muito mais tempo de arte na escola, estalando os dedos ao dizer “muito mais tempo”, mas logo se corrigiu afirmando que, na verdade, não é uma brincadeira porque a falta de tempo é uma questão bastante real e

incômoda. Foi interessante perceber que a entrevistada apresentou, em grande parte da entrevista, uma postura simpática e “brincalhona”, sempre rindo bastante, mas ao falar sobre a escassez de tempo das aulas de arte, expressou palavras de ordem que possivelmente revelavam que de fato a falta de tempo é algo que lhe afeta negativamente - “não é uma brincadeira”.

Gabriela relatou que sempre acontece algo que “corta” o tempo já escasso das aulas, ela fez um gesto com a mão, como se fosse uma tesoura, e emitiu um som, como se estivesse cortando algo, enquanto elencava os acontecimentos que atrapalham: “(...) aí tem uma avaliação, tem uma peça na escola, tem uma apresentação de alguma coisa, tem uma palestra e isso vai... Tem feriado e corta, corta, corta”. Ela concluiu que seria necessário ter mais aulas, afirmando que todos os professores de arte têm a mesma reclamação, e, inclusive, na própria licenciatura sempre existe aquela aula que a pessoa mais gosta e reclama: “Mas é a melhor disciplina e tem só duas aulinhas [risos]”. Não obstante a entrevistada ter relatado como a falta de tempo e os “cortes” a afetam negativamente, na última enunciação a palavra de ordem expressou uma generalização de sua queixa, o que pode causar uma desvalorização, pois remete a ideia de que seria algo que sempre acontece, inclusive na formação em Artes.

Apesar do pouco tempo de aula, Gabriela relatou que consegue passar para os alunos que a arte não se resume às Artes Visuais e existem diversas linguagens artísticas. Ela comentou que não lhe ensinaram sobre a multiplicidade da arte nos seus anos escolares e começou a refletir como seria se algum professor lhe tivesse passado isso, mas logo interrompeu o fluxo do pensamento e concluiu que “(...) é tudo época, né?”, dizendo que da mesma maneira que o passado foi diferente do presente, o futuro também será diferente. Presumiu-se que as palavras de ordem revelaram o desejo da entrevistada por ter tido um professor que lhe mostrasse todas as possibilidades que existem dentro da arte, mas ela logo concluiu que as aulas de arte dos seus anos escolares eram daquela maneira porque estavam inseridas em um determinado contexto histórico/temporal. Gabriela relatou que sempre existirá algo que incomoda e não inspira apreciação dentro da arte e, por essa razão, ela sempre diz que é importante encontrar qual linguagem artística inspira apreciação e desejo. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressavam a ideia de que, mesmo quando se tem a possibilidade de ver as várias linguagens artísticas, existe sempre aquela que incomoda, mas é necessário passar por ela e, destarte, conhecer qual é a sua expressão para conseguir persistir na arte.

Gabriela afirmou que sempre brinca com os alunos “o que seria do vermelho se todo mundo gostasse do azul?”, evidenciando o fato de que todos são diferentes e isso é algo positivo:

“Se não todo mundo ia querer **só** aquele **quadro**, aquele **namorado**, eu falei ‘imagina todo mundo querer só uma pessoa? E as outras?’. [risos] Eu falo *pra* eles assim, sabe? Eles se divertem [risos]”. A partir da enunciação foi possível inferir que a entrevistada se subjetiva como professora que é “brincalhona” e valoriza as diferenças entre os alunos. Gabriela concluiu o seu relato, dizendo que é necessário se encontrar dentro da arte para não desistir dela, uma vez que a arte é relevante. O último enunciado possivelmente revelou que a entrevistada se subjetiva como uma professora que contribui para que os alunos se encontrem dentro da arte para não desistirem dessa área, mas, ao mesmo tempo, ela mesma faz esse esforço para não desistir da arte.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do terceiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, o primeiro relato já expressou a importância da interação com os alunos para a entrevistada, algo que foi perceptível durante toda a entrevista, uma vez que ela sempre revelou uma grande satisfação e deu risadas ao descrever suas interações com eles. No trecho sobre os alunos mais extrovertidos que divertiam e incentivam os alunos mais tímidos a participarem das atividades, foi possível perceber o seu encantamento durante a fala. Alguns relatos expressavam palavras de ordem que retomaram a importância de os alunos conhecerem as diferentes linguagens artísticas para encontrarem o seu lugar e não desistirem da arte, o que já foi manifestado nos relatos acerca do segundo tema. A entrevistada admitiu que mesmo ela tem as suas preferências, assim como os demais professores de arte, uma vez que não é possível apreciar e ter habilidade em tudo. A entrevistada revelou que o pouco tempo de aula de fato a afeta negativamente, apresentando uma postura mais séria e menos “brincalhona”, mas as enunciações que se seguiram acabaram generalizando e desvalorizando a sua queixa ao afirmar que todos os professores de arte reclamam acerca do pouco tempo de aula. Em certo momento, uma enunciação trouxe a reflexão de como seria se Gabriela tivesse tido um professor que lhe mostrasse as diferentes linguagens artísticas nos seus anos escolares, mas logo uma outra enunciação interrompeu a reflexão, afirmando que o ensino depende do contexto histórico/temporal. As falas revelaram que ela se subjetiva como professora que procura respeitar os limites dos alunos; como professora que é “brincalhona” e valoriza as diferenças entre os alunos, e como professora que contribui para que os alunos se encontrem dentro da arte para não desistirem dessa área.

6.3.3.2. Implicações da entrevistadora

A entrevistadora fez a seguinte pergunta: "Como você vê essa relação dos seus alunos com a arte? Como isso de alguma maneira impacta eles?", buscando um aprofundamento sobre o tema. A entrevistada retomou o discurso acerca de conhecer as várias linguagens artísticas, já explorado no segundo tema, afirmando que todos os alunos acabam encontrando o seu lugar na arte e só precisam ter paciência até que chegue o momento de estudarem o que gostam. Outra implicação aconteceu quando a entrevistadora perguntou: "E quando envolve a dança na aula? Como é para você?", com a intenção de compreender como é para a entrevistada quando as aulas envolvem a linguagem artística na qual ela se subjetiva. Entretanto, Gabriela comentou brevemente que gosta das aulas sobre dança, mas logo voltou completamente o foco do seu relato para os alunos e, posteriormente, passou a justificar que tem pouco tempo de aula para de fato poder ensinar acerca da dança como ocorreu na sua formação.

6.3.4. Quarto tema: "A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar"

6.3.4.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do quarto tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: "respeito", "troca de experiência", "eu e o outro", "consciência" e "amor". Gabriela disse que nas aulas de arte trabalha, principalmente, a questão do respeito, passando a relatar sobre uma situação que aconteceu em sala de aula: os alunos estavam fazendo uma releitura de obras da Tarsila do Amaral e uma aluna se expressou com relação ao desenho do colega dizendo: "**Credo**, que desenho feio!" e o aluno, frustrado com o comentário, já começou a amassar a folha para jogar no lixo, mas antes perguntou a Gabriela se o desenho havia ficado bonito. Ela narrou que respondeu afirmativamente, mas o aluno falou que era mentira porque o desenho estava, de fato, muito feio e Gabriela, então, buscou motivá-lo: "Se você acha que **pode** melhorar ele, então vai lá e modifica. A gente não *tá* analisando técnica de desenho, a gente *tá* fazendo uma forma de se expressar, uma releitura". A entrevistada contou que o aluno resolveu fazer outro desenho e ela salientou: "Você vai fazer porque **você pode melhorar**. Tudo bem, a gente pode melhorar. E você vai ficando melhor conforme você vai se dedicando aquilo, porque a gente *num* nasce perfeito, *né?*". Gabriela relatou que também conversou com a aluna, para que ela percebesse que o colega havia se sentido mal com o comentário, e a aluna já tomou a iniciativa de pedir desculpas e dizer que o desenho não estava tão feio, mas Gabriela disse "Não, é a sua sinceridade. Você achou que ficou feio e **é a sua expressão**" e a orientou a ter mais cuidado e pensar na maneira que vai comunicar a sua sinceridade ao outro. Por fim, contou que o segundo desenho realmente ficou bem melhor e o aluno se sentiu muito orgulhoso por ter

melhorado. Ela concluiu que a fala da aluna, apesar da dura sinceridade, acabou servindo como um “empurrãozinho” para o colega perceber que pode melhorar. Gabriela riu e gesticulou bastante durante todo o relato, indicando novamente uma subjetivação sobre o encantamento que sente no agenciamento com os alunos.

A entrevistada afirmou que essa situação narrada poderia ter virado um conflito, envolvendo briga e xingamentos, mas a partir da mediação é possível perceber os dois lados e a violência acaba não acontecendo. Percebeu-se que o relato expressou palavras de ordem que possivelmente revelaram que a entrevistada se subjetiva como professora que acolhe tanto a expressão do aluno como a sinceridade da aluna, assumindo um papel de mediadora para que a situação não se tornasse violenta, além de incentivar o aluno a se dedicar e melhorar na sua expressão artística. Conforme Quinquiolo (2017), o papel do professor sofreu relevantes transformações ao longo do tempo e a função de mediador ganhou destaque, tanto no processo de ensino-aprendizagem como em situações conflituosas que surgem no convívio escolar. A autora esclarece que os conflitos são inerentes a qualquer contexto, especialmente ao ambiente escolar, e o professor, como mediador escolar, deve buscar formas de resolução que favoreçam a compreensão e o respeito mútuo, estimulando o desenvolvimento de uma comunicação assertiva e eficaz, o que consiste em relevantes formas de aprendizagem. Observou-se que Gabriela apresentou uma subjetivação do papel de mediadora, assim como descrito por Quinquiolo (2017), para prevenir a instauração de situações de violência verbal e física entre os alunos.

A entrevistada relatou que quando se pensa em violência, é fundamental aprender a respeitar o outro a partir do movimento de busca por maior consciência de si e do outro, percebendo as diferenças que existem entre as pessoas. Ela disse que na Pedagogia se trabalha muito a questão da consciência sobre “o eu e o outro”, o que pode ser observado desde o desenvolvimento do bebê que começa a bater e morder, como uma maneira de reconhecer a existência do outro. Ela afirmou que possui a seguinte visão: “Se eu me amo, se eu cuido de mim, automaticamente eu me respeito e eu vou também te respeitar e cuidar de você”. Percebeu-se nos enunciados palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram crenças e ideias acerca da violência, respeito e consciência de si e do outro, sendo que a entrevistada afirmou que algumas dessas crenças foram aprendidas durante a formação em Pedagogia.

A entrevistadora perguntou desde quando a entrevistada possui tal perspectiva acerca da contribuição da arte para diminuir a violência, buscando provocar uma reflexão acerca da

origem de tais ideias e crenças. Gabriela retomou algumas falas que já haviam sido mencionadas anteriormente: “Dessa forma mesmo, da gente poder se... se expressar e entender que o vermelho [risos]... nem todo mundo gosta de vermelho, nem todo mundo gosta de azul” e reafirmou a importância de perceber as várias linguagens artísticas, para cada um encontrar o seu lugar e todos participarem, “(...) cada um no seu quadradinho de uma forma que todo mundo participe. Participe observando... é é... curtindo, que seja um tocando e o outro cantando”. Presumiu-se que as enunciações remeteram a palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca de como as pessoas são diferentes entre si, cada uma possui a sua expressão artística e deve haver espaço para todos participarem.

Gabriela relatou que nem sempre é possível concordar com tudo na arte, havendo momentos em que, ao contemplar uma obra de arte, o sujeito pode questionar: “Nossa, o que que essa pessoa fez? O que que ela **tentou** aqui, *né?*” - enquanto pronunciou esta fala, a entrevistada apoiou o braço na cadeira e o rosto na mão, arregalou os olhos, franziu o cenho e olhou para baixo, falando com uma voz mais abafada. Entretanto, afirmou que é necessário entender que aquela expressão é a “participação do artista” que depositou as suas características e personalidades para criar a obra de arte. Ademais, relatou que é importante buscar compreender o sentido e o momento da vida que o artista criou aquela obra, comentando: “Você vai estudar os artistas e você vê, *né?* A obra mais famosa dele e ele não *tava* nem bem [risos], *né?* que conseguiu expressar de uma forma tão... que mexeu com as outras pessoas”. Foi perceptível que os relatos expressavam palavras de ordem, pertencentes a Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), que remeteram a territorialização da ideia de que nem sempre é possível concordar e gostar de uma obra de arte, mas é necessário reconhecer que aquela obra é a expressão daquele artista e do momento que ele estava vivendo.

Ao perceber que havia terminado o relato, a entrevistadora perguntou se Gabriela gostaria de falar mais alguma coisa sobre o tema. A princípio, a entrevistada disse que não, mas logo passou a relatar que nunca gostou de violência e, quando criança, sempre fugia das meninas que gostavam de brigar na escola, pois morria de medo. Ela disse que sempre sofreu muito com qualquer tipo de discussão e, quando se envolve em alguma, acaba sempre pedindo desculpas, mesmo que ainda esteja magoada. Ela justificou que não consegue ficar sem conversar e trocar com as outras pessoas, expressando essa dificuldade corporalmente: ela franziu o cenho, cerrou os dentes, emitiu um som de aflição e balançou a cabeça indicando negação. Gabriela disse que tem a necessidade de estar em harmonia com as pessoas, ela até respeita o espaço do outro e

não fica por perto se o outro não desejar, mas não suporta a ideia de que alguém esteja chateado ou com raiva por sua causa, senão ela automaticamente começa a sofrer também. A entrevistada mostrou os braços e apontou para algumas manchas na pele dizendo que está com Líquen plano.

Suspirou ao relatar:

Líquen plano é uma doença autoimune, *tá* vendo? Tudo de... de esponjinha, de pegar coisas dos outros [risos]. De... de pegar. Então, tipo, um *tá* doente e aí eu fico também, aí eu *tô*: gente, eu preciso também cuidar de mim, *nê*? Mas eu tenho tudo isso, de olhar outro, *nê*? De vivenciar as vezes as coisas que nem minha é e eu só *tô* aqui vivenciando, mas é, *nê*? Tem que aprender a controlar [risos]. Fazer uma terapia [risos].

No trecho citado, assim como nos relatos anteriores acerca da violência e discussões, a intensidade e a grande circulação de afetos são perceptíveis durante a fala da entrevistada, revelando palavras de ordem que expressaram uma subjetivação como alguém que não gosta de brigas, sofre muito com discussões e se preocupa tanto com as outras pessoas que acabou adoecendo. Gabriela continuou relatando que nunca vivenciou nenhuma forma de violência na família, pois seu pai, mãe e irmão sempre buscaram resolver os conflitos a partir do diálogo e agradeceu a Deus por ter tido um ambiente familiar assim. Percebeu-se uma subjetivação de um ambiente familiar seguro e que sempre busca o diálogo. Gabriela afirmou acreditar no amor, oração, respeito, troca e diálogo e, ademais, relatou que é possível resolver tudo conversando e costuma brincar com os seus alunos toda vez que acontece um conflito: “Conversa, expõe, respira, conta até 20 [risos]”. As últimas enunciações expressaram palavras de ordem, pertencentes a Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), que remeteram às crenças ligadas a “valores maiores”, religiosidade e modos de lidar com conflitos.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do quarto tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a entrevistada contou acerca de uma situação que vivenciou em sala de aula e os seus relatos revelaram como ela se subjetiva como professora que atua como mediadora de expressões conflituosas entre os alunos e como professora que incentiva os alunos a se dedicarem e melhorarem. Relatou que é necessário aprender a respeitar o outro para combater a violência e, para tanto, é preciso tomar consciência de si mesmo e perceber que as pessoas são diferentes entre si. Ela retomou a ideia acerca da importância de cada um encontrar a sua expressão e disse que deve haver espaço para todos participarem. A entrevistada trouxe a reflexão de que algumas obras de arte não vão inspirar a apreciação de certas pessoas, mas é relevante olhar para a obra como expressão dos sentidos e vivências de determinada pessoa. Ela passou a dizer como lida com a violência em

sua vida pessoal, trazendo relatos que expressavam como ela se subjetiva como uma pessoa que foge de brigas, evita discussões, se preocupa demasiadamente com as outras pessoas e que vivenciou um ambiente familiar não violento. Por fim, Gabriela afirmou suas crenças no amor, oração, respeito, troca e diálogo na resolução de conflitos.

6.3.4.2. Implicações da entrevistadora

Com o intuito de provocar uma reflexão acerca da origem de ideias e crenças relatadas pela entrevistada, a entrevistadora perguntou: “E desde quando você tem essa percepção que a arte pode contribuir assim *pra* diminuir a violência?”, entretanto Gabriela retomou o discurso acerca da importância de mostrar as diversas linguagens artísticas, o qual já foi ressaltado em outros momentos da entrevista. Outra implicação aconteceu quando a entrevistadora perguntou: “Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse tema?”. Esse questionamento sempre é feito quando a entrevistadora percebe que o participante já terminou o seu relato acerca daquele tema, mas, neste caso, Gabriela acabou trazendo mais relatos e passou a focar o tema "violência" em sua vida pessoal e não apenas profissional.

6.3.5. Observação Participante

Data: 02/12/2021

Horário: 10h00

Duração: 1 hora e 40 minutos

A observação participante ocorreu durante uma aula dupla do segundo ano do Ensino Médio (adolescentes de dezesseis anos). Quando a pesquisadora encontrou a professora Gabriela, ficou surpresa ao ver que havia apenas dois alunos, Otávio e Guilherme, na sala. É importante destacar que as observações com os professores Vítor e Gabriela haviam sido marcadas para o dia 25 de novembro, mas foram remarcadas de última hora para o dia 02 de dezembro. A professora entregou algumas folhas com a pauta da aula, dois textos e cinco imagens para a pesquisadora. Em seguida, a professora escreveu na lousa a data, o nome da disciplina e a pauta da aula, e os alunos começaram a copiar. A pauta incluía o desenvolvimento da poética pessoal em fotografia; a habilidade de elaborar, realizar, mostrar e documentar um projeto artístico; o objetivo de conhecer a história e o processo de produção da imagem fotográfica, e estimular diferentes formas de olhar. A aula envolveria a leitura e o entendimento dos textos, a análise das imagens, a prática de fazer fotografias com o tema "a escola vista por diferentes ângulos", a troca de experiências e exposição, e o registro das atividades. Após os

alunos terminarem de copiar a lousa, a professora explicou que a ideia inicial era dividir a sala em grupos para discutir os textos, mas Guilherme e Otávio optaram por ler os textos individualmente. A pesquisadora também leu os textos e eles discutiram sobre a invenção da fotografia, a evolução dos recursos fotográficos, a relação entre fotografia e arte, e o interesse dos alunos pela fotografia. Naquele momento, um funcionário interrompeu a aula para perguntar se podia juntar dois alunos de outra sala com aquela turma, e a professora concordou. Os alunos Maria e João entraram na sala.

A professora resumiu o conteúdo dos textos e apresentou a atividade seguinte, que consistia em analisar as cinco fotografias que ela trouxe da internet. Cada aluno pegou uma fotografia e fez sua própria análise. A pesquisadora escolheu a foto de uma mulher com uma flor que parecia uma saia de ballet e refletiu sobre a perspectiva utilizada na imagem, criando uma ilusão de ótica. Após um intervalo de tempo para as análises, a professora pediu para Guilherme compartilhar suas análises e o que mais gostou na foto que ele escolheu. Guilherme ficou um pouco confuso e disse que era uma foto de uma flor. A professora fez perguntas para ajudá-lo a analisar melhor a imagem, como as cores da flor, a idade da pessoa cuja mão segurava a flor e se ele gostaria de estar no lugar retratado. Guilherme respondeu que achou a flor bonita, imaginou que a mão pertencia a uma mulher jovem e que o local parecia ser uma trilha para uma cachoeira, que ele considerou calma e bonita.

Em seguida, João teve a oportunidade de compartilhar sua análise da foto que escolheu, que retratava dois passarinhos em um galho. Ele descreveu os pássaros como um casal discutindo, e a professora brincou com a ideia, questionando quem seria a mulher e quem seria o homem no casal. Isso levou a uma breve discussão sobre estereótipos de gênero e comportamento em relacionamentos. Maria também compartilhou sua análise da foto que escolheu, que retratava uma mulher tirando uma selfie em uma cidade com edifícios modernos ao fundo. Ela criou um relato em torno da imagem, descrevendo a mulher como alguém que estava feliz e tirando uma foto durante uma viagem. Houve uma breve discussão sobre o hábito de tirar selfies durante as viagens.

A pesquisadora apresentou sua análise da foto escolhida por ela, que retratava uma mulher na praia com uma flor que parecia uma saia de ballet. Ela descreveu a perspectiva utilizada na imagem e destacou que a mão do fotógrafo que segurava a flor parecia ser de um homem. A professora concordou com a observação, mencionando que a mão parecia menos delicada e mais "grosseira". Otávio foi o último a compartilhar sua análise da foto que escolheu, que consistia em três imagens em um layout. Ele interpretou simbolicamente as imagens,

associando significados a cada uma delas. Ele viu a primeira imagem, que mostrava trilhos de trem com um pôr do sol, como representando a ideia de seguir em frente e trilhar seu próprio caminho. A segunda imagem, retratando um homem levantando os braços enquanto um avião passava, ele interpretou como comédia e uma brincadeira. A terceira imagem, que mostrava uma cidade à noite e um raio em formato de coração, ele viu como um sinal de esperança ou um sinal divino.

Após a análise das imagens, a professora propôs uma atividade prática em que os alunos deveriam fotografar a escola sob diferentes ângulos, explorando sua criatividade e perspectiva pessoal. Ela destacou a importância de experimentar novas formas de olhar e encorajou os alunos a compartilharem suas fotografias e experiências. Apesar de aparentarem desânimo, os alunos concordaram em explorar a escola para fazer as fotos. A professora emprestou seu celular para Maria, que não estava com o seu.

Eles caminharam pelos corredores até chegarem ao pátio, que era repleto de plantas e árvores. Os alunos se espalharam pelo pátio e começaram a fotografar. Durante esse momento, a pesquisadora percebeu que João estava conversando animadamente com a professora sobre obras de literatura. A professora explicou que emprestaria alguns livros para ele se preparar para o vestibular. João tinha o objetivo de cursar medicina, mas considerando a dificuldade do curso, ele optaria por enfermagem como uma área próxima à Medicina. A professora comentou com a pesquisadora sobre a importância de apoiar alunos estudiosos que planejam entrar na faculdade.

Após um curto período no pátio, eles voltaram para a sala de aula, pois a aula estava chegando ao fim. A professora pediu para que os alunos mostrassem suas fotografias e explicassem por que escolheram aqueles registros para abordar o tema proposto. Guilherme foi o primeiro a falar, mostrando uma foto do portão de entrada da escola e parte do pátio com as plantas e árvores. Ele explicou, entre risos, que o portão era a melhor parte da escola. João registrou uma árvore do pátio com o céu azul ao fundo e disse que nem todos valorizam essa parte da escola. Maria fotografou os canteiros com as plantas e árvores do pátio, achando essa área da escola bonita, ressaltando que gostava muito de paisagens. Otávio fotografou a caixa d'água da escola, que aparentava ser antiga e estava pichada. Ele também editou a foto, diminuindo a saturação das cores para dar uma aparência mais antiga. Otávio explicou que se interessou em fotografar a pichação porque a caixa d'água era muito alta, e ele imaginava que subir até lá para pichar deve ter sido um desafio. A professora destacou a importância desse ponto de vista e convidou os alunos a refletirem sobre por que as pessoas procuram lugares tão

difíceis e arriscados para se expressar, questionando se isso poderia ser uma forma de serem vistos e ouvidos pela sociedade.

Não obstante Gabriela apresentar um manejo aparentemente mais rígido, ao se apegar a pauta da aula estabelecida pelo currículo escolar, ela conduziu a aula de forma flexível e sempre convidava os alunos a compartilharem suas opiniões e experiências, trazendo novos debates a partir do que era relatado por eles. Apesar do inicial desânimo dos alunos, visto que eram os últimos dias do ano letivo, a professora fez diversas perguntas e demonstrou uma sincera curiosidade sobre a perspectiva dos alunos. A análise das fotografias e a atividade prática induziram os alunos a se tornarem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, desafiando-os a praticar o que aprenderam e a refletirem sobre os afetos que estavam circulando no momento da aula, o que promoveu a expressão da singularidade de cada um (Coelho & Schwanz, 2021). Conforme a proposta de uma "pedagogia zaratustreica" de Ranieri e Rodrigues (2018), Gabriela contornou o ressentimento que dominava os alunos, convidando-os a uma experimentação dos textos, imagens e do próprio espaço escolar, o que promoveu, a partir dos debates, a produção de novas subjetividades.

6.4. Caso 4: Vítor

No dia 17 de novembro de 2021 foram realizadas as entrevistas com o professor Vítor e a professora Gabriela em uma escola estadual. Aquele seria o meu primeiro contato com os professores, uma vez que a diretora da escola havia mediado todo o meu contato com eles, marcando as entrevistas e observações participantes. Por ser uma escola estadual, o meu contato com a diretora ocorreu mediante uma pessoa próxima a mim que conhecia pessoalmente a diretora. Conversamos por ligações telefônicas e mensagens via *WhatsApp*. Às 8h00 cheguei à escola e logo fui recepcionada pela diretora que pediu para que um agente escolar chamasse o professor Vítor para a entrevista. Os professores estavam em uma sala de aula realizando o Horário de Trabalho Pedagógico; a diretora permitiu que aquele horário fosse utilizado para realizar as entrevistas com os dois professores de arte. As entrevistas ocorreram em uma sala grande dividida ao meio por um corredor de armários: na primeira parte havia duas “mesas de escritório” com computadores e documentos, já na outra parte havia uma mesa comprida de reunião e algumas pilhas de livros didáticos. A diretora colocou uma toalha sobre a mesa e trouxe uma bandeja com uma jarra de água e dois copos, comentando que gosta de recepcionar visitas na escola, assim como recepciona as visitas em sua casa. Primeiramente entrevistei o professor Vítor e logo em seguida entrevistei a professora Gabriela. As observações participantes ocorreram no dia 02 de dezembro. Vítor chegou e logo se apresentou com grande simpatia, mas transpareceu ansiedade e nervosismo para a entrevista. Expliquei como aconteceria a entrevista e ele repetiu as minhas palavras para se assegurar que havia compreendido corretamente. Durante a entrevista, Vítor sorriu e riu em diversos momentos, interagindo com suavidade e simpatia, mas também assumiu uma postura hesitante e insegura em alguns momentos, receando se expressar de forma inadequada.

6.4.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”

6.4.1.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do primeiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “completo”, “tenso”, “abraços”, “sorrisos”, “dúvidas” e “encontros”. Vítor iniciou o relato dizendo que a presença da arte na sua formação docente em Artes Visuais foi um momento de grande completude, mas o seu desejo, na verdade, estava voltado especificamente para o curso de Artes Cênicas, uma vez que sempre teve muito apreço e trabalhou nesta área. Contou que não teve a oportunidade de estudar onde desejava, então optou por cursar Licenciatura em Artes Visuais na sua cidade natal, explicando que seria uma formação mais ampla ao abranger todas as linguagens artísticas. Os enunciados que

territorializam o desejo por cursar Artes Cênicas, expressam palavras de ordem de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), enquanto a justificativa para optar pela Licenciatura em Artes Visuais é uma afirmação de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011). O entrevistado descreveu a sua formação como um encontro potente e um “despertar para a arte”, mas afirmou que também aconteciam momentos de tensão e logo generalizou sua afirmação ao dizer que todas as formações apresentam momentos angustiantes porque nem tudo o que se estuda condiz com o que se deseja. No último enunciado, Vítor começou a narrar sobre sua vivência da Licenciatura em Artes Visuais, mas, ao mencionar a tensão, passou a afirmar ideias generalizadas, havendo uma transição da Semiótica Pós-significante para a Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011). Continuou relatando que:

E e e...e a arte... também ela... [pequena pausa] ela toca em momentos [pequena pausa] em você, que são momentos realmente de dúvida e de tensão, *né?* De pontos de interrogação, *né?* De... de escolhas, de você... é é é... pensar mesmo, *né?* De pensamento. Isso é muito legal, [aumenta o volume da voz] por isso que eu acho que amo e sempre vou gostar muito da arte [risos], *né?* E a partir disso veio... abraço, riso, divertimentos, *né?* É é é... [pequena pausa] [diminui o volume da voz] eu acho que... que é isso, assim, a presença da arte na minha formação, sabe?

A fala citada, a princípio, afirmou uma territorialização da ideia sobre a potência da arte em instigar o pensamento e provocar afetos alegres, o que remeteu a uma Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011). Percebe-se um processo que se aproxima do que Deleuze (1968/2006) entende por aprendizagem: a arte provoca o verdadeiro pensamento que, diferente da reconhecimento, causa inquietação, angústia, problematizações e escolhas; é um contato direto com a experiência por meio da abertura ao caos, ao plano das forças e ao fluxo contínuo de criação. As enunciações de Vítor revelaram que é esse aspecto da arte que, apesar de descrito como “momentos realmente de dúvida e de tensão”, lhe ofereceu um ponto de subjetivação ao relatar que é por esta razão que ama e acredita que sempre irá gostar da arte; aliás, a partir destes momentos inquietantes, ele afirmou que experimentava afetos alegres como o riso, o divertimento e o abraço.

O entrevistado prosseguiu em seu discurso narrando que, na verdade, a presença da arte em sua formação não foi totalmente completa porque precisou estagiar como professor, ainda na metade do curso, devido à falta de professores na rede estadual de ensino. Contou que não se sentia preparado para lidar com as nuances do contexto escolar, o que gerou tensão, angústia e questionamentos:

Então, aí vivendo...vivenciando a prática, né? Que é bem diferente da teoria e tudo o mais que a gente estuda lá dentro, aí veio realmente nesse momento da... da tensão e das dúvidas, né? Porque, será que realmente... o que eu tô realmente estudando é o que... né? Realmente preciso ter *pra* seguir essa prática, essa... esse jogo de cintura? Mas que muitas vezes a gente não aprende dentro, né? Então, isso realmente gerou uma tensão muito grande entre... né? O que é fazer arte e realmente o que é ser um professor de arte, né? [risos]

No trecho citado, percebeu-se um movimento de desterritorialização acerca da formação para a prática docente, uma vez que a enunciação descreveu uma vivência subjetiva de angústia provocada por questionamentos acerca da realidade sobre as formações docentes. Subtil (2016) entrevistou dezesseis professores de música acerca da formação em Licenciatura e da prática artística escolar, constatando que a maioria se queixava sobre as diferenças da teoria (currículo da Licenciatura) em relação à prática (trabalho docente na escola), o que revelou uma necessidade de formação e capacitação para a sala de aula. Na maioria dos graduandos de Artes Visuais e Música, existe uma prevalência do conhecimento artístico sobre o pedagógico, além de uma tendência à especificação em uma linguagem artística, e a autora sugere que esse cenário exige uma visão de maior integração entre teoria e prática. Ela esclarece que de fato nenhuma Licenciatura consegue abarcar todas as demandas e transformações da realidade escolar, mas destaca a importância de iniciativas governamentais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e a necessidade de uma formação continuada do docente.

A entrevistadora indagou como foi vivenciar e resolver a tensão relatada e o entrevistado ressaltou a angústia que sentiu ao precisar enfrentar todas as situações que acontecem dentro de uma sala, mencionando os conflitos, discussões, desigualdades sociais e disparidades de aprendizagem entre os alunos. Descreveu esse encontro com a realidade escolar como um “susto”, enfatizando uma territorialização do estágio como um período angustiante. Entretanto, ele relatou ser uma pessoa “mente aberta”, flexível e que buscou recursos para lidar com os conflitos, apresentando uma subjetivação como alguém que soube lidar com as tensões do contexto escolar. Relatou ainda que, durante esse período de tensão, que durou seis meses, ele não só desistiu de ser professor de arte porque buscou uma formação para lecionar e um novo olhar sobre a escola, afinal faltavam apenas doze meses para concluir a Licenciatura em Artes Visuais. Contou rindo que, a partir do momento que adquiriu uma compreensão maior, a tensão passou e veio uma sensação de conforto, mas logo irrompeu um enunciado corrigindo a fala anterior: “(...) não é o conforto, talvez o equilíbrio mesmo *pra* você seguir”. As últimas enunciações, que enfatizaram um novo olhar compreensivo e o encontro com o equilíbrio na atuação profissional, expressavam palavras de ordem de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que remetem a uma territorialização como professor de arte. Neste

momento da entrevista, Vítor demonstrou certa insegurança ao franzir o cenho e dizer rindo que não sabia se estava respondendo corretamente, o que indicou um movimento de desterritorialização com relação a entrevista por se tratar de um momento de dúvida e incerteza. A entrevistadora, então, afirmou que sim e ele novamente riu.

A entrevistadora retomou a fala sobre o desejo em cursar Artes Cênicas e perguntou como foi o encontro com a arte na vida do entrevistado e o que despertou tal interesse. Vítor refletiu por alguns segundos e passou a narrar que desde pequeno apresentava facilidade com atividades artísticas e os professores e coordenadores percebiam suas habilidades e costumavam convidá-lo para organizar e participar de eventos culturais da escola, como os saraus, e o seu desejo pela arte foi se despertando a partir dessas vivências. Percebeu-se nestes relatos, palavras de ordem de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressavam territorializações de habilidades artísticas desde a infância e do despertar da arte por meio da vivência escolar. O entrevistado relatou que vem de uma família grande e nunca conseguia “se encaixar” nos interesses de seus familiares, pois a maioria consiste em técnicos, enfermeiros e trabalhadores domésticos, enquanto o seu desejo sempre se voltava para o contato com pessoas de movimentos culturais, o que expressou uma subjetivação como alguém diferente dos familiares. Ao contar que fez o Ensino Médio em uma escola noturna, Vítor passou a falar como quem é “assaltado” por uma lembrança prazerosa, colocando uma maior ênfase no tom de voz: **“Ai, eu tive muitos professores bons também! Nossa, tinha muitos professores bons de arte, sabe? Que eu encontro [risos]... que eu encontro até hoje, assim, a gente conversa, a gente abraça, eu agradeço muito, sabe?”**. O entrevistado enfatizou a gratidão que sente pelos professores de arte que lhe apresentaram novas visões de mundo e afirmou que continuava aprendendo com eles, uma vez que, sempre que precisa de ajuda, recebe o auxílio deles, além de um acolhimento afetivo. Presumiu-se palavras de ordem que apontavam para uma territorialização da importância dos professores de arte do próprio entrevistado, ademais tais enunciações refletem a necessidade da formação continuada mencionada por Subtil (2016), visto que o entrevistado relatou ainda receber orientações e ensinamentos daqueles educadores.

A entrevistadora fez a observação de que o entrevistado não encontrou uma inspiração profissional no contexto familiar, mas na própria escola com os professores de arte. A princípio, Vítor concordou com a entrevistadora, mas logo surgiu um enunciado esclarecendo que “(...) se bem que eu tenho um professor... um professor não, desculpa. Se bem que eu tenho um irmão que ele é músico, né?”; é interessante perceber que, ao buscar uma inspiração artística na família, o entrevistado disse “professor” ao invés de “irmão”. Percebeu-se um esforço em

estabelecer uma territorialização da inspiração artística no contexto familiar, o que indicou palavras de ordem de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), por se tratar de uma vivência subjetiva. Ele continuou relatando que o irmão é músico desde pequeno, mas ele mesmo não sentiu um despertar para música e esclareceu que o seu interesse sempre esteve voltado para a atuação, principalmente no que se refere aos bastidores, execução e montagem, expressando uma subjetivação do seu lugar na arte. Vítor concluiu que seu irmão talvez seja a sua inspiração familiar para a arte e relatou “(...) os meus familiares sempre são muito... talvez a gente falando assim parece mil maravilhas, né? [risos] Mas os meus familiares sempre me apoiaram muito assim. **Todos** os meus irmãos, sabe?”, antes de afirmar o valor da família para a trajetória profissional, irrompeu um enunciado que advertiu que esse apoio não é tão "maravilhoso" como será declarado na continuidade do discurso. Ele, então, passou a narrar que os familiares sempre apoiam qualquer escolha, inclusive a escolha de “não fazer nada”, e incentivam ao buscarem dicas para que seja possível chegar aonde se deseja. O entrevistado fez uma pequena pausa, ficando reflexivo por alguns segundos, e disse:

(...) mas eu acho que eu tive inspiração também da minha família, assim, parando pra pensar, né? Eles apoiam muito. Eles vão e participam quando eu faço um evento, apresento ou monto uma exposição ou... é é é... fugindo um pouco, né? Do âmbito escolar mesmo, assim, nesse momento, né? Eles apoiam, até mesmo na escola, quando a gente faz uma atividade diferenciada que é aberta ao público, eles também participam, né? “Ou, tá precisando do que?” - “Ah, a gente vai fazer uma atividade lá com os alunos e que precisa arrecadar isso, isso e aquilo”, aí eles ajudam, pedem pros amigos deles mostrarem, sabe?

O entrevistado, portanto, reafirmou uma territorialização da inspiração familiar para a sua trajetória profissional, por meio do apoio, incentivo e participação dos familiares, inclusive surgiu um enunciado que esclarece que o curso do seu relato estava desviando do contexto escolar. A entrevistadora percebeu que Vítor havia encerrado sua fala e perguntou, retomando falas anteriores, quais eram as suas intenções ao ingressar na Licenciatura em Artes Visuais e se ele cogitava em ser professor. Ele explicou que, em um primeiro momento, ingressou na faculdade, logo após concluir o Ensino Médio, com a intenção de não parar de estudar, pois já estava no ritmo da escola e não queria que a vontade de estudar deixasse de existir, o que apontou uma subjetivação do desejo por dar continuidade a sua formação. Relatou que a escolha da Licenciatura em Artes Visuais foi baseada no seu interesse pela arte e em suas condições financeiras, uma vez que ele trabalhava na época e percebeu que conseguiria pagar aquele curso, afirmando uma territorialização deste curso como oportunidade de formação. Vítor narrou que já gostava de ensinar e orientar atividades artísticas voltadas ao teatro, mas não tinha a intenção

de ser professor e essa perspectiva apenas surgiu durante a graduação ao perceber que é uma área abrangente e que possibilita trabalhar com várias linguagens artísticas. Percebeu-se nas últimas enunciações palavras de ordem de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), que exprimiram uma territorialização do desejo por ser professor. Enquanto narrava sobre o despertar do “gosto” por ser professor, uma enunciação irrompeu o discurso afirmando que a irmã do entrevistado também é professora, o que novamente remeteu a uma territorialização da inspiração familiar na trajetória profissional. Vítor contou que possui outras formações mais específicas em artes cênicas, fotografia e turismo, apresentando uma subjetivação em variados domínios artísticos, mas logo enfatizou a importância de ter tido contato com a abrangência da arte a partir da Licenciatura em Artes Visuais.

A entrevistadora fez um comentário concluindo que o curso apresenta uma multiplicidade de campos e Vítor revelou que, na verdade, acredita que o curso é “um pouco engessado”, pois apresenta uma formação mais básica sobre as quatro principais linguagens artísticas (“teatro, música, dança e artes visuais”), inclusive devido ao curto tempo de três ou quatro anos, sendo necessário buscar outros caminhos para aprofundar os conhecimentos além da graduação. Não obstante, surgiu uma enunciação logo em seguida que afirmou: “Mas, nossa, é muito amplo, assim, sabe? A arte é.. nossa... é ampla demais [risos]”. A princípio, as enunciações remeteram a palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca dos limites da Licenciatura em Artes Visuais e, posteriormente, afirmou uma territorialização acerca da abrangência da arte, o que também remeteu a palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011). A entrevistadora retomou a fala de Vítor sobre as formações em artes cênicas, fotografia e turismo, dizendo que ele se aprofundou em áreas diversas. O entrevistado concordou e se descreveu como uma pessoa “do povo” e que gosta de estar em contato com pessoas e saberes diversos, apontando para uma subjetivação como alguém comunicativo e dinâmico.

Na produção de subjetividade sobre si mesmo, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do primeiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, Vítor expressou enunciações acerca da formação docente do entrevistado em Artes Visuais que, a princípio, transitavam entre uma Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), desejos e vivências subjetivas, e uma Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), afirmações mais genéricas acerca da formação docente. Os relatos sobre a angústia provocada

pelo estágio como professor na rede estadual apresentaram diversos questionamentos e dúvidas, o que evidenciou um movimento de desterritorialização. As narrativas seguintes obedeceram a uma Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011): enfatizaram uma territorialização do estágio como período turbulento, uma subjetivação como estagiário que soube lidar com as tensões do contexto escolar e, finalmente, uma subjetivação como professor de arte. A pergunta da entrevistadora acerca do encontro do entrevistado com a arte provocou enunciações de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma subjetivação de habilidades artísticas desde a infância, subjetivação como alguém diferente dos familiares e territorialização da importância dos professores de arte nos anos escolares. O comentário da entrevistadora acerca da subjetivação como alguém diferente dos familiares provocou diversas enunciações que se esforçaram em estabelecer uma subjetivação da inspiração artística e profissional no contexto familiar. A partir da investigação da entrevistadora sobre as intenções de Vítor ao ingressar na Licenciatura em Artes Visuais, surgiram enunciações de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma subjetivação do desejo por dar continuidade a sua formação após o Ensino Médio, subjetivação do desejo por ser professor e subjetivação em variados domínios artísticos. A entrevistadora retomou o comentário de Vítor sobre a abrangência da Licenciatura em Artes Visuais, mas as enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que se seguiram afirmaram a territorialização acerca dos limites da Licenciatura em Artes Visuais e, posteriormente, a territorialização acerca da abrangência da arte. Por fim, a entrevistadora retomou a subjetivação em vários domínios artísticos, o que provocou relatos de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma subjetivação como alguém “do povo”, comunicativo e dinâmico.

6.4.1.2. Implicações da entrevistadora

Por meio da pergunta “Como foi vivenciar essa tensão? Como que você saiu dessa tensão?”, a entrevistadora buscou um aprofundamento sobre os momentos de tensão descritos e Vítor relatou que, a princípio, foi angustiante enfrentar as diversas situações conflituosas que acontecem dentro da sala de aula, uma vez que os alunos apresentam diferentes realidades, tanto nas questões de aprendizagem como no aspecto de desigualdade social. O entrevistado afirmou que para ele foi um “susto” a conflituosa realidade escolar e que não se sentia preparado para lecionar, mas se descreveu como uma pessoa “mente aberta” e flexível e, com o tempo, buscou compreender melhor aquele contexto escolar e uma formação completa como professor. Outra

implicação aconteceu quando a entrevistadora questionou o que despertou o interesse de Vítor pela arte e ele passou a contar que sempre gostou de arte, desde pequeno, e não percebia uma influência artística em seu contexto familiar, ademais relatou que os professores de arte sempre lhe incentivaram e que, ainda atualmente, ensinam-lhe muito. Logo em seguida, a entrevistadora assinalou que ele havia encontrado inspiração na própria escola e não no contexto familiar e, diante deste apontamento, o entrevistado passou a afirmar a importância de sua família em sua trajetória profissional: o irmão é músico, seus familiares sempre apoiaram os seus projetos e sua irmã é professora.

Uma quarta implicação ocorreu quando a entrevistadora indagou: "Eu fiquei curiosa, quando você entrou no curso de Artes visuais você pensava em ser professor? O que você estava pensando em seguir na graduação?", buscando uma maior compreensão sobre as intenções e perspectivas do entrevistado durante a graduação. Vítor passou a relatar as razões que o levaram a cursar a licenciatura (interesse por arte, possibilidade de realizar o curso na própria cidade e condições econômicas) e refletiu sobre o que despertou a possibilidade e desejo em ser professor. Diante das enunciações acerca da abrangência da Licenciatura em Artes Visuais, a entrevistadora fez o comentário "Que interessante, então tem uma multiplicidade de campos...", o que implicou em discursos que afirmaram o quanto a arte era ampla e relataram os limites da Licenciatura em Artes Visuais. Um último comentário realizado pela entrevistadora foi "Você se aprofundou em várias coisas que te interessavam, né? Você falou das artes cênicas, da fotografia e turismo também", com a intenção de explorar esses interesses, Vítor concordou, mas apenas passou a descrever como uma pessoa muito dinâmica e comunicativa.

6.4.2. Segundo tema: Minha maneira de ensinar por meio da arte

6.4.2.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do segundo tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: "história", "linha do tempo", "artistas", "pensadores" e "pontos de vista". A primeira enunciação de Vítor acerca do tema trouxe a ideia de que a arte contribui para uma maior "absorção" do conhecimento porque toca a sensibilidade, esta afirmação de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) expressou uma territorialização sobre o ensino através da arte. Conforme Deleuze (1968/2006), a aprendizagem ocorre mediante um acontecimento que provoca involuntariamente o pensamento, mas a primeira faculdade a ser afetada não é o próprio pensar, mas o sentir e, por esta razão, afirma-se que a aprendizagem é afetiva: o que será apreendido de fato pelo sujeito é aquilo que afeta sua sensibilidade. A

enunciação de Vítor se aproxima dessa ideia: a arte toca a sensibilidade e, a partir daí, o aluno experimenta um processo de aprendizagem mais intenso e marcante. O entrevistado relatou como os seus professores de arte ampliaram a sua visão e apresentaram “novos mundos” e referências de qualidade, explicando que, quando se entra em uma aula de arte ou se participa de alguma experiência artística, como assistir uma peça de teatro, “você entra de um jeito e sai de outro, você nunca sai do mesmo jeito, *né?* (...) sai de uma forma diferente, *né?* Seja ela tanto positiva quanto negativa, claro *né?* [risos]”. Percebeu-se nos relatos a ideia da arte como transformadora, evidenciando sua capacidade de desterritorialização, o que se aproxima muito da perspectiva de Deleuze e Guattari (1992/2010) sobre a arte. Para os autores franceses, uma experiência artística potente, que não seja uma mera representação de padrões dominantes, oferece aberturas para o caos ou plano de consistência, o que possibilita a diferenciação e o devir, ou seja, o “vir a ser” outra coisa que não a si mesmo; é neste sentido que reside a potencialidade de transformação por meio da arte.

O entrevistado declarou que sua maneira de ensinar por meio da arte é despertar nos alunos outras ideias, ângulos e o próprio pensamento em si, provocando questionamentos como: “será que é realmente desse jeito que precisa ser?”, o que aponta uma subjetivação da maneira de ensinar arte e, novamente, um alinhamento com a perspectiva sobre aprendizagem de Deleuze (1968/2006). Ele esclareceu que outro aspecto de sua maneira de ensinar reside no uso da arte para comunicar os sentimentos e oferecer uma oportunidade de resolver os conflitos, para o aluno conseguir “se equilibrar”, o que estaria mais próximo de conhecimentos da terapia ou arteterapia; tais enunciados remetem novamente a uma subjetivação da maneira de ensinar arte. Reis (2014) afirma que a arte é uma importante mediadora quando se trata da comunicação, uma vez que possibilita a expressão direta das emoções, sem que seja necessário passar pelos limites da racionalização do discurso verbal, lançando mão de um viés criativo que contribui para a reconfiguração de novos sentidos às vivências conflituosas do indivíduo. Pode-se dizer que a arte é capaz de operar uma subversão da linguagem maior que é limitada pelos significantes legitimados por forças molares, nos termos de Deleuze e Guattari (1980/2011), abrindo espaço para a invenção de novas palavras, significados, corpos e agenciamentos; é nesse sentido que a comunicação “flui” porque está em sintonia com a experiência imediata do mundo.

Vítor terminou o seu relato e a entrevistadora, então, perguntou se ele sempre teve essa percepção da arte como transformadora, ele concordou e ficou reflexivo por alguns segundos, passando, posteriormente, a relatar que a arte lhe transformou muito como aluno, ao ensinar,

por exemplo, que existem músicos que produzem músicas de alta qualidade; exprimindo uma subjetivação das transformações experimentadas através das aulas de arte. Um enunciado surgiu, interrompendo o anterior, para esclarecer que o entrevistado não estava desmerecendo nenhum outro segmento musical, pois afirmou acreditar que “toda música é uma forma de expressão artística”, o que indicou uma subjetivação como alguém que não tem preconceito com nenhuma expressão artística. Vítor continuou dizendo que a arte lhe ensinou a se portar em alguns lugares, a chegar na sala de aula e saber identificar o que os alunos estão sentindo, mencionando a proximidade que existe entre os saberes da arte e da psicologia e psicoterapia, ademais relatou que através das atividades artísticas, é possível perceber quando um aluno não está bem e oferecer opções para ele poder “se equilibrar”. As últimas enunciações expressaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicavam a capacidade da arte de oferecer um momento terapêutico, de comunicação, harmonia e equilíbrio. De acordo com Reis (2014), quando a arte não está voltada para julgamentos de valor estético, como “belo” e “feio”, a expressão artística apresenta benefícios terapêuticos e, não se limita ao âmbito da saúde mental, muito embora seja utilizada como recurso, majoritariamente, por profissionais da saúde. A autora esclarece que o exercício livre da criatividade e da imaginação mobiliza a expressão e resignificação de afetos, conflitos, ideias, sensações e percepções acerca de si e na relação com o mundo.

Vítor narrou acreditar muito na transformação pela arte, baseando-se especialmente em sua experiência como professor na Fundação do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), relatando que trabalhou por dois anos nesta instituição, ministrando atividades, oficinas e “aulas tradicionais de sala de aula”.

Então, você percebe que, assim, queee... [diminui o volume da voz] nossa, a arte é transformadora demais, sabe? Que os meninos realmente... [aumenta o volume da voz] lá a gente consegue mais porque é uma vivência maior, uma vivência com pessoas que realmente vivem *num* espaço *só*, *né*? Específico ali entre eles, *né*? E nós tínhamos um tempo maior *pra* conversação, *pra*... *pra* tudo o mais... *pra* executar a atividade, *né*? **Ah, é muito diferente!** Em questão de três, quatro meses você já percebia uma mudança **muito** grande, assim, no comportamento, na maneira mesmo de **portar**, de **conversar** entre eles e até mesmo na maneira de lidar com os professores, *né*?

O trecho citado apontou para uma subjetivação da vivência como professor de arte na Fundação CASA e da percepção do impacto transformador da arte a partir desta vivência. O entrevistado concluiu o discurso ao suspirar e dizer que perceber o potencial de transformação da arte faz com que ele não queira abandoná-la, o que revela uma subjetivação da sua crença na arte. Cunha, Ruaro e Assini (2018) realizaram uma pesquisa-ação cujo objetivo era investigar se a

arte pode contribuir para a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei, por meio de uma oficina de modelagem em argila em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) no município de Cascavel, Paraná. O tema da oficina foi previamente definido pela equipe técnica psicossocial do CREAS, que identificou como principal demanda a falta de perspectiva para o futuro por parte dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Os pesquisadores propuseram uma roda de conversa, para instigar nos adolescentes reflexões acerca do futuro, ademais foi feita uma pesquisa de imagens para auxiliar nas representações sobre o futuro e, a partir das imagens e da discussão, ocorreu a materialização das esculturas em argila na oficina e, por fim, foram realizadas exposições das esculturas, com o título de “Sonhos e Expectativas”, em alguns espaços da cidade. Constatou-se que a maioria dos adolescentes possuía pouca ou nenhuma expectativa sobre o futuro, mas, após a oficina, os pesquisadores perceberam mudanças comportamentais e psicológicas positivas, como aumento da autoestima, autoconhecimento, desenvoltura e melhoria na capacidade de expressão, o que implicou na conscientização de desejos para o futuro e das ações necessárias para construir os caminhos almejados.

A entrevistadora comentou que trabalhar na Fundação CASA deve ter sido uma experiência intensa, com o intuito de provocar um maior aprofundamento nos relatos sobre a vivência, e o entrevistado concordou e relatou que, como é uma pessoa “muito sentimental”, aquele trabalho começou a afetar sua saúde mental e, então, ele decidiu se afastar por um período e, posteriormente, dar continuidade àquelas atividades. Descreveu que o trabalho na Fundação CASA era demasiadamente “intenso e preciso”, justificando que não tinha liberdade para falar, propor e discutir qualquer tema em um “espaço como aquele”. As últimas enunciações remeteram a palavras de ordem de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressavam uma territorialização das razões que motivaram Vítor a afastar-se do trabalho na Fundação CASA. Ainda procurando aprofundar na vivência que estava sendo descrita, a entrevistadora perguntou como Vítor se tornou professor na Fundação CASA e ele, a princípio, disse que foi uma “oportunidade” e, em seguida, disse que foi “convidado”, passando a explicar que existem professores de todas as áreas na Fundação CASA e uma outra escola estadual é responsável por “organizar” os professores através de entrevistas e os que são aprovados “são enviados *pra* trabalhar lá dentro”. Relatou que foi indicado por uma pessoa que gosta muito do seu trabalho e que acompanhou toda a sua trajetória, desde quando começou a dar aula na rede estadual de ensino, e, então, citou a fala dessa pessoa:

(...) ela falou “Vítor, é o seu perfil. É o seu **perfil**, acho que é um lugar que você vai gostar **bastante** e você é uma pessoa muito comunicativa e muito **tranquila**, né? Então, eu acho que é o seu perfil. Por que **não**, né? Tem a oportunidade, tem a vaga. Que tal lá você “bater um papo” com o pessoal, com os coordenadores?” e foi assim, foi por esse meio e acabou dando certo, né?

O trecho citado apontou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), por se tratar da voz de outra pessoa que irrompe no discurso, o que possivelmente exprime uma territorialização da obediência à sugestão de trabalhar na Fundação CASA. Vítor deu continuidade ao seu relato, dizendo que, por mais que fosse um professor contratado do estado, teve que passar por um processo seletivo que incluía um “processo psicológico” e riu ao comentar “(...) porque não é lugar pra todo mundo trabalhar, de fato [risos]”. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização acerca da ideia de que poucas pessoas possuem as condições necessárias para trabalhar na Fundação CASA. Vítor narrou que faz três anos que saiu da Fundação CASA e, como foi “uma experiência incrível”, voltaria a trabalhar tranquilamente naquele espaço; surgiu, então, uma enunciação relatando que o entrevistado possui amigos, que são professores de arte e trabalham na Fundação CASA, e muitos perguntam-lhe: “Nossa, mas como você conseguiu ficar esse tempo todo?”. Ele buscou justificar, com certa hesitação, que “(...) é um espaço que... é um lugar fechado, né? Realmente quer queira, quer não, trocando as palavras é chato falar, mas é uma cadeia, né? Na verdade, né?”. O entrevistado descreveu que a maneira ideal de lidar com aquele espaço é focar no trabalho a partir da contribuição para a formação e transformação dos alunos, mas caso aconteça um mal-estar, ele aconselhou a retirar-se e buscar “novas energias” para “renovar o psicológico” e retornar em um outro momento. A partir das últimas enunciações, presumiu-se uma subjetivação como professor capaz de trabalhar em um espaço como a Fundação CASA. Vítor concluiu o seu discurso, dizendo que não existe razão em permanecer em um espaço no qual não se sente bem, assim como, a arte não foi feita para trabalhar de maneira “pesada”, mas para transformação, manifestando, novamente, no discurso a capacidade de desterritorialização da arte.

A entrevistadora retomou acerca da grande sensibilidade do entrevistado ter motivado sua indicação e o entrevistado concordou e reafirmou, esclarecendo que não tinha intenção de parecer “ter esses privilégios”, as condições necessárias para trabalhar em um espaço como a Fundação CASA: “precisa saber se portar, conversar, ter um jogo de cintura, ter uma série de... de critérios mesmo”. Logo em seguida, o entrevistado trouxe mais uma vez a fala da pessoa que lhe indicou, afirmando que ele possuía o perfil para assumir aquele cargo de professor. Tais enunciações indicaram a subjetivação como professor capaz de trabalhar na Fundação CASA,

assim como a territorialização da obediência à sugestão em trabalhar neste espaço. A entrevistadora continuou a buscar um aprofundamento no tema ao comentar que o entrevistado teve uma vivência bastante diferente, Vítor exclamou que sim e revelou que sempre que comenta com os seus amigos, eles dizem “Nossa, você é maluco! Por que você fez isso?”, o que possivelmente manifestou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiram uma territorialização das vozes dos amigos acerca da decisão de trabalhar na Fundação CASA com tons de desaprovação. O entrevistado prosseguiu, dizendo que aquela vivência lhe proporcionou um “crescimento incrível” tanto na área profissional como na pessoal, apresentando uma subjetivação dos impactos da vivência como professor na Fundação CASA. A entrevistadora retomou a fala dos amigos para perguntar em qual sentido eles chamavam Vítor de “maluco” e ele explicou, com certa hesitação, que era “maluco” por ter ido trabalhar em “(...) um espaço que, de repente, tudo pode acontecer de fato, né? É chato falar, mas a gente sabe disso”, o que indicou possivelmente palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), por se tratar da qualificação daquele espaço, que expressou uma territorialização da ideia de que a Fundação CASA é um espaço potencialmente perigoso.

O entrevistado deu continuidade ao seu discurso, esclarecendo que o foco deve residir em fazer o “bem” e trazer ideias de transformação, uma vez que aquele público é composto por adolescentes e, por mais que muitos professores acreditam ser difícil trabalhar com essa faixa etária, os adolescentes estão sempre buscando outras visões e novas oportunidades e, então, sempre existe um resultado positivo quando a intenção do ensino da arte é a transformação. Ele declarou ter maior apreço pelo trabalho com adolescentes do que com “pessoas mais velhas”, esclarecendo que não estava se referindo à terceira idade, pois percebe como “sensacional” o trabalho com este público, mas aos adultos com idade superior aos vinte anos, que se encontram em uma fase em que são mais “orgulhosos” e apresentam menor abertura para transformações propostas pela arte. As últimas enunciações trouxeram a percepção de que os adolescentes possuem uma maior abertura para o devir e as desterritorializações que podem ser provocadas pela arte, enquanto os adultos se encontram mais apegados às linhas molares a partir das identidades e padrões de comportamento. Vítor relatou que no período em que trabalhou na Fundação CASA foram realizadas exposições de arte, como uma exposição de fotografias que trabalhou o corpo com a argila e, apesar de não ser permitido a identificação dos adolescentes, narrou ter conseguido registrar as fotografias; ademais, trabalhou a cultura popular através de mudanças, ritmos e batuques. O entrevistado contou que, enquanto está transitando pelas ruas,

é comum encontrar alunos que declaram “nossa, como não esquecer, assim, sabe? De algumas coisas que você trouxe”, e, a partir disso, ele afirmou perceber que de fato houve uma mudança, retomando o que havia afirmado no começo da entrevista: “(...) ele entrou de um jeito e já saiu diferente, de fato, assim, sabe? Ele já é uma outra pessoa, já é uma outra... com uma outra ideia, com um outro olhar, com uma outra... É isso [risos]”. Percebeu-se nos relatos palavras de ordem de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma subjetivação dos resultados do trabalho como professor na Fundação CASA, assim como, palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), devido a manifestação da fala dos alunos, que indicam uma territorialização das mudanças declaradas pelos alunos. Ao longo dos relatos provocados pelo segundo tema, a arte apareceu como um saber que oferece a construção de novas visões e modos de ser no mundo, tanto na vivência como aluno de Vítor como nas vivências de seus alunos. A arte, conforme Deleuze e Guattari (1992/2010), pode ser entendida como saber afetivo e criativo que abre espaço para intensos e diferentes processos de subjetivação, gerando uma aprendizagem difícil de se esquecer, como foi assinalado por Vítor ao trazer a fala dos alunos da Fundação CASA. As enunciações manifestaram como o entrevistado é consciente de todos esses processos, o que o torna mais sensível para saber como se “portar” diante dos espaços e identificar os sentimentos de seus alunos.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do segundo tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, as primeiras enunciações do entrevistado trouxeram uma afirmação de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressou uma territorialização acerca da aprendizagem provocada pela arte e evidenciou a capacidade de desterritorialização da arte como um caminho para conhecer “novos mundos”, ademais o entrevistado se identificou com esse aspecto, declarando uma subjetivação como professor que desperta novas ideias nos alunos. A partir da pergunta da entrevistadora, que indagou se o entrevistado sempre teve a perspectiva da arte como transformadora, surgiu uma enunciação de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiu uma subjetivação das próprias transformações experimentadas através das aulas de arte (conhecer expressões artísticas de alta qualidade), mas que foi interrompida por outra enunciação de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que declarou uma subjetivação como alguém que não tem preconceito com nenhuma expressão artística. Surgiram enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram a

capacidade da arte de oferecer um momento terapêutico, de comunicação, harmonia e equilíbrio. Para atestar a potencialidade de transformação da arte, o entrevistado passou a narrar sobre sua experiência na Fundação CASA, o que apontou, a princípio, para uma subjetivação da vivência como professor de arte nesta instituição. O comentário da entrevistadora de que trabalhar na Fundação CASA deve ter sido uma experiência intensa, provocou enunciações de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização das razões que motivaram Vítor a afastar-se desta instituição. A partir da pergunta da entrevistadora de como Vítor se tornou professor daquela instituição, surgiram enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização da obediência à sugestão de trabalhar na Fundação CASA; territorialização acerca da ideia de que poucas pessoas possuem as condições necessárias para trabalhar na Fundação CASA; territorialização das vozes dos amigos acerca da decisão de trabalhar na Fundação CASA com tons de desaprovação, e territorialização da ideia de que a Fundação CASA é um espaço potencialmente perigoso. Enunciações de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) também irromperam no discurso, manifestando uma subjetivação como professor capaz de trabalhar em um espaço como a Fundação CASA, subjetivação dos impactos da vivência como professor na Fundação CASA e subjetivação dos resultados do trabalho como professor desta instituição. Uma enunciação trouxe a fala dos alunos, o que apontou para uma Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) e uma territorialização das transformações vivenciadas e declaradas pelos alunos, ademais Vítor trouxe a percepção de que os adolescentes possuem uma maior abertura para o devir e a desterritorialização.

6.4.2.2. Implicações da entrevistadora

A partir da pergunta da entrevistadora: "Você sempre teve essa percepção da arte como algo transformador?", Vítor voltou a afirmar o quanto a arte foi transformadora em sua experiência pessoal, além de ensiná-lo a ser mais sensível e identificar como os alunos estão se sentindo. Em sequência, o entrevistado narrou sobre sua experiência como professor de arte na Fundação CASA, evidenciando o potencial de transformação da arte que ele pôde observar durante essa vivência profissional. A entrevistadora comentou, surpresa com o relato sobre a Fundação CASA, que trabalhar naquele espaço deve ter sido uma experiência muito intensa e Vítor concordou, pontuando que devido à tamanha intensidade, ele precisou se afastar porque sentia que aquele trabalho estava afetando sua saúde mental. Para contextualizar melhor o

relato, a entrevistadora perguntou como que o entrevistado foi dar aula na Fundação CASA, tal questionamento gerou enunciações que evidenciaram como ele possuía o perfil necessário para aquele trabalho, o que foi reconhecido por outras pessoas. A entrevistadora resgatou a fala de Vítor, sobre ser convidado para trabalhar na Fundação CASA devido a sua grande sensibilidade, e o entrevistado esclareceu que ele não era “privilegiado”, mas, para trabalhar nesse tipo de espaço, é necessário “saber se portar, conversar e ter jogo de cintura” e, mais uma vez, afirmou que outras pessoas reconheceram que ele possuía o perfil ideal. Mais um comentário surge, por parte da entrevistadora, que disse “É uma vivência bem diferente mesmo, né?” e Vítor, ao confirmar, narrou que seus amigos lhe questionavam acerca de sua escolha e diziam que ele era “maluco”. A entrevistadora, então, perguntou em que sentido ele era chamado de “maluco” e ele admitiu, com hesitação, que a Fundação CASA é um espaço potencialmente perigoso por ser uma cadeia, mas o foco do seu relato logo voltou para a transformação por meio da arte experienciada pelos alunos da Fundação CASA.

6.4.3. Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”

6.4.3.1. Agenciamentos

Ao se deparar com o terceiro tema, Vítor arregalou os olhos e começou a rir, comentando “*Tá* começando a apertar!” e a entrevistadora riu também, mas ele logo acrescentou: “*Tô* brincando, *tá* não. [pausa] ‘Meus alunos e a arte’. [pausa] Não *tô* conseguindo interpretar, assim, ‘meus alunos e a arte’...”. A entrevistadora, então, perguntou quais lembranças, sentimentos, percepções aquele tema despertava nele, esclarecendo que não era necessário ter um sentido discursivo, mas focar em como ele se sentia afetado pelo tema. Vítor ficou reflexivo por um tempo e falou, sussurrando para si mesmo, que iria escrever alguns tópicos e, a partir da apresentação do terceiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “vida”, “social/classe”, “tecnologia”, “família” e “caminhos”. Após terminar de escrever, Vítor ficou encarando a folha por alguns segundos e, posteriormente, olhou para a entrevistadora declarando que estava pronto para começar a falar e que, a princípio, iria tratar dos temas “arte” e “meus alunos” separadamente e depois ele e a entrevistadora poderiam alinhá-los ao longo da entrevista.

O entrevistado relatou que os professores passam por várias escolas e, conseqüentemente, por vários alunos e, em certas ocasiões, uma única turma muda ao longo do ano porque saem e entram novos alunos. Descreveu seus alunos como diversos, uma vez que cada aluno possui suas “particularidades”, valores, família e vivências, além de serem atravessados pela diversidade de expressão, sentimento, classe social e sexualidade. Concluiu

rindo que são vários fatores e a entrevistadora concordou, comentando “Muita coisa [risos]”, e Vítor exclamou “Exatamente!”, dizendo que é muito desafiador trazer tudo o que ele já tinha mencionado anteriormente sobre o ensino da arte para uma sala de aula com trinta ou quarenta alunos atravessados por tanta diversidade. As primeiras enunciações indicaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressavam uma territorialização acerca dos desafios que os professores vivenciam em face da dinamicidade e diversidade dos alunos.

Vítor explicou que a sua função não se resume apenas a ensinar arte ou mostrar o que é a arte, já que o aluno traz consigo os aprendizados do contexto familiar, suas vivências, intenções, desejos, necessidades e sentimentos:

(...) mas aí vai juntar família, o que esse aluno *tá* trazendo aí sobre o aprendizado da família até hoje, *pra* discutir junto com a gente. Vai trazer os **caminhos** que realmente ele *tá* seguindo lá porque talvez ele não quer... ele não *tá* nem aí com a escola, não *tá* nem aí com a formação dele. Realmente, ele quer só ficar lá na rua jogando futebol ou quer realmente com a intenção só mesmo de trabalhar e ganhar o seu dinheiro e cuidar do seu..., *né?* Ou realmente um a... um aluno que é um pouco mais avançado, do ensino médio, que realmente já tem a intenção de ter filhos ou já tem filhos de uma maneira tão..., *né?* Tão **jovem**, tão..., *né?* É é é... Então, nós temos aí **muito** sentimento *pra*... muitos sentimentos *pra* trabalhar, *né?* **Antes de** pensar realmente o que é a arte, *né?*

O entrevistado relatou que é a partir dessa gama de sentimentos, trazida pelos alunos para a sala de aula, que ele vai inserir a arte como um “meio de despertar para novas visões”. Percebeu-se palavras de ordem que manifestavam uma territorialização acerca da ideia de que ensinar não se resume a dar aula e, ademais, as enunciações afirmaram a potencialidade de desterritorialização da arte para provocar novos processos de subjetivação nos alunos. A abordagem de ensino descrita pelo entrevistado novamente se aproxima da perspectiva sobre aprendizagem de Deleuze (1968/2006), uma vez que o ponto de partida são os desejos e os acontecimentos que afetam os alunos para que, então, a arte seja inserida como um caminho para provocar novos processos de subjetivação. O entrevistado relatou que muitos alunos são resistentes e não querem “abrir a mente” para outras visões, além das crenças que já possuem; como acontece quando a matéria envolve um segmento religioso que está atrelado a um período histórico e artístico, alguns alunos se recusam a “entender que aquilo realmente existe”. Ele trouxe o exemplo da “consciência negra” que é um tema já inserido no currículo escolar e, no mês de novembro, a maioria das escolas aborda a história da África, a história da escravidão, o racismo, a cultura afrobrasileira etc., mas muitos alunos apresentam resistência ao dizer: “Olha, **não. Não posso** estudar isso, **não posso** ler isso, **não posso** entender o que é isso”. O entrevistado relatou que a intenção do professor de arte não é trazer uma ideologia, fazendo

com que o aluno mude de ideia, mas ampliar a compreensão de que existem outros caminhos que são registrados artisticamente. A partir das enunciações, presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização da resistência dos alunos em face da potencialidade de desterritorialização das aulas de arte.

Vítor contou que essa resistência dos alunos cria uma tensão e um distanciamento entre eles e a arte e, então, se faz necessário buscar “outros meios de leitura”, uma abordagem mais leve, para que eles possam compreender os sentidos daquelas manifestações históricas e artísticas, o que indicou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização da necessidade de contornar os preconceitos dos alunos para que seja possível ensinar a arte com seus graus de desterritorialização. Vítor começou a rir, mas parecia tenso e “se engasgou com as palavras”, isto é, perdeu sua linha de raciocínio, ao dizer: “Então, **meus** alunos e arte são duas situações que andam juntos, **claro! Minha nossa senhora!** Porque **tem** que ser esse ‘andar juntos’ porque **sou** um professor **de arte**”. A última enunciação apontou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização da função do professor de arte que, apesar dos desafios descritos, consiste em vincular os alunos à arte. O entrevistado confessou ter perdido a linha de raciocínio e, logo em seguida, retomou que é necessário vincular os alunos à arte, mas existe uma certa negação e repúdio em se envolver com a atividade artística, especulando que, talvez, essa resistência é motivada pelo estado de afecção e sensibilidade que está implicado na experiência artística, o que indicou novamente uma territorialização da resistência dos alunos em face da potencialidade de desterritorialização das aulas de arte.

O entrevistado narrou que “entende perfeitamente” a resistência de certos alunos, uma vez que ele mesmo precisa ser muito flexível para trabalhar com a arte e, por mais que algumas pessoas desejem, elas não estão preparadas para a mudança oferecida pela arte. Conforme a perspectiva de Deleuze e Guattari (1980/2011), é possível analisar a resistência dos alunos, relatada por Vítor, como um predomínio de segmentaridades duras ou molares e uma dificuldade em liberar as linhas de fuga, ou seja, um apego às identidades e padrões de comportamentos estabelecidos socialmente e o receio por experimentar novos modos de ser no mundo a partir do contato com o caos oferecido pela arte. O entrevistado começou a rir ao declarar que novamente faria um paralelo com a psicologia, relatando que o psicoterapeuta pode dizer algo que o cliente não quer ouvir, o que provoca no cliente o impulso de querer interromper o processo psicoterapêutico, mas é justamente aquela questão incômoda que

precisa ser olhada e trabalhada. Narrou que a mesma situação pode acontecer na aula de arte: o próprio incômodo do aluno com alguma atividade pode ser uma oportunidade de maior compreensão de si mesmo. As últimas enunciações revelaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização da proximidade entre os campos da arte e da psicologia, ademais estão em sintonia com o que Reis (2014) afirma sobre a potencialidade da arte como recurso para expressar e integrar conflitos.

A entrevistadora comentou que achou interessante o fato de que, apesar de os alunos apresentarem uma grande diversidade, muitos manifestam forte resistência em face de uma perspectiva diversa. Vítor concordou e afirmou que o aluno se sente “invadido” e fora de sua zona de conforto ao ter contato com uma perspectiva diferente, o que de fato é muito desafiador, uma vez que ele mesmo já negou vivenciar outras situações porque não queria descobrir “o outro lado da história”. Narrou que, a partir do momento que se aceita vivenciar uma situação nova, existem dois caminhos a serem trilhados: gostar ou não gostar, ou seja, sempre existe o risco do desapareço, enfatizando, porém, que sempre deve haver respeito em ambos os lados. Os relatos voltaram-se aos desafios acerca da desterritorialização, uma vez que esse movimento consiste em um rompimento do conhecido, “sair da zona de conforto”, e implica em uma “invasão” por novas forças que impulsionam a ação criativa. É possível, novamente, associar a fala do entrevistado com o que postulava Deleuze (1968/2006): a experiência do pensar é fruto de uma afetação por algo inusitado que força o pensamento, como em um ato violento; é uma experiência desafiadora e transformadora. Abrir-se para outras perspectivas é trilhar novos caminhos que, como relatado pelo entrevistado, podem levar o sujeito ao apreço ou incômodo, mas, acima de tudo, provoca a produção de novos modos de existência.

Vítor encerrou a sua fala e, então, a entrevistadora perguntou se ele gostaria de dizer algo a mais sobre o tema; ele negou, mas olhou novamente para o cartãozinho e leu sussurrando “Meus alunos e a arte”, começou a rir e concluiu: “Não, não quero falar mais não [risos]”. A entrevistadora também riu e perguntou se aquele tema foi muito intenso, ele prontamente concordou e disse: “Eu consigo ver duas partes, assim, sabe? Consigo ver a parte realmente do aluno e a arte, né? E como ter essa fusão, assim, sabe? A aproximação do aluno e da arte, né?”. Percebeu-se que o tema não só provocou reflexões e respostas em Vítor, mas, principalmente, perguntas e, nesse sentido, a intensidade do agenciamento entre o entrevistado e o tema revelou graus de desterritorialização. A entrevistadora, percebendo os afetos que circulavam naquele momento, perguntou se o desafio em “fundir” os alunos com a arte estava relacionado com a tensão que ele relatou sobre o primeiro tema. Vítor concordou e narrou que, no início de sua

trajetória como professor, precisou ter muito “jogo de cintura”, afinal a arte afeta de forma diferente cada aluno, podendo surgir reações negativas e, inclusive, violentas. A última enunciação expressiu palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca dos efeitos da arte nos alunos.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do terceiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, o entrevistado, a princípio, trouxe enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca dos desafios que os professores vivenciam em face da dinamicidade e diversidade dos alunos, e uma territorialização acerca da ideia de que ensinar não se limita a transmissão de conteúdo. Os relatos enfatizaram a potencialidade de desterritorialização da arte para provocar novos processos de subjetivação nos alunos, mas enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) atestaram uma territorialização da resistência dos alunos em face da possibilidade de desterritorialização provocada pelas aulas de arte e uma territorialização da necessidade de contornar os preconceitos dos alunos para que seja possível ensinar a arte com seus graus de desterritorialização. O entrevistado aparentou tensão ao emergir uma enunciação de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicou uma territorialização da função do professor de arte que, apesar dos desafios descritos, consiste em vincular os alunos à arte. Outras enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) apontaram para uma territorialização da proximidade entre os campos da arte e da psicologia. Ao final dessa parte da entrevista, a entrevistadora perguntou se o tema “meus alunos e a arte” havia sido mais intenso, devido às evidentes reações verbais e corporais no contato com tema, o que gerou enunciações que trouxeram questionamentos acerca de como vincular a arte e os alunos, apontando para um movimento de desterritorialização. As últimas enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) revelaram uma territorialização da necessidade de ter “jogo de cintura” devido aos efeitos que a arte provoca nos alunos. Percebeu-se que o entrevistado apresentou hesitação e desconforto com o terceiro tema, o que possivelmente provocou um maior número de enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), ou seja, os relatos voltaram-se majoritariamente para a expressão de ideais e discursos gerais acerca da realidade, ademais algumas enunciações lançaram-se em reflexões e questionamentos sobre o tema, o que indicou graus de desterritorialização.

6.4.3.2. Implicações da entrevistadora

Após Vítor afirmar a grande diversidade que habita as salas de aula, a entrevistadora comentou “Muita coisa [risos]”, o que incentivou o entrevistado a dar continuidade ao relato sobre a dificuldade que percebe em vincular o ensino da arte com os alunos, uma vez que eles trazem consigo implicações de classe social e do contexto familiar, além de intenções, desejos, necessidades e sentimentos com relação à vida em um aspecto mais amplo. A entrevistadora assinalou que o entrevistado, a princípio, trouxe que os alunos apresentam uma grande diversidade, mas quando são apresentados a uma perspectiva diversa, muitos acabam resistindo. Essa colocação gerou no entrevistado enunciações que refletiram sobre a dificuldade de sair da “zona de conforto” e sobre como ele mesmo já foi resistente a várias situações. Ao final, a entrevistadora perguntou se Vítor gostaria de acrescentar algo a mais em sua fala e ele negou e leu novamente o tema no cartãozinho: “Meus alunos e a arte... e a arte. [pequena pausa] Não, não quero falar mais não [risos]”, esboçando, como no começo dessa terceira parte da entrevista, uma hesitação com relação ao tema. A entrevistadora, então, perguntou “[risos] Esse tema foi mais intenso?” e ele concordou e passou a questionar-se: “Como ter essa fusão, assim, sabe? A aproximação do aluno e da arte, né?”, revelando que aquela questão era desafiadora para ele. A última implicação aconteceu quando a entrevistadora perguntou se esse desafio estava relacionado à tensão que ele descreveu no primeiro tema, ele confirmou e relatou que é necessário ter um “jogo de cintura” para lidar com os sentimentos dos alunos, uma vez que existe a possibilidade de haver uma reação violenta. Ao mencionar a violência, o entrevistado fez referência a fala da entrevistadora no momento de apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que ela esclareceu que um dos temas que seriam tratados na entrevista era a violência e, se ele sentisse qualquer desconforto, poderia interromper sua participação na pesquisa.

6.4.4. Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar

6.4.4.1. Agenciamentos

Ao ter contato com o quarto tema, Vítor franziu o cenho, cerrou os olhos e, encarando a entrevistadora, disse rindo e demonstrando hesitação: “É [risos]. *Num* posso... teria coisas que talvez eu não posso... enfim, mas vamos lá. Eu vou marcar aqui e a gente vai... *Tá?* [risos]”. A entrevistadora concordou e Vítor passou um tempo refletindo, sem saber muito bem o que escrever na folha, e apenas surgiram duas palavras-chave: “diálogos” e “atividades em grupos” - ele deixou uma vírgula depois da última palavra-chave, mas acabou não acrescentando mais

nada ao longo da entrevista. O entrevistado iniciou o relato dizendo que aquele tema estava alinhado aos outros três e, principalmente, ao último tema em que ele discursou sobre a questão da classe social dos alunos. Ele afirmou que a violência escolar está, na verdade, relacionada ao contexto familiar do aluno que acaba “descontando” na escola o que vivencia fora daquele espaço, o que indicou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que revelaram uma territorialização acerca da origem da violência escolar. Percebeu-se, no relato do entrevistado, um discurso muito comum entre os professores que consiste na culpabilização das famílias por comportamentos indesejados e inadequados dos alunos. Silva e Guzzo (2019) esclarecem que, no imaginário dos profissionais escolares, existe a busca por uma família ideal que atenda às necessidades da escola, o que desconsidera as particularidades e condições de vida das famílias que muitas vezes são rotuladas como “desequilibradas”. Diante dessa perspectiva baseada em estereótipos, as autoras afirmam que as escolas, quando buscam solucionar os problemas, se limitam às convocações das famílias e encaminhamentos aos serviços de saúde, havendo uma “desresponsabilização” da escola pelo fracasso escolar e condutas inadequadas dos alunos. De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), o processo educativo depende da relação família-escola e o professor é uma figura essencial para a aproximação destas instituições, mas o que se observa no cotidiano escolar é que essa relação é permeada por culpabilização e não responsabilização compartilhada.

Vítor relatou que "equilibrar" o aluno em face de tanto fatores externos é uma tarefa complicada e o professor necessita da ajuda de outros profissionais, como os psicólogos, para lidar com a violência escolar, expressando palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização acerca dos limites da ação do professor diante da violência escolar. O entrevistado continuou discursando que a questão da violência dentro da escola se resume ao contexto familiar dos alunos, mas admitiu que algumas situações violentas de fato surgem do momento em sala de aula, observando, entretanto, que a família tem uma grande influência no comportamento dos alunos. Ele relatou que:

Mas... é... essa situação família e escola é muito... *pra* que você percebe, assim, que tem famílias muito equilibradas na parte externa que o aluno é muito equilibrado aqui dentro, sabe? E ele traz esse equilíbrio *pra* lidar com outras pessoas, com outros amigos, sabe? E você vê também que tem famílias lá fora que são desestruturadas, *né?* E que o aluno já vem com essa revolta, *né?* Já vem com “falta de”, *né?* De repente esse aluno não tem a oportunidade de se alimentar bem, de comer, de... E aí é briga da família, é não sei o quê, enfim e nisso... eu falo muito “não sei o que”, “não sei o que”, eu entendo o que *tá* aqui dentro, mas eu não consigo [risos], *num* falo, *né?* Aí fica “não sei o que”, “não sei o que” [risos].

As últimas enunciações indicaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiram uma territorialização da influência de famílias desestruturadas na violência dentro da escola, ademais uma territorialização acerca de uma pequena porcentagem de situações violentas que surgem da própria realidade escolar. No final do trecho citado, percebeu-se uma subjetivação dos limites da própria expressão verbal durante a entrevista, uma vez que o entrevistado afirmou saber o que sente, mas não encontrava palavras para descrever. O entrevistado relatou que equilibrar os sentimentos se torna uma tarefa difícil, não apenas para os alunos adolescentes, mas, inclusive, para ele e a entrevistadora “nessa idade nossa (...) nos vinte e trinta anos”. Explicou que quando os acontecimentos são favoráveis na família e no emprego, a expressão se torna diferente, mas quando se está “tenso”, “nervoso”, com problemas e com “alguma coisa empacando ali no meio”, as relações se tornam mais duras, indicando palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca de como os acontecimentos fora do contexto escolar têm o potencial de afetar as relações, tornando-as mais duras ou leves.

Vítor afirmou que a sua maior contribuição para diminuir a violência no âmbito escolar é o diálogo, mas advertiu que todos os demais vinte professores precisam se comprometer e contribuir com esse processo, pois um único professor é capaz de arruinar a dedicação dos outros professores em controlar melhor uma turma. Entretanto, disse compreender que o professor também possui seus sentimentos, expressões, raivas e tensões, podendo acabar extravasando-os e perdendo o controle do manejo da turma. Vítor concluiu rindo: “Então, é um jogo de cintura muito grande... tudo dentro da escola é um jogo de cintura muito grande [risos]”. As afirmações revelaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apontaram territorializações acerca do comprometimento de todos os professores no combate à violência, da vivência subjetiva dos professores e da complexidade da realidade escolar. O entrevistado relatou novamente que a sua maior contribuição é o diálogo, contando que tem o costume de dizer que “tudo que é bem conversado, é bem esclarecido” e percebe que sentar e conversar pode resolver tudo “desde que se entende por gente”, apontando uma subjetivação como alguém que resolve os conflitos a partir do diálogo. Ademais, narrou que propõe trabalhos em grupo para que os alunos possam trocar ideias diferentes e estabelecer acordos entre si, mas se não é possível resolver o conflito, Vítor disse ser necessário chamar “a parte externa” para dentro da escola, convocando a família para uma reunião com o intuito de entender o que está provocando a dificuldade do aluno em se relacionar no espaço escolar. Presumiu-se uma subjetivação como professor que estimula o diálogo entre

os alunos e promove a relação escola-família, porém ainda é perceptível um discurso de culpabilização da família conforme foi indicado nas pesquisas de Sílvia e Guzzo (2019) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010).

O entrevistado fez um gesto dando abertura para que a entrevistadora falasse algo e ela, então, perguntou como a arte poderia ajudar no diálogo que estava sendo descrito. Vítor repetiu a pergunta, ficou reflexivo por alguns segundos e relatou que, como já havia dito anteriormente, a arte é transformadora e as atividades artísticas têm o potencial de estabelecer um diálogo, inclusive a nível inconsciente, entre o aluno e o professor ao possibilitar a expressão de como o aluno está se sentindo naquele momento. Ele ressaltou que o professor de arte conhece profundamente a História da Arte e, para trabalhar a violência, ele precisa de outros recursos advindos da educação, psicologia, psicologia da arte e arteterapia, o que indicou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que remeteram a territorialização acerca da necessidade de outros recursos para o professor de arte trabalhar a violência. Para ilustrar o que estava descrevendo, Vítor passou a supor o exemplo de uma atividade artística com o tema “jardim encantado” em que uma aluna desenha um jardim encantado com pedras, algo que não seria esperado, pois ele afirmou que esse tipo de jardim deveria ser composto por “rios, passarinhos e flores”; ao buscar investigar essas pedras através de uma outra atividade artística, como um desenho que abordasse a história pessoal, a aluna trouxe símbolos como caixão e cruz, o que, conforme o entrevistado, indicaria que ela estaria passando por um período de dificuldades. Ele também trouxe sua vivência como professor de arte na Fundação CASA para enfatizar o que estava dizendo:

(...) voltando *pra* fundação CASA, muitas situações que a gente via através de desenho, de expressão **artística**, né? Que a gente percebia que algo violento estava acontecendo naquele momento, sabe? E não tinha uma outra... [pequena pausa] **Supimpa**, assim, sabe? Eu percebia e levava *pra* um “ser superior”, a nossa coordenação e tudo o mais, e falava: “*oh*, olha aqui o que ele *tá* desenhando, *num tá*... parece que não *tá* interessante, alguma coisa *tá* assim”, assim, *oh*, em poucos minutos ou poucos dias acontecia uma situação violenta com aquele aluno junto com... com algum outro dentro da sala ou algum... Então, assim é muito o... o... o *feeling* mesmo de entender realmente que.., né? Então, através dessa... dessas expressões, dessa comunicação através da expressão artística que muito... é muito ligado, né? Por isso eu sou muito apaixonado na transformação através da arte porque realmente ela nos **mostra**, assim, muita coisa. E outros segmentos talvez não mostram **tanto quanto** a arte assim, sabe? Porque é sentimento, né? Você *tá* trabalhando com total sentimento, o que *tá* vindo de **dentro** de você, assim, sabe?

A partir do exemplo e do trecho citado, presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização da potencialidade da arte na expressão e no diálogo de sentimentos, ademais percebeu-se uma territorialização acerca da arte comparada a outras áreas do conhecimento. O entrevistado

trouxe mais um exemplo hipotético: quando se está conversando no telefone e, distraidamente, passa-se a rabiscar em uma folha de papel; ele afirmou que nestes “momentos inconscientes” existe uma expressão mais completa do sentimento, o que apontou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiram uma territorialização da expressão do inconsciente através da arte.

Vítor retornou a falar sobre o espaço escolar, dizendo que através da arte é possível identificar e transformar os sentimentos, o que contribui tanto para o contexto escolar como o contexto familiar, indicando palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização das contribuições da arte para as instituições escola e família. O entrevistado disse que tem observado que a violência está aumentando e, por mais que procure convencer os alunos de que “a violência não pode existir”, esse aumento é reflexo do “misto de sensações e sentimentos” que são vivenciados na sociedade em geral, com relação ao governo, às disparidades entre classes sociais e à opressão das classes mais baixas. Ele citou o exemplo de um caso “mais agressivo”, em que um aluno que entra com uma metralhadora na sala de aula e mata três alunos e o entrevistado, então, fez as seguintes perguntas: “O que esse aluno quer causar? Que impressão que esse aluno quer causar?”, ele refletiu se a motivação do aluno no suposto caso seria “dar o troco” e revalidar um sentimento, mas novas perguntas surgiram: “Mas será que realmente é só revalidar mesmo, *né?* Por que realmente não atinge uma pessoa só, mas atinge, de repente, o âmbito escolar todo no geral, *né?*”. Vítor concluiu que a violência é uma questão muito complexa e deixa “pontos de interrogação”, apresentando aspectos que ele não consegue entender, e concluiu sua fala com mais uma pergunta: “por mais que eu falo da influência desse contexto geral..., mas por que que chegou onde nós chegamos, assim, sabe?”. Presumiu-se nas últimas enunciações um movimento de desterritorialização das certezas e hipóteses sobre a violência, uma vez que são suscitadas várias perguntas e a violência é colocada como uma questão problemática sem a pretensão de se ater a discursos explicativos. O exemplo extremo de um aluno que atira nos colegas suscitou o questionamento se esse ato de violência poderia ser explicado por um sentimento de vingança e uma tentativa de retaliação, pois o ato não se limitou apenas à uma vítima, uma suposta causa do conflito, mas se direcionou ao contexto escolar como um todo. O entrevistado admitiu não saber as respostas para tais interrogações, por mais que acredite que existe uma influência do contexto geral para o aumento da violência. A partir das contribuições de Foucault (1975/1991) e Deleuze (1968/2006), é possível perceber que a escola ainda possui uma estrutura que se submete ao poder disciplinar, assim como o próprio ato pedagógico se

limita à reprodução de discursos hegemônicos e, nesse sentido, a opressão se faz presente nos detalhes mais sutis da escola. O ato de violência que tem potencial de impactar este espaço, talvez, seja a busca por uma desterritorialização total da opressão, incluindo suas expressões explícitas e implícitas, o que provoca uma linha de fuga (auto)destrutiva.

O entrevistado passou a relatar que já sofreu “ataques agressivos” durante a aula:

Eu já tive alguns ataques agressivos na sala de aula. Não posso dizer que não, já tive. Já tive **dois** ataques agressivos um pouco mais tensos, assim, sabe? Mas você percebia, assim, que o problema não era **eu** com o aluno, o problema era o aluno com **várias** outras coisas, assim, sabe? De no fato falar assim “*oh*, meu amigo, vai sentar. Meu amigo, *oh*. Não, você não vai sair *pra* ir no banheiro” e aluno vim e **chutar** a sua mesa, te agredir, quase subir em cima de você, sabe? Você fala “mas eu não **falei nada**, eu não fiz **nada**”, aí você tem que entender, falar “tudo bem, eu não fiz nada, mas eu tenho que ter regras, lógico, *né?* Tenho que tentar dialogar” ... o menino *tá* de cabeça cheia? Ele vai te atacar no momento? Então, deixa as coisas passar e depois você conversa no particular com esse menino, que é o **diálogo**, você tem que dialogar, *né?* Porque isso *num* pode deixar do jeito que *tá*, *né?* Mas acho que a ligação externa é muito grande, assim, enfim [Vítor sorri].

No trecho citado, o entrevistado contou como busca lidar com os “ataques agressivos” a partir da consciência de todos os fatores que atravessam os alunos, manifestando subjetivações da vivência de ataques violentos por parte de alunos e como professor que busca lidar com a violência através do diálogo, ademais uma territorialização acerca da multiplicidade de fatores externos que atravessam a violência escolar. A entrevistadora comentou “Muitas coisas, *né?* [risos]” e o entrevistado concordou e demonstrou certa insegurança ao dizer que talvez o seu discurso estivesse vago e estava preocupado se a entrevistadora e outras pessoas que teriam acesso a entrevista entenderiam o que quis dizer com “parte externa”, expressando uma subjetivação como entrevistado que se preocupa em transmitir clareza. Ele enfatizou que compreender como o contexto externo influencia o que acontece na escola é muito importante para ele, o que indicou uma subjetivação da relevância de perceber tal influência. A entrevistadora, então, procurou resumir a definição de “parte externa” expressa nos relatos como tudo o que extrapola o contexto escolar, o que acontece na família e na sociedade; Vítor concordou, passando a contar que já acompanhou várias escolas estaduais e particulares e percebeu que muitos alunos não possuem as condições básicas, como “se alimentar bem e ter uma boa noite de sono”, o que interfere diretamente no estado emocional dos alunos e nas relações dentro da escola, fazendo com que os alunos sejam mais suscetíveis a reações desproporcionais e violentas. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização acerca da correlação entre o comportamento do aluno e a garantia de condições básicas.

O entrevistado salientou que, apesar de ter justificado as reações agressivas com fatores externos, acredita que é preciso buscar uma solução e ajudar o aluno, apresentando uma territorialização acerca da responsabilidade do professor e da escola. Assis e Marriel (2010) citam o modelo ecológico para compreender a violência, empregado pela OMS, que apresenta cinco níveis que inferem se uma pessoa pode ser vítima ou perpetradora da violência: o individual (fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais), relacional (relações sociais próximas como companheiros e membros familiares), comunitário (espaços como escola, trabalho, bairro etc.) e social (garantia de direitos, políticas públicas, normas culturais etc.). Os autores afirmam que as condições de vida dos alunos certamente influenciam a realidade escolar e enfatizam como as políticas de saúde, educacionais, econômicas e sociais que permitem a manutenção da desigualdade social contribuem para o agravamento da violência, definindo a “violência estrutural” como as “diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras” (p. 54). Este tipo de violência é perpetuado pelo próprio Estado ao negligenciar a garantia de direitos básicos a algumas parcelas da população e, nesse sentido, a perspectiva presente no discurso de Vítor está em sintonia com o estudo apresentado por Assis e Marriel (2010).

O entrevistado refletiu que viver é sentir-se pressionado e a pressão aumenta conforme os anos passam, pois se adquire mais experiência e responsabilidades, o que revelou uma territorialização acerca da experiência de viver e envelhecer. Ele riu e comentou que estava mudando o foco da conversa para uma reflexão “mais filosófica”, o que possivelmente indicou uma subjetivação acerca do direcionamento do seu discurso na entrevista. Esclareceu que não acredita que a vida deveria ser fácil, como se todos vivessem “nos céus” e “no oba oba”, sem qualquer pressão, expressando uma subjetivação como alguém que reconhece a necessidade dos limites e pressões da vida. Várias enunciações surgiram no decorrer do discurso que afirmaram que a violência não é uma reação direta da relação entre o aluno, o professor e outros sujeitos que habitam o contexto escolar, mas é uma consequência da própria estruturação social. A fala “(...) a gente vive muito pressionado com tudo, assim, sabe? Tudo é muita pressão, tudo é muito prazo (...)” remeteu a sociedade disciplinar, descrita por Foucault (1975/1991), que impõe uma eterna coerção por utilidade, eficiência e obediência, esta constante pressão por produtividade e consumo da estrutura capitalista cria um ambiente hostil que gera indivíduos que assumem comportamentos hostis. Por fim, Vítor relatou que, como professor de arte, precisa quebrar os ritmos e o padrão do fluxo da vida para “*des-pressurear*” os alunos e mostrar

outras possibilidades, ilustrando com o exemplo de sair do ambiente de sala de aula e realizar uma aula no jardim da escola, utilizando recursos naturais para as atividades artísticas, o que transforma radicalmente o sentimento partilhado entre os alunos. A última enunciação expressiu uma subjetivação como professor de arte cuja função é quebrar ritmos impostos por uma sociedade disciplinar.

Na produção de subjetividade sobre si mesmo, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do quarto tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, as primeiras enunciações do entrevistado se concentraram em uma Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011), manifestando ideias acerca da violência escolar que afirmaram as seguintes territorializações: a origem da violência escolar está, na verdade, no contexto familiar desestruturado do aluno; os acontecimentos fora do contexto escolar influenciam as relações dentro da escola; todos os professores devem se comprometer no combate à violência, e os professores necessitam do auxílio de outros profissionais para lidar com a violência. Os relatos voltaram-se para como o entrevistado lida com a violência dentro e fora da sala de aula, o que revelou subjetivações como alguém que resolve conflitos a partir do diálogo, como professor que estimula o diálogo entre os alunos e promove a relação escola-família, apesar de ainda haver um discurso de culpabilização das famílias pela violência escolar. A partir da pergunta da entrevistadora de como a arte poderia contribuir para o diálogo, surgiram enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram territorializações acerca da potencialidade da arte na expressão e diálogo de sentimentos, inclusive a nível inconsciente, e as contribuições desta potencialidade da arte para as instituições família e escola. Posteriormente, percebeu-se um movimento de desterritorialização no discurso, uma vez que o entrevistado trouxe várias perguntas que colocavam a violência como uma questão problemática sem a intenção de respondê-las. Vítor apresentou uma subjetivação como professor que já foi vítima de ataques agressivos; uma subjetivação da importância em entender que os fatores externos influenciam no comportamento violento dos alunos e, narrou enunciações de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca da correlação entre o comportamento do aluno e a garantia de condições básicas. O entrevistado passou a trazer discurso s“mais filosóficos”, como ele mesmo descreveu, ao afirmar uma territorialização de que viver é sentir-se pressionado e a pressão aumenta conforme se envelhece, mas também apresentou uma subjetivação como alguém que reconhece a necessidade dos limites e pressões da vida. A última enunciação revelou uma

subjetivação como professor de arte cuja função é “*des-pressurear*” os alunos ao quebrar os ritmos impostos por uma sociedade disciplinar. Na última parte da entrevista, observou-se, novamente, um maior número de enunciações de Semiótica Significante, ou seja, a maioria dos relatos se concentraram na afirmação de ideias e discursos gerais acerca da realidade escolar.

6.4.4.2. Implicações da entrevistadora

A entrevistadora perguntou como a arte poderia ajudar no diálogo, apontado por Vítor como sua maior contribuição para lidar com a violência, e ele retomou questões levantadas anteriormente sobre como a arte é transformadora, mas logo irrompeu uma enunciação que afirmou que o professor de arte, cuja formação é mais voltada para a História da Arte, precisa lançar mão de outros recursos pertencentes às áreas da psicologia, psicologia da arte, educação e arteterapia. Posteriormente, os relatos focaram na capacidade da arte em estabelecer uma comunicação mais profunda e completa acerca dos sentimentos do aluno, o que auxilia o professor a compreender o estado emocional no momento da atividade artística. Ao buscar exemplos, Vítor expressou receio em fugir do tema e a entrevistadora o incentivou a continuar o relato, dizendo que estava “tranquilo”.

O entrevistado estava discursando acerca das implicações do contexto externo à escola no comportamento dos alunos e sobre os “ataques agressivos” que vivenciou dentro da sala de aula, a entrevistadora comentou “Muita coisa, *né?*”, expressando a própria complexidade que estava sendo expressa naquelas falas. Diante deste comentário, o entrevistado demonstrou certo receio de que suas falas estavam sendo vagas demais, quando mencionava o termo “parte externa”, para a entrevistadora e outras pessoas que teriam acesso a esse conteúdo, mas afirmou que tudo que vinha relatando era muito esclarecedor para ele. A entrevistadora, então, buscou resumir o sentido de “parte externa” no discurso do entrevistado: “É o que extrapola o contexto escolar mesmo, do que acontece dentro da escola, *né?* O que acontece dentro da família, na sociedade, nesse sentido, *né?*”; Vítor concordou e passou a contar que, a partir de sua experiência em várias escolas estaduais e particulares, percebeu que a falta de condições básicas para uma vida digna, como dormir adequadamente, tem influência direta no comportamento do aluno que pode se tornar agressivo.

6.4.5. Observação Participante

Data: 02/12/2021

Horário: 07h50

Duração: 1 hora e 40 minutos

A observação participante ocorreu durante uma aula dupla do nono ano do Ensino Fundamental II (adolescentes de quatorze anos). Quando a pesquisadora chegou à sala, o professor já havia avisado aos alunos sobre a sua presença na sala. Os alunos estavam organizando as carteiras em círculo, e o professor colocou uma mesa e um grande vaso de vidro no centro do círculo. O tema da aula era "natureza morta", e os alunos foram instruídos a buscar plantas, folhas, flores e galhos no pátio da escola que chamassem sua atenção.

Os alunos saíram da sala e foram ao pátio para coletar os objetos. Inicialmente, alguns alunos estavam desanimados, mas logo se espalharam pelo pátio e começaram a coleta. O professor os ajudou, pegando plantas maiores, folhas e flores e insistiu para que todos os alunos coletassem algo. Quando retornaram à sala de aula, cada aluno sentou em sua carteira com as plantas, flores, folhas e galhos que haviam coletado. O professor saiu brevemente da sala para colocar água no vaso de vidro. A pesquisadora se sentou entre os alunos no círculo de carteiras. Ao retornar, o professor colocou o vaso no centro novamente e pediu que um aluno de cada vez contribuísse com o que coletou. O próprio professor começou, adicionando um galho de árvore com folhas e uma grande planta ao vaso. Inicialmente, os alunos ficaram tímidos, mas, após a insistência do professor, alguns se levantaram e começaram a montar o arranjo floral. Com tantas plantas, o vaso acabou ficando muito cheio, e o restante foi colocado na mesa ao redor do vaso.

Enquanto organizavam o vaso, o professor fez a chamada por número, revelando que havia 44 alunos na sala e apenas 14 estavam presentes. Alguns meninos estavam ausentes por estarem suspensos, e os alunos começaram a contar ao professor o que havia acontecido no dia anterior. Eles foram pedir a caixa de som da escola para colocar música durante o intervalo, mas a diretora não autorizou, o que gerou revolta entre os alunos. Um aluno xingou a diretora e acabou suspenso, juntamente com os colegas que estavam com ele. Em seguida, o assunto mudou para a nova variante da COVID-19, chamada Ômicron. Uma aluna, chamada Carla, comentou sobre a dificuldade de pronunciar o nome, e mencionou que achava vantajoso, pois estava preocupada em ter que estudar e ir à escola durante todo o próximo ano. Outro aluno, Mateus, brincou dizendo que agora o vírus era rosa, o que arrancou risadas de todos.

Após os alunos terem organizado o vaso com as plantas, Carla expressou surpresa com o resultado, comentando que achava que ficaria feio. O professor concordou e elogiou o trabalho dos alunos, explicando que o tema da aula era "natureza morta" e ressaltando que aquele gênero artístico retratava objetos estáticos e inanimados, como o vaso que eles haviam

acabado de montar. Ele mencionou que a natureza morta era um tema presente na pintura, especialmente nos movimentos impressionistas e pós-impressionistas, citando pintores como Manet, Renoir e Van Gogh, famoso por seus vasos com girassóis. O professor então anunciou que a atividade daquele dia seria desenhar o vaso, como nas pinturas de natureza morta, e distribuiu uma folha sulfite para cada aluno. O professor enfatizou que o desenho deveria conter apenas o vaso e a base, e observou que cada aluno possuía uma perspectiva do vaso conforme o lugar que estava sentado no círculo, e o desenho deveria ser de acordo com essa perspectiva.

Enquanto alguns alunos começaram a desenhar, a pesquisadora notou que uma aluna optou por tirar uma foto do vaso e, em vez de observá-lo diretamente, olhar para a imagem no celular para desenhar. Dois outros alunos a imitaram. O professor decidiu colocar músicas de fundo para criar um ambiente adequado para a atividade, e ligou a TV conectada ao seu notebook, reproduzindo um vídeo do *YouTube* com “músicas instrumentais para relaxar”. Enquanto as músicas tocavam, alguns alunos tiravam selfies e outros começavam a desenhar. O professor avisou aos alunos que iria passar as notas para eles em breve, o que causou agitação na turma. Alguns alunos brincaram sobre as notas que gostariam de receber, criando um clima descontraído na sala.

Após um período de tempo tranquilo em que os alunos estavam concentrados em seus desenhos, o professor passou pelas mesas para verificar os trabalhos. Uma aluna pediu outra folha de sulfite porque não estava satisfeita com seu desenho e desejava recomeçar. O professor incentivou a aluna a não se preocupar tanto com a perfeição e enfatizou que se tratava apenas de um exercício de observação. No entanto, pareceu que ela desistiu de desenhar e passou a mexer no celular. Carla comentou que a música estava lhe dando sono e outros alunos concordaram, pedindo ao professor para mudar o estilo musical. O professor atendeu ao pedido, colocando um vídeo no *YouTube* com “músicas para animar o trabalho”. Enquanto uma música chamada "*Every Breath You Take*" começou a tocar, os alunos cantarolavam baixinho e se concentraram em seus desenhos.

O professor concluiu o processo de fechamento das notas e começou a informar os números e as respectivas notas para os alunos, causando novamente agitação e comentários engraçados. Após a divulgação das notas, o professor deu outra olhada nos desenhos dos alunos. Alguns já haviam terminado e outros estavam colorindo seus desenhos. A pesquisadora conseguiu observar alguns desenhos. Estevão fez um desenho muito bonito e detalhado, reproduzindo até mesmo as diferentes formas das folhas e flores, utilizando lápis de cor e giz de cera. Camila também fez um belo desenho, com várias cores e focando nas flores. Mateus,

por sua vez, fez um desenho bastante colorido, mas acabou desenhando apenas o vaso sem a base e o restante das plantas. Júlio, que parecia desmotivado com a atividade, fez um desenho simples com alguns ramos, usando apenas lápis grafite. Carla não seguiu as proporções orientadas pelo professor, desenhando a mesa inteira em que estava o vaso e reproduzindo o nome "Miguel" escrito com corretivo líquido na lateral da mesa. Ela justificou que o professor havia solicitado que desenhassem a perspectiva de acordo com a perspectiva de cada um, e o nome "Miguel" estava bem à sua frente. O vaso em seu desenho ficou pequeno e com poucos detalhes. O professor parecia satisfeito com a maioria dos desenhos e pediu para que os alunos continuassem desenhando.

O tempo da aula havia se esgotado, e o professor pediu a ajuda de alguns alunos para levar o vaso e o restante das plantas para a sala ao lado. Antes de sair, a pesquisadora conseguiu ouvir os alunos comentando sobre a próxima aula de matemática e imaginando como seria se a professora os deixasse em círculo, como estavam naquele momento.

Durante a observação participante, destacou-se a interação de Vítor com os alunos: eles se sentiam confortáveis em relatar notícias e acontecimentos da escola, fazer brincadeiras e propor mudanças no andamento da aula. Os alunos participaram ativamente da atividade proposta, recolhendo plantas e construindo o vaso de acordo com a estética de "natureza morta". Os desenhos tão diversos revelaram não apenas as habilidades artísticas, mas a disposição, envolvimento e perspectiva dos alunos com relação à atividade e a própria situação da aula. Observou-se a influência das músicas e a liberdade dos alunos para proporem um outro estilo musical que aumentasse a disposição para realizar a atividade. O comentário dos alunos sobre o desejo de que a professora de matemática mantivesse o formato da aula de arte, revelou como o manejo de Vítor estimulou um envolvimento sensível e desejante dos alunos (Bampi & Camargo, 2016).

6.5. Caso 5: Fábio

A entrevista com o professor Fábio ocorreu no dia 30 de novembro de 2021 às 15h00 em uma escola estadual. Consegui o contato do professor e acesso a escola através de uma pessoa muito próxima a mim e o próprio Fábio conversou com a vice-diretora da escola para que eu pudesse realizar a pesquisa. Quando cheguei à escola, conversei com uma agente escolar e expliquei que eu iria fazer uma entrevista com o professor de artes, mas precisava encontrar a vice-diretora primeiro. A agente escolar me levou até a sala da vice, nos cumprimentamos e entreguei a carta de anuência para ela, mas como ela precisava conversar com os pais de uma aluna naquele momento, disse que me entregaria o documento no final de minha visita. A agente escolar foi chamar o professor Fábio e logo ele nos encontrou no corredor. Cumprimentamos e procuramos uma sala para realizar a entrevista. Ele sugeriu que fizéssemos a entrevista na sala dos coordenadores que estava vazia. A sala era pequena, possuía paredes altas, com pequenas janelas e um grande ventilador; havia um armário e três “mesas de escritório”, em que os coordenadores trabalhavam, sentamo-nos na mesa que estava menos ocupada por materiais de trabalho como documentos, folhas, pastas, canetas, cliques e grampeador. Fábio parecia estar muito interessado pela entrevista e, antes de iniciarmos, ele compartilhou sobre o seu desejo de prestar um mestrado no próximo ano e comentou que há pouco tempo havia iniciado um acompanhamento psicoterapêutico. Durante a entrevista, ele parecia estar à vontade e discursava de forma energética e expressiva, elevava a altura da voz demonstrando empolgação e sua fala sempre era acompanhada por gesticulações.

6.5.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”

6.5.1.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do primeiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “a arte é a minha vida”, “a arte mudou a minha vida”, “a arte é necessária para o ser humano” e “me faz uma pessoa melhor”. Fábio iniciou o seu relato contando que se formou em Artes Visuais em um momento de maior maturidade e muita dificuldade, pois já havia começado quatro cursos de graduação, passava por problemas financeiros e se sentia “desencontrado na vida”. Mencionou que, devido aos problemas financeiros, precisou interromper o curso de Artes Visuais, mas quando retornou, conseguiu focar nos estudos e o curso se tornou um “divisor de águas” em sua vida. Comentou que algumas pessoas que conhecem o seu trabalho em escolas particulares, descrevem sua carreira como “meteórica”, no sentido de grande sucesso repentino, mas ele afirmou que sempre teve consciência de suas ações e desejos. A princípio, as enunciações apresentaram uma subjetivação da vivência do curso de

Artes Visuais e, posteriormente, palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) manifestaram uma territorialização acerca da opinião de outras pessoas sobre a carreira profissional e uma subjetivação como profissional autodeterminado.

Fábio explicou que não escolheu a arte porque os professores de seus anos escolares eram bons, mas, pelo contrário, ele percebia como aqueles educadores colocavam a arte “dentro de uma caixa” e ele atualmente como professor, procura “tirar essas vendas dos alunos, né? Essas amarras, na verdade, desatar esses nós... é... é para isso que eu vim nesse mundo, sabe?”, o que indicou uma subjetivação como professor de arte diferente dos professores que teve nos anos escolares. Ele relatou que recebe muitos elogios de outras pessoas, mas considera o seu trabalho simples, afirmando que não existe “mágica”, e especulou que os alunos se encantam com o seu próprio encantamento pela arte. Tais enunciados expressaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização da voz de outras pessoas que reconhecem a qualidade do trabalho do entrevistado. Continuou especulando que o encantamento dos alunos talvez ocorra devido a sua visão da arte que escapa de uma perspectiva técnica, afirmando que “a arte está dentro de todo mundo”, já que não é necessário saber desenhar para fazer arte, mas basta sentir e todas as pessoas são capazes de sentir. Relatou acreditar que cada pessoa expressa os sentimentos conforme sua singularidade e não existe uma forma de expressão melhor do que a outra. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expuseram uma territorialização acerca da concepção de arte do entrevistado que, de certa maneira, se aproxima da perspectiva de Deleuze e Guattari (1992/2010) ao escapar das “caixas”, formas técnicas e pré-estabelecidas, afirmando-se uma arte que se traduz na capacidade criativa de todos os seres humanos e na expressão da singularidade. Fábio mostrou a tatuagem, em seu braço esquerdo, com os dizeres: “me move a arte e o desejo de mudar o mundo”, enquanto dizia que o curso de Artes Visuais mudou a sua vida e que vivencia a arte no cotidiano; esta enunciação demonstrou como a arte (ação criativa) e a promoção de mudanças são aspectos importantes de sua produção desejante. Entretanto, devido ao contexto da pandemia de COVID-19, Fábio confessou que estava passando por dificuldades e se sentia incomodado com as aulas no formato *on-line*, o que indicou uma subjetivação do estado emocional do entrevistado naquele momento.

A entrevistadora retomou uma fala do início da entrevista em que Fábio relatou ter começado quatro faculdades, com o intuito de compreender melhor sua trajetória de formação. O entrevistado iniciou dizendo que estava experimentando os diferentes cursos, mas logo irrompeu uma enunciação que esclareceu que ele era um operário de fábrica de calçados e “não

deslumbrava fazer uma faculdade, “(...) eu nem sabia que isso era possível para mim”, mas uma professora do Ensino Médio insistiu para que ele entrasse em uma faculdade, pois, se isso não acontecesse, ela dizia que ele seria uma “inteligência perdida”. Narrou que o seu primeiro pensamento foi trabalhar no escritório da fábrica e, então, ele prestou o vestibular para o curso de Administração com a ajuda da professora que, inclusive, o levou para fazer a inscrição do vestibular, ele comentou “(...) ela realmente acreditou, ela viu um potencial aí”. Fábio relatou que passou no vestibular e, após a conclusão do curso de Administração, chegou a cursar dois anos de Direito, mas não terminou. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram a voz da professora que acreditou no potencial do entrevistado, ademais uma subjetivação da sua inserção e começo da trajetória na graduação. Fábio explicou que, na época que estava cursando Direito, praticava capoeira e a experiência da luta o transformou profundamente: “não só pela luta, a capoeira, ela me... também me tirou algumas amarras, me levou para viajar, é... consciência de classe, então eu já não conseguia me ver como advogado mais, assim, e eu já queria dar aula”. Presumiu-se na última enunciação, um movimento de desterritorialização da identidade de advogado, a partir da vivência da capoeira, e uma reterritorialização como educador. O entrevistado relatou que prestou o vestibular para cursar História em uma universidade pública, uma área do conhecimento na qual é apaixonado, mas não foi aprovado e, então, passou um tempo na Inglaterra e, quando voltou, prestou novamente o vestibular, mas não passou. Contou que se dedicou a “experimentações” e decidiu cursar Letras em uma universidade particular para ser professor de Literatura. Disse que, logo no primeiro ano de Letras, foi convidado por uma amiga para assistir uma aula sobre Cinema no curso de Artes Visuais, neste momento Fábio demonstrou agitação enquanto descrevia a aula sobre Cinema como uma grande “catarse”, complementou:

Eu saí daquela aula, falei assim [som de surpresa] [voz mais lenta e suave] “história, arte, tudo o que eu gosto! Por que eu não pensei nisso antes?”. [voz volta ao ritmo normal] Então, assim, foi essa a mudança de trajetória, fui ter... fui experimentando outras coisas, eu não sabia o que eu queria. Eu sabia que eu não queria aquele trabalho mecânico e eu sou assim apaixonado pelo conhecimento assim sabe, então, é... e aí eu me encontrei.

De acordo com as enunciações, percebeu-se um movimento de experimentação do desejo de cursar uma graduação que possibilitasse a profissão como educador, o que o levou a buscar os cursos de História e Letras e, a partir de um convite da amiga para assistir uma aula de Cinema, revelando uma Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) por se tratar da ação de outrem, ocorreu finalmente uma territorialização do desejo no curso de Artes Visuais, ou

seja, uma subjetivação como professor de arte. Ademais, Fábio apresentou uma subjetivação como alguém que buscava uma profissão que envolvesse o conhecimento, já que havia tomado consciência de que não queria um trabalho mecânico, o que foi possível em face do incentivo da professora do Ensino Médio.

A entrevistadora perguntou como foi a formação do entrevistado no curso de Artes Visuais, com a intenção de compreender melhor o processo de formação, uma vez que, até aquele momento, ele havia descrito o seu processo de encontro com o curso. Fábio contou que conheceu pessoas maravilhosas, aprendeu técnicas de pintura e gravura, adquiriu conhecimentos acerca da leitura do mundo da arte e se apaixonou pela História da Arte que, atualmente, é foco do seu trabalho com o Ensino Médio para preparar os alunos para o vestibular. Narrou que a formação foi um momento positivo, tanto que ele ficou muito angustiado quando precisou trancar a matrícula por dois anos, devido a problemas financeiros, e fez de tudo para poder voltar e concluir a graduação, já que faltava apenas um ano. Como o entrevistado encerrou a sua fala, a entrevistadora comentou “Então, você ficou um tempo afastado...”, para compreender melhor esse período descrito como angustiante, e ele começou a relatar que na época tinha um “bar de banda” e comentou: “Eu sou maluco, *né?*”. Continuou narrando que o bar dava muito lucro, mas de repente “*puff*, deu tudo errado” e, com quase trinta anos, ele precisou voltar a morar com sua mãe:

Foi assim um momento de **chão** [faz um gesto simbolizando um desabar de chão], falei “nossa, preciso recomeçar e por onde eu recomeço?” onde realmente *tava* o meu coração. Falei “cara, eu preciso voltar *pra* faculdade”. O que eu lembro foi, assim, eu poderia desistir e voltar *pro* começo da faculdade, não ficava com dívida na faculdade, então... só que eu falei “*num... num* tenho mais tempo *pra* voltar e começar fazer tudo de novo”. **Ah**, aí eu fui trabalhar num consórcio e eu trabalhei um ano, assim, juntando dinheiro, sabe? [diminuí o volume da voz] Todos os meses eu juntava dinheiro, todos os meses, *pra* ir lá e pagar o que eu devia e voltar *pra* aquele último ano e... [aumenta o volume da voz]eu *tava* certo na verdade, *né?* [fala bem baixinho] O pessoal falava assim “*cê* é louco, por que que *cê tá* tentando?”[volta a falar mais alto] É isso... eu tenho... talvez essa foi a primeira vez que eu coloquei um **foco**, sabe? na... na minha vida assim, foi nesse momento assim.

A princípio, o entrevistado apresentou, a partir de uma descrição mais breve, uma subjetivação da vivência positiva do curso de Artes Visuais e, em seguida, surgiram enunciações que enfatizaram uma subjetivação da importância daquele curso como a primeira vez em que o entrevistado teve maior foco e dedicação para concluir uma trajetória. Percebeu-se também palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressavam a territorialização de vozes de outras pessoas que julgavam ser loucura o esforço para quitar a dívida com a faculdade e cursar o último ano do curso. Como Fábio encerrou sua fala, a entrevistadora perguntou como ele havia começado a sua carreira como professor e ele relatou

que certo dia, quando ainda estava cursando Artes Visuais, foi assistir a uma reunião de atribuição de aulas em uma escola do bairro onde morava para entender como esse processo acontecia. Narrou rindo que apenas dez pessoas estavam presentes e, como houve conflito de agenda, Fábio acabou assumindo algumas aulas do período da noite e, inclusive, a coordenadora queria que ele começasse a dar aula naquele mesmo dia; ele relatou que ficou assustado e sentiu o corpo tremer ao responder “Oi? Ho-hoje eu não posso, *né?*” e, então, a coordenadora pediu para que ele começasse no dia seguinte. O entrevistado contou que ficou desesperado e logo começou a pensar em atividades que poderia dar no primeiro dia. Os relatos sobre o início da carreira apontaram para uma subjetivação de um encontro acidental com a profissão e era perceptível como o resgate daquelas memórias provocava uma grande circulação de afetos, principalmente no momento em que narrou sobre o primeiro dia de aula:

Aí eu lembro – [tom da voz mais marcante] nã... eu nunca mais vou esquecer [o tom volta ao normal] porque eu cheguei contei quem eu era, que eu tinha estudado lá também tal... e e... fui conversando com eles e de repente eu falei alguma coisa que alguém **riu**. Eu falei [muda o tom da voz] “ei, eles estão gostando então”, eu fui conversando e aí... [o tom volta ao normal] eu num... eu não sei, primei... fluiu assim, sabe? Depois da primeira aula, o negócio foi e eu falei “**gente**, eu quero isso para a minha vida, isso é muito bom assim sabe? E aí os alunos falou, “**nossa**, você fala igual **a gente**” e eu falei [muda o tom da voz] “**eu sou daqui**, eu sou igual vocês, não tem diferença entre a gente assim, *né?* Eu sou do mesmo, eu sentei **nessa carteira** cara, eu sei direitinho”, então assim, foi esse momento já que... [voz fina e rouca] E aí foi... foi... [voz volta ao tom normal] aí depois que eu percebi e foi dando certo assim.

No trecho citado, foi possível perceber uma subjetivação como professor que se encontrou na conexão com os alunos, uma vez que os relatos assinalaram a conversa e troca com os alunos, o fato de ter provocado o riso de um deles, a identificação que eles sentiram com Fábio e seu sentimento de pertencimento àquele espaço escolar. Assim como aconteceu na trajetória de formação, Fábio narrou que experimentou várias possibilidades no início da trajetória profissional em escolas da rede pública: trabalhou como professor substituto, ministrou aulas para todas as séries do Ensino Básico, buscou formas criativas e diferentes para dar aula, registrou as atividades e fez portfólios; até que ele passou a trabalhar em uma escola particular “e as portas se abriram, assim, porque aí você tem uma visibilidade, *né?*”. As enunciações exprimiram uma subjetivação de vivências em escolas públicas e, posteriormente, em uma escola particular, ademais palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) afirmaram uma territorialização da ideia de que nas escolas particulares o professor possui maior visibilidade e oportunidades. Entretanto, irrompeu uma enunciação que esclareceu que, apesar das oportunidades que Fábio recebeu na rede particular de ensino, a sua origem e o

seu coração pertencem à escola pública, o que indicou uma subjetivação como alguém que veio do ensino público.

A entrevistadora perguntou se o entrevistado gostaria de acrescentar algo a mais em sua fala e ele respondeu que não, pois acreditava ter apresentado um “bom resumo” da importância da arte, da dedicação e do momento que estava vivendo quando realizou a graduação, refletindo que talvez não teria concluído o curso de Artes Visuais se fosse mais jovem. Narrou que, naquele momento, estava muito consciente do que desejava porque já tinha se frustrado com outras vivências e não poderia “se dar ao luxo” de errar outra vez. Concluiu o seu relato ao dizer que toda dedicação que teve no momento da formação valeu a pena, pois agora estava “colhendo os frutos”, o que indicou uma subjetivação como alguém que precisou se responsabilizar pelo caminho que estava trilhando.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do primeiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, o entrevistado, a princípio, trouxe um breve relato da sua trajetória na formação em Artes Visuais, expressando uma subjetivação da vivência do curso, assim como, uma territorialização acerca da voz de outras pessoas que descrevem sua carreira como “meteórica” e uma subjetivação como profissional consciente de suas ações e desejos. Fábio expressou uma subjetivação como professor de arte diferente dos professores que teve nos anos escolares e, novamente, irrompeu no discurso as vozes de outras pessoas que afirmaram uma territorialização do reconhecimento do seu trabalho. Os relatos revelaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram a territorialização do fazer artístico como expressão singular do sentir, além de enfatizar o ato criativo e a promoção de mudanças no mundo como aspectos importantes da produção desejante. Surgiram enunciações que apresentaram a trajetória do desejo por cursar uma graduação: palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram a voz da professora que acreditou no potencial do entrevistado em cursar uma faculdade; o movimento de desterritorialização como advogado e o movimento de reterritorialização como educador provocados pela vivência da capoeira; o movimento de experimentação de cursos de graduação na busca por territorializar o desejo por ser educador; palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram o convite da amiga para assistir a aula de Cinema, e, finalmente, as subjetivações como professor de arte e como alguém cuja profissão envolve o conhecimento. Relatos sobre o curso de Artes Visuais apontaram: uma subjetivação da vivência positiva do

curso; subjetivação da importância daquele curso como momento de foco e dedicação, e palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressavam a territorialização de vozes de outras pessoas que julgavam ser loucura os esforços para concluir o curso. Enunciações sobre a trajetória profissional indicaram uma subjetivação de um encontro acidental com a profissão; uma subjetivação como professor que se encontrou na conexão com os alunos; subjetivação de vivências em escolas públicas e particulares, e subjetivação como alguém que veio da escola pública. Ao concluir o discurso, o entrevistado relatou novamente sobre o momento em que decidiu cursar Artes Visuais, expressando uma subjetivação como alguém que precisou se responsabilizar pelo caminho que estava trilhando.

6.5.1.2. Implicações da entrevistadora

A entrevistadora perguntou acerca das quatro faculdades que o entrevistado havia mencionado, com o intuito de compreender melhor a trajetória de formação, o que gerou relatos acerca de como Fábio percebeu sua capacidade de cursar uma faculdade, a partir dos incentivos de uma professora do Ensino Médio, assim como a busca por realizar os desejos por cursar uma graduação e por ser professor. Outra implicação aconteceu quando a entrevistadora confirmou se após a aula de cinema o entrevistado decidiu cursar Artes Visuais, ele concordou e ela perguntou como havia sido a sua formação naquele curso, buscando um aprofundamento nesta vivência. O entrevistado relatou brevemente sobre o que aprendeu no curso e contou novamente que precisou se afastar devido a problemas financeiros, mas fez de tudo para retomar a formação. A entrevistadora repetiu a fala em que ele afirmou ter se afastado do curso, com o intuito de esclarecer melhor os relatos, o que provocou enunciações mais detalhadas sobre sua trajetória em busca de um recomeço por meio da faculdade. A entrevistadora perguntou como Fábio começou a trabalhar como professor de arte com a intenção de compreender melhor como ele se encontrou na profissão, uma vez que já havia exposto o desejo por dar aula após o contato com a capoeira. A partir da pergunta, o entrevistado narrou como se encontrou por “acidente” com a profissão e sobre a conexão que sentiu com os alunos. Uma última implicação ocorreu quando a entrevistadora perguntou se Fábio gostaria de falar algo a mais sobre o tema, uma pergunta que é sempre feita ao final dos relatos de cada tema, e, a princípio, disse que não, entretanto passou a relatar sobre como a formação em Artes aconteceu no momento ideal, pois ele estava mais disposto a se responsabilizar por sua trajetória.

6.5.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”

6.5.2.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do segundo tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “eu uso o sentimento do aluno”, “a arte faz parte da vida do aluno” e “eu uso a arte para debater temas cotidianos”. Ao ler o tema, o entrevistado franziu o cenho, apoiou o braço na carteira e o queixo com uma das mãos, tomando uma postura reflexiva, e declarou: “Nossa! Vou pensar em como eu vou explicar isso... *aaaaa...* [sussurra] eu uso o sentimento do aluno... [voz em tom normal] Eu posso ir falando com você assim?” - referindo-se ao fato de já ir relatando enquanto escrevia as palavras-chave na folha sulfite. A entrevistadora concordou e ele passou a explicar que, principalmente na escola pública, procura trazer o repertório do aluno acerca das expressões artísticas, esclarecendo que a arte jamais se limita a arte clássica, mas engloba samba, hip hop, rap, grafite, capoeira, dança etc. Ele concluiu que todas as pessoas possuem “algo artístico”, pois a arte está sempre presente no cotidiano, afinal não se vive, por exemplo, sem música ou cinema. Percebeu-se uma subjetivação como professor que valoriza o repertório do aluno, especialmente na escola pública, e palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização acerca da ideia da presença e expressão da arte na vida humana. Fábio continuou relatando que procura facilitar o processo de aprendizagem a partir do repertório do aluno, não censurando sua expressão e trabalhando com temas cotidianos; neste momento irrompeu uma enunciação que esclareceu que, apesar de as outras pessoas acharem o seu trabalho bonito, ele particularmente não acredita fazer um trabalho “muito enfeitado”. Observou-se, a princípio, uma subjetivação como professor que se preocupa com a própria vivência do aluno e, posteriormente, uma subjetivação como professor que produz trabalhos bonitos, mas sem extravagâncias.

O entrevistado retomou a enunciação anterior, complementando que as aulas de arte não são sobre quem desenha melhor e demonstra maior habilidade e, novamente o discurso é atravessado por outro enunciado esclarecendo que, como professor de arte, é evidente que ele aprecia os alunos que dominam alguma expressão artística, mas se preocupa em elogiar o aluno em uma conversa particular e raramente faz isso porque não gosta de comparações. Explicou que, quando aluno, era péssimo em matemática e atualmente, como professor, não quer causar esse sofrimento nos alunos, afinal não é possível ser bom em tudo: cada pessoa tem as suas habilidades e possibilidades de desenvolvimento. Palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) expressaram uma territorialização acerca tipo de aluno que agrada os professores de arte, mas outras enunciações continuaram a enfatizar uma subjetivação

como professor que valoriza a expressão singular do aluno e evita comparações devido às suas próprias vivências na escola.

Fábio relatou que sua maneira de ensinar por meio da arte é trazer temas relevantes para debater em sala de aula, como violência contra mulher, racismo e *bullying*, e o aluno sempre é o protagonista da atividade, enquanto ele, o professor, assume o papel de mediador. Tais enunciações revelaram subjetivações sobre como professor que usa a arte para debater temas relevantes e como professor que promove o protagonismo dos alunos. O entrevistado narrou que tem muito orgulho de seu trabalho sobre o *bullying*, pois é um tema importante, já que o *bullying* causa efeitos graves e duradouros na autoestima e nas futuras relações dos alunos, mas considera que ninguém mais debate sobre esse tema na escola. Presumiu-se uma subjetivação como único professor que trata sobre o tema *bullying*, assim como palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que remeteram a uma territorialização de ideias acerca do *bullying*. Fábio enfatizou que a sua intenção é trazer questões relevantes “do mundo” e não fazer “uma aula para artistas”, muito embora confessou gostar quando a aula se volta mais especificamente para a arte, afirmando que sempre há um aluno com maiores habilidades artísticas. Entretanto, salientou novamente que esse não é o foco de sua ação como professor. Concluiu que a “essência” de seu trabalho é usar a arte como um recurso para provocar o debate, afirmando que poderia, inclusive, ser um professor de História ou Filosofia que o seu objetivo seria o mesmo. As últimas enunciações expressaram uma subjetivação como professor cujo objetivo principal é provocar o debate sobre temas relevantes, assim como, uma subjetivação como professor que aprecia quando o foco da aula está na arte.

A entrevistadora perguntou desde quando e como o entrevistado adquiriu a visão do ensino por meio da arte que estava sendo descrita e ele respondeu que aquela perspectiva lhe surgiu por ser mais velho, maduro e “um cara pobre que foi um *bon vivant*”, citando que, embora não tivesse muito dinheiro, conseguiu ir para Europa por meio de muita luta. Observou-se uma subjetivação como alguém experiente e aventureiro, ademais o uso do termo em francês *bon vivant*, que pode ser traduzido como “quem vive bem”, remete a uma atitude de abertura aos acontecimentos e, conseqüentemente, a produção de novas subjetividades. É possível inferir no relato que, apesar das limitações e estereótipos associados a identidade de pobre, o entrevistado rompeu com as barreiras identitárias para realizar o desejo por vivenciar novas experiências, o que o levou até a Europa, destino considerado socialmente como impossível para alguém pertencente às classes sociais mais baixas. Fábio narrou que sempre amou a arte,

mas as aulas de arte nos seus anos escolares nunca foram uma experiência positiva e recordou com um tom de voz angustiado:

(...) eu lembro que os alunos falavam assim “mostra o desenho *pra* professora”, aí eu vinha e ela pegava o óculos assim [faz uma simulação como se estivesse colocando os óculos na ponta do nariz] e media a margem: “aí não tem dois centímetros, tem que refazer”. Ela nem olhava o desenho, sabe?

O trecho citado descreveu uma subjetivação da vivência da arte nos anos escolares e, ao longo da entrevista, é perceptível o desejo por trazer uma forma diferente de ensinar: a arte não se limita à técnica e pode ser um valioso recurso de expressão singular dos sentimentos e reflexão crítica acerca de temas relevantes para a sociedade. Percebeu-se uma aproximação com a ideia de Deleuze (1968/2006) sobre a aprendizagem, assim como a visão acerca da arte de Deleuze e Guattari (1992/2010), uma vez que o entrevistado apresentou uma perspectiva de que a função do professor é provocar o desenvolvimento do pensamento crítico sobre os acontecimentos problemáticos que compõem a vivência do aluno, assim como a expressão da singularidade do aluno a partir do ato criativo, sem se ater às formalizações técnicas, mesmo se o aluno de fato apresentar tais habilidades.

Fábio deu continuidade ao relato, dizendo que a comunicação é algo essencial para um bom professor e ilustrou com a própria postura que estava assumindo durante a entrevista: “Esse jeito que eu *tô* conversando com você aqui, eu faria isso se a gente tivesse *num* barzinho, *num* churrasco, *numa* viagem, sabe?”, esclarecendo que sempre estabelece uma relação de maior igualdade e sem hierarquias. Confessou, entretanto, que em certos momentos é preciso ser duro e impor ordem para a aula acontecer, principalmente quando alguns alunos querem “folgar”, ou seja, se aproveitarem da flexibilidade do professor, e enfatizou que tem muito respeito pelos alunos e, inclusive, por esta razão, toma uma postura mais rígida com eles. As enunciações indicaram uma subjetivação como professor que preza pela comunicação e respeita o aluno, assim como uma subjetivação como professor rígido nos momentos necessários.

O entrevistado novamente afirmou que a arte é um recurso para debater e “ensinar como que é a vida”, mas interrompeu a sua fala e refletiu, com um tom de voz de surpresa, que nunca havia parado para pensar sobre a questão levantada pela entrevistadora, o que apontou para uma subjetivação da vivência da entrevista. Relatou que sua maneira de ensinar por meio da arte aconteceu “naturalmente”, acrescentando que foi aprendendo, por meio de conversas e pesquisas, a trazer o conhecimento de forma mais fácil e lúdica para os alunos, expressando uma subjetivação da construção de sua maneira de ensinar. Fábio afirmou que procura respeitar o processo do aluno, pois não se pode obrigar alguém a fazer arte quando não existe inspiração,

o que não acontece com o ensino de matemática que é mais exato e controlado. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que remeteram a territorialização acerca da necessidade de inspiração para a atividade criativa, ademais é interessante olhar para a comparação que o entrevistado fez com a disciplina de Matemática que está mais próxima ao plano das formas e identidades: é um ensino repleto de leis e princípios que devem ser obedecidos, as contas matemáticas possuem resultados pré-estabelecidos e a própria Geometria se volta para o controle e medida das formas. Já a disciplina de Arte está voltada para o ato criativo que necessita de inspiração, ou seja, exige um contato, mesmo que mínimo, com o plano das forças, uma vez que criar sempre envolve a invenção de algo novo e, conseqüentemente, um rompimento com as formas pré-estabelecidas. O entrevistado interrompeu a sua fala e vagou o olhar pela sala, tomando uma postura reflexiva, e confessou: “[diminui o volume da voz] Nossa, eu não tinha parado *pra* pensar nisso, sabia? [aumenta o volume da voz] E olha que eu reflito muito, sabe?”, o que indicou novamente uma subjetivação da vivência da entrevista e enfatizou o caráter interventivo do manejo cartográfico da entrevista.

Fábio relatou que foi demasiadamente crítico consigo mesmo por muito tempo e teve a “síndrome do impostor”, descrevendo que sentia culpa e se esforçava cada vez mais para “fazer jus” às conquistas que estavam lhe acontecendo. Narrou que passou um grande período dedicando-se apenas à carreira, não havendo espaço para outros aspectos de sua vida: “Eu deixei relacionamento, deixei muita coisa *dá* errado assim porque... Eu foquei muito mais nisso assim, sabe? Eu esqueci de mim um pouco...”. A partir das últimas enunciações foi possível presumir uma subjetivação de si como alguém demasiadamente autocrítico e que se sente um impostor. O entrevistado narrou que, após esse período, conseguiu se sentir mais tranquilo e, apesar de acreditar que sempre existe algum aspecto de sua vida que não está bem, ele atualmente sente que “tem merecimento”, ou seja, é capaz de se apropriar dos seus êxitos como professor; ademais acrescentou que estava fazendo psicoterapia para focar mais no cuidado de si, o que apontou para uma subjetivação como alguém que está buscando transformar sua perspectiva sobre si.

Fábio fez uma pequena pausa em seu relato, franziu o cenho e sussurrou rindo: “Isso [a entrevista] vai virar terapia [risos]”, o que presumivelmente expressou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização acerca da entrevista como espaço possivelmente terapêutico. A entrevistadora também riu e comentou que acontece mesmo “uma mistura” da vida pessoal com a profissional

no contexto da entrevista, mas antes que ela pudesse completar sua fala, Fábio concordou e passou a narrar que não consegue separar o pessoal do profissional e muitas pessoas o criticam por ter uma relação de grande proximidade com os alunos, enfatizando palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização acerca das vozes de outras pessoas que criticam o entrevistado. Relatou com agitação e ênfase que diz às pessoas que o criticam: “Gente, não é o trabalho de um escritório que você fecha a porta. Trabalho com **gente**, né?”. Esclareceu que a partir do contato com obras de Paulo Freire e da vivência da capoeira passou a entender o conhecimento como algo comum e que deve ser dividido entre todos. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca da perspectiva do conhecimento e do ensino. Ao final, a entrevistadora perguntou se Fábio gostaria de dizer algo a mais sobre o tema, ele respondeu que não e riu ao comentar que é pessoa muito falante, manifestando uma subjetivação como alguém comunicativo.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do segundo tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, o entrevistado, a princípio, apresentou enunciações que evidenciavam a singularidade dos alunos e o uso da arte como recurso, mas que eram atravessadas por palavras de ordem que apontavam uma perspectiva mais técnica da arte. No primeiro caso, percebeu-se: subjetivação como professor que valoriza o repertório do aluno; palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização acerca da ideia da presença e expressão da arte na vida humana; subjetivação como professor que se preocupa com a própria vivência do aluno; subjetivação como professor que valoriza a expressão singular do aluno e evita comparações devido às suas próprias vivências na escola; subjetivação como único professor que trata sobre o tema bullying, e subjetivação como professor cujo objetivo principal é provocar o debate sobre temas relevantes. No segundo caso, presumiu-se: subjetivação como professor que produz trabalhos bonitos, mas sem extravagâncias; palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca do tipo de aluno que agrada os professores de arte, e subjetivação como professor que aprecia quando o foco da aula está na arte.

A partir da pergunta da entrevistadora acerca da origem da perspectiva do ensino da arte que estava sendo relatada, surgiram enunciações que manifestaram: subjetivação como alguém experiente e aventureiro; subjetivação da vivência da arte nos anos escolares; subjetivação

como professor que preza pela comunicação e respeita o aluno; subjetivação como professor rígido nos momentos necessários; subjetivação da construção de sua maneira de ensinar, e palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que remeteram a territorialização acerca da necessidade de inspiração para a atividade criativa. Em dois momentos, o entrevistado se surpreendeu com as reflexões que surgiram a partir da pergunta da entrevistadora, o que apontou uma subjetivação da vivência da entrevista.

Na continuidade do discurso, observou-se relatos mais profundos acerca da vivência da carreira como professor, revelando: subjetivação de si como alguém demasiadamente autocrítico e que se sente um impostor; subjetivação como alguém que está buscando transformar sua perspectiva sobre si, e palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização acerca da entrevista como espaço possivelmente terapêutico. Ao final, um comentário da entrevistadora, acerca do entrelaçamento entre vida pessoal e profissional na entrevista, gerou enunciações que expressaram uma territorialização acerca das vozes de outras pessoas que criticam a proximidade do entrevistado com os alunos e uma territorialização acerca da perspectiva do conhecimento e do ensino.

6.5.2.2. Implicações da entrevistadora

A entrevistadora perguntou como Fábio adquiriu as visões da arte e do ensino através da arte que estavam sendo descritas. A partir dessa implicação, surgiram enunciações que buscaram explicar a origem de tais visões, mas alguns enunciados revelaram que o entrevistado se perdeu no curso do discurso e, posteriormente, afirmaram que ele nunca havia refletido sobre essa questão, admitindo que estava surpreso porque sempre assumiu uma postura de reflexão e autocrítica sobre sua carreira. Outra enunciação revelou que Fábio sentia ter uma "síndrome do impostor" e possuía dificuldades em aceitar o reconhecimento que recebia por seu trabalho, ademais afirmou, que naquele momento da entrevista, estava fazendo psicoterapia para cuidar mais de si mesmo. Após essas enunciações, o entrevistado riu e disse que a entrevista iria virar terapia, a entrevistadora, então, riu também e disse que, de fato, acaba acontecendo uma mistura da vida profissional e pessoal, com o intuito de esclarecer que os discursos apresentam esse aspecto de "mistura", e é comum ao longo da entrevista isso ser evidenciado. Entretanto, o comentário da entrevistadora gerou outros sentidos para Fábio, uma vez que as enunciações relataram a queixa de outras pessoas por ele apresentar uma relação de maior proximidade com os alunos, ademais buscaram esclarecer as origens dessa perspectiva comum do conhecimento

através de leituras sobre Paulo Freire e do contato com a capoeira. Por fim, a entrevistadora perguntou se Fábio gostaria de falar algo a mais sobre aquele tema e ele negou, comentando que é uma pessoa que fala muito.

6.5.3. Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”

6.5.3.1. Agenciamentos

A partir do terceiro tema, Fábio não escreveu mais palavras-chaves e optou por logo discorrer sobre os pensamentos, sentimentos, lembranças e percepções que surgiram nele em face da apresentação do cartão. Quando o tema “Meus alunos e a arte” foi apresentado, o entrevistado arregalou os olhos, disse “**aaaai**” com um tom de surpresa e completou depois de uma breve pausa: “Meus alunos... eu sou completamente apaixonado, assim, sabe? É é é... eu tenho uma relação... é... **fora** assim”, a palavra “fora” foi evidenciada no sentido de estabelecer uma relação diversa e incomum com os alunos. A primeira enunciação revelou uma subjetivação como professor que tem uma vinculação diferente e afetiva com os alunos. Comentou, novamente, que foi criticado por muito tempo e as pessoas diziam que ele estava “**deslumbrado**” com a profissão, mas afirmou que “gosta de gente” e crê ser impossível ser um educador e não gostar de trabalhar com pessoas. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca da crítica que outras pessoas faziam da maneira como o entrevistado lidava com a profissão e, na sequência, uma territorialização acerca da ideia sobre ser professor.

Fábio relatou que a sala dos professores às vezes é um ambiente “terrível”, pois muitos professores esperam ansiosos pela hora de ir embora e parecem não gostar de trabalhar com pessoas, ilustrando com uma frase que já ouviu de outros colegas “Aí, não pode pôr a mão em mim”. O entrevistado confessou que também se sente cansado e faz reclamações em certos dias, mas não é como os outros professores e “abraça mesmo” os alunos, fazendo um breve comentário que não estava abraçando os alunos naquele período em que ocorreu a entrevista devido à pandemia de COVID-19. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização acerca do comportamento de outros professores, assim como, subjetivação como professor que se sente cansado e subjetivação como professor afetuoso. Fábio narrou:

(...) mas às vezes, eu não consigo rejeitar isso assim sabe, eu **gosto** dessas pessoas, eu tenho amor por elas até **nas broncas, né?** Se você não se importa **né?** Você finge que não viu, mas não, quando eu dou bronca aquilo precisa... a gente precisa estabelecer, **né?** que aquele, aquela, o que ele *tá* fazendo realmente não é adequado *pra* isso assim, tem que ter um respeito, **né?**

A partir do trecho citado, percebeu-se novamente uma subjetivação como professor afetuoso e a enunciação aprofundou na concepção de afeto do entrevistado: ser carinhoso, mas repreender quando necessário para estabelecer o respeito, sendo esta repreensão também uma atitude amorosa. Ele relatou que não possui dificuldades em pedir desculpas por seus erros, pois se reconhece como uma pessoa impulsiva e exagerada, ademais afirmou que os alunos já conhecem tais aspectos de sua personalidade e, inclusive, fazem uma brincadeira misturando a palavra “bipolar” com o seu apelido (que não será citado neste texto devido às questões éticas). Nas últimas enunciações é possível presumir uma subjetivação como alguém que admite os próprios erros e uma subjetivação como alguém exagerado e impulsivo.

O entrevistado disse que os alunos são a razão do processo de ensino e percebe a arte como um “mecanismo”, retomando uma fala, acerca do segundo tema, em que mencionava que poderia ser professor de História ou Filosofia, pois gosta de “falar sobre o ser humano e a vida das pessoas”. Admitiu que seria capaz de dar uma boa aula dessas outras disciplinas, acentuando que seriam aulas “com **vontade**”, ou seja, com desejo genuíno por parte dele, afirmando que só é possível dar uma boa aula se o professor gosta do assunto. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram territorializações acerca de ideias sobre o aluno como foco do processo de ensino e a necessidade do desejo para se ministrar uma boa aula. Antes de relatar sobre o comportamento de outros professores, Fábio disse com receio: “tem colegas assim que... [diminui o volume da voz] é ruim até criticar assim, é meio antiético, mas... [aumenta bastante o volume da voz] **não** é que a gente avalia assim, *né?* É difícil”. Esta fala indicou uma subjetivação da preocupação em assumir uma postura antiética em relação aos colegas durante a entrevista. Continuou relatando que os outros professores devem achar ele “meio maluco”, admitindo que já teve vários embates com os colegas por causa da postura deles em face dos alunos, o que revelou uma territorialização acerca da percepção que os outros professores possuem de si. Fábio passou a narrar um caso que aconteceu na sala dos professores:

É é é... **Ai**, aqui nessa escola, [diminui o volume da voz] uma vez a gente chegou na sala dos professores e os alunos do grêmio *colocou* um funk aí fora. A professora abriu a janela e falou “olha lá, as putinhas já estão dançando lá”, eu falei “oi? quem que é putinhas? Como assim?” - “A lá como elas dançam”. Eu falei, [aumenta o volume da voz] “ah, professora, se você não gostou, faz... dá uma aula sobre isso, explica então. Essas meninas têm que ser valorizadas, essa sociedade faz isso com a mulher, *né?* É é é... ela... ela quer ser desejada e valorizada de alguma maneira, a sociedade faz isso com o corpo da mulher. Se você acha que não *tá* certo, explica isso *pra* elas, *né?* Abre a mente delas, assim”. Mas eu *num* acho que tenha isso... *né?* Ou quando fala “ah, aquele lá vai virar bandido”, como assim? Quem falou **já desistiu**, o que é que *tá* fazendo aqui? Não tem como... você vai ficar na escola por causa de dinheiro? [fala rindo] Como assim? Vai fazer outra coisa! Você tem que **gostar** de gente, você tem que **amar**, você tem que ter um ideal, *né?*

Observou-se no trecho citado palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca da função do professor como um profissional que não deve reforçar estereótipos, mas lutar por ideais, ter esperança e promover mudanças na vida dos alunos através da própria educação. O entrevistado relatou que é difícil ser idealista quando se é um funcionário público e tentar “nadar contra a corrente” causa muito sofrimento, uma vez que é necessário lidar com as adversidades e falta de apoio de outros funcionários, o que apontou para uma territorialização acerca do desafio em ser um professor idealista na rede pública. Ele fez uma pequena pausa em seu relato e refletiu suspirando “É... enfim talvez eu seja muito apaixonado também”, mas logo irrompeu uma enunciação reforçando: “mas não acho que dá *pra* ser um educador sem amar isso tudo, *né?* E sem acreditar que vai dar certo, [diminui o volume da voz] [voz de decepção] porque senão... acabou, *né?*”. As últimas enunciações expressaram novamente a subjetivação como professor afetuoso e a territorialização acerca da função do professor.

Raniere e Rodrigues (2018), a partir de uma “pedagogia zaratustreica”, afirmam que o ser-professor apresenta dois momentos distintos. O professor pode se encontrar imerso no ressentimento, sentindo-se impotente e apenas reagindo aos acontecimentos da escola: preocupa-se em apenas transmitir os conteúdos programáticos e reprime ou ignora a desobediência e comportamentos tidos como inadequados dos alunos. Os relatos de Fábio enfatizam que a maioria de seus colegas expressam ressentimento e impotência com relação à profissão. Entretanto, existe um segundo momento em que o professor se encontra em um impulso potente de ação, criação e composição com as forças que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, o professor não apenas reage, mas age em face dos acontecimentos, entendendo que o ensino ocorre através da experimentação da própria vida. No trecho da fala de Fábio, é possível perceber como ele propõe que a professora, ao invés de reprimir o comportamento das alunas, faça uma composição de sua função como educadora com aquele acontecimento: realize uma aula explicando as forças patriarcais e sexistas que atravessam os corpos das mulheres, aprisionando suas subjetividades por meio do desejo por sentir-se valorizada e desejada. É interessante observar como Fábio se incomoda com o ressentimento dos outros professores e, apesar das duras críticas, insiste em atrelar a sua função como educador com uma ação ativa, potente e interventiva.

A entrevistadora pensou em fazer uma pergunta para resgatar a origem da perspectiva sobre o vínculo com os alunos que estava sendo relatada, como se costumava fazer em todas as

entrevistas, mas se recordou que o entrevistado já havia mencionado sobre esse aspecto, então ela apenas comentou: “Essa sua maneira de criar vínculos com os alunos é desde o começo? Você trouxe, *né?*”. A partir da colocação da entrevistadora, Fábio prontamente concordou e disse que é uma pessoa “falante”, que gosta de se vincular com as pessoas, e, então, se porta dessa maneira em todos os lugares, apesar de atualmente se sentir mais cauteloso nas relações; tal enunciação apontou para uma subjetivação como alguém extrovertido e comunicativo. A entrevistadora, então, tentou esclarecer melhor o sentido de seu comentário: “Mas como professor, assim, essa maneira de criar o vínculo com o aluno, você trouxe que foi desde o começo, *né?* Quando você foi dar sua primeira aula na escola...”. O entrevistado concordou dizendo que não possui uma “personagem”, como muitos professores fazem, e esclareceu que, com o tempo, o professor passa a desenvolver a sua própria maneira de ensinar. As enunciações que se seguiram da fala da entrevistadora expressaram uma subjetivação como professor autêntico, uma territorialização acerca do comportamento da maioria dos professores e uma territorialização acerca do processo de ensinar. Fábio citou mais uma vez que é alvo de críticas como: “Ah, mas *cê* vai ficar amiguinho **de aluno?**”, e ele relatou como reage às críticas e trouxe um caso que ocorreu em um conselho de classe:

*Ué, não é amiguinho, não vai na minha casa... é é... que eu trabalho [fala rindo] com a vida dele aqui, né? É um ser humano e a gente aprende com aluno também, né? A gente acha que vai só ensinar, né? E aí acontece muito, tipo esse conselho de classe no final de ano: [aumenta o volume da voz] “ai, que o aluno não fez nada, é vagabundo!” - “você sabe que a mãe dele morreu?” - “não, como é que *cê* sabe?” [diminui o volume da voz] - “eu conversei com ele, ele fala pra mim, né?”. [aumenta o volume da voz] “Ah, *cê* sabe que ela tem pai que bebe? *Cê* sabe que o pai tá preso? Sabe disso? *Cê* sabe que o pai bate na mãe? Não?”. Então assim, é uma série de fatores assim, sabe? Normalmente eu fico sabendo de **muitas** coisas, né? É é... por conta dessa relação mesmo assim, de troca, de conversar, “por que você não está bem hoje? O que que *tá* acontecendo? Quer falar comigo?”. Então, *né?**

A fala citada evidencia uma subjetivação como professor que valoriza os alunos e conhece a realidade deles, expressando como ele percebe que seu trabalho impacta a vida dos alunos, assumindo que também aprende com eles, e como ele compreende o que os alunos passam, justamente devido ao vínculo mais profundo que estabelece com eles. Rosa (2016), baseando-se em Sílvia Galo (2013), traz a proposta de uma Educação Menor e a figura do “professor militante”. Na Educação Menor, o professor militante toma a frente, desviando o foco das políticas públicas e projetos curriculares nacionais, e cria conexões com os alunos, a instituição escolar e a comunidade. O intuito é a construção coletiva do contexto escolar como um espaço para emergir a pluralidade de vozes e as forças que atravessam a realidade da comunidade. A

atitude de Fábio em escutar os alunos e buscar conhecer a realidade deles, não se limitando simplesmente ao desempenho escolar, aproxima o entrevistado da figura do professor militante.

Fábio começou a rir e esclareceu que não tem a intenção de agir como psicólogo, já que entende os limites de sua ação como professor e nos casos mais graves, como a ideação suicida, ele sempre comunica a escola, o que indicou uma subjetivação da consciência de seus limites profissionais. Relatou que frequentemente percebe, através dos desenhos dos alunos, que algo de grave está acontecendo e sente a necessidade de buscar um profissional que possa tomar as providências adequadas. Admitiu que, em alguns casos, nada de grave realmente estava acontecendo, mas, em outros casos, de fato o aluno estava precisando de ajuda. Ele ilustrou com um caso fictício de uma atividade para desenhar a família: um aluno do sexto ano desenha a si mesmo segurando a mão do pai enquanto chora. Fábio afirmou que existem indícios no desenho que precisam ser investigados, inclusive quando os alunos são mais novos, uma vez que a expressão da criança é bem mais espontânea. Contou que teve uma aula sobre interpretação de desenhos com uma psicopedagoga no curso de Artes Visuais e, a partir desta vivência, seu interesse foi despertado e até comprou um livro sobre o tema enquanto viajava por outra cidade. Narrou um pouco sobre o que aprendeu:

(...) perceber nos desenhos... é é... se... se tem alguma coisa acontecendo de diferente. Algumas são indícios mesmo da criança isolada, será que ela... ela *tá* em depressão ou se a família *tá* isolando, como... por exemplo, no desenho eu consigo perceber... é... se o pai e a mãe é separado, *né?* Se não tem pai, se ele é ausente, *né?* Enfim, como ela é tratada naquela família. Então, assim, se tem animais. Tem um monte de coisa que dá pra perceber, assim, *né?* Ah! Se o desenho *tá*, por exemplo, quando você está com o aluno mais tempo, então o aluno tem um tipo de desenho, o desenho muito escuro, muito beirando lances muito, *né?* De trevas assim. Tem fases de adolescentes que dá *pra* perceber que não *tá* bem assim, sabe? No traço assim, às vezes dá certo sim, *né?* Dá *pra* perceber.

A partir do trecho apresentado e das últimas enunciações, é possível inferir palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização acerca da potencialidade expressiva do desenho como um recurso para perceber diversos aspectos sobre a vida do aluno, o que pode contribuir para a identificação de conflitos que necessitam da intervenção de um profissional especializado. Ademais, observou-se nos relatos uma subjetivação como alguém que possui interesse e conhecimento sobre a interpretação de desenhos. Para além de uma técnica projetiva, é possível pensar no desenho como produção de novas subjetividades, ou seja, considerar a situação de produção do desenho como mais uma oportunidade de Agenciamento, no qual subjetividades são produzidas. Pode-se considerá-la ainda como ocasião para o encontro com signos que se originam fora da consciência, uma significativa ampliação da experiência vivida, para além da representação e

da reconhecimento, na direção de um Pensamento sem Imagem, em lugar de uma Imagem Dogmática do Pensamento.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do terceiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, Fábio já no primeiro enunciado expressou uma subjetivação como professor que estabelece uma vinculação diferente e afetiva com os alunos, o que foi evidenciado em outros momentos durante a terceira parte da entrevista. Várias falas indicaram como o entrevistado se subjetiva como um professor diferente dos demais colegas que convive, assim como houve relatos que afirmaram como é o comportamento dos outros professores, percebendo-se: uma territorialização da crítica de outros professores sobre a maneira de ser professor do entrevistado; territorialização da ideia de que educadores devem gostar de trabalhar com pessoas; territorialização do comportamento “terrível” de outros professores, e subjetivação como professor que se sente cansado, mas é sempre afetuoso. Nas enunciações que se seguiram, Fábio expressou subjetivações como alguém que admite os próprios erros e como alguém exagerado e impulsivo, ademais afirmou uma territorialização acerca da ideia de que, para se ministrar uma boa aula, o aluno deve ser foco do processo de ensino.

Surgiram mais enunciações que afirmavam uma diferenciação do entrevistado em face dos outros professores, observando-se os seguintes movimentos: subjetivação da preocupação em assumir uma postura antiética em relação aos colegas durante a entrevista; territorialização da percepção que os outros professores possuem de si como “meio maluco”; territorialização da função do professor como um profissional que deve promover mudanças na vida dos alunos e não reforçar estereótipos, e territorialização do desafio em ser um professor idealista na rede pública. A partir dos comentários da entrevistadora, irromperam mais enunciações que enfatizavam como Fábio era um professor diferente, manifestando: subjetivação como professor autêntico; territorialização sobre o uso de uma “personagem” pela maioria dos professores, e uma subjetivação como professor que valoriza os alunos e conhece a realidade deles. Ao final, Fábio relatou sobre o desenho como recurso para acessar os conflitos vivenciados pelos alunos, exprimindo uma territorialização acerca da potencialidade expressiva do desenho e uma subjetivação como alguém que possui interesse e conhecimento sobre a interpretação de desenhos.

6.5.3.2. Implicações da entrevistadora

A entrevistadora fez uma pergunta confirmando se Fábio estabelece essa forma de vinculação mais profunda com os alunos desde que começou a ministrar aulas, buscando compreender melhor essa questão que esteve presente em vários momentos da entrevista; ele concordou e relatou que é uma pessoa muito comunicativa, “converso o tempo todo”, mas estava sendo mais criterioso com as relações naquele momento. A entrevistadora perguntou novamente, enfatizando a sua atuação como professor, uma vez que a enunciação que surgiu a partir da primeira implicação abordou de forma geral o modo de ser do entrevistado. Fábio passou a relatar que não usa uma “personagem” para dar aula, assumindo maior autenticidade na relação com os alunos, ademais narrou que consegue, por meio de conversas e trocas, compreender melhor a realidade e o estado emocional dos alunos. Uma última implicação ocorreu quando a entrevistadora perguntou acerca da aula sobre interpretação de desenho que o entrevistado mencionou rapidamente ter vivenciado durante a graduação, com a intenção de estimular a narrativas mais profundas sobre a potencialidade do desenho em revelar aspectos emocionais dos alunos, o que gerou enunciações sobre o interesse do entrevistado neste tema e seus conhecimentos.

6.5.4. Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar

6.5.4.1. Agenciamentos

A partir do contato com o quarto tema, Fábio comentou novamente acerca do trabalho sobre o *bullying* que realiza com os alunos e, a partir desse debate, outros preconceitos acabam sendo trabalhados também. Afirmou que a violência acontece devido a não aceitação do outro e a baixa autoestima do agressor que gera a necessidade de depreciar e atacar. O entrevistado relatou que as crianças e adolescentes não têm consciência da gravidade das “brincadeiras” que caracterizam o *bullying*, “o **óbvio** não é tão óbvio assim quando você é criança ou adolescente”, e se encontram em uma fase em que o desejo por aceitação é muito intenso. As primeiras enunciações provocadas pelo quarto tema indicaram uma subjetivação como professor que trabalha a violência escolar e palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca da motivação e origem de uma conduta violenta e uma territorialização sobre o comportamento de crianças e adolescentes.

Fábio contou que costuma trazer uma pessoa de fora do contexto escolar para participar dos debates e os alunos apreciam esse tipo de interação. Confessou que é mais fácil trabalhar a violência nas escolas particulares em comparação com as escolas públicas, visto que é

necessário o apoio e colaboração dos outros professores, o que apontou para uma territorialização da diferenciação entre a rede privada e pública de ensino. Ele explicou que o *bullying* geralmente não acontece diante dos professores, mas entre os alunos, em momentos como o recreio e a aula de educação física, e, então, o próprio aluno precisa comunicar os professores e os pais ou responsáveis para que alguma providência seja tomada. Fábio narrou um caso que aconteceu em uma escola particular:

Então, esse ano a gente descobriu **um caso**, aí a gente foi falar com o menino, *né?* O menino é homossexual assim, *né?* E aí... e aí ele falou: “não, não, mas ele não queria...”, *tava* com medo de ser mais atacado ainda, *né?* Aí eu fui falar com ele, falei “A gente já conversou aqui sobre isso, você *tá*... você tem um apoio aqui e você não pode deixar. Você **é** o que você **é**, e você não pode deixar as pessoas te diminuírem assim, a gente já *tá* sabendo *já*”. Aí ele chorou muito, “ah, mas eu tenho medo de...”, eu falei: “não, não tem medo não! Você não está sozinho, *uai!*”. E ele é um menino bolsista na escola, então **é pior** ainda isso tudo, *né?* Tem a questão social. Então ele foi amparado por todo mundo, *né?* **É é é**... então, chamaram os pais dos alunos que estavam fazendo isso.

No relato citado, percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca do enfrentamento do *bullying* a partir do amparo, apoio e mobilização dos professores.

O entrevistado continuou narrando que a violência deveria ser um tema tratado com maior frequência na escola, posto que “essa violência vem **de casa**”, afirmando que o aluno assume certos comportamentos como “normais” por ter aprendido no contexto familiar, como, por exemplo, a ideia que se educa com castigos físicos: “*cê tá* educando quando ele *tá* apanhando, *né?* Ele **acha** isso, *né?* Que a.... **as meninas**, a gente já viu quantas aqui apanhar de namorado, semana passada teve um caso aqui na escola, *né?*”. Percebeu-se na fala de Fábio palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apresentaram uma territorialização acerca da origem da violência, expressando o recorrente discurso de que o aluno reproduz na escola a violência que vivencia no contexto familiar, evidenciando a culpabilização e responsabilização da família pela violência escolar (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Silva & Guzzo, 2019).

O entrevistado reafirmou a importância dos debates como promoção de conversas sobre temas relevantes que envolvem a violência, incluindo até aqueles temas considerados tabus no ambiente escolar, o que indicou uma territorialização sobre uma estratégia de enfrentamento da violência. Refletiu que, apesar das constantes reclamações, muitos professores não querem de fato se envolver em ações que buscam mudanças, apontando para uma territorialização acerca da falta de mobilização e engajamento dos professores. Fábio relatou que usa a arte como recurso para realizar, por exemplo, trabalhos sobre o dia da mulher e a violência contra mulher,

trazendo vídeos para o embasamento do debate. Neste momento, ele tomou uma postura reflexiva e irrompeu o seguinte comentário: “(...) e às vezes não... “às vezes” não, **nunca** é meu lugar de fala, *né?* Eu não sou mulher, eu não sou gay... *é...* eu não sou negro e a gente precisa falar disso...”, o que apontou para uma subjetivação como alguém privilegiado conforme os padrões sociais: homem, branco, cisgênero e heterossexual. Narrou que raramente recebe apoio e, por mais que naquele ano a escola tenha promovido um importante trabalho sobre a consciência negra, isso ocorre em apenas um dia do ano, refletindo com ironia: “Quer dizer que no resto do ano se tem racismo *tá* tudo bem?”. Presumiu-se na última enunciação, palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização acerca da falta de apoio aos trabalhos e mobilizações sobre a violência. Fábio esclareceu que

A minha contribuição **é essa**. Eu uso a arte para falar de temas assim, *né?* *É é é... pra mim não é importante fazer uma releitura da Tarsila do Amaral, né?* Não é importante que... É importante que saiba, que conheça tal, o Portinari e tudo, mas eu trago até esses artistas, eu trago... *ééé...* Portinari, “Os Retirantes”, o quadro do “Café”, é da nossa região, “olha, quem *tá* ali é um negro”, *né?* Olha, **a força** disso. Aí eu falo do Modernismo. Acho que é tudo... Então, se eu vou falar das vanguardas europeias, eu vou falar que eles estavam entre guerras, da resistência disso tudo, *né?* Do Pablo Picasso com sua “Guernica”. Então, assim, tudo tem uma questão que dá *pra cê* trazer *pro* dia a dia das pessoas, *né?* *É é é...* eu acho é isso, a minha contribuição é essa assim.

Percebeu-se na fala citada uma subjetivação como professor de arte que contribui para o debate de questões relevantes, uma vez que afirmou não se limitar ao ensino clássico da arte (técnicas artísticas e história da arte), mas seu objetivo principal é promover reflexões críticas a partir do próprio conteúdo da disciplina de Arte. Os relatos revelam um professor que não está preocupado em simplesmente passar o conteúdo das disciplinas para os alunos, reproduzindo um saber já estabelecido, mas busca usar a arte como um recurso para evidenciar questões sociais relevantes. É possível, novamente, constatar que Fábio assume uma postura de “professor militante” como foi descrito por Rosa (2016): um professor cuja prática docente está sempre interligada à política e a abertura à pluralidade de vozes, estabelecendo uma “Educação Menor” capaz de provocar desterritorializações na educação hegemônica. Fábio suspirou e admitiu que sofre por ser uma pessoa idealista e acreditar em um mundo melhor, questionando-se se não estava sendo demasiadamente sonhador, mas afirmou que não consegue ser uma pessoa diferente, o que revelou uma subjetivação como alguém que se identifica como idealista apesar do sofrimento atrelado a essa identidade.

Como o entrevistado havia encerrado a sua fala, a entrevistadora perguntou como eram os debates que estavam sendo descritos, com a intenção de compreender maiores detalhes.

Fábio disse novamente que traz vídeos para embasar os debates, conversa com diferentes pessoas e segue muitas páginas em redes sociais, como páginas feministas, por se considerar uma pessoa também em “desconstrução”, visto que ele é um indivíduo que se encaixa nos padrões socialmente estabelecidos e precisa aprender acerca da luta das minorias. Tal enunciação evidenciou, mais uma vez, uma subjetivação como alguém privilegiado conforme os padrões sociais. O entrevistado contou que busca dar voz às minorias ao promover, por exemplo, um espaço em que as alunas possam compartilhar suas vivências como mulheres em uma sociedade patriarcal e sexista e, assim, ampliar a consciência dos alunos. Contou que também procura trazer novas perspectivas para os alunos:

Às vezes eu pego, por exemplo, o dia da mulher, igual me veio isso agora na cabeça, já aconteceu isso em uma sala, eu falei *pro* menino: “se você três horas da manhã tá numa festa na casa dele e não tem nenhum Uber. Ninguém vai te buscar e você precisa ir embora pra sua casa, qual o seu maior medo no caminho?” [faz uma voz mais grossa] - “Ah, é roubar meu celular?”. Então, vou perguntar *pra* qualquer menina que está aqui: “qual é seu medo?” - “Estupro”. Então, assim, são essas coisas do dia a... ah... então assim... é... eu tento trazer esses... esses embates, esses debates, essa visão, de **demonstrar** um outro lado porque, na verdade, muita gente muda... Mas você tem que lutar contra uma família que fala totalmente diferente, uma vida diferente.

As últimas enunciações e o trecho citado apresentaram uma subjetivação como professor que procura dar voz aos devires minoritários e uma subjetivação como professor que provoca a reflexão e outras visões para que os alunos possam compreender a vivência do outro e, assim, gerar mudanças com relação às aprendizagens adquiridas no contexto familiar. No final da fala citada, observou-se novamente palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca da origem da violência e dos preconceitos na família. Fábio continuou a discursar que a função do professor é instigar o conhecimento, o pensamento crítico e apresentar novas visões, diferente daquelas que o aluno aprende no contexto familiar, e a partir daí o aluno experimenta transformações. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apresentaram uma territorialização acerca da função do professor como instigador do conhecimento e pensamento crítico. É interessante perceber como os relatos de Fábio se aproximam da perspectiva da Esquizoanálise, visto que os saberes deste campo filosófico buscam dar voz aos devires minoritários que desviam dos padrões estabelecidos pela sociedade capitalista, como o devir-mulher, devir-preto e devir-LGBTQIA+. O conceito de devir talvez seja mais amplo, por não se apegar a qualquer forma de identidade, mesmo que considerada minoritária, mas foi expresso um esforço para ceder um espaço para que as pessoas que participam de grupos minoritários possam partilhar a experiência da opressão para aqueles que não passam pelas mesmas vivências. É presumível que a criação deste espaço de partilha tenha

o potencial para provocar a produção de outras subjetividades tanto naqueles que falam como naqueles que escutam. A preocupação em instigar o pensamento crítico também está em sintonia com a perspectiva de Deleuze e Guattari (1980/2010), uma vez que pensar criticamente é se opor a simples repetição e reprodução de discursos veiculados na sociedade, colocando-se em uma postura criativa e responsável diante da tarefa do pensamento. Bona e Luna (2018) atestam como a atualidade exige um professor que saiba construir pontes entre diversas culturas menores para garantir a expressão das diferentes realidades que compõem o contexto escolar, assim como atender a urgência de ensinar os alunos a conviverem com o outro e com a diversidade que habita o próprio aluno: educar para o devir e desconstrução de identidades fixas e discursos homogêneos.

A entrevistadora retomou a fala de Fábio, dizendo que “É mais uma questão de debates, de você trazer vídeos, tal...”, novamente com o intuito de compreender maiores detalhes, mas logo surgiu uma enunciação no entrevistado relatando que ele sempre busca, quando possível, intervir e promover o diálogo entre os alunos quando acontece uma situação de violência, esclarecendo que não existe apenas a violência física, pois a violência moral ocorre com grande frequência. Ele relatou um caso:

Semana passada, duas meninas estavam quase se *pegando* na sala, aí os meninos estavam *pondo fogo*. Eu dei uma **bronca** na sala, um *sabão*, e tirei as duas da sala. Elas perguntaram “ah vai pra diretoria?” e eu falei “**não**, vocês vão lá fora conversar, resolver isso *uai!* Como assim? São duas pessoas boas, vão conversar e se vocês não tiverem o que conversar... é... não vai ser amigas? Beleza, mas uma vai respeitar a outra. Vocês não podem fazer isso na frente das pessoas assim, olha o que tá acontecendo, sabe? Vai expor isso *pras* pessoas. Tem uma... uma questão? **Conversem** sobre isso, se não, *né?* Se não der certo, [faz uma voz bem fininha] **é**, [voz volta ao tom normal] vai cada uma viver sua vida!”. Mas deu certo, *num* brigaram, pelo menos não vi mais, *né?* Acho que assim, [fala rindo] não sei se eu fiz muito certo, mas... **ah**, tem que aprender conversar, *né?*

As enunciações anteriores e o trecho citado apresentaram uma subjetivação como professor que age diante de situações de violência promovendo o diálogo em detrimento de uma punição. Ademais, observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiram uma territorialização acerca das formas de violência que acontecem na escola.

Fábio continuou discursando que se deve aprender a ouvir, falar e respeitar o outro, uma vez que o uso da violência é o fim do diálogo, ou seja, é corromper a relação para fazer valer uma só vontade, o que apontou para palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca do uso e consequências da violência. O entrevistado fez uma pequena pausa, observou brevemente a sala e disse reflexivo:

“[aumenta o volume da voz] Engraçado, *né?* Vindo isso de uma pessoa que foi capoeirista durante tanto tempo!”. Tal expressão revelou uma subjetivação como entrevistado que se surpreendeu com o enunciado anterior. Entretanto, logo surgiu uma enunciação que esclareceu que a capoeira consiste em uma luta cujo objetivo é usar a malícia para enganar o oponente e a força física é o último recurso que se usa e, por esta razão, na capoeira o mais fraco sempre ganha do mais forte. Relatou que se apoia nos ensinamentos da capoeira em sua vida no geral, afirmando que sempre existem outras maneiras de resolver os conflitos, não sendo necessário o uso da força física, e salientou que a “verdadeira força” está na mente, apontando o dedo indicador para a cabeça. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que denotaram territorializações de ideias acerca da capoeira, uso da força e resolução de conflitos.

A entrevistadora perguntou como havia sido o encontro do entrevistado com a capoeira, buscando adentrar a esse tema que estava gerando uma grande circulação de afetos durante a entrevista. Ele narrou que se encontrou por acaso com uma roda de capoeira em uma praia durante uma viagem e, posteriormente, foi assistir a uma aula de capoeira na academia do bairro em que morava, mas sem grandes intenções de se envolver com aquela atividade. Relatou que a capoeira provocou profundas transformações em sua vida: “ela abriu uma janela *pro* mundo”, fez com que ele deixasse de sentir vergonha de morar na periferia e trouxe a percepção de que ele faz parte de uma história e um movimento de resistência. Fábio refletiu que temas como o racismo o afetam tanto devido a tudo que ele aprendeu com os seus mestres de capoeira e declarou que, apesar de não fazer mais parte da capoeira, ele precisa “honrar tudo o que aprendeu”. Contou que, para vivenciar de fato a capoeira, viajou para o Rio de Janeiro, Salvador (sendo o único branco desta vivência) e outros lugares, o que possibilitou uma expansão de sua visão de mundo de maneira intensa. O entrevistado relatou que a sua perspectiva da educação e sua maneira de ser professor também são resultado da influência da capoeira. Afirmou que não se deve menosprezar e humilhar alguém que se encontra em uma posição inferior, pois toda pessoa possui o seu próprio saber e deve ser respeitada:

O lance do respeito... é... ao outro. Por exemplo: se você é uma pessoa mais graduada e você vai jogar com alguém menos, não precisa bater naquela pessoa... Você não precisa provar isso *pra* ela, *né?* É... é... não preciso ir contra os livros, não preciso diminuir um aluno assim, ele também tem um saber aí, *né?* Tem alguma coisa aí. Você não pode menosprezar ninguém nunca, [diminui bastante o volume da voz] acho que é o respeito com o ser humano assim.

A partir da pergunta da entrevistadora, surgiram enunciações que indicaram uma subjetivação dos primeiros contatos com a capoeira e uma subjetivação das transformações vivenciadas a

partir da capoeira. Ademais, houve palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apresentaram uma territorialização acerca da ideia de respeito aprendida na vivência da capoeira. É possível fazer uma aproximação da fala do entrevistado com a concepção de aprendizagem de Deleuze (1968/2006): valorizar o saber do aluno requer um olhar sobre sua sensibilidade e o que lhe afeta. Conforme Deleuze (1968/2006), a aprendizagem que escapa da reconhecimento é aquela que, a princípio, é apreendida pela sensibilidade e somente no final é processada através do pensamento e, portanto, é importante questionar quais são os afetos que atravessam a realidade do aluno.

Como Fábio havia encerrado o seu relato, a entrevistadora perguntou se ele gostaria de dizer algo a mais sobre o quarto tema e ele, a princípio, disse que não, mas comentou que ainda não havia relatado sobre a violência contra os professores, demonstrando receio em estar fugindo do foco da pesquisa. A entrevistadora disse que ele poderia falar sobre aquele tema e o entrevistado passou a contar que já presenciou alguns casos de violência contra professores e esclareceu que nunca foi vítima de nenhuma forma de violência, mas logo irrompeu um discurso admitindo que já recebeu xingamentos, mas nunca foi alvo de uma agressão grave. Queixou-se que deveria ser um tema mais debatido nas escolas e citou, com tristeza, os diversos vídeos que existem flagrando alunos agredindo professoras. Refletiu que talvez nunca tivesse sofrido com a violência devido a sua postura e por ser um ato de covardia. A entrevistadora perguntou “Covardia em que sentido?”, para ter uma melhor compreensão da fala anterior, e Fábio explicou que acredita que a violência contra professores é um ato de covardia porque a grande maioria das vítimas são as mulheres e raramente acontece com os professores que são homens. Acrescentou que dentre as professoras que são mulheres, aquelas que são mais velhas são as mais atingidas por essa forma de violência. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca da importância de se debater a violência contra os professores e uma territorialização sobre a ideia de que as professoras, mulheres e mais velhas, são as grandes vítimas dessa forma de violência, ademais houve uma subjetivação como professor que não sofre violências graves. Conforme dados divulgados em 2020 pelo Instituto Locomotiva para o Sindicatos dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), 48% dos docentes relataram ter sofrido violência verbal e 5% violência física no estado de São Paulo. Em 2013, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou uma pesquisa com 100 mil professores brasileiros do ensino fundamental e ensino médio acerca da violência escolar e os resultados apontaram que 12,5% dos professores disseram ser vítimas de agressões verbais ou

de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. A partir dessa pesquisa, o Brasil passou a ocupar o primeiro lugar do *ranking* global de agressões contra educadores em comparação com outros 33 países. Nenhum dado oficial acerca das diferenças de gênero com relação à violência contra professores foi encontrado.

Fábio relatou que a violência nunca se justifica, mas é preciso olhar para o lado do aluno também. Afirmou que na vida do “menino de periferia”, a violência sempre está presente em diversos aspectos, ademais ele não entende a importância da educação e a razão pela qual precisa ir à escola, apenas se sente obrigado a ir. O entrevistado, então, questionou:

Outra coisa, quem é o Estado *pra* ele? O Estado é quando ele vai lá na Unidade Básica de Saúde e é maltratado? [pequena pausa] Com aquela fila imensa e tal? É é... quando tem que pegar o remédio e não tem? Quando ele... ele... a polícia para ele na rua? O Estado é aquilo, *né?* É é é... ele é humilhado, ele apanha. Já vi isso de perto, *né?* [diminui o volume da voz] Também fui menino de periferia, de... de COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação)... E o Estado somos nós que vamos falar *pra* ele aquilo.

Nas últimas enunciações, observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca da perspectiva do aluno de periferia sobre a figura do Estado, incluindo a instituição escolar como um dos representantes do Estado, assim como uma subjetivação como alguém que foi da periferia.

O entrevistado contou que a realidade familiar dos alunos é complicada: geralmente o pai é ausente, a mãe trabalha para sustentar a família, os avós ficam responsáveis pelo cuidado das crianças ou adolescentes que passam o dia todo na rua. Constatou que a violência faz parte do cotidiano desses alunos e “(...) como ela não é debatida, ela *num* é [pequena pausa] combatida, *né?*”, salientando a importância de a escola ser esse espaço de debate. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização acerca do contexto familiar desestruturado do aluno de periferia e territorialização sobre o combate à violência a partir do debate na escola. O entrevistado relatou que a escola onde estava ocorrendo a entrevista, por se encontrar no centro da cidade, não está inserida em uma comunidade periférica e, portanto, não era possível perceber os problemas que ele estava descrevendo, já na comunidade a escola é uma instituição importante, uma vez que está inserida na vivência cotidiana daquelas pessoas. As enunciações anteriores apontaram para uma territorialização acerca do relevante papel das escolas nas comunidades periféricas. Fábio suspirou e disse:

Você já viu como são as escolas de periferia? Parece muro de cadeia... é é... Então assim, não tem cor, *né?* Aí o menino, ele destrói mesmo a torneira e tal porque ninguém explicou *pra* ele de onde vem aquele dinheiro, porque existe aquilo, ele precisa tomar aquela água, *né?* Precisa daquela água *pra* limpar o banheiro, como...

é.... *cê num*.... Parece que é obvio, mas não é. Você precisa **falar pra** ele, você precisa falar “oh, *cê* não vai estragar a pracinha do seu bairro não, a cesta de basquete, porque vocês vão jogar, o seu campo de futebol porque isso é dinheiro de imposto”, *né?* E se ninguém falar, ele está se rebelando de alguma maneira, *né?* E muitas vezes na violência mesmo, *né?* “Quem é essa pessoa *pra* falar pra mim que eu tenho que ficar quieto aqui?”. Então é isso também... [pausa]

No discurso citado, percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca da aparência das escolas de periferia, assim como uma territorialização sobre a importância de conscientizar os alunos para gerar um sentimento de pertencimento com relação aos espaços públicos. Deleuze (1968/2006) fala sobre uma aprendizagem que acontece a partir da criação de problemas: lançar o olhar para os significados já dados, questionar os discursos pré-estabelecidos e construir novos sentidos a partir da experimentação da realidade que se apresenta. Os relatos de Fábio apontaram para a relevância do debate que provoca questionamentos e problematizações, assim como a necessidade da conscientização dos alunos, o que pode ser encarado como uma busca por novos sentidos: compreender a escola e os espaços públicos sob uma nova perspectiva de pertencimento. A comparação entre a escola e a cadeia se aproxima intimamente da perspectiva de Foucault (1975/1991): um espaço de contenção e disciplina cujo objetivo é a obediência dos sujeitos, a docilização dos corpos, não havendo uma preocupação em proporcionar uma abertura para a expressão da singularidade e vinculação consciente e significativa com esse espaço. Nesta última parte da entrevista, o discurso não se volta para a culpabilização da família, mas para uma reflexão sobre a realidade do aluno de periferia que convive com diversos aspectos da violência, como a violência policial, a negligência do Estado em garantir os direitos básicos e a desestruturação do contexto familiar.

Tavares e Pietrobon (2016) investigaram os fatores associados à violência escolar no Estado de São Paulo, analisando dados do Registro de Ocorrência Escolar da Secretaria de Educação e censos escolares no período entre 2007 e 2009. As autoras constataram que os crimes contra o patrimônio (depredação, invasão ou arrombamento, pichação, furto de bens, ameaça ou explosão de bombas etc.) estão relacionados às dificuldades na gestão escolar e às condições socioeconômicas do contexto em que a escola está inserida; já nos crimes contra pessoa (ameaça a alunos e professores, agressão física a alunos e professores, porte/consumo/tráfico de drogas, roubos, porte de armas, tiroteios etc.) estão associados à composição demográfica (gênero, idade e cor/raça) do corpo discente e ao background familiar (escolaridade das mães, renda familiar e acesso a serviços básicos). A pesquisa sugere que a qualidade do vínculo professor-aluno pode influenciar positivamente na prevenção e inibição da violência ao gerar um ambiente escolar mais acolhedor. Para medir a qualidade do vínculo,

buscou-se compreender: se o aluno gosta dos professores; se o aluno sente que os professores contribuem para que ele compreenda a matéria; se os professores mantêm diálogos com o aluno acerca de suas dificuldades; se o aluno percebe disposição por parte de seus professores para ensinar; se o aluno se sente encorajado pelos professores, e se o aluno avalia positivamente a interação entre estudantes, professores e funcionários. É possível perceber que as enunciações que atravessaram os agenciamentos de Fábio acabaram por se aproximar dos resultados obtidos na pesquisa de Tavares e Pietrobom (2016), visto que até o termo *background* familiar inclui fatores objetivos acerca da realidade social das famílias.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do quarto tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, as primeiras enunciações expressaram uma subjetivação como professor que trabalha a violência escolar, enfatizando o tema bullying, e territorializações acerca da motivação da conduta violenta e o nível de consciência que as crianças e adolescentes têm sobre o bullying. Enunciações exploraram as ideias acerca de como se trabalha a violência na escola, afirmando: territorialização da diferenciação entre a rede privada e pública de ensino; territorialização acerca do enfrentamento do bullying a partir do amparo, apoio e mobilização dos professores; territorialização sobre a origem da violência no contexto familiar; territorialização acerca dos debates como estratégia de enfrentamento da violência, e territorialização sobre a falta de apoio aos trabalhos e mobilizações sobre a violência na escola pública. Algumas enunciações expressaram como o entrevistado se subjetivou a partir do quarto tema: subjetivação como alguém privilegiado conforme os padrões sociais; subjetivação como professor de arte que contribui para o debate de questões relevantes; subjetivação como alguém que se identifica como idealista apesar do sofrimento atrelado a essa identidade; subjetivação como professor que procura dar voz aos devires minoritários; subjetivação como professor que provoca a reflexão e outras visões, e subjetivação como professor que promove o diálogo em detrimento da punição.

Com relação a capoeira, houve uma territorialização de ideias acerca da capoeira, uso da força e resolução de conflitos; subjetivação dos primeiros contatos com a capoeira; subjetivação das transformações vivenciadas a partir da capoeira, e uma territorialização acerca da ideia de respeito aprendida com os mestres da capoeira. Sobre o tema violência contra professores, as enunciações manifestaram uma territorialização acerca da importância de se debater a violência contra os professores; territorialização sobre a ideia de que as professoras, mulheres e mais velhas, são as grandes vítimas, e subjetivação como professor que não sofre

violências graves. Com relação a vivência das crianças e adolescentes que vivem na periferia, as enunciações apontaram para uma territorialização acerca da perspectiva do aluno sobre a figura do Estado; territorialização sobre o contexto familiar desestruturado do aluno; territorialização acerca da importância da escola nas comunidades periféricas; territorialização sobre a aparência das escolas, e uma territorialização sobre a importância de conscientizar os alunos para gerar um sentimento de pertencimento com relação aos espaços públicos.

6.5.4.2. Implicações da entrevistadora

A primeira implicação dessa última parte da entrevista ocorreu quando a entrevistadora perguntou “E você falou que faz trabalhos com relação a temas como bullying e violência contra a mulher, como são esses trabalhos?”, com a intenção de compreender mais detalhadamente como eram realizados os debates que estavam sendo relatados. Fábio admitiu novamente que é uma pessoa privilegiada e precisa buscar outras fontes para poder trazer temas acerca de minorias. Relatou que busca trazer novas visões, provocar uma reflexão crítica e criar um espaço para que as pessoas que sofrem violência possam narrar suas vivências. A entrevistadora retomou a fala do entrevistado em que ele citou fazer debates e trazer vídeos, buscando novamente um relato mais detalhado sobre tais trabalhos, mas ele passou a relatar que busca intervir e promover o diálogo em situações de violência e surpreendeu-se com suas últimas enunciações, uma vez que foi lutador de capoeira, e narrou sobre os princípios da capoeira. A entrevistadora, então, perguntou “Como você encontrou a capoeira na sua vida?”, o que gerou relatos intensos sobre como a capoeira o ensinou a valorizar a sua origem, como alguém que nasceu em uma comunidade periférica, e provocou relevantes transformações. Uma última implicação aconteceu quando a entrevistadora perguntou se Fábio gostaria de dizer algo a mais e ele assinalou que não havia discursado sobre a violência contra os professores, preocupando-se em trazer relatos mais genéricos acerca da violência escolar; a entrevistadora o encorajou a trazer tais relatos e ele narrou sobre como as professoras sofrem mais com a violência do que os professores, devido às questões de gênero. Ademais, salientou como o Estado é negligente e violento com as comunidades periféricas e a necessidade de conscientizar os alunos dessas comunidades sobre a importância da educação e do espaço escolar.

6.4.5. Observação Participante

Data: 30/11/2021

Horário: 15h50

Duração: 1 hora e 40 minutos

A observação participante ocorreu durante uma aula dupla do sétimo ano do Ensino Fundamental II (adolescentes de doze anos). Na chegada à sala de aula, a porta estava trancada, e os alunos aguardavam do lado de fora. O professor destrancou a porta enquanto Giovana, uma aluna de cabelos cacheados e olhos delineados, parecia compartilhar sobre um acontecimento urgente com ele. Devido ao barulho das conversas ao redor, não era possível entender claramente o que ela estava dizendo, mas ficou evidente que ocorreu uma briga entre duas alunas. Os alunos adentraram a sala e ocuparam suas carteiras. O professor apresentou brevemente a pesquisadora, explicando que ela era uma psicóloga e estaria acompanhando a aula. A pesquisadora percebeu que, quando o professor revelou sua profissão, algumas alunas pareciam muito animadas com a ideia de terem uma psicóloga na escola.

O professor permaneceu em pé na frente da sala e chamou Júlia para conversar. Novamente, o barulho da sala dificultava a compreensão da conversa. Ele solicitou que Júlia retomasse seu lugar e, quando a sala se acalmou um pouco, dirigiu-se a Catarina, que estava sentada no fundo com expressão fechada e triste. Perguntou-lhe: "Catarina, está tudo bem agora? Não quero que vocês duas fiquem brigando no intervalo! Vocês são tão amigas, por que isso?". Júlia respondeu: "Comigo está tudo bem, professor", e ele se voltou para a outra aluna, indagando: "E você, Catarina, está tudo bem?". Catarina encarou o professor, bateu as mãos na carteira e exclamou: "Claro que não estou bem. Estou irritada, com raiva, não estou bem!". Logo em seguida, ela se recompôs, olhando para baixo com tristeza. Embora Catarina tivesse demonstrado frustração ao bater as mãos na carteira e elevar a voz, sua atitude de expressar seu desconforto parecia coerente, considerando sua aparência abatida.

O professor demonstrava preocupação em resolver o conflito rapidamente. Ele mencionou que compreendia o estado de Catarina, mas enfatizou que os conflitos não deveriam ser resolvidos por meio de brigas, pois isso poderia resultar até no término da amizade entre as duas. O professor aconselhou que elas se sentassem e conversassem sobre o que estava acontecendo e o que estavam sentindo. Ele concluiu enfatizando que apenas por meio do diálogo seria possível resolver as questões, nunca através de brigas. Após o discurso do professor, Catarina adotou uma postura menos defensiva e deu de ombros, como se concordasse com ele, embora ainda estivesse chateada.

O professor pediu para que os alunos pegassem os autorretratos realizados na aula passada. Enquanto os alunos procuravam nas mochilas os cadernos de desenho, ele explicou para a pesquisadora que na aula anterior ensinou as técnicas, enquadramentos e macetes para

desenhar um autorretrato e ficou surpreso em observar como os alunos aprenderam rápido e demonstraram ter habilidade na atividade. O professor disse à turma: “Na semana passada aprendemos a fazer o nosso autorretrato, certo? Aprendemos a desenhar o nosso próprio rosto e busto. Agora quero que escrevam coisas sobre vocês no desenho: quem é você, suas qualidades, o que gosta de fazer, o que você gosta em você, qualquer coisa que te defina etc... Quero que me apresentem, agora em palavras, quem são vocês”.

Enquanto os alunos realizavam a atividade, o professor se sentou ao lado da pesquisadora e passou a relatar situações marcantes que viveu na escola. Ele comentou que certa vez, uma aluna fez um desenho perturbador durante uma prova, retratando uma pessoa enforcada. Preocupado com o significado do desenho, ele tentou entrar em contato com a aluna para garantir que ela estava bem, mas encontrou dificuldades para contatá-la. No final, descobriu que o desenho era apenas um reflexo do tédio da aluna por não conseguir responder às questões da prova. Outra experiência significativa relatada pelo professor foi sobre uma aluna negra que desenhou a si mesma com cabelos loiros e lisos. Intrigado, o professor questionou a aluna sobre sua escolha e ela revelou que se sentia mais bonita dessa forma e gostaria de se ver assim. Preocupado com a baixa autoestima e a distorção da autoimagem da aluna, o professor compartilhou o caso em uma rede social, onde recebeu apoio de uma mulher militante que estudava a negritude. Juntos, eles trouxeram o debate sobre os padrões de beleza racistas impostos às mulheres para a sala de aula, buscando conscientizar os alunos sobre essa problemática.

Anos depois, o professor reencontrou ambas as alunas. A primeira aluna tornou-se estudante de artes e expressou sua gratidão pelo professor, revelando que se inspirou muito nele. Ela compartilhou seu trabalho de conclusão de curso (TCC) com ele, buscando sua opinião. O professor sentiu um alívio ao constatar que teve um impacto positivo na autoestima e no desenvolvimento da aluna. Quanto à segunda aluna, o professor a encontrou na rua e a descreveu como bonita, exibindo um maravilhoso cabelo black power. Ela contou ao professor como aquela aula sobre padrões de beleza a ajudou a se aceitar e revelou que estava buscando se tornar uma modelo. O professor ressaltou a importância desses momentos de reencontro, pois os professores muitas vezes perdem o contato com seus alunos e não sabem o impacto que tiveram em suas vidas.

Uma aluna, chamada Luísa, se aproximou do professor e da pesquisadora para mostrar o que tinha escrito sobre si mesma. O professor ficou surpreso ao ver que a aluna já havia terminado e pegou o caderno para ler rapidamente, acenando com a cabeça em aprovação.

Enquanto o professor lia, Luísa observava ansiosa a pesquisadora, e ele percebeu isso e perguntou se poderia passar a atividade para ela ler. Luísa prontamente concordou. Enquanto o professor se levantava para verificar as atividades dos outros alunos, Luísa se sentou ao lado da pesquisadora. No caderno, Luísa havia dividido a folha em várias seções, contendo informações sobre os tipos de música que ela gostava de ouvir, seus filmes e séries favoritos, comida predileta, coisas que ela gostava e não gostava em si mesma, entre outros detalhes. Entre essas informações, algo chamou a atenção da pesquisadora: ela havia escrito que gostaria de ser mais comunicativa, pois se sentia sozinha e tinha dificuldades para sentir e expressar seus sentimentos.

A pesquisadora, inicialmente, comentou sobre os gostos musicais e Luísa disse que costumava ouvir muita música para poder escapar um pouco da realidade. A partir desse momento, a aluna começou a compartilhar várias coisas sobre sua vida. Ela mencionou que era uma pessoa muito reservada, incapaz de expressar seus sentimentos e que preferia ignorá-los por medo da reação dos outros. Ela estava interessada em alguém, mas decidiu ignorar esses sentimentos para não se machucar. No entanto, agora se arrependia porque ainda sentia "alguma coisinha" quando pensava na pessoa. Luísa falou muito sobre sua vida familiar, a vivência da pandemia, condições de saúde e inseguranças com relação ao corpo e imagem, Luísa descreveu-se como uma pessoa estranha e mencionou que suas atividades favoritas eram escrever, desenhar, ouvir música e assistir filmes para escapar da realidade. Durante a maior parte da conversa, Luísa falou sem interrupções, demonstrando o quanto ela precisava ser ouvida, enquanto a pesquisadora fazia apenas breves comentários. A pesquisadora sugeriu que ela considerasse fazer psicoterapia para explorar mais profundamente as questões relatadas, ressaltando que, apesar de ser psicóloga, ela estava apenas acompanhando o professor naquele dia. O professor permaneceu distante, conversando com outros alunos e funcionários da escola que apareciam na porta. A pesquisadora deduziu que ele queria dar privacidade para que Luísa pudesse conversar com ela.

Catarina se aproximou da pesquisadora para mostrar seu autorretrato, acompanhado de algumas frases escritas, como "assistir Netflix", "ouvir música" e "triste". Catarina aguardava uma resposta, então a pesquisadora elogiou o desenho e perguntou sobre filmes que ela mais gosta. Catarina sorriu e começou a falar sobre seu interesse por filmes e séries de suspense e terror, mas foi interrompida por Luísa, que afirmou que Catarina era o tipo de pessoa que gostava de séries "bobas" de comédia romântica, enquanto ela realmente preferia filmes de terror. Catarina admitiu que, apesar de gostar de comédias românticas, também apreciava filmes

de terror, mas Luísa ignorou o comentário. Enquanto a pesquisadora conversava com as alunas, o professor passou pelas carteiras verificando as atividades dos alunos.

Catarina decidiu deixar o desenho com a pesquisadora e voltou ao seu lugar. Nesse momento, outra aluna, Marina, se aproximou e presenteou a pesquisadora com um retrato que havia feito dela. A pesquisadora ficou encantada e feliz com o desenho de Marina, concluindo que não era apenas ela que estava agindo como observadora, mas também estava sendo atentamente observada pelos alunos. O professor fez rapidamente a chamada e informou que a aula já havia acabado.

Apesar de Fábio ter passado apenas uma atividade para os alunos durante toda a aula, foi possível observar como o professor cedeu o espaço da aula para que as alunas pudessem interagir com a pesquisadora, um contato que, aparentemente, era raro e novo para elas. Com relação à atividade, ela estava voltada para a construção de uma autopercepção, o que possivelmente provocou novos processos de subjetivação e, inclusive, motivou as conversas de Luísa e Catarina com a pesquisadora. O espaço livre da aula contribuiu para que Marina pudesse materializar, através do retrato, como a presença da pesquisadora havia afetado-a. Os relatos de Fábio fortaleceram a ideia de um manejo voltado para as forças que estão afetando os alunos no momento da aula, sem demasiado apego ao cumprimento de conteúdos programáticos. Nos termos de Raniere e Rodrigues (2018), Fábio foi sensível e soube compor com as forças que constituíam a realidade naquele momento, oferecendo um espaço coerente com o desejo e as necessidades das alunas. Com relação ao conflito entre Júlia e Catarina, o professor buscou solucioná-lo ao estimular o diálogo entre as estudantes, mas também acolheu a expressão de raiva e angústia de Catarina.

6.6. Caso 6: Glória

No chuvoso dia 19 de novembro de 2021 entrevistei a professora Glória em uma escola municipal. Entrei em contato com a professora por meio de ligação telefônica e *WhatsApp* e, assim que ela aceitou participar da pesquisa, entrei em contato com a diretora da escola que também autorizou a realização da pesquisa. Remarcamos a entrevista três vezes porque a professora estava de licença e achou que iria retornar às aulas no dia 08/11, mas ela teve que passar por uma consulta médica novamente e apenas retornou na semana do dia 19/11. Mais tarde descobri, conversando com a professora após as observações das aulas, que ela estava afastada porque estava “sofrendo de crises de ansiedade”. Ela descreveu que sentia fortes sintomas físicos e chegou a ir ao hospital acreditando que estava com algum problema grave de saúde (um quadro de ataque de pânico). Para ela, o retorno às aulas presenciais estava sendo muito difícil por causa da pandemia, ela relatou o caso de um professor que, apesar de ter tomado duas doses da vacina, contraiu COVID-19 e chegou a ficar cego, estando em tratamento para recuperar a visão. Nas conversas que tivemos via *WhatsApp*, ela aparentava estar ansiosa para a entrevista, interrogando se eu já não gostaria de adiantar as perguntas através do *WhatsApp* mesmo e, quando eu disse que não seria possível, ela comentou: “meu Deus, o que será que você vai me perguntar!”. Tentei tranquilizá-la dizendo que a entrevista era como uma conversa sobre suas perspectivas e vivências como professora de música e não havia razão para se preocupar. Também tive que insistir que era importante encontrarmos um intervalo de no mínimo 40 minutos para fazermos a entrevista, porque ela sugeriu que fizéssemos nos intervalos entre as aulas e até durante as aulas. Por fim, marcamos para o dia 19/11 ao meio-dia a entrevista e as observações participantes das duas primeiras aulas do período da tarde com início às 12h50 e às 13h40. Eu já havia entrado em contato com a escola pedindo a autorização para a realização da pesquisa no começo do mês (quando fizemos a primeira tentativa de marcar a entrevista).

Logo que cheguei à escola, comuniquei à secretária que eu estava ali para entrevistar a professora Glória e, como era o horário de almoço, ela me orientou que eu esperasse a professora chegar. Esperei por cerca de 25 minutos e fiquei bastante aflita devido ao tempo que estávamos perdendo para a entrevista. Assim que chegou, a professora pediu desculpas pelo atraso e já nos encaminhamos para a sala de música onde aconteceria a entrevista. A sala de música era espaçosa, em uma das paredes havia uma grande estante com vários instrumentos: violão, triângulos, pandeiros, flautas, xilofones, congas, tambores, baquetas e até copos de plástico e cocos. Na sala havia algumas cadeiras encostadas nas paredes, uma “mesa de

professor” com um notebook, um aparelho de som e dois recipientes com álcool em gel; e uma lousa onde estava desenhado dois bonequinhos (uma menina e um menino), uma árvore e algumas camadas do solo. A parede que estava voltada para o corredor possuía duas grandes janelas, o que permitia que pudesse ser observado o que se passava dentro da sala por quem estivesse passando pelo corredor. Na parede da lousa havia no cantinho um ar-condicionado, o que me surpreendeu, porque foi a única sala que visitei que possuía ar-condicionado. Sentamos na mesa e logo iniciamos a entrevista. No início da entrevista, Glória parecia estar ansiosa com a situação da entrevista, assumindo uma postura bastante hesitante (como se estivesse incomodada) e apresentando relatos rápidos e breves, o que exigiu um maior direcionamento da entrevista da minha parte. Era presumível, a partir do que foi exposto sobre as crises de ansiedade, que o próprio contexto escolar que estávamos inseridas causava certa aflição em Glória. Ao longo da entrevista, a professora passou a assumir uma postura mais relaxada, confiante e se alongava mais em seus discursos, trazendo maiores detalhes e profundidade sobre como aquelas vivências narradas a haviam afetado.

6.6.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”

6.6.1.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do primeiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “crescimento”, “mudanças” e “questionamentos”. Glória iniciou o relato dizendo que a arte contribuiu para que ela se conhecesse com maior profundidade, passasse a entender conceitos que até então desconhecia e proporcionou mudanças na sua maneira de pensar e agir. Na primeira enunciação, é possível perceber uma subjetivação das mudanças vivenciadas por meio da arte. Relatou que no aspecto profissional, a arte lhe provoca angústias, inseguranças e questionamentos, como: “(...) será que é isso que eu queria mesmo? (...) Será que eu tô fazendo a coisa certa? Será que é a coisa correta?”. Presumiu-se, já no início da entrevista, um movimento de desterritorialização da arte como escolha profissional, uma vez que a entrevistada relatou que, em diversos momentos, é atravessada pelos questionamentos citados. Não obstante aos momentos de dúvidas, Glória atestou que sempre se esforça para melhorar, muito embora sinta que seus esforços nunca são o suficiente, o que revelou uma subjetivação como professora esforçada, porém insatisfeita.

A entrevistadora perguntou qual era a sua formação e a entrevistada passou a narrar que morava em São Paulo, mas se mudou para uma cidade do interior do estado, onde acontecia a entrevista, e, então, se formou em Artes Plásticas e Desenho naquela cidade, entretanto sua “formação plena”, na verdade, seria em Música. A entrevistadora ficou confusa com o termo

“formação plena” e, buscando entender a última enunciação, perguntou se Glória queria ter se graduado em música. Glória confessou que, a princípio, gostaria de ter concluído o curso de Artes com o foco em Música em São Paulo (que posteriormente esclareceu que se tratava de uma licenciatura em Música), mas logo afirmou que a arte lhe apresentou outros caminhos, diversos da música, o que mais uma vez indicou a subjetivação das mudanças vivenciadas por meio da arte. Esclareceu que possui formação de nível médio em piano e, por esta razão, está apta a atuar como professora de arte e música. Observou-se, nas últimas enunciações, palavras de ordem que expressaram uma subjetivação da formação de nível superior e médio, assim como, uma subjetivação do desejo em ter terminado a licenciatura em Música em São Paulo.

Como a entrevistada havia encerrado a sua fala, a entrevistadora perguntou como foi o encontro de Glória com a música e as artes plásticas em sua vida, com o intuito de compreender como aconteceu o interesse e envolvimento com a arte e a música. Entretanto, a entrevistada passou a relatar que, um pouco antes de se formar em Artes Plásticas, começou a estagiar em uma escola, trabalhando com crianças do maternal até da pré-escola e, posteriormente, começou a trabalhar em escolas estaduais e, no ano de 1996, passou em um concurso da prefeitura e, desde então, ministra aulas na rede estadual e municipal de ensino. As enunciações provocadas pela pergunta da entrevistadora manifestaram uma subjetivação da trajetória como professora. A entrevistadora, ainda buscando compreender o envolvimento com a música, resgatou a enunciação em que Glória declarou ter formação em piano e perguntou como ela começou a tocar este instrumento musical. A entrevistada contou que era uma criança muito tímida, mas, quando tinha nove anos de idade, uma professora abriu uma escola de música no bairro em que ela morava em São Paulo. Narrou que tinha o costume de ir até a escola ver a professora tocando:

Aí um dia ela [pequena pausa] vendo a minha curiosidade, me sentou no banco e falou assim... é... “Você quer aprender? Senta aqui e repete o que eu fizer”. Então... é... a... **a Cinderela nasce** [risos]... é... e saiu da torre [risos]. Lá eu comecei... fiquei mais **solta** e menos tímida, embora eu ainda sou, né? Acabei aprendendo violão, a toc... flauta. Aí foi um envolvimento total com música, foi a partir dali, a partir de então.

De acordo com as últimas enunciações e do trecho citado, percebeu-se uma subjetivação como alguém que aprendeu a lidar com a timidez por meio da música, relatando uma sensação de “nascimento” e “liberdade” através da expressão musical, e palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca da

voz da professora de piano que percebeu, por meio de sua sensibilidade, a curiosidade e a potencialidade musical de Glória.

A entrevistadora perguntou acerca das Artes Plásticas, com a intenção de compreender a escolha daquele curso quando a entrevistada mudou de cidade. Glória relatou que quando se mudou, ainda faltava um semestre para concluir a Licenciatura em Música e se sentia frustrada por não ter conseguido terminar o curso, o que indicou uma subjetivação do sentimento de frustração com relação à formação. Contou que seu pai decidiu mudar de cidade após o falecimento de sua irmã que lutava contra o câncer e, na nova cidade, Glória disse que trabalhou por dois ou três anos com o pai que era corretor de imóveis. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca da decisão do pai e as consequências em sua formação, uma vez que a entrevistada relatou que não desejava interromper a licenciatura em Música. Continuou narrando que sentia uma grande frustração e “era uma questão de honra” terminar a graduação, então ela buscou aproveitar as possibilidades de formação que existiam na nova cidade. Glória disse que gostou do curso de Artes Plásticas, mas logo surgiu uma enunciação atestando que, se comparado a Licenciatura em Música na capital, acreditava que o curso de Artes Plásticas era mais “fraco” no que se refere ao ensino, entretanto afirmou que é sempre necessário ter autonomia e buscar conhecimento. Observou-se uma subjetivação da busca pela realização da graduação conforme as possibilidades que se apresentavam e palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização sobre a comparação entre o curso de Artes Plásticas e a licenciatura em Música.

A entrevistadora resumiu o que Glória havia discursado até aquele momento, dizendo que ela começou a licenciatura em Música em São Paulo, mas não conseguiu terminar o curso e, quando mudou de cidade, iniciou os estudos em Artes Plásticas. A entrevistada concordou e esclareceu que não havia licenciatura em Música na nova cidade, então fez Artes Plásticas porque era opção que existia naquele momento. Relatou que, durante o curso, foi monitora de fotografia e acabou se interessando, gostando e aprofundando um pouco mais na área. Novamente as enunciações apontaram para uma subjetivação da busca pela realização da graduação conforme as possibilidades que se apresentavam. A entrevistadora concluiu que Glória optou por Artes Plásticas porque era um curso mais próximo da Música. Glória concordou e passou a relatar que, como professora, sempre acaba misturando o ensino da música e da arte, mesmo sem ter essa intenção, o que expressou uma subjetivação de professora que mescla a arte e a música.

A entrevistadora resgatou uma fala de Glória do começo da entrevista em que ela declarou que sua atuação profissional lhe traz um pouco de angústia. A entrevistada disse que, em alguns momentos, questiona as decisões que tomou com relação a sua formação: "(...) já me questionei se era realmente o que eu gostaria de ter feito, *né?* (...) se eu não deveria ter feito... é... uma outra faculdade *pra... pra* complementar, *né?* O que eu estava fazendo, *né?*". Ela refletiu que as dúvidas e angústias surgem quando se está buscando uma solução para um problema, mas não sabe onde quer chegar e qual é o “ponto final mesmo” daquela situação. A entrevistadora também resgatou uma fala acerca da necessidade de aperfeiçoamento e, ao mesmo tempo, a constante insatisfação com o próprio trabalho. Glória narrou:

[fala mais rápida] Isso. Eu perf... eu preparo uma aula e eu acho ela **perfeita**. E, ah, quando a aula termina, eu *num* gosto. Eu falo: [voz de desânimo] “**ah**, será que é isso mesmo que eu faço? Será que é isso?”. Ontem até aconteceu uma coisa engraçada no estado, *né?* A aula terminou e já foi me **dando a frustração**, foi me dando devagarinho. Eu falei “mas eu acho que eles não gostaram, *né?*”. E um aluno ficou na porta, aí ele falou assim: “professora, eu posso te dar um abraço? Eu sei que tem pandemia, mas eu posso te dar? Porque foi tão boa a aula *pra* mim” [risos]. Então, tem essas... aí você dá uma... é... te **ergue** um pouquinho e você fala: “não, *tô* no caminho certo” [risos].

A entrevistada expressou que, apesar de preparar a aula perfeita, sempre sente insatisfação e frustração ao final das aulas. Ademais, a fala e o abraço do aluno foram importantes para que ela tivesse a sensação de estar no caminho certo, uma sensação, porém, que vem do reconhecimento de outrem. Percebeu-se nas últimas enunciações, um movimento de desterritorialização em que Glória manifestou questionamentos com relação às suas escolhas de formação e sua atuação como professora. Tais dúvidas e inseguranças parecem ser frequentes, conforme os relatos, e ela afirmou como esses momentos angustiantes surgem diante dos problemas sem solução, das incertezas e do desconhecimento do “ponto final”, o que indicou que o seu desejo ainda não possui qualquer contorno ou identidade fixa.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do primeiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a entrevistada, em sua primeira enunciação, apresenta uma subjetivação das mudanças vivenciadas por meio da arte, mas logo irrompem questionamentos que revelam um movimento de desterritorialização da arte como escolha profissional e, nesse sentido, afirmou-se uma subjetivação como professora esforçada, porém insatisfeita com sua atuação. As enunciações expressaram uma subjetivação da formação acadêmica e de nível médio (graduação em Artes Visuais e formação de nível médio em piano), mas irrompeu em seu discurso uma subjetivação do desejo em ter terminado

a licenciatura em Música em São Paulo. A entrevistadora buscou investigar o encontro de Glória com a arte e a música, mas esta implicação gerou enunciações que manifestaram uma subjetivação da trajetória profissional, contando como foi o início da carreira como professora até os dias atuais. A entrevistadora insistiu em sua pergunta, explorando como a entrevistada começou a tocar piano, o que gerou enunciações de grande circulação de afetos que apontaram uma subjetivação como alguém que aprendeu a lidar com a timidez através da música e uma territorialização acerca da voz da professora de piano que percebeu a curiosidade e a potencialidade musical de Glória.

A entrevistadora investigou acerca da escolha do curso de Artes Plásticas, o que provocou enunciações que expressaram uma subjetivação do sentimento de frustração com relação à formação, uma territorialização acerca da decisão do pai e uma subjetivação da busca pela realização da graduação conforme as possibilidades que se apresentavam. Ao final, a entrevistadora resgatou a fala acerca dos questionamentos que circundam a profissão e os relatos de Glória expuseram um movimento de desterritorialização, salientando as dúvidas, inseguranças e incertezas sobre as escolhas de formação e a atuação como professora.

6.6.1.2. Implicações da entrevistadora

Como a entrevistada terminou brevemente sua fala diante da apresentação do primeiro cartão, a entrevistadora perguntou qual era a sua formação para poder compreender melhor a trajetória que estava sendo narrada. Glória relatou que realizou a formação em Artes Plásticas em uma cidade do interior, onde acontecia a entrevista, e mencionou que morou em São Paulo e sua “formação plena”, na verdade, seria em música. A entrevistadora confirmou se a intenção de Glória seria se formar em música para entender melhor o sentido de “formação plena” do enunciado anterior. Glória relatou brevemente sobre a faculdade que fazia em São Paulo, os outros caminhos que a arte apresentou e a formação em piano. Outra implicação ocorreu quando a entrevistadora perguntou “E como foi o seu encontro com a música, com as artes plásticas na sua vida?” para compreender como a entrevistada se vinculou à arte e à música. Entretanto, surgiram enunciações que trouxeram informações mais pontuais acerca de sua trajetória como professora.

Como Glória mencionou que era professora de música porque possuía uma formação em piano, a entrevistadora buscou novamente compreender o encontro da entrevistada com a música, perguntando como ela começou a tocar piano. Esta implicação gerou enunciações com grande circulação de afetos sobre como a professora de música do seu bairro a incentivou a

tocar piano e sobre como o seu envolvimento com a música ajudou a lidar melhor com a sua timidez.

Como os relatos estavam sendo breves, a entrevistadora perguntou novamente acerca da escolha em fazer artes plásticas para entender melhor a trajetória que estava sendo narrada, o que provocou enunciações sobre a decisão de mudar de cidade de seu pai, o seu sentimento de frustração por não ter terminado a faculdade e a necessidade de aproveitar os cursos que existiam na cidade do interior. A entrevistadora estava curiosa com relação à escolha do curso de Artes Plásticas, questionando-se a razão pela qual a entrevistada não optou por Artes Visuais, pois este último já inclui a linguagem musical. Então, mais uma vez a entrevistadora confirmou o que estava sendo narrado por Glória com o comentário de que a escolha das Artes Plásticas se deu por ser o curso mais próximo da Licenciatura em Música. O comentário provocou enunciações que declaram uma subjetivação da busca pela realização da graduação conforme as possibilidades que se apresentavam e uma subjetivação como professora que sempre mescla o ensino da música com o da arte.

Após ter uma melhor compreensão da trajetória de formação da entrevistada, a entrevistadora retomou uma fala anterior que declarava dúvidas com relação à escolha profissional, tal implicação gerou enunciações sobre os questionamentos e angústias que surgem em momentos problemáticos e incertos. Uma última implicação ocorreu quando a entrevistadora retomou outra fala, do início da entrevista, acerca do desejo de estar sempre se aperfeiçoando, provocando enunciações em Glória sobre o constante sentimento de frustração e insatisfação com o próprio trabalho e sobre como o reconhecimento dos alunos a ajuda a se apropriar de sua ação como professora.

6.6.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”

6.6.2.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do segundo tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “procuro ser clara”, “explicações de modo que facilite a compreensão para o aluno” e “pesquisas em grupo”. Glória arregalou os olhos ao se deparar com o segundo cartão, demonstrando surpresa com o tema, seus olhos vagaram pela sala e murmurou reflexiva: “Hum, a gente se engessa um pouco por causa do caderninho, né? Mas de vez em quando...”. Ela não terminou a frase e começou a escrever as palavras-chaves na folha. Quando terminou de escrever, ela cerrou as sobrancelhas e declarou “Não sei se seria isso” e releu as palavras-chaves, olhando posteriormente para a entrevistadora. A entrevistadora, então, perguntou como aquele tema a afetou e acrescentou: “Vamos conversar um pouco [risos]”, buscando encorajar

a entrevistada. Glória riu e começou a relatar: “[aumenta o volume da voz] É é é [pequena pausa] eu ach... é é é... no... por meio da arte eu... hã...”, mas surgiu uma enunciação buscando um esclarecimento: “Eu falei mais pensando no [ensino] fundamental, tem problema?” e a entrevistadora respondeu que não havia problema. A razão da dúvida residia no fato de que a entrevista estava acontecendo em uma pré-escola da rede municipal de ensino, onde Glória ministra aulas de música, mas ela gostaria de falar sobre as aulas de arte que ministra para o ensino fundamental de uma escola estadual. A partir da hesitação e insegurança da entrevistada, é possível presumir um movimento de desterritorialização logo nos primeiros enunciados desta parte da entrevista, uma vez que Glória não lançou mão imediatamente de qualquer discurso pronto, mas demonstrou dúvidas e incertezas ao ser atravessada pelo tema.

Glória afirmou que os “caderninhos” (livros didáticos com conteúdo programático) da rede estadual “engessam” o professor, ou seja, limitam sua ação, o que indicou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca dos livros didáticos. Ela explicou que busca ser mais sucinta e facilitar a explicação para os alunos sem, entretanto, desviar do tema proposto, ademais costuma estimular os alunos a fazerem pesquisas para sanarem as próprias dúvidas. Narrou que nas aulas de música também faz uso de filmes e desenhos para complementar a atividade e apresentar “uma linguagem mais **gostosa** de eles... de eles **entenderem**, né? Mais gostosa, uma forma de eles apreciarem, comentarem e criticarem”. As últimas enunciações indicaram subjetivações como professora cuja explicação é clara e sucinta, professora que incentiva a autonomia do aluno e professora que busca atividades que afetem os alunos. Tais subjetivações se aproximam do conceito deleuziano de “professor privado” descrito por Vinci (2018), uma vez que a entrevistada relatou que, diante das dúvidas, ela incentiva os alunos a pesquisarem e buscarem fontes diversas de conhecimento que os afetem (como os filmes). De acordo com Vinci (2018), enquanto o “professor público” transmite ideias e soluções pré-estabelecidas, o “professor privado” estimula a autonomia dos alunos para que eles possam assumir uma postura criativa diante dos problemas. Bampi e Camargo (2016) evidenciam a importância de o professor “ensinar a aprender”, no sentido de despertar a curiosidade, o desejo e até o estranhamento dos alunos a partir de signos que são difíceis de decifrar: signos amorosos, signos sensíveis e signos da arte. Um filme, por exemplo, apresenta signos que atravessam os alunos por meio da sensibilidade e desafiam a ação do pensamento, por não oferecerem um conhecimento de contornos claros e precisos. Glória disse que procura estabelecer “uma linguagem mais **gostosa**”, enfatizando a última palavra, o que remete às propostas de Costa (2011) e Costa e

Leite (2018) por uma educação com desejo que oferece um sabor-experiência e um saber-experiência, entendendo o aluno como um sujeito desejante e ativo no processo de ensino e aprendizagem. É possível associar as subjetivações expressas no discurso de Glória com o “professor-artista” descrito por Costa e Leite (2018): um educador que está sempre atento à curiosidade dos alunos para provocar aberturas ao inusitado e a valorização da singularidade, criando estratégias que potencializam a vivência, problematização e construção do conhecimento pelos próprios alunos.

Como a entrevistada havia encerrado sua fala, a entrevistadora perguntou como ela encontrou a forma de ensinar que estava sendo descrita. Glória passou a narrar como o início da carreira foi difícil, não só para ela, mas para os outros professores, visto que havia um sentimento coletivo de confusão e incerteza. Contou que era complexo lidar com a diversidade que envolve o contexto escolar, afirmando que cada bairro, escola, sala de aula e criança possuem particularidades completamente diferentes e, então, o professor precisa se adaptar às múltiplas realidades. Ela relatou que os professores decidiram criar grupos para ser possível trabalhar de forma mais eficiente e homogênea conforme a realidade de cada sala: eles se reuniam em determinado dia da semana para discutir o que havia sido positivo e negativo, buscando montar uma estrutura para aulas. As afirmações revelaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram: territorialização sobre os desafios enfrentados pelos professores no início da carreira e territorialização acerca da necessidade de o professor se adaptar a diferentes realidades.

A entrevistadora resumiu as últimas enunciações, com a intenção de checar se compreendeu corretamente, dizendo: “Entendi. A princípio, era uma coisa muito padrão, todo mundo fazia a mesma coisa, aí vocês começaram a adaptar *pra* realidade da escola e *pra* realidade de cada sala”. Glória confirmou que a entrevistadora havia entendido corretamente e começou a relatar: “Eu sentia que no começo tinha [pequena pausa] muita frustração, até... eu lembro de uma vez...”, mas fez uma breve pausa e arregalou os olhos, demonstrando surpresa, e declarou “**Nossa**, fazia tempo que eu não lembrava disso!”. Este enunciado revelou como a lembrança, que seria relatada adiante, atravessou inseparavelmente Glória, o que apontou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização sobre o impacto da entrevista. A entrevistada contou que, no início de sua carreira, aconteceu uma apresentação de um projeto musical com danças culturais e sua turma ficou responsável por uma dança que representa o folclore nordestino. Narrou que no dia do

projeto, uma turma de alunos apresentou uma dança folclórica europeia antes da apresentação de sua turma, o que gerou uma grande confusão:

A minha dança era folclore que é do Nordeste e a professora que apresentou **antes** era uma dança folclórica da Europa. Aí eu fui muito criticada pelas mães porque elas falaram que o que eu estava ensinando *pras* crianças e pela **apresentação** que elas fizeram perante os pais, era *pra* frustrar as crianças e que eu não tinha pensado nisso. Aí pensei “mas foi o que me pediram *pra* fazer”, *né?*... e eu fiz com o maior **carinho** o meu trabalho com o folclore, mas elas não entenderam, *né?* Então, *num* podia juntar a... [pequena pausa] duas realidades musicais diferentes com os pais de **bairros** diferentes, de poderes aquisitivos diferentes que elas **interpretaram** como se quisesse humilhar os filhos delas. Então, eu fiquei por muito tempo com aquilo na cabeça.

A entrevistadora buscou não tirar conclusões precipitadas e perguntou se a revolta das mães era devido a uma turma ter apresentado uma dança europeia e a outra uma dança nordestina. Glória esclareceu que a turma do folclore europeu pertencia a uma escola central, apresentando a dança com roupas mais “chamativas” e “sinuosas”, enquanto a sua turma provinha de um bairro mais periférico, apresentando a dança com roupas feitas de chita. A explicação fez novamente uma referência a territorialização da perspectiva das mães que acusaram a entrevistada. Percebeu-se uma subjetivação como professora que foi atacada injustamente pelas mães, visto que ela afirmou estar apenas realizando o que lhe foi solicitado e investiu muito carinho naquele projeto. Ademais, observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca da perspectiva das mães que entenderam que a reunião de diferentes escolas e a escolha das danças foi uma maneira de acentuar as diferenças sociais entre as duas escolas, humilhando as crianças do bairro mais humilde.

Glória suspirou e repetiu que foi muito atacada, mas não tinha culpa pelo ocorrido, declarando aos risos que, inclusive, sentiu vontade de abandonar a música, mas esse sentimento foi desaparecendo conforme tudo foi se adaptando. Presumiu-se um movimento de desterritorialização na última enunciação, visto que a entrevistada expressou um momento de questionamento e desejo por operar mudanças ao cogitar desistir da música. A entrevistadora buscou investigar mais a fundo os relatos que estavam sendo narrados, devido à grande circulação de afetos, perguntando “Como foi *pra* você depois dessa experiência?”. Glória respondeu que chorou muito e se sentiu inferior às outras professoras, o que indicou sentimentos de culpa, angústia e dúvidas sobre a própria capacidade como professora, ressaltando o movimento de desterritorialização presente no discurso. Glória contou que comentou sobre o ocorrido apenas com a coordenadora que reconheceu que a culpa não foi sua, mas da coordenação, ao estipular a escolha e sequência das danças, o que manifestou uma

territorialização acerca da responsabilidade da coordenação. A entrevistada fez uma pequena pausa e refletiu: “Você falou experiência. Foi uma experiência de repente, *né?*”, expressando que talvez ela concordasse com a entrevistadora em pensar que aquele momento frustrante e angustiante foi uma experiência, no sentido de “experiência de vida”, ou seja, uma vivência que provocou aprendizagens. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma reterritorialização a partir da implicação da fala da entrevistadora: aquele momento difuso e angustiante passou a ser encarado como uma experiência de vida.

Glória relatou que foi humilhante a maneira como os pais perceberam o ocorrido, já que, no ano seguinte, eles não permitiram que os filhos participassem de qualquer apresentação ou projeto da escola, afetando, destarte, o seu trabalho. Narrou que foi um período bem complicado, mas ela seguiu trabalhando de acordo com o que era proposto e, aos poucos, tudo foi se organizando. Novamente o discurso apresentou uma subjetivação como professora que foi injustiçada pelos pais, uma vez que os “ataques” continuaram mesmo após o episódio da apresentação da dança. Glória fez uma pequena pausa e comentou rindo “Nossa, isso *tava* guardado numa gavetinha!”, no sentido de que era uma lembrança que há muito tempo ela não acessava, o que mais uma vez enfatizou uma territorialização sobre o impacto da entrevista.

A entrevistadora retomou a fala sobre a questão da diversidade de realidades dentro do contexto escolar, fazendo um paralelo com o caso que acabara de ser narrado. Glória passou a relatar sobre sua atuação em diferentes contextos escolares:

Exatamente, por exemplo, eu dou aula aqui e na escola “x”_e são crianças mais... Nesse bairro, a gente encontra muita criança que tem [pequena pausa] **a mãe** que já passou por três pais e a criança falou assim: "Ah, o meu pai foi embora. Aí ele falou *pra* não chamar mais de pai porque vai vir um pai novo". Então, você tem que **conviver** com isso, tem que [pequena pausa] **lidar**, ter jogo de cintura. Até com as músicas que você coloca [diminui o volume da voz] tem que tomar muito cuidado, evitar até datas comemorativas, **frisar** muito *pra num* machucar. [aumenta o volume da voz] Já lá o bairro [pequena pausa] da escola “x”, acho que as crianças têm uma realidade diferente, *né?* Não que **sejam todas**, [diminui o volume da voz] mas a maioria dos problemas maiores são aqui.

Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização sobre a realidade familiar dos alunos conforme o bairro onde moram, visto que a entrevistada afirmou que, dependendo da escola onde se atua, pode-se perceber como a realidade familiar dos alunos é problemática e desestruturada e, então, é necessário adaptar o manejo das aulas. No relato de Glória, já foi possível perceber um movimento de culpabilização da realidade familiar dos alunos, algo muito comum no discurso

dos professores sobre violência escolar (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Silva & Guzzo, 2019).

A entrevistadora perguntou como Glória percebe a música e a arte transitando pelas diferentes realidades que estavam sendo descritas, com o intuito de trazer aquele tema para as disciplinas que ela ministra. Entretanto, a pergunta provocou enunciações que buscaram esclarecer como a arte e a música são interligadas, pois, apesar de serem linguagens distintas, não é possível separá-las. A entrevistada trouxe o exemplo das aulas de música em que sempre “brinca de faz de conta”, criando um cenário fantasioso para que as crianças possam se envolver com a atividade e a letra da música. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca do agenciamento entre arte e música. A entrevistadora repetiu a pergunta citando apenas a arte: “Como que a arte, então, transita nessas diferentes realidades?”, mas Glória pareceu estar confusa com a pergunta e pediu um exemplo. A entrevistadora começou a retomar as enunciações sobre as realidades diversas observadas nos diferentes bairros e, antes que pudesse concluir sua fala, a entrevistada relatou que as crianças costumam contar “casos” no início da aula e, destarte, ela busca adaptar o manejo da aula a partir do conhecimento que já possui dos alunos e da narrativa que eles mesmos trazem. Tais enunciações revelaram uma subjetivação como professora que se preocupa em adaptar o manejo conforme o conhecimento da realidade dos alunos. Ao final desta etapa da entrevista, Glória fez uma pausa em seu discurso e, rindo, perguntou: “*Tá* dando certo?”; a entrevistadora buscou tranquilizá-la, dizendo que estava tudo certo. A última fala transmitiu uma subjetivação como entrevistada receosa com o seu desempenho na entrevista.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do segundo tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, percebeu-se como o tema causou dúvidas e incertezas na entrevistada, o que, já de início, indicou um movimento de desterritorialização durante a entrevista. As enunciações que se seguiram expressaram uma territorialização sobre como os livros didáticos engessam os professores e subjetivações como professora cuja explicação é clara e sucinta, que incentiva a autonomia do aluno e busca atividades que afetem os alunos. A partir das narrativas sobre o início da carreira, observou-se uma territorialização sobre os desafios enfrentados pelos professores e uma territorialização acerca da necessidade de o professor se adaptar às diferentes realidades. Enunciações exclamaram como Glória foi atravessada por uma antiga lembrança através das perguntas da entrevistadora, salientando territorializações sobre o impacto da entrevista. As narrativas sobre

o projeto musical com danças culturais geraram uma subjetivação como professora que foi atacada injustamente pelas mães e uma territorialização acerca da perspectiva das mães. Glória relatou como o caso provocou questionamentos, dúvidas e angústia, ressaltando novamente um movimento de desterritorialização. Uma enunciação indicou uma territorialização acerca da responsabilidade da coordenação na escolha e sequência das apresentações. A entrevistadora ao nomear o caso narrado de “experiência”, gerou uma reterritorialização, transformando o momento angustiante e confuso em uma “experiência de vida”. Os relatos sobre as consequências negativas em sua ação como professora no ano posterior ao caso, apontaram novamente para uma subjetivação como professora que foi injustiçada pelos pais. A implicação da entrevistadora, ao vincular o caso narrado com a afirmação sobre a diversidade presente no contexto escolar, suscitou enunciações que expressaram uma territorialização sobre a realidade familiar desestruturada dos alunos conforme o bairro onde moram. A partir das últimas implicações da entrevistadora, que buscaram investigar como a arte e a música transitam entre os diferentes contextos que estavam sendo relatados, surgiram enunciações que manifestaram uma territorialização acerca do agenciamento entre arte e música e uma subjetivação como professora que se preocupa em adaptar o manejo conforme o conhecimento da realidade dos alunos. Por fim, observou-se uma subjetivação como entrevistada receosa com o desempenho da entrevista.

6.6.2.2. Implicações da entrevistadora

A primeira implicação ocorreu quando a entrevistadora perguntou “Como esse cartão te afetou? Vamos conversar um pouco [risos]”, buscando encorajar Glória a discursar sobre o tema. Glória confessou que foi atravessada por pensamentos sobre as aulas de arte que ministra na rede estadual e perguntou se havia algum problema em discursar nesse sentido, pois a entrevista acontecia em uma escola municipal onde ela ministra aulas de música. A entrevistadora disse que não havia problema e os relatos que se seguiram revelaram como a entrevistada se subjetiva como professora. A entrevistadora perguntou como Glória havia encontrado a forma de ensinar que estava narrando, como uma maneira de resgatar quais discursos sustentam os que estavam sendo narrados, o que gerou enunciações sobre as dificuldades enfrentadas no início da carreira e a necessidade de o professor se adaptar ao contexto de cada escola. Glória apenas mencionava que participava de grupos e, então, a entrevistadora sentiu a necessidade de esclarecer que grupos eram aqueles, perguntando se eram

grupos de professores e, posteriormente, se os participantes eram apenas professores de arte e música.

Outra implicação aconteceu quando a entrevistadora buscou resumir o que estava sendo relatado para confirmar sua compreensão: “Entendi. A princípio era uma coisa muito padrão, todo mundo fazia a mesma coisa, aí vocês começaram a adaptar *pra* realidade da escola e pra realidade de cada sala”. Glória confirmou o entendimento da entrevistadora e relatou que foi atravessada por uma difícil lembrança: um momento em que se sentiu injustiçada pelos pais que interpretaram que ela estava humilhando as crianças da escola de um bairro mais periférico através de uma apresentação de dança. Como não havia ficado muito claro a motivação da interpretação dos pais, a entrevistadora perguntou se a "humilhação" era devido a um grupo representar o folclore brasileiro-nordestino e o outro o folclore europeu, o que foi confirmado pela entrevistada. A partir daquele relato com maior circulação de afetos, a entrevistadora perguntou “Como foi pra você depois dessa experiência?”, o que provocou uma reflexão em Glória de que aquele momento angustiante talvez tenha sido de fato uma experiência (no sentido de experiência de vida).

A entrevistadora perguntou como a entrevistada percebe a arte e a música transitando pelas diferentes realidades que narrou, com a intenção de entender essa adaptação do manejo das aulas, entretanto Glória focou o seu discurso na afirmação de que a arte e a música sempre estão interligadas. A entrevistadora insistiu na pergunta, mas dessa vez sem diferenciar a arte e a música, perguntando apenas: “Como que a arte então transita nessas diferentes realidades?”. Glória expressou não ter compreendido muito bem a pergunta e pediu um exemplo, a entrevistadora resgatou a afirmação de que cada bairro e escola apresentam diferentes realidades e, antes que pudesse terminar, a entrevistada logo passou a relatar que procura adaptar o manejo da aula conforme o conhecimento que tem da realidade dos alunos e a partir da própria narrativa dos alunos em sala de aula. Ao final, Glória expressou preocupação em saber se a entrevista estava dando certo e a entrevistadora buscou tranquilizá-la, confirmando que estava tudo de acordo, e perguntou se ela gostaria de dizer algo a mais sobre o segundo tema e Glória disse que não.

6.6.3. Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”

6.6.3.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do terceiro tema e das associações livres, a palavra-chave que surgiu foi: “ensinar que a arte não é só desenho”. Glória começou a dizer, de forma rápida e rindo, que há anos costuma se deparar com o problema de precisar explicar que a arte não se

resume ao desenho. Ela interrompeu o curso de sua narrativa para conferir se escreveu tudo corretamente na folha e, posteriormente, sussurrou “É isso mesmo”. Relatou que quando chega na escola no início do ano letivo, os alunos geralmente exclamam: “**Oba, nós vamos desenhar?**” e ela, ao questionar a razão pela qual eles possuem tal expectativa, recebe a seguinte resposta: “Ah, porque a professora dava desenho *pra* gente, mandava desenhar um **fim de semana, o domingo...**”. Glória contou que se esforça para mostrar que as aulas de arte envolvem a atenção, percepção, sensibilidade, pesquisa e leitura sobre as diferentes formas de expressão estética. Sobre os professores que confundem as aulas de arte com o desenho, a entrevistada argumentou que a ação deles é limitada pelos conteúdos programáticos, livros didáticos e pela quantidade de exigência que chega até eles. Entretanto, ela afirmou que essa atitude dos colegas provoca uma visão superficial da arte como uma área do conhecimento sem contexto histórico. As primeiras enunciações acerca do terceiro tema expressaram uma territorialização sobre a perspectiva dos alunos com relação às aulas de arte provocada pelos professores de arte e, ao mesmo tempo, uma territorialização sobre a ideia de não culpabilização dos professores; ademais houve uma subjetivação como professora que mostra que a arte não se resume ao desenho.

Glória confessou que é um processo desgastante trazer uma nova perspectiva sobre o ensino da arte para os alunos, pois “(...) até introduzir na cabecinha deles que... que a arte anda de mãos dadas com as outras disciplinas que envolvem a escola como um todo, é meio... dá um pouquinho de dor de cabeça no começo”. Relatou que, a partir do apoio de outros professores, é possível integrar o ensino da arte com outras disciplinas, algo que acontece nas escolas estaduais. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca do movimento de trazer uma nova perspectiva aos alunos e uma territorialização sobre a integração da arte com outras disciplinas.

A entrevistadora assinalou a parceria que Glória afirmou ter com os outros professores nas escolas estaduais e ela passou a narrar que, no início de sua carreira, trabalhava em uma escola estadual e a professora de matemática sempre marcava a reunião dos professores em um horário que Glória não poderia comparecer. Contou que a professora de matemática argumentava: “Ai, eu marquei nesse horário mesmo porque a sua matéria *num* é importante”, mas Glória ignorava a atitude da colega. Ela relatou que, em certo momento, percebeu que suas aulas de arte estavam contribuindo para as aulas sobre polígonos da professora de matemática, visto que as duas áreas do conhecimento se encontram no estudo das formas e a arte era

fundamental para criar exposições sobre aqueles conteúdos de matemática. A entrevistada lamentou que a professora não possuía essa visão e refletiu que os professores de matemática são mais rígidos, talvez devido a rigidez da própria disciplina. Os relatos indicaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização sobre a integração entre arte e matemática e uma territorialização acerca da perspectiva dos professores de matemática. Os relatos de Glória se conectam com a pesquisa de Bampi e Camargo (2016): os autores descreveram uma aula de matemática em que o professor, ao invés de lançar mão de conceitos abstratos sobre formas geométricas, convidou os alunos a confeccionarem os próprios poliedros. De acordo com os autores, a aula de matemática se transformou em uma experimentação criativa, afetiva, sensível e até corpórea, uma vez que os alunos registraram nos poliedros as músicas que mais gostam e suas próprias impressões digitais. É possível constatar que a arte provocou um agenciamento entre os alunos e os poliedros: uma verdadeira mistura de corpos que gera uma aprendizagem difícil de ser esquecida e, usando um termo mencionado por Costa (2011), cria-se uma educação antropofágica e um saber-experiência.

A entrevistadora perguntou como Glória havia adquirido a perspectiva de integrar a arte com outras disciplinas e ela relatou que buscou estabelecer parcerias e ajudar outros professores, perguntando aos colegas: "Como que eu posso ajudar você?", o que apontou para uma subjetivação como professora solícita. Glória contou que aos poucos alguns professores passaram a perceber que a arte aproxima o aluno do conhecimento de uma maneira mais espontânea, fácil e agradável:

(...) os professores foram vendo que era... era uma forma de... de aproximar mais os alunos. "Não gosto de escrever", mas em arte a gente escreve. "Vamos fazer uma leitura de imagem? Nossa, a gente vai ter que escrever o que achou dessa imagem depois que você... a gente conversou". Então, foi... foi se aproximando dessa forma de maneira... é é... sem... é é... **fácil**, fácil, gostosa e sem sofrimento.

A partir do trecho citado, palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) manifestaram uma territorialização acerca da contribuição da arte no processo de ensino e aprendizagem. A presença da arte na educação, em termos transgressores de um ensino meramente conteudista (Yonezawa & Cuevas, 2018), remete ao ato criativo e o aluno é convidado a assumir uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele não irá apenas receber um conhecimento pronto, mas criar o próprio conhecimento e se recriar a partir dessa experiência (Kastrup, 2008), como ocorreu na pesquisa sobre o agenciamento entre os alunos e os poliedros (Bampi & Camargo, 2016). Os relatos de Glória propõem um

agenciamento entre ela, enquanto professora de arte, com professores de outras disciplinas para que seja possível provocar o próprio agenciamento entre os alunos e formas mais significativas de aprendizagem. Percebeu-se uma perspectiva da arte que transcende o status de disciplina ou estratégia pedagógica, propondo-se uma experiência estética do processo de conhecimento (Ramalho, 2020).

A entrevistadora buscou investigar a origem da percepção da entrevistada de que a arte pode contribuir para as outras matérias, a fim de ir além do discurso apresentado, e Glória relatou que os alunos constantemente se queixavam das outras disciplinas, dizendo: “Professora, a Matemática é tão chata, é tão complicado! Deus me livre, *pra* quê que serve História? Que importância vai ter História *pra* mim? *Pra* quê que vai servir pra minha vida?”. Contou que as queixas lhe afetavam muito e ela buscou solucionar aqueles questionamentos por meio da própria disciplina de arte, o que novamente indicou uma subjetivação como professora solícita. A partir de sua iniciativa, a entrevistada contou que os alunos passaram a perceber a presença da arte em outras disciplinas, comentando: “Olha a Arte dentro da história! Olha a arte dentro da matemática”, e os professores também passaram a solicitar a sua ajuda, no sentido de completar o conteúdo de outras disciplinas. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiram uma territorialização sobre o *feedback* positivo de alunos e professores acerca de suas tentativas de integrar a arte com outras disciplinas. Entretanto, Glória esclareceu que foi um processo bastante lento, pois alguns professores são “engessados” e apenas priorizam a sua disciplina, o que enfatizou uma territorialização acerca da resistência de alguns professores, enquanto outros são mais abertos para promover tais parcerias. Ela concluiu que, de qualquer maneira, é preciso “ir atrás” e buscar ativamente estabelecer as parcerias, acrescentando a importância de tornar a profissão e a vida mais brandas e leves, o que reforçou uma subjetivação como professora solícita e resiliente.

Glória relatou que certa vez passou em frente a uma sala de aula, era uma aula de matemática sobre tabuada, e ela percebeu como os alunos não estavam compreendendo a tabuada e como a professora estava bastante brava e irritada. Contou que, na aula de música, propôs para aqueles alunos uma brincadeira, chamada “palma flecha”: “(...) eles formam uma roda e tem que bater na mão um do e outro e *pá!* [bate as mãos] E o outro tem que mandar a flecha embora de novo”. Posteriormente, disse ter feito uma nova proposta: “‘Vamos transformar isso agora em **matemática**? A gente tem que falar a tabuada do **dois**’. Isso com quarto ano, *né?* ‘Com **três**. A semana que vem vai ser com **quatro**’”. Glória narrou que

conversou com a professora de matemática para sugerir que ela aplicasse a brincadeira, ressaltando que foi uma experiência eficiente e agradável. As últimas enunciações reforçaram uma subjetivação como professora solícita e uma territorialização sobre a integração entre arte e matemática. Glória comentou brevemente que tentaram aplicar a brincadeira com o nono ano e os alunos não conseguiram dizer a tabuada do cinco e complementou rindo: “**Gente!** Como o estudo *tá* caindo”, o que manifestou uma territorialização sobre a decadência do ensino. As enunciações expressaram uma ideia muito semelhante ao que Bonetto e Neira (2019) conceituam sobre um currículo que funciona como rizoma, visto que Glória relatou agenciamentos entre diferentes disciplinas que não é planejado, mas ocorre conforme as necessidades que surgem: uma educação aberta aos acontecimentos e que permite conexões entre termos heterogêneos.

A entrevistadora resumiu o que estava sendo relatado até aquele momento ao dizer: “Que interessante, você passou em frente a sala de aula, viu que *tava* tendo a dificuldade com tabuada e já trouxe a brincadeira...”. Glória concordou e relatou que resolveu trazer e persistir na brincadeira porque sempre ouvia queixas dos alunos “(...) falando que a professora era chata, era exigente, que eles não eram obrigados a aprender”. Presumiu-se palavras de ordem que apontaram para uma subjetivação como professora persistente e solícita, visto que buscou soluções para as queixas dos alunos e insistiu até que eles conseguissem aprender a tabuada. A entrevistada riu ao contar que os alunos se sentiam “obrigados” a aprender tabuada por causa da competição que a brincadeira gerava entre eles e, para não “passar vergonha”, eles sempre estudavam um pouco a mais. Conforme o relato, palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) indicaram uma territorialização acerca da motivação dos alunos pela competição. A entrevistadora fez um último comentário, dizendo que achava interessante o desejo de Glória por ajudar e integrar a arte com outras disciplinas, mas, mesmo diante do comentário positivo, a entrevistada relatou que muitas atividades que ela empreende dão certo, mas ela possui o “defeito” de não anotar e registrar as brincadeiras, o que apontou para uma subjetivação como professora que comete erros. Por fim, Glória concluiu que é sempre possível encontrar soluções e amadurecer a partir dos caminhos que se deseja trilhar, expressando uma territorialização acerca do desejo.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do terceiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a princípio, as enunciações apresentaram uma territorialização da perspectiva dos alunos de que as aulas de

arte se resumem ao desenho, uma territorialização sobre a ideia de não culpabilizar os professores de arte e uma subjetivação como professora que busca mudar a perspectiva dos alunos. Várias enunciações trouxeram uma territorialização sobre a integração da arte com outras disciplinas, em especial a matemática, entretanto os relatos também enfatizaram uma territorialização acerca da maior rigidez e resistência dos professores de matemática. As narrativas sobre o movimento de ouvir as queixas dos alunos e buscar ajudar os outros professores revelaram uma subjetivação como professora solícita, resiliente e persistente. Tais esforços enfatizaram uma territorialização acerca da contribuição da arte no processo de ensino-aprendizagem e uma territorialização sobre o *feedback* positivo de alunos e professores. As reflexões sobre a brincadeira “palma flecha” revelaram uma territorialização acerca da motivação dos alunos pela competição. Por fim, Glória expressou uma subjetivação como professora que comete erros, mas também uma territorialização acerca da ideia de que é sempre possível encontrar soluções a partir do desejo.

6.6.3.2. Implicações da entrevistadora

A entrevistadora se surpreendeu com a enunciação acerca da busca de parcerias com outros professores, comentando “Que legal” e reafirmando “Vocês têm essa parceria na hora de ensinar”. A primeira implicação provocou enunciações sobre o caso da professora de matemática que menosprezava e prejudicava Glória e como a arte contribuía para o ensino da matemática. A entrevistadora, então, perguntou “E como você adquiriu essa visão da arte? De integrar com outras matérias...?”, com o intuito de se aprofundar naquela perspectiva que estava sendo afirmada, e os relatos expressaram como Glória se subjetiva como professora solícita com os demais professores e sua visão de como a arte transforma a aprendizagem em um processo mais espontâneo, fácil e agradável. A entrevistadora buscou investigar um pouco mais ao perguntar “De onde que veio essa ideia, assim, de buscar integrar com outras matérias? Porque você disse que foi você que foi atrás dos professores, né? ‘Como eu posso te ajudar?’... De onde veio essa percepção que a arte pode tá junto com outras matérias?”. Os relatos revelaram como a queixa dos alunos motivou a entrevistadora a buscar outros caminhos para a educação e a solução encontrada foi integrar a arte com as demais disciplinas. Ademais a fala da entrevistadora gerou mais um relato de um caso em que a arte colaborou para o ensino da matemática.

A entrevistadora comentou sobre o caso da tabuada: “Que interessante, você passou em frente a sala de aula, viu que *tava* tendo a dificuldade com tabuada e já trouxe a brincadeira...”,

o que provocou enunciações sobre o perfil solícito da entrevistada, como a queixa dos alunos que lhe afetavam, sua persistência com a brincadeira e a competição como motivação dos alunos. Por fim, a entrevistadora comentou que era interessante o desejo de Glória por querer ajudar e integrar a arte com outras matérias, mas, diante desta colocação positiva, surgiu uma enunciação que confessou que o defeito de Glória é não anotar as atividades que realiza com os alunos e finalizou com a afirmação de que é sempre possível buscar novos caminhos.

6.6.4. Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar

6.6.4.1. Agenciamentos

Em face da apresentação do quarto tema, Glória não escreveu palavras-chaves e optou por logo discorrer sobre os pensamentos, sentimentos, lembranças e percepções que lhe surgiram. A entrevistada leu em voz alta o tema e já passou a relatar que naquele mesmo dia, no período da manhã, aconteceu algo que ela relacionava com o quarto cartão. Contou que percebeu que uma aluna estava dançando durante toda a aula e, no final, ela se voltou para a aluna e disse: “Eu vi que você *tava* o tempo todo cantando uma música aí na sua cabeça e fazendo movimentos, minha filha também fazia isso. Você faz dança?”. Narrou que a aluna respondeu negativamente, explicando que era uma música que toda a sala estava ouvindo e Glória, então, perguntou qual tipo de música a turma costumava a ouvir e a maioria respondeu que gostava de rap. As primeiras enunciações expressaram uma subjetivação como professora atenta e interessada pela realidade dos alunos, uma vez que narraram como Glória observa o comportamento dos alunos, faz perguntas e conversa sobre suas vivências. Ela fez um breve comentário mencionando que a nova “moda” é a rede social *TikTok*, mas não a usa por falta de tempo, indicando uma subjetivação como alguém que não está sintonizado com a tendência atual.

Glória contou que aconselhou os alunos a tomarem cuidado com as músicas que costumam ouvir e um aluno exclamou que a professora havia dito o mesmo conselho no ano anterior. A enunciação anterior manifestou uma subjetivação como professora que se preocupa e alerta os alunos em relação ao conteúdo moral das músicas que eles ouvem. Glória justificou sua preocupação ao afirmar que a música que a atual geração costuma ouvir, o rap, geralmente incita à violência contra a mulher, o preconceito e o uso de substâncias ilícitas. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização sobre o conteúdo das músicas que os alunos costumam ouvir.

Coelho e Coelho (2013) investigaram como os alunos do ensino fundamental percebem questões sobre cor e preconceito a partir da relação com os estilos musicais que consomem. Os autores realizaram um grupo de discussão com os alunos e constataram uma associação entre o rap e os alunos pretos e pardos que apresentam comportamentos inadequados e transgressores e, com relação aos professores, percebeu-se que:

(...) para muitos deles, a função principal da educação é “formar o cidadão crítico”. Em nenhum momento, no entanto, eles associam essa formação à luta contra o preconceito. Para vários deles, “formar o cidadão crítico” é fortalecer o que consideram uma visão política “à esquerda”. O racismo, o preconceito e as diversas formas de discriminação não são vistas como manifestações não cidadãs, o que não quer dizer que aprovem, sustentem ou ratifiquem o racismo. Longe disso. Quer dizer, isso sim, que não identificam esses vícios e desvios morais como um problema sobre o qual possam intervir por meio de ações pedagógicas concretas (p. 332).

O pensamento de que o rap incentiva ou provoca o comportamento inadequado dos alunos exprime, na verdade, uma atitude preconceituosa, o que foi percebido na fala de Glória. Os comportamentos indesejados são reflexo da realidade social dos alunos que é, inclusive, denunciada pelas canções de rap. Conforme Hinkel e Maheirie (2007), o rap é um estilo musical que faz parte do Movimento Hip-Hop, que também inclui o Grafite (artes plásticas) e o Break (dança). Os autores esclarecem que o rap surgiu nos Estados Unidos no final dos anos 70, sendo composto por jovens pretos e pobres, suas origens mais remotas remetem ao canto falado africano e possui um sentido de resistência cultural e formação da identidade preta. Com relação ao Brasil, para Silva e Soares (2009), o rap não faz uma alusão ao consumo de drogas, mas uma denúncia das condições de vida dos jovens da periferia que envolvem a exposição à violência e ao tráfico de drogas. Além da denúncia, as letras do rap trazem informações, dissociadas da grande mídia que reproduz o pensamento discriminatório, para que os jovens construam formas de lidar com as adversidades. Os autores afirmam que o rapper se torna uma figura através da qual o jovem de periferia pode se identificar e se reestruturar. Silva (2006) também destaca como alguns rappers brasileiros lutam por políticas públicas alternativas para melhorar a qualidade de vida dos jovens da periferia, além de realizarem trabalhos sócio-educativos que estimulam importantes discussões sobre gênero, raça, violência, educação, geração de renda, emprego etc. Hinkel e Maheirie (2007) chamam a atenção para a autenticidade da narrativa do rap que descreve todos os fenômenos e afetividades que atravessam o cotidiano da periferia: as canções expressam sentimentos como vergonha, culpa, humilhação, tristeza, revolta e medo e, ao mesmo tempo, trazem propostas de enfrentamento do sofrimento ético-político através da união, irmandade, humildade, esperança, amor, alegria e solidariedade.

A entrevistada afirmou que a grande contribuição da arte é “(...) abrir os olhos da molecada *pro* crescimento deles”, mas fez uma pequena pausa em seu discurso, vagou o olhar pela sala, estalou a língua devido à dificuldade de encontrar as palavras e murmurou: “Como que eu diria? É complicado falar, viu? [risos] Vou buscar palavras... é é é...”. Após mais uma pequena pausa, Glória concluiu que a arte contribui “*Pra* eles abrirem os olhos *pra* realidade, *né?*”. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca da potencialidade da arte em ampliar perspectivas de mundo, ademais foi possível perceber uma subjetivação como entrevistada que sente dificuldade em se expressar em certos momentos.

A entrevistada deu continuidade ao relato, dizendo que uma das alunas argumentou que apenas canta músicas em língua inglesa, mas outra aluna defendeu a preocupação da professora ao afirmar: “Mas a professora tem razão, você não sabe o que a música *tá* falando”. Esta enunciação apontou para palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiram uma territorialização acerca da voz da aluna que reconheceu e defendeu a fala de Glória. A entrevistada narrou que combinou com os alunos que eles trouxessem as músicas que apreciam na próxima aula, com o intuito de promover uma discussão se as músicas são “positivas” ou “negativas”. Ela declarou que essa ideia lhe surgiu “do nada”, espontaneamente, e parou o que estava ensinando para propor essa atividade diferente. Observou-se uma subjetivação como professora criativa, atenta e preocupada com os alunos.

A entrevistadora concluiu que a professora encontrou uma maneira de debater sobre a violência através das músicas que os alunos costumam ouvir e cantar. Glória disse “exato”, relatando que perguntou o que alunos escutaram durante a pandemia e alguns automaticamente fizeram um sinal de arma e metralhadora com as mãos Ela comentou:

É o que eles ouvem em casa, *né?* É o que a mãe e o pai *coloca*, mas se eles fazem a coisa sem pensar [pequena pausa] no que eles estão levan... ensinando *pros* filhos e o que os filhos *tão* trazendo *pra* escola, *pra* dentro da sala de aula, provavelmente [pausa].

A partir do trecho citado, palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização sobre a origem da violência no contexto familiar, visto que a entrevistada afirmou que é através dos pais que os alunos entram em contato com músicas que incitam a violência e reproduzem essa violência na escola, mas os pais não possuem consciência dessa influência negativa que exercem sobre os filhos. A entrevistadora buscou investigar mais profundamente, reafirmando que Glória percebe que é possível conversar e debater com os alunos e perguntando se ela sugere outros estilos de

músicas. A entrevistada confirmou e disse que costuma trazer a música clássica e a música popular brasileira para os alunos, por serem os estilos musicais que ela mais aprecia, entretanto se queixou do pouco tempo de aula que possui. Declarou que, na próxima aula, estava planejando criar um espaço de conversa, debate e apresentação de outros estilos musicais, o que apontou para uma subjetivação como professora que busca expandir a experiência e o conhecimento musical dos alunos. Glória narrou:

No **Estado**, tem aluno que já pede *pra* colocar música clássica porque durante a pandemia, eu colocava de fundo [breve risada] e eles perguntavam o quê que era e eu falava “ah, é Mozart” e contava um pouco da história. Aí alguns, os mais interessados assim, hoje eles **pedem** [diminui o volume da voz] quando tem um desenvolvimento do trabalho *pra* colocar de fundo.

Ela explicou que colocava as músicas para ela mesma poder se acalmar, pois trabalhava o dia todo de maneira remota e sentada, o que provocava intensas dores corporais e comentou: “**Nossa!** Já não tenho mais ombro, já vi que *tô* bem curvadinha.”. Afirmou que os alunos acabaram despertando a curiosidade e a apreciação pelas músicas que ela ouvia enquanto passava remotamente as atividades. Presumiu-se, a partir das últimas enunciações, uma subjetivação como professora que acidentalmente inspirou os alunos e uma subjetivação da vivência em trabalhar de maneira remota. A entrevistadora concluiu que a entrevistada percebe que a arte pode contribuir para diminuir a violência a partir da apresentação de outras possibilidades de expressão. Glória concordou e disse: “Eu espero atingir o meu objetivo, *né?* Mas o caminho a gente sempre encontra. *Devagarzinho, devagarzinho* a gente sempre encontra”. Por fim, as enunciações indicaram uma subjetivação do objetivo como professora e uma territorialização acerca da conquista de caminhos desejados por meio de longos processos.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do quarto tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, os relatos indicaram como Glória se subjetiva como professora atenta e interessada pela realidade dos alunos; como professora que se preocupa e alerta os alunos sobre as músicas que consomem; como professora criativa; como professora que busca expandir a experiência e o conhecimento musical dos alunos, e como professora que acidentalmente inspirou os alunos a apreciarem outros estilos musicais. As enunciações também revelaram uma subjetivação como entrevistada que sente dificuldade em se expressar em certos momentos, subjetivação da vivência de dar aulas no formato remoto e uma subjetivação do objetivo como professora: contribuir para diminuir a violência através da arte. Outros relatos afirmaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que presumivelmente expressaram uma territorialização sobre

a ideia de que as músicas que os alunos consomem incita a violência; territorialização acerca da potencialidade da arte em ampliar a perspectiva de mundo dos alunos; territorialização acerca da voz da aluna que reconheceu e defendeu a opinião de Glória; territorialização sobre a origem da violência no contexto familiar e, por fim, uma territorialização acerca da conquista de caminhos desejados a partir de lentos processos.

6.6.4.2. Implicações da entrevistadora

A entrevistadora resgatou as enunciações anteriores ao dizer que Glória encontrou uma forma de debater sobre a violência questionando os alunos sobre as músicas que costumam ouvir e cantar - com a intenção de incentivar a entrevistadora a relatar mais sobre tais debates. Esta implicação gerou enunciações que culpabilizam os pais pelo contato com músicas que incitam à violência, mas, ao mesmo tempo, esclarecem que os pais não têm consciência dessa influência negativa sobre os filhos. A entrevistadora buscou novamente investigar a ação de Glória na sala de aula ao perguntar se o sentido da atividade é debater, conversar ou talvez apresentar outras opções musicais. Glória concordou, dizendo que busca trazer outras opções de estilos musicais que aprecia, como a música popular brasileira e a música clássica, e contou sobre um caso em que acidentalmente provocou a curiosidade dos alunos sobre Mozart. A entrevistadora não havia compreendido alguns detalhes do relato e perguntou “Você colocava no fundo do que?”, pois a entrevistadora apenas disse “No **Estado**, tem aluno que já pede pra colocar música clássica porque, durante a pandemia, eu colocava de fundo [breve risada] e eles perguntavam o quê que era (...)”. Glória explicou como acontecia a aula *online* de acordo com suas possibilidades e a entrevistadora perguntou qual era a intenção dela ao colocar a música de fundo. A entrevistada respondeu que a música era para ela se sentir mais calma e a entrevistadora se surpreendeu com o fato de que a música era para si e não para os alunos, o que gerou enunciações que esclareceram como era cansativo e doloroso ministrar aulas de forma remota. Uma última implicação aconteceu quando a entrevistadora concluiu que Glória percebe que a arte/música contribui para o enfrentamento da violência ao trazer novas possibilidades. A entrevistada apenas concordou e expressou o desejo por conseguir cumprir o seu objetivo, afirmando que tudo é possível, mas a partir de um longo e lento processo.

6.6.5. Observações Participantes

Data: 19/11/2021

Horários: 12h50 e 13h40

Duração: 50 minutos cada aula

6.6.5.1. Primeira Observação

As observações provenientes do Caso Glória foram as únicas que ocorreram em um ambiente diferente da sala de aula convencional, acontecendo na sala de música. A sala era espaçosa e, em uma das paredes havia, uma grande estante com vários instrumentos: violão, triângulos, pandeiros, flautas, xilofones, congas, tambores, baquetas e até copos de plástico e cocos. A primeira observação ocorreu durante uma aula da pré-escola da Educação Infantil (crianças de quatro e cinco anos). Inicialmente, a professora Glória buscou os alunos na sala de aula e os conduziu até a sala de música. Ao chegarem lá, as crianças demonstraram curiosidade e observaram atentamente o ambiente. Glória perguntou se era a primeira vez que estavam na sala de música e a maioria respondeu afirmativamente, exceto dois alunos que já tinham entrado anteriormente, mas não para aula de música. A professora apresentou a pesquisadora que foi cumprimentada calorosamente pelas crianças.

Os alunos foram atraídos pelos instrumentos musicais na estante, principalmente pelos pandeiros e chocalhos, mas ainda não os pegaram. A professora perguntou se os alunos conheciam algum instrumento e um aluno prontamente pegou um pandeiro, respondendo corretamente ao nome do instrumento. Outra criança identificou corretamente as flautas. A professora então convidou as crianças a formarem uma roda no meio da sala, dando as mãos e soltando-as em seguida.

Antes de prosseguir, Glória utilizou um spray de álcool líquido para higienizar as mãos das crianças, destacando a importância da limpeza. Ela conduziu um alongamento, começando pelas costas, braços e mãos, e depois os quadris, pernas e pés. Durante o alongamento dos quadris, que consistia em rebolar de um lado para o outro, algumas crianças começaram a rir por conta dos movimentos. Após o alongamento, as crianças se sentaram no chão em círculo. Um aluno observou um desenho na lousa e perguntou sobre ele, e a professora explicou que o desenho foi feito para ilustrar o que havia debaixo do chão de madeira, já que um aluno da turma da manhã perguntou se havia água ali. A professora aproveitou para contar que o local onde a escola foi construída antes era um grande campo de futebol, explicando aos alunos o significado de comentários nostálgicos de seus pais sobre jogar futebol na escola. Glória mencionou que antes do campo de futebol, o local era uma mata, possivelmente com um pequeno lago e vários animais, incluindo cobras. As crianças ficaram surpresas e expressaram medo de cobras. A professora revelou, então, que debaixo do chão de madeira havia um piso

de cimento semelhante ao do corredor e abaixo disso estava a terra, algumas pedrinhas e, por fim, possivelmente água, referindo-se aos lençóis freáticos.

A professora introduziu a próxima atividade, explicando aos alunos que eles iriam ouvir uma música e identificar os diferentes sons e instrumentos presentes nela. A aluna Olívia perguntou se eles poderiam mexer nos instrumentos da estante, e a professora respondeu que todos os instrumentos estavam à disposição deles. Ela mencionou que no quinto ano os alunos aprenderiam a tocar flauta, o que deixou todos animados. A professora colocou uma música instrumental e acompanhou-a com gestos, marcando o ritmo e as pausas. As crianças imitaram os gestos da professora e, em seguida, ela propôs uma brincadeira em que eles brincaram de estátua indicando as pausas da música. As crianças se divertiram muito com a brincadeira, fazendo gestos engraçados e exagerados quando performaram as estátuas.

Depois da brincadeira, a professora pediu para que as crianças se sentassem novamente em círculo e perguntou o que elas tinham achado da música. Ela perguntou se a música era alegre ou triste, lenta ou rápida. A maioria respondeu que a música era alegre, e houve uma divisão de opiniões quanto à velocidade. Olívia destacou que a música tinha vários sons diferentes, e a professora colocou a música novamente para que os alunos pudessem identificar os diferentes instrumentos presentes nela. As crianças investigaram a presença de um som de sino ou triângulo e a professora esclareceu que realmente era um sino. Ela pegou um sino, duas baquetas e um reco-reco da estante e mostrou aos alunos. Ela explicou que o sino era feito de metal e o cabo de madeira. A professora demonstrou duas formas de tocar o sino e passou o instrumento para os alunos experimentarem. Em seguida, a professora apresentou o reco-reco, explicando que era um instrumento com um nome estranho e engraçado. Ela dividiu os alunos em dois times, e eles imitaram o som do reco-reco. A professora perguntou de que material eles achavam que o reco-reco era feito, e eles responderam que era de madeira. Após explorarem o sino e o reco-reco, a professora apresentou o pandeiro, ensinando a como tocar o instrumento, e passou para os alunos experimentarem, mas o tempo da aula já havia acabado e eles tiveram que encerrar a atividade. Antes de saírem da sala, Olívia expressou que tinha gostado muito da aula, e outros alunos concordaram, a professora apresentou grande satisfação com aqueles comentários.

6.6.5.2. Segunda Observação

A segunda observação ocorreu durante uma aula do segundo ano do Ensino Fundamental I (crianças de sete anos). Ao entrar na sala de aula, os alunos notaram que havia

algumas mudanças na sala de música após a reforma, como a remoção de uma espuma das paredes e a adição de mais cadeiras. A professora apresentou a pesquisadora como alguém que acompanharia a aula e as crianças a cumprimentaram. A professora iniciou a aula pedindo para que os alunos formassem uma roda, separando os meninos e as meninas. Em seguida, ela borrifou álcool líquido nas mãos das crianças e realizou um alongamento, seguindo uma canção conhecida por alguns alunos. Todos tentaram cantar e fizeram os gestos de acordo com a condução de Glória.

Posteriormente, a professora solicitou que os alunos se sentassem no chão. Durante esse momento, uma aluna, Laura, se aproximou da professora para falar algo. A professora tentou acalmá-la, mas Laura insistiu que estava passando mal. A professora perguntou se ela gostaria de permanecer na roda, e a criança optou por ficar na roda. Outra aluna, Eleonora, comentou que ela estava triste porque sua melhor amiga faltou. Em seguida, Eleonora apontou para um objeto no alto da estante e perguntou o que era. A professora não soube e supôs que fosse um mapa deixado ali. Um aluno, Gustavo, descreveu o objeto como um cilindro.

A professora percebeu que ainda não conhecia todos os nomes dos alunos e propôs uma atividade em que cada um deveria mostrar o ritmo conforme as sílabas de seu nome. Apesar de inicialmente terem dificuldades de entendimento, as crianças conseguiram realizar a atividade com a orientação da professora. Enquanto os alunos estavam envolvidos nessa atividade, Laura levantou-se da roda, sentou-se ao lado da pesquisadora e pediu ajuda, relatando que estava sentindo dor de cabeça, tontura e dor nos olhos. Laura segurou a mão da pesquisadora e pediu para que ela ligasse para sua mãe buscá-la, pois sua amiga faltou e ela não conseguia ficar até o fim das aulas. A pesquisadora sugeriu que ela falasse com a professora de sua sala, pois ela não poderia ligar para a sua mãe, e, com a anuência da professora, Laura saiu da sala para falar com a professora da turma.

A professora propôs uma brincadeira chamada "batata musical", que consistia em passar uma bola enquanto a música tocava e "congelar" quando a música pausava. Alguns alunos confundiram a brincadeira com "batata quente", mas a professora esclareceu a diferença. Durante a atividade, os alunos acompanharam a "pulsção" da música por meio de gestos com as mãos. A professora perguntou quais instrumentos estavam presentes na música e se ela era alegre ou triste, lenta ou rápida. Os alunos identificaram a presença do piano, descreveram a música como alegre e mais ou menos rápida.

Naquele momento, Laura e a professora da turma voltaram à sala de música. A professora da turma explicou que já tinha enviado uma mensagem para a mãe de Laura, mas

ainda não tinha obtido resposta, e declarou que ficaria na sala para acompanhar a aluna. A brincadeira da "batata musical" continuou, e os alunos passaram a bola rapidamente, congelando quando a música pausava. A agitação aumentou, e alguns alunos começaram a dançar mesmo estando sentados no chão. A professora, então, propôs uma nova atividade, na qual os alunos deveriam levantar e dançar pela sala, “congelando” nos momentos de pausa da música. A professora da turma fez várias interferências e chamou a atenção dos alunos durante a atividade, demonstrando uma postura autoritária, o que presumivelmente atrapalhou o manejo da turma por Glória.

Antes de encerrar a aula, a professora perguntou aos alunos qual era o objetivo da aula de música. A maioria respondeu que era para aprender a tocar instrumentos, mas um aluno mencionou que também era para escutar música. Glória explicou que a educação musical servia para educar o ouvido e aprender a escutar todos os sons do cotidiano. A aula terminou, e os alunos expressaram que sentiram saudade da aula de música durante o período de pandemia.

Observou-se que Glória estava sempre atenta aos afetos que atravessavam os alunos, acompanhando e aprofundando os momentos de curiosidade, interesse e agitação como partes da própria aula de música. A própria sala de música provocou o encantamento e o desejo por experimentar os instrumentos que estavam expostos na estante. Os alunos se sentiram à vontade para explorar a sala e fazer perguntas à professora. Os agenciamentos entre a música, os corpos, os instrumentos e o espaço da sala foram marcantes. Por meio de brincadeiras e atividades interativas, os alunos não apenas aprenderam sobre instrumentos musicais e ritmo, mas também desenvolveram habilidades de escuta, expressão corporal e interação. A brincadeira da “estátua” explorou o aspecto criativo das crianças. Percebeu-se que o manejo da turma de Glória buscou estimular a experimentação e envolvimento curioso, sensível e criativo dos alunos (Leal Junior & Andrade, 2016; Bampi & Camargo, 2016).

6.7. Caso 7: Arthur

No dia 21 de outubro de 2021 às 9h30 aconteceram as observações participantes e, posteriormente, a entrevista com o professor Arthur em uma escola municipal. Eu havia entrado em contato com Arthur por meio de ligação telefônica e *WhatsApp* e, assim que ele aceitou participar da pesquisa, entrei em contato com a diretora da escola que também autorizou a realização da pesquisa. Quando cheguei à escola, uma das funcionárias da secretaria me levou até a sala da diretora para que ela assinasse a carta de autorização. Eu liguei na escola no dia anterior, pedindo a autorização para fazer as observações participantes e entrevistar o professor Arthur, o qual havia contactado por ligação telefônica e *WhatsApp*. Depois de assinar a carta, a diretora me levou até a sala dos professores onde Arthur estava conversando com outra professora sobre adoção de cachorros. Quando eles terminaram a conversa, nos cumprimentamos e o professor logo demonstrou estar um pouco ansioso e apreensivo ao perguntar: “Tem alguma coisa que eu preciso saber antes da entrevista?”. Busquei tranquilizá-lo, explicando que era uma entrevista simples sobre as suas vivências como professor de música. Ele registrou a presença por meio da leitura da digital em uma máquina e nos dirigimos para a sala de aula. Ele contou que naquele dia era a sua primeira aula presencial com aquelas turmas e ele não conhecia muito bem a escola, visto que começou a ministrar aulas naquela escola em 2020 e logo em março começou a pandemia. Ele passou a dar aula remotamente pelo *WhatsApp* e, então, não teve tempo de realmente conhecer o espaço físico da escola. Após as observações participantes das aulas do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental I, realizamos a entrevista. A princípio, a entrevista aconteceu em um amplo refeitório que estava vazio, mas algumas pessoas passaram a adentrar o local, o que tornou difícil a execução da entrevista. Decidimos buscar um outro local e o restante da entrevista aconteceu em uma sala de aula que estava vazia. Durante a entrevista, Arthur apresentou uma postura calma, interessada e reflexiva e, apesar de expressar preocupação em saber se estava respondendo corretamente aos temas, trouxe relatos que aprofundaram sobre suas vivências mais “pessoais”, como a infância e a família, partilhando reflexões sobre suas trajetórias existenciais.

6.7.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”

6.7.1.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do primeiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “infância”, “vida”, “influência familiar”, “amizade” e “sentimento”. Arthur iniciou o discurso propondo que ele falasse sobre a sua “formação de vida” e não apenas sobre sua formação docente. Nesse início, já foi possível constatar um movimento de

desterritorialização, uma vez que o primeiro enunciado propõe uma expansão do tema apresentado. A entrevistadora concordou com a proposta e Arthur seguiu dizendo que sempre gostou de música e arte, muito embora não recebesse nenhum incentivo de sua família ou pessoas próximas, no sentido de ter a presença de um músico ou artista na infância. Ele admitiu, entretanto, que teve a influência de seu padrinho que o incentivava a assistir shows de bandas, o que despertou a sua curiosidade para a música e, conseqüentemente, para a arte. Enfatizou que, mesmo havendo essa influência do padrinho, ele não recebia o incentivo de nenhum familiar para aprender a tocar algum instrumento e o encontro com a música de fato “foi meio indireto”. Percebeu-se, a princípio, uma subjetivação como alguém que despertou sozinho para a música e a arte e, posteriormente, uma enunciação trouxe uma territorialização sobre a influência musical do padrinho, mas a última enunciação voltou a afirmar uma subjetivação da falta de incentivo familiar para a música.

Mesmo sem perceber um incentivo familiar significativo, Arthur afirmou que sempre se interessou pela arte e pensava em ser designer gráfico, o que indicou novamente uma subjetivação como alguém que despertou sozinho para a arte. Contou que quando tinha quatorze anos, atravessou-lhe o desejo por tocar acordeão e sanfona: ele viu o instrumento na televisão e decidiu fazer aulas para aprender a tocar. A última enunciação pode ter apontado para uma subjetivação como adolescente curioso e explorador. Arthur narrou, apresentando uma voz mais arrastada como se já tivesse contato a mesma história diversas vezes, que foi apenas no terceiro colegial que a diretora da escola descobriu que ele tocava sanfona e o convidou para tocar na festa junina. Relatou que reuniu alguns amigos para montar uma banda e foi neste momento que “(...)começou a minha formação, eu acho, sabe? Que me despertou esse querer pela música, pela arte em geral. E aí, eu pensei ‘poxa, acho que vou fazer uma graduação, né? Em música e tudo o mais’”. Contou como a música passou a ter uma presença mais intensa em sua vida na transição da infância para a adolescência, principalmente no que diz respeito à experiência de tocar na festa junina no terceiro colegial, pois passou a pensar na música como uma possibilidade profissional. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca da influência do convite da diretora na relação com a música, assim como notou-se uma subjetivação do início de uma perspectiva profissional sobre a música.

Arthur voltou-se para a folha de sulfite e releu as palavras-chave, confirmando que já havia relatado sobre as palavras “infância”, “vida” e “influência familiar”. Sobre a palavra-chave “amizade”, ele comentou apenas, neste momento, que construiu muitos vínculos

importantes durante a faculdade, já com relação a palavra “sentimento”, justificou brevemente que em sua vida a arte “(...) é **tudo**, é sentimento, sabe? É externar uma coisa que *tá* dentro de você”. A partir das enunciações, notou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca da amizade durante a graduação e uma subjetivação do sentido da arte na própria vida. Arthur concluiu a sua fala ao dizer: “Eu acho que é isso, assim, sabe? É muito difícil falar..., mas eu acho que é isso... somente”, o que revelou um sentimento de hesitação, insegurança e, conseqüentemente, um movimento de desterritorialização com relação a vivência da entrevista.

A entrevistadora retomou a narrativa sobre a festa junina do terceiro colegial, concluindo que foi nesse momento que ele percebeu que poderia utilizar a música com uma perspectiva profissional. Arthur concordou e disse que essa mudança ocorreu nos “quarenta e cinco minutos do segundo tempo”, uma vez que ele já havia decidido fazer uma graduação em design gráfico. Relatou que a banda que organizou para a festa junina se tornou um sucesso na escola e, então, ele propôs para os amigos “transcender os muros da escola” e a banda passou a tocar em outros lugares, como quermesses e bares. Narrou que a partir dessa experiência mais ampla com a música, ele passou a cogitar fazer uma faculdade e “sobreviver” por meio da música. As últimas enunciações apontaram mais uma vez para uma subjetivação da vivência da música em uma perspectiva profissional após a festa junina. O entrevistado passou a falar de maneira mais rápida e enérgica ao relatar sobre sua infância:

[fala mais rápida] Antigamente, na minha infância, que eu coloquei aqui [palavra-chave “infância”], eu **sempre** gostei muito de música, como eu disse. Nas minhas **brincadeiras**, eu pegava caixa de sapato e fazia um palco com geloucos na época... Tinha os playmobbille, *né?* Assim, aí era os integrantes da banda. Eu tinha uma **banda**, *né?* Na minha... na minha cabeça eu tinha uma banda. E aí, tinha os carrinhos, o caminhãozinho era a carreta da banda. Eu organizava **tudo**, a plateia. Então, de certa forma depois que eu pensei “poxa, eu acho que já *tava* dentro de mim isso”, sabe? De alguma forma. Eu só não saquei que era isso, *né?* Aí eu depois que fui pensar “nossa, isso sempre **teve** na minha vida! (...) eu queria ganhar um **DVD**, um **aparelho de DVD** pra assistir shows de banda e eu tinha o *Queen, Guns N’ Roses*, tudo o que eu gostava na época. Então, que criança naquela época queria isso, sabe? Queria era jogar *videogame*... é é é... bicicleta! E eu queria um aparelho de DVD, entendeu? *Pra* assistir os shows das bandas que eu gostava.

Conforme o trecho citado, Arthur relatou perceber que a música sempre fez parte de sua vida, desde as brincadeiras até os presentes que desejava durante a infância, o que expressou uma subjetivação da presença da música desde a infância. Ademais, tal presença relevante lhe trouxe uma subjetivação como uma criança diferente da maioria, uma vez que ele percebia como os seus desejos destoavam dos anseios de sua geração. Desde que tomou consciência de seu gosto

pela música na infância, Arthur disse que passou a ter um olhar mais atento para os seus alunos do Ensino Fundamental I, afirmando que as crianças já demonstram ter certos interesses e habilidades potenciais que precisam ser desenvolvidos. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Pós-significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma subjetivação como professor que acredita e busca desenvolver as potencialidades latentes dos alunos.

O entrevistado fez uma breve pausa em seu discurso e disse “Não sei se eu respondi a sua pergunta”, o que apontou mais uma vez para um movimento de desterritorialização com relação à entrevista devido a expressão de hesitação. A entrevistadora confirmou que ele havia respondido e perguntou acerca da graduação, visto que ele ainda não havia se aprofundado nessa questão. A voz de Arthur se tornou mais lenta e grave enquanto esclarecia que fez faculdade fora de sua cidade natal e teve dificuldades para se adaptar, pois sofria com a distância da família e com a falta de recursos financeiros. Tal declaração manifestou uma subjetivação da vivência de fazer uma graduação fora. Relatou que tinha vários amigos na faculdade, muito embora sentisse que o meio musical era bastante competitivo: “Tem muita disputa, é uma questão um pouco **egocêntrica**, ‘eu toco mais’ ou ‘eu toco menos’, ‘eu sou da parte erudita’, que é da música clássica, ‘ah, eu sou da parte popular’”. A partir das enunciações, presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização sobre a relação entre os estudantes de música/musicistas. Não obstante, Arthur reafirmou que tem muitos amigos da graduação até os dias atuais e sente vontade de visitar a faculdade. Ele continuou descrevendo a experiência de sua formação docente:

Foi muita... enriquecedor assim. Como... como... não só musicalmente falando, mas humanamente falando, assim, sabe? Eu cresci **bastante** morando fora, a gente pega muita experiência... é... a gente aprende a se virar e foi muito benéfico, eu acho, sabe? Hoje eu sou outra pessoa porque eu tive que passar o que eu passei”.

O trecho citado expressou uma subjetivação das transformações vivenciadas durante a graduação, uma vez que este período proporcionou um desenvolvimento não apenas profissional, mas principalmente amadurecimento pessoal.

Outra vez, o entrevistado operou um movimento de desterritorialização com relação à entrevista ao perguntar: “Respondi novamente? [risos]”. A entrevistadora respondeu que sim e logo perguntou como ele começou a tocar acordeão e sanfona, buscando uma investigação mais profunda sobre o instrumento escolhido. Arthur explicou que aos nove anos escutava muitas bandas de *rock 'n' roll* e, então, ele pediu uma guitarra de presente para a sua mãe e ganhou o instrumento. Ele narrou que começou a ter aulas de guitarra, mas acabou não aprendendo devido à sua impaciência e desejo por já aprender a tocar com maestria logo na primeira aula. Contou

que acabou desistindo e a guitarra atualmente é um enfeite na parede de sua casa. Tais enunciações expressaram uma subjetivação da vivência de tocar guitarra durante a infância.

Aos treze anos de idade, o entrevistado narrou que se sentiu inspirado a tocar acordeão devido aos relatos de que seu avô tinha grande maestria em tocar esse instrumento, mas afirmou que não poderia dizer que teve uma influência familiar de fato porque o seu avô faleceu mesmo antes de ele nascer. A enunciação, muito embora tenha negado a influência familiar, indicou uma subjetivação dos relatos sobre o avô como uma inspiração para tocar acordeão, algo assim como dar continuidade a sua ancestralidade, talvez. Arthur esclareceu que, na época, o acordeão estava sendo mais popularizado pelas bandas sertanejas e grupos de forró, aparecendo na televisão com certa frequência, o que deu maior visibilidade para o instrumento até os dias atuais, afirmando uma territorialização acerca da popularidade do acordeão durante sua adolescência. Neste trecho, ao afirmar a popularidade do instrumento escolhido, pode-se pensar numa correção da influência do avô para uma adesão ao que fazia sucesso naquela época.

Arthur relatou que demorou dois anos para ganhar o seu primeiro acordeão: “(...) como o meu histórico não era legal, eu já tinha ganhado uma guitarra e não tinha ido *pra* frente e sanfona **não é** um instrumento democrático, o acordeão é um instrumento **caro**”. Exemplificou que, enquanto um violão para iniciante custa em média 200 reais, o acordeão custa 3.000 ou 4.000 reais. Palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) exprimiram uma territorialização acerca do alto custo do acordeão e uma subjetivação da vivência de diferentes instrumentos musicais.

O entrevistado explicou que começou a frequentar as aulas de acordeão, mas, em certo momento, perdeu um pouco o interesse porque era um adolescente que queria jogar bola e andar de bicicleta. Não obstante, narrou que continuou a frequentar as aulas semanalmente e estudar a teoria devido à sua grande curiosidade:

Eu falo hoje *pros* meus alunos de sanfona, *né?* Que ainda não tem o acordeão em casa. Eu chegava *pra* decorar os botões, as teclas, eu **desenhava** a sanfona, eu desenhava as bolinhas: “oh, esse aqui é o ‘dó’, a bolinha de cima é o ‘sol’, a bolinha de cima é o ‘ré’”, desenhava *pra* decorar. E funcionou porque, até então, eu não tinha e estudava dessa forma. Aí depois eu ganhei e eu fui estudando, mas também [pequena pausa] *tava* naquela fase que não queria estudar, sabe? Porque **precisa** ter o estudo todo di... **diário**, *né?* E aí... foi só aos 17 que eu fui convidado a tocar na festa junina que [estala os dedos] deu aquele estalo, e aí eu pensei “eu acho que é isso”... É, e eu acho que acertei na escolha... sincera. É, eu acho... por enquanto é isso [risos] [pausa].

Através do trecho citado, observou-se uma subjetivação da vivência de começar a tocar acordeão e não foi uma experiência fácil, visto que Arthur não possuía um acordeão e se encontrava em uma fase mais voltada para as atividades físicas, mesmo assim ele se dedicou ao

estudo do instrumento conforme suas possibilidades. A apropriação do instrumento, entretanto, aconteceu apenas após a festa junina no terceiro colegial, o que reafirmou a subjetivação deste momento como uma transição de perspectiva sobre a música.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do primeiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, houve três momentos, um deles ocorrendo logo no primeiro enunciado, em que o entrevistado foi atravessado por sentimentos de insegurança e hesitação com relação a vivência da entrevista, o que indicou movimentos de desterritorialização, visto que o “não saber” e a dúvida nunca evocam uma subjetivação ou territorialização. As narrativas sobre como o entrevistado “despertou-se” para a música, revelaram uma subjetivação como alguém que despertou sozinho para a música e a arte; uma territorialização sobre a influência musical do padrinho; uma subjetivação da falta de incentivo familiar para tocar um instrumento, e uma subjetivação como adolescente curioso e explorador. As enunciações seguintes indicaram que o interesse profissional pela música somente surgiu de fato a partir de uma territorialização da voz da diretora que o convidou para tocar na festa junina e, conseqüentemente, uma subjetivação do início de uma perspectiva profissional sobre a música.

Os relatos sobre a infância expressaram uma subjetivação da presença da música desde a infância, uma subjetivação como uma criança diferente da maioria e uma territorialização acerca da ideia de que as crianças possuem potencialidades latentes que precisam ser desenvolvidas. Quando questionado sobre a formação docente, o entrevistado manifestou uma subjetivação sobre a vivência angustiante de fazer graduação fora da cidade natal; uma territorialização sobre a competitividade entre os estudantes de música/musicistas; uma subjetivação acerca das amizades construídas, e uma subjetivação das transformações vivenciadas nos aspectos profissional e pessoal.

A partir da investigação sobre a escolha do acordeão/sanfona, as enunciações exprimiram uma subjetivação da vivência de tocar guitarra durante a infância; uma subjetivação da inspiração em tocar acordeão a partir dos relatos sobre o avô, e uma territorialização acerca da popularidade do acordeão durante sua adolescência. Com relação à aprendizagem do acordeão, as enunciações indicaram uma territorialização acerca do alto custo do acordeão; uma subjetivação de uma vivência inicial do instrumento a partir da dedicação, e de estudos teóricos e uma subjetivação da apropriação do instrumento somente a partir da festa junina do terceiro colegial.

6.7.1.2. Implicações da entrevistadora

A primeira implicação ocorreu quando a entrevistadora concluiu que o entrevistado percebeu que poderia se dedicar à música a partir do evento da festa junina, buscando compreender maiores detalhes. Tal implicação gerou enunciações sobre a vivência da música logo após o convite da festa junina e durante a adolescência e a infância. A entrevistadora perguntou: “E como foi durante a graduação?”, com a intenção de entender com maior profundidade essa etapa, já que o entrevistado havia trazido apenas breves comentários. Surgiram enunciações sobre as dificuldades e as transformações vivenciadas através da experiência de fazer a graduação em Música fora de sua cidade natal. Uma última implicação aconteceu quando a entrevistadora perguntou acerca da decisão do entrevistado em tocar acordeão, o que gerou enunciações sobre a inspiração familiar e a popularidade do instrumento quando o entrevistado era adolescente, assim como os processos de aprender e se apropriar do acordeão.

6.7.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”

6.7.2.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do segundo tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “experimentalismo”, “criticidade”, “encontro”, “brincar” e “ritmo”. Arthur relatou que gosta de transformar a aula em um “laboratório”, descrevendo-se como um professor que pensa “fora da caixa” e gosta de realizar “experimentos” com os alunos:

“Vamos... vamos perceber esse som?”. (...) “Vamos perceber alguns elementos da música?”, sabe? Às vezes não *só* fazer música, mas perceber **o que constitui** uma música: a duração do som, a altura - se é grave ou agudo, *né*? Os ritmos. Então, eu gosto muito dessa **veia** experimental.

As primeiras enunciações provocadas pelo tema expressaram uma subjetivação como professor que se lança em experimentações durante as aulas, convidando os alunos a terem novas percepções acerca dos sons que os cercam. O entrevistado continuou dizendo que gosta de “mexer com a cabeça dos alunos”, buscando estimular o senso crítico, uma vez que percebe a criticidade como principal traço humano. Contou que é relevante trazer as seguintes questões e problematizações: “por que eu ouço isso?” e “isso é bom por que?”. Esclareceu que não tem a intenção de criar julgamentos sobre as músicas, mas estimular uma atitude reflexiva: “Por que eu gosto disso? Por que isso é bom *pra* mim? O que tem nessa música que eu gosto? O que eu ouço durante o dia?”. Em tais enunciações, percebeu-se movimentos de desterritorializações na

prática de ensino do entrevistado, visto que, ao provocar tais questionamentos nos alunos, a postura de Arthur se aproxima de uma tarefa esquizoanalítica. Conforme os relatos, ele não busca produzir juízos de valor, criando classificações gerais que separam as músicas entre “boas” e “ruins”, mas realizar uma problematização sobre as músicas que os alunos costumam consumir. Quando se opera uma investigação das razões pelas quais se escuta, aprecia e julga como “bom” determinado estilo musical, torna-se possível se conscientizar das territorializações e subjetivações que compõem a aparente identidade e, assim, provocar movimentos de desterritorialização. Através de perguntas e problematizações, rompe-se com a mera reprodução de comportamentos padrões, como, por exemplo, consumir as músicas consideradas “virais” por apresentarem um grande número de ouvintes, e abrir-se para novas possibilidades musicais que de fato afetem o indivíduo através da sensibilidade.

Arthur narrou acreditar que as aulas de música devem despertar o encantamento e envolvimento do aluno e, da mesma maneira, estar conectadas à sua realidade cotidiana: “Não adianta chegar aqui e... e sei lá... passar Tom Jobim, mostrar uma música de Tom Jobim, sendo que não é da realidade deles, né?”. As palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiram uma territorialização sobre a qualidade e o direcionamento ideais das aulas de música. Arthur afirmou que a aula de música deve atrair a atenção e encantar os alunos, ou seja, deve ser uma aula que afeta os alunos ao expandir a sensibilidade e provocar o desejo como produção de subjetividades (Yonezawa & Cuevas, 2018). Para encantar os alunos, é necessário, nos termos de Pereira (2014), mapear os territórios existenciais que os afetam, o que remete ao conhecimento das múltiplas realidades que atravessam os alunos e as possibilidades de recriação de tais perspectivas por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Como os seus alunos são crianças da pré-escola e do ensino fundamental I, o entrevistado afirmou a importância da ludicidade: “A gente tem que brincar, criança tem que brincar e tem que trazer a música pra esse universo da brincadeira”. Ele acrescentou que as aulas de música devem envolver brincadeiras, jogos, gincanas e sorrisos, explicando que as crianças, da faixa etária de quatro a dez anos, aprendem através do lúdico e não é possível trazer conteúdos muito formais. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização sobre a necessidade do lúdico nas aulas de música e uma territorialização acerca do processo de aprendizagem das crianças. A observação de Arthur acerca do lúdico *versus* o formal aproxima de uma reflexão sobre a aprendizagem por meio da experimentação *versus* a aprendizagem por meio da recongnição: as

crianças aprendem a partir da experimentação do mundo que a brincadeira oferece, enquanto o ensino para as demais faixas etárias se limita à reprodução de conceitos formais pré-estabelecidos. Entretanto, como afirmado por Deleuze (2006), a reconhecimento não leva ao pensamento em si ou à aprendizagem, por se tratar de uma mera repetição de conteúdos já dados, enquanto o lúdico, que envolve os afetos, a criatividade e uma experimentação direta com os signos da realidade, é o caminho para uma forma genuína de pensamento.

Como Arthur havia encerrado a sua fala, a entrevistadora perguntou: “Você sempre ensinou dessa maneira? Você sempre percebeu a música dessa forma, como professor?”. Ele concordou e passou a narrar, falando de maneira mais lenta, que se sentiu muito “cru” ao sair da faculdade, sem saber o que fazer na sala de aula, muito embora tenha feito várias oficinas durante a graduação. Ele afirmou, destarte, ter desenvolvido sua maneira de ensinar por meio da prática e da relação com os alunos, visto que a faculdade não o preparou totalmente para a prática como professor, o que apontou para uma subjetivação como alguém que aprendeu a ser professor através da prática. Arthur relatou que para ensinar uma criança é necessário ser uma criança e “mergulhar no universo deles”, ou seja, entrar em um devir criança conforme um viés esquizoanalítico (Deleuze & Guattari, 1980/2010). A última enunciação expressou, novamente, palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca do processo de aprendizagem das crianças.

O entrevistado vagou brevemente o olhar pelo refeitório, onde acontecia a entrevista, e voltou-se para a entrevistadora, franzindo o cenho com uma expressão confusa, e perguntou: “Qual foi a sua pergunta mesmo?”. Essa reação indicou um momento de dúvida com relação à colocação da entrevistadora e, conseqüentemente, um movimento de desterritorialização com relação à entrevista. A entrevistadora ficou surpresa com a pergunta, pois estava acompanhando atentamente o curso do discurso do entrevistado, e respondeu: “Se você sempre... é é é... percebeu o ensino da música dessa maneira”. Arthur passou a falar rapidamente que adquiriu essa perspectiva do ensino da música e da relevância de certos conteúdos através da graduação e de cursos de aperfeiçoamento. Relatou que, durante a graduação, aprendeu a priorizar o “experimentalismo”, o desenvolvimento crítico, elementos musicais, paisagens sonoras e a relação do corpo com a música. Ele exemplificou:

De noções de... de elementos musicais **mesmo**, assim, do que que é grave, do que que é agudo, do que que é um som longo, do que que é um som curto, sabe? O que é o som do violão, o que é o som *dum... dum*. Violino, é diferente, *né*? Paisagem sonora. O que que a gente *tá* ouvindo aqui agora? “Ah, é o cachorro latindo, é o caminhão passando”, sabe? “O que que... o que que tem na sua casa, o que você ouviu? Já percebeu? Faz um desenho *pra* mim do que que você ouviu durante o dia. Tudo o que você ouviu”. (...) Trabalhar o corpo também, esqueci de mencionar, mas a questão da

motricidade também é importante, trabalhar o corpo com a mente, né? É é é...Tudo tá envolvido [pausa].

Conforme as últimas enunciações e o trecho citado, presumiu-se uma subjetivação da origem da perspectiva de ensino na vivência da graduação e na realização de cursos de aperfeiçoamento. É interessante assinalar que houve uma divergência com as enunciações anteriores, uma vez que Arthur afirmou que desenvolveu sua maneira de ensinar através da prática, já que não se sentiu completamente preparado para ser professor após a graduação. Entretanto, em um primeiro momento, o discurso se concentrou na prática como professor e, no segundo momento, no desenvolvimento da perspectiva de ensino e, inclusive, o entrevistado trouxe de fato um discurso mais teórico, expondo o que aprendeu na graduação.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do segundo tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, o entrevistado apresentou, a princípio, uma subjetivação como professor que se lança em experimentações durante as aulas, transformando a aula em um “laboratório”. Arthur relatou que costuma questionar e problematizar as músicas que os alunos consomem, buscando desenvolver o senso crítico deles, o que revelou movimentos de desterritorialização na prática de ensino. As enunciações seguintes expressaram uma territorialização acerca da ideia de que a aula deve ser encantadora e conectada à realidade dos alunos, uma territorialização sobre a importância da ludicidade e uma territorialização acerca do processo de aprendizagem das crianças. Em certo momento, Arthur se perdeu em seu discurso e pediu para a entrevistadora repetir a pergunta, o que apontou para um movimento de desterritorialização com relação à entrevista. Houve um momento de variação durante essa segunda parte da entrevista: a princípio, as enunciações revelaram uma subjetivação como alguém que aprendeu a ser professor através da prática, mas posteriormente presumiu-se uma subjetivação da origem da perspectiva de ensino na vivência da graduação e na realização de cursos de aperfeiçoamento.

6.7.2.2. Implicações da entrevistadora

Com a intenção de resgatar a origem do discurso que estava sendo narrado, a entrevistadora perguntou: “Você sempre ensinou dessa maneira? Você sempre percebeu a música dessa forma como professor?”. Essa implicação gerou enunciações que revelaram como Arthur desenvolveu sua maneira de ensinar através da vivência prática como professor, pois sentia-se muito “cru” após a graduação. Ele passou a narrar sobre a importância de se abrir para

um devir criança para que seja possível ensinar os alunos, mas fez uma pausa e perguntou: “Qual foi a sua pergunta mesmo?”. A entrevistadora se surpreendeu com a pergunta, pois estava concentrada em acompanhar a linha discursiva do entrevistado, e respondeu: “Se você sempre... é é é... percebeu o ensino da música dessa maneira” e Arthur respondeu imediatamente: “Sim, não, sim, sim. Sempre”. A palavra “não”, entre as demais afirmativas, pode ter indicado certa variação e, de fato, o entrevistado apresentou um discurso que gerou um contraponto com os relatos anteriores, visto que afirmou que sua percepção do ensino veio da vivência da graduação. Entretanto, é importante salientar a diferença entre as implicações da entrevistadora: a primeira focou na prática do ensino e a segunda acabou abordando a perspectiva de ensino. Portanto, a variação pode ter sido gerada pelas perguntas da entrevistadora. Uma última implicação aconteceu quando a entrevistadora comentou, resumindo o que estava sendo relatado, que a perspectiva de ensino veio da graduação, o que provocou enunciações que acrescentaram que Arthur realizou cursos de aperfeiçoamento, além da graduação, e afirmações sobre a importância de se trabalhar a motricidade dos alunos, o que provavelmente foi tema de um dos cursos mencionados.

6.7.3. Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”

6.7.3.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do terceiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “influência da escola”, “influência da família” e “influência da sociedade”. Ao se deparar com o tema, Arthur arregalou os olhos e sussurrou “*Tá*. [pausa] Difícil essa”, o que já de início expressou um movimento de desterritorialização de sua proposta de entrevistado, de acordo com essa hesitação inicial. Escreveu as palavras-chave na folha sulfite e permaneceu reflexivo por um breve momento, revisando as palavras, e então começou a discursar. Relatou que todos os seus alunos consomem arte de alguma forma, mas interrompeu o curso de sua fala, voltando-se para a entrevistadora ao dizer: “Vou falar mais sobre música, *tá?*”, indicando uma territorialização do direcionamento do seu discurso conforme a sua vivência como professor de música. A entrevistadora prontamente concordou e ele continuou afirmando que todos os alunos consomem música e, geralmente, são as mesmas músicas. Arthur relatou que vários fatores atravessam a vivência musical dos alunos, principalmente o que se refere ao contexto familiar:

Depende da escola onde você *tá*, o bairro onde você se encontra, [pequena pausa] a questão social também é muito importante, a questão financeira dos... dos pais, da família porque vem deles, sabe? A influência musical, a influência **para a arte** vem da família também

De acordo com a enunciação citada, presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apontaram para uma territorialização acerca do consumo de música dos alunos, uma territorialização sobre os fatores que afetam e moldam a vivência musical dos alunos e uma territorialização acerca da ideia de que a família é o principal fator de influência. Foi perceptível no discurso de Arthur, um destaque do impacto do contexto familiar no comportamento adotado pelos alunos na escola, uma tendência discursiva observada na maioria dos participantes da presente pesquisa.

O entrevistado narrou perceber uma inclinação muito forte para certos gêneros musicais e a adoção dos mesmos hábitos musicais na maioria de seus alunos, atribuindo a responsabilidade dessa tendência à indústria fonográfica: “A indústria fonográfica, também tem muito a ver com isso, que bombardeia essas crianças, sabe? De... de um estilo só, de uma coisa só”. Arthur concluiu que seus alunos “são o reflexo da sociedade”, afirmando que eles reproduzem o que passa na televisão, o que escutam no rádio, o que encontram na internet e o que assistem no cinema e nas plataformas de *streaming*, incluindo a indústria cinematográfica na responsabilidade pelas tendências comportamentais apresentadas pelos alunos. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apresentaram uma territorialização acerca de como os meios de comunicação afetam e moldam a vivência musical dos alunos. Os relatos se aproximaram de uma concepção da subjetividade de natureza industrial/maquínica elaborada por Félix Guattari e Suelly Rolnik, citados por Soares (2016), cujo entendimento afirma que o capitalismo não apenas produz serviços e bens de consumo, mas também se apropria e transforma comportamentos, estilos de vida e desejos em produtos de consumo e, portanto, a própria subjetividade passa a ser capturada e modelada pelo regime capitalista. Não existe mais um movimento de criação e invenção de si, mas o consumo de si e uma perpétua repetição do que é ditado pelo regime. Os meios de comunicação possuem um papel fundamental nesse cenário, uma vez que constantemente disseminam padrões de ideia, comportamento, estilo de vida e desejo. Guattari, citado por Soares (2016), esclarece que nada escapa à ordem capitalística, até as representações inconscientes são apropriadas e todas as relações humanas são mediadas pelo consumo. As enunciações que atravessaram Arthur, fazem uma denúncia, mesmo que ainda superficial, de como as indústrias, fonográfica e cinematográfica, e os meios de comunicação produzem nas crianças os mesmos gostos musicais, realizando uma apropriação dos processos de subjetivação.

Arthur opinou que os alunos consomem séries que são, inclusive, inapropriadas para a idade deles, exemplificando com a série coreana “*Round Six*” que estava muito famosa no

momento da entrevista, confessando que se sente preocupado com as consequências negativas e perigosas que esse tipo de consumo pode causar nos alunos. Relatou que o papel da escola é desconstruir o consumo massificado e inapropriado ao ampliar as possibilidades dos alunos para além do que eles vivenciam no contexto familiar: “Trazer outras coisas, coisas que eles não veem durante essa estadia em casa, durante... quando eles estão em casa com a família”. O entrevistado concluiu que o papel da escola é desconstruir a influência dos grandes meios de comunicação e da família, ou seja, romper com a reprodução de padrões musicais e abrir espaço para o novo: “Trazer o novo, a... a escola tem que inovar. A escola não pode ser meramente... reproduzir o que... o que eles já veem fora”. Arthur suspirou e disse que seus alunos são o reflexo de tudo o que vivenciam fora da escola, admitindo que assumia esse fato com pesar, pois percebia como tais tendências eram perigosas. A partir das enunciações, foi possível identificar palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca do consumo de conteúdos inapropriados pelos alunos e uma territorialização sobre o papel da escola de desconstruir esse consumo.

O entrevistado ressaltou o papel fundamental e a responsabilidade da família como influência cultural, artística e intelectual, relatando que foi por esta razão que colocou “influência familiar” como a primeira palavra-chave, uma vez que percebe como essa influência foi relevante na sua própria trajetória e definiu quem ele é atualmente. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apontaram para uma territorialização sobre a influência da família na vivência cultural, artística e intelectual dos alunos, assim como uma subjetivação como alguém que percebe o próprio processo de subjetivação como reflexo do contexto familiar. Arthur fez uma breve pausa em seu discurso e perguntou à entrevistadora “Entendeu? Respondi à pergunta?”, o que indicou mais um momento de hesitação, dúvida e, portanto, um movimento de desterritorialização em suas certezas sobre a tarefa na entrevista. A entrevistadora respondeu que sim e perguntou como o entrevistado costuma lidar com o fato de que os alunos são reflexo da sociedade, como ele estava descrevendo. A entrevista estava acontecendo em um refeitório que, a princípio estava vazio, mas chegaram algumas pessoas conversando muito alto, o que começou a dificultar a realização da entrevista naquele local. O entrevistado respondeu que busca apresentar novas possibilidades musicais aos alunos por meio do “experimentalismo”, da criticidade e da ludicidade, o que manifestou uma subjetivação como professor que traz novas possibilidades.

Arthur e a entrevistadora passaram a ficar mais incomodados com a conversa das outras pessoas que estavam ocupando o ambiente e riram da situação. Arthur perguntou se tinha mais

alguma pergunta e a entrevistadora informou que havia o quarto e último tema e, para finalizar o terceiro tema, perguntou se ele gostaria de dizer algo a mais. O entrevistado disse que não e perguntou se a entrevistadora gostaria que ele falasse mais alguma coisa, pois não sabia se estava respondendo corretamente aos temas, o que novamente expressou um movimento de desterritorialização. A entrevistadora esclareceu que não existia resposta correta e o foco estava em como os temas estavam afetando o entrevistado; Arthur prontamente demonstrou estar mais tranquilo e disse que, de fato, estava relatando o que estava sentindo ao longo da entrevista, o que exprimiu uma subjetivação como entrevistado focado na experiência da entrevista, muito embora tenha demonstrado hesitação e dúvida em vários momentos. A entrevistadora sugeriu que eles trocassem de local, pois, não obstante a privacidade permanecer resguardada, já que estavam distantes das demais pessoas que ocupavam o ambiente, o barulho era excessivo e poderia prejudicar o andamento da entrevista. A entrevistadora pausou a gravação e, quando encontraram uma sala de aula vazia, retomou a entrevista.

A entrevistadora revelou que ainda gostaria de fazer uma pergunta sobre o terceiro tema: “Na verdade, eu queria te perguntar sobre o último tema, se você sempre percebeu essa influência muito forte da família, do meio cultural nos alunos? E sempre procurou lidar dessa maneira?”. O entrevistado relatou que passou por um estágio curricular durante a graduação que lhe trouxe a perspectiva que estava narrando. Contou que o estágio era com alunos do ensino médio de uma escola pública e sua função era “**polemizar** mesmo”, no sentido de provocar questionamentos e problematizações, uma vez que ele trouxe para a sala de aula o gênero que os alunos mais ouviam: o funk. Ele descreveu que foi uma experiência muito enriquecedora, pois, a partir de então, ele passou a perceber que:

(...) **realmente... é... é... parece ser uma coisa leva a outra**, sabe? **Família** leva eles, influencia eles de alguma **forma**, e que leva, por exemplo, à **música** e... a **música** influencia eles em algum... alguns comportamentos também. E aí, vai sendo um ciclo sem fim. E aí, resumindo a história: na época... é... eu trouxe um debate sobre o funk, os benefícios do funk, os malefícios do funk, desse jeito mesmo. A gente fez um debate e, assim... é... no terceiro colegial, já tinha alunas que já eram **mães**, sabe? Nessa época. E elas disseram que [pequena pausa] realmente o funk influencia sim na sexualidade, falando, e que [pequena pausa] o funk que desperta mesmo a sexualidade daquelas meninas, por exemplo, sabe? Não vou nem generalizar, *tô* falando **daquela** situação. E elas me disseram isso e isso foi um fator muito curioso *pra* mim, sabe? Porque a gente... até que certo ponto a gente... percebe que a música tem esse **poder de influenciar uma pessoa** e a arte em geral, sabe? A gente às vezes acha que não tem esse poder, mas **tem** esse poder.

A partir das enunciações e do trecho citado, percebeu-se uma subjetivação da vivência do estágio como origem da percepção do entrevistado, assim como palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apresentaram uma territorialização acerca do

ciclo de influências que envolvem os alunos e uma territorialização sobre o poder de influência da música na maneira como as alunas lidaram com a sexualidade. Os relatos revelaram uma percepção de que a família influencia o gosto musical dos alunos e as músicas, por sua vez, influenciam o comportamento dos alunos, provocando relevantes consequências. Ademais, a partir da experiência do estágio, o entrevistado afirmou como a arte e a música apresentam um grande poder de influência na subjetivação dos indivíduos, algo que é subestimado no senso comum. Arthur relatou que, após o estágio, passou a observar e investigar como a música afeta os processos de subjetivação, tanto na sua vivência como na dos seus alunos: "O que a música fez **comigo** pra me influenciar desse jeito e o que a música **faz** com os **meus alunos**, sabe?"; o que revelou uma subjetivação da busca por compreender o potencial de afecção da música. Ao final do terceiro tema da entrevista, Arthur reforçou o quanto percebe que a influência da música no comportamento é "**muito poderosa**" e busca estar atento a todos os fatores que atravessam as subjetividades dos alunos. Esta última enunciação expressou uma subjetivação como professor investigativo e atento aos afetos circundantes.

É possível perceber, novamente, no discurso de Arthur, um movimento que se assemelha a um mapeamento de afetividades (Pereira, 2014). O entrevistado propôs uma reflexão e investigação acerca das forças musicais que atravessavam os corpos e moldavam padrões de comportamento. Ele narrou o exemplo das alunas que admitiram que suas vivências musicais atravessaram os processos de subjetivação da sexualidade. Ao se ater em esclarecer que não possui a intenção de produzir generalizações com o exemplo, Arthur enfatiza o movimento de reflexão e investigação presente em sua fala e não lança mão de uma simples estereotipação do funk, o que presumivelmente promove linhas de fuga e não linhas de segmentaridade dura. Ademais, os relatos revelaram que ele mesmo passou a realizar um mapeamento (resgate e problematização) das forças musicais que afetam seus processos de subjetivação como criança, adolescente, graduando, músico e professor.

Não obstante o entrevistado ter assumido uma postura de não generalizar a experiência do estágio, é interessante destacar o que algumas pesquisas afirmam acerca das questões de gênero e sexualidade nas músicas de *funk*. Conforme Sousa (2016), algumas letras de *funk* associam a figura da mulher ao erotismo, promiscuidade, objetificação e inferiorização na relação com a figura do homem. Brilhante, Giaxa, Branco e Vieira (2019) analisaram duas músicas de *funk* de grande alcance midiático cujos discursos remeteram a uma normalização da violência sexual contra a mulher e da cultura do estupro. A pesquisa, segundo os autores, indicou um cenário preocupante, afirmando que, muito embora reconheçam a importância do

funk como um movimento político e social, é relevante promover discussões sobre a violência expressa nas letras e seu potencial danoso. Carmignolli, Muzzeti, Micheleti e Oliveira (2021) trouxeram a discussão sobre o papel da mulher na sociedade atual para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir da análise, não apenas de músicas de *funk*, mas de canções da bossa nova, música popular brasileira, samba e pagode. A partir da discussão sobre as canções, as autoras concluíram que os alunos possuem uma percepção machista da figura da mulher que é perpetuada, não apenas pelo *funk*, mas por outros gêneros musicais, o que é fruto de uma cultura opressiva que sempre marcou a história brasileira: “(...) essas letras com palavras vulgares estão presentes em todas as classes econômicas, sejam elas mais ou menos favorecidas economicamente (...). O que será distintivo aqui é a forma como isso será reproduzido através do capital cultural e do capital social” (p. 9).

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do terceiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a primeira enunciação já indicou um movimento de desterritorialização sobre a situação de entrevista ao expressar hesitação com relação ao tema. A enunciação seguinte também tratou do tema em si, ao afirmar uma territorialização do direcionamento do discurso conforme a vivência de Arthur como professor de música. As enunciações que narram sobre o consumo musical dos alunos, exprimiram uma territorialização sobre a similaridade do consumo de música entre os alunos; uma territorialização sobre os fatores que afetam e moldam a vivência musical dos alunos; uma territorialização acerca da ideia de que a família é o principal fator de influência, e uma territorialização sobre o impacto dos meios de comunicação na vivência musical. Com relação aos meios de comunicação, os relatos afirmaram uma territorialização acerca do consumo de conteúdos inapropriados pelos alunos, incentivados pelas indústrias cinematográficas e fonográficas, e uma territorialização sobre o papel da escola em desconstruir esse consumo massificado. As enunciações sobre o impacto do contexto familiar revelaram uma territorialização sobre a influência da família na vivência cultural, artística e intelectual dos alunos e uma subjetivação como alguém que percebe o próprio processo de subjetivação como reflexo do contexto familiar.

Houve novamente um momento de dúvida e hesitação que indicou um movimento de desterritorialização com relação à entrevista. A pergunta da entrevistadora sobre como Arthur costuma lidar com o fato de seus alunos serem o reflexo da sociedade provocou a expressão de uma subjetivação como professor que traz novas possibilidades a partir do “experimentalismo”

(sic), criticidade e ludicidade. Outro momento de insegurança ocorreu, o que demonstrou mais um movimento de desterritorialização e, conforme o esclarecimento da entrevistadora de que não havia resposta correta, Arthur manifestou uma subjetivação como entrevistado focado na experiência da entrevista, expressando como os temas e implicações da entrevistadora o estavam afetando. Ao investigar a origem da perspectiva sobre a influência familiar, a pergunta da entrevistadora provocou o relato sobre o estágio com alunos de ensino médio, o que indicou uma subjetivação da vivência do estágio como origem da percepção do entrevistado; uma territorialização acerca do ciclo de influências (família - música - comportamento) que envolvem os alunos; uma territorialização sobre o poder de influência da música na maneira como as alunas lidaram com a sexualidade, e uma subjetivação como professor que busca compreender o potencial de afecção da música.

6.7.3.2. Implicações da entrevistadora

A primeira implicação sobre o terceiro tema ocorreu quando a entrevistadora concordou com Arthur de que ele pudesse discorrer mais especificamente sobre a música, visto que o tema era “Meus alunos e a arte”. O entrevistado relatou sobre os vários fatores que ele acreditava influenciar na vivência musical de seus alunos e, ao final de sua fala, perguntou se estava respondendo corretamente. A entrevistadora disse: “Sim, respondeu. E como você lida com essa realidade?”, com o intuito de compreender a sua ação, como professor, diante de tudo que estava sendo narrado. Tal implicação gerou enunciações sobre como Arthur busca tornar a aula mais lúdica, trazer novas possibilidades e maior criticidade aos alunos. A entrevista estava ocorrendo no refeitório da escola, local escolhido pelo entrevistado, que a princípio estava vazio, mas alguns funcionários começaram a chegar no local para almoçar. Os funcionários passaram a conversar, elevando as vozes, o que passou a dificultar a realização da entrevista naquele local. Demonstrando estar incomodado com o barulho, o entrevistado perguntou se haveria mais algum tema e a entrevistadora informou que havia o quarto e último tema. A entrevistadora perguntou se ele gostaria de dizer algo a mais sobre o terceiro tema e Arthur disse que não, acrescentando: “Você gostaria que eu falasse mais alguma coisa? Porque [pequena pausa] o... [pequena pausa] eu acho que... não sei se eu *tô* respondendo certo os tópicos aqui. *Tá... tá* no caminho?”. A entrevistadora buscou tranquilizá-lo, dizendo que a entrevista estava ocorrendo adequadamente e não existia uma resposta correta, pois o intuito era se atentar a como aqueles temas o estavam afetando. O entrevistado pareceu estar mais calmo e disse: “*É, tá. É* o que eu *tô* falan... *é* o que eu *tô* sentindo mesmo *é* o que eu *tô* falando”.

A entrevistadora sugeriu que eles mudassem de local, visto que a presença de outras pessoas e o barulho poderiam estar prejudicando a entrevista e, então, eles passaram a buscar um local mais adequado, encontrando uma sala de aula que estava vazia. Ao retornarem a entrevista, a entrevistadora decidiu fazer mais uma pergunta: “Na verdade, eu queria te perguntar sobre o último tema, se você sempre percebeu essa influência muito forte da família, do meio cultural nos alunos? E sempre procurou lidar dessa maneira?”. Esta última implicação gerou enunciações sobre como a experiência de um estágio, durante a graduação trouxe, uma conscientização sobre a grande influência que a música exerce no comportamento dos alunos.

6.7.4. Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar

6.7.4.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do quarto tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “arte e o ser humano”, “empatia” e “sentimento”. Arthur iniciou afirmando que o quarto tema estava associado a tudo o que ele já havia discursado, principalmente no que se refere ao potencial de influência da música. Relatou que o ser humano necessita da arte porque ela funciona como uma “válvula de escape”, como um meio relevante de comunicar os sentimentos e o que não se pode expressar verbalmente. Ademais, ele afirmou que a arte contribui para o desenvolvimento da empatia, compaixão, respeito e disciplina. Nas primeiras enunciações, percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização sobre a arte como necessidade humana e uma territorialização acerca das contribuições da arte. O discurso de Arthur se aproxima do que Reis (2014) afirma ser uma das grandes vantagens da arte: a expressão direta das emoções sem passar pelo crivo da racionalização e, em termos esquizoanalíticos, dos conceitos pré-definidos pela linguagem maior, já que a arte abre espaço para o acesso ao plano de consistência. Arthur narrou que o esporte promove os mesmos benefícios citados (empatia, compaixão, respeito e disciplina), mas a arte possibilita a expressão, a “externalização”, dos sentimentos através da música, pintura, escultura, gravura e poema, o que provoca importantes transformações que abarcam não só o indivíduo, mas a sociedade: “Acho que tem **total poder**, assim, sabe? De... de **modificar** as... **modificar mundos**, a sociedade”. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização sobre a semelhança dos benefícios da arte e do esporte, mas também uma territorialização acerca das contribuições singulares da arte. O entrevistado afirmou que a arte e a educação “precisam caminhar juntas” para diminuir a violência escolar, esclarecendo que a violência não

existe apenas no contexto escolar, mas em todos os contextos, o que apontou para uma territorialização sobre a ideia de que a violência pode acontecer em qualquer contexto.

A percepção sobre os benefícios proporcionados pela arte e como a sua união com a educação têm o potencial para combater a violência, não apenas nas escolas, mas abrangendo outros contextos, vai de encontro aos autores que foram citados no capítulo “Educação e arte: reflexões acerca do combate à violência”. Acho-Martínez, Joya-Valbuena & Pardo-Hojas (2019) registraram como a presença da arte na educação, através do exercício imaginativo, contribuiu para a criação de novos sentidos que estabeleceram um contraponto com as opressões baseadas no patriarcado e adultocentrismo. Kim (2015) relacionou a educação artística comunitária com o desenvolvimento da resiliência e, conseqüentemente, a redução da violência escolar ao constatar que a atividade artística abre espaço para uma educação voltada ao desejo, sensibilidade, flexibilidade, sociabilidade e disposição para solucionar problemas e ressignificar situações de violência. Da mesma maneira, Bassani et. al. (2017) perceberam como o processo criativo auxilia na busca por soluções para problemas pessoais e sociais que os alunos encontram dentro e fora dos muros da escola. Santos e Varandas (2016) descreveram como a educação e a arte de rua ofereceram um espaço relevante de expressão e troca de sentimentos e ideias, o que estimulou comportamentos pró-sociais em estudantes que apresentavam conduta desafiadora e de alto risco. Trovar (2015) propõe que a presença da arte na educação é uma medida de prevenção contra a violência, argumentando, tal como os demais autores citados, que a arte contribui para uma tomada de consciência de ambigüidade e conflitos pessoais e sociais, além de auxiliar na busca saudável e criativa por soluções. Leite e Mahfoud (2018) percebem como a educação por meio da arte leva os estudantes a se tornarem protagonistas de transformações sociais, uma vez que a expressão artística e cultural possibilita o rompimento com as identidades estereotipadas e uma reconexão criativa com a origem sociocultural dos indivíduos de determinada comunidade, o que confronta a banalização da violência em contextos periféricos. Todas as pesquisas descritas apontam para resultados que não se limitam ao contexto escolar, mas possibilitam importantes transformações sociais. Arthur declarou:

Então, [pequena pausa] eu acho que penso dessa forma: eu gostaria de verdade, assim, que tivesse mais incentivo artístico na.. na nossa cidade, no nosso estado, no nosso país. Que valorizasse mais esses artistas, que trouxesse eles **mais pra** realidade escolar, que usasse **exemplos** dessas pessoas, *né?* **Para** os alunos, sabe? É o que eu gostaria, assim, de verdade, entendeu? Que valorizasse mais essas pessoas que já sofrem tanto, *né?* Que o artista, pelo menos na nossa sociedade que, pelo menos no nosso país, ele é um descaso **total** com o artista. Eu falo como músico agora, não... nem como só professor, sabe? É um descaso **total**, assim, não tem incentivo, não tem

nada pra nós. Então, assim, que trouxesse mesmo, que investisse mais nesse meio, sabe? De cultura.

Conforme o trecho citado, as enunciações expressaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apresentaram uma territorialização da ideia do artista como modelo no contexto escolar e uma territorialização sobre a desvalorização do artista brasileiro. Arthur discursou sobre como os artistas sofrem com a falta de valorização e incentivo por parte do governo e da sociedade, ressaltando que a valorização dessa categoria seria importante para promover uma maior presença da arte no contexto escolar e tomar o artista como modelo. Percebeu-se também uma subjetivação da vivência como músico brasileiro, uma vez que uma enunciação pontuou que o entrevistado estava discursando como músico e não mais como professor, o que confirma as afirmações que estavam sendo narradas até aquele momento a partir de uma experiência subjetiva.

Arthur afirmou que o ser humano se “alimenta” de cultura e existe uma transformação mútua entre sociedade e cultura, e questionou: “Onde a sociedade vai chegar se a cultura não tá acompanhando ela, sabe? Se é outros valores que estão acompanhando?”. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apontaram para uma territorialização acerca da relevância da cultura. Antes de prosseguir em seu discurso, ele perguntou à entrevistadora: “Valores que... Ah, posso citar aqui, *né?*”, o que demonstrou um momento de hesitação e, conseqüentemente, um movimento de desterritorialização com relação ao seu papel na entrevista. A entrevistadora acenou positivamente com a cabeça e ele continuou dizendo que o ídolo/modelo das crianças brasileiras é o jogador de futebol, devido ao seu alto poder aquisitivo e não ao esporte, e esse foco gera comportamentos de “ostentação” e violência, principalmente no que se refere à violência de gênero. Arthur concluiu que os brasileiros não possuem um ídolo do meio artístico e a falta de incentivo à arte e à cultura tem conseqüências negativas abrangentes, atingindo a educação e o combate à violência familiar e escolar. Tais enunciações manifestaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apontaram uma territorialização sobre o jogador de futebol como modelo das crianças brasileiras, uma territorialização acerca da falta de um ídolo artista e uma territorialização sobre as conseqüências negativas geradas pela desvalorização da arte.

O entrevistado fez uma breve pausa e perguntou: “Será que eu respondi? Eu não sei. É bem **amplo**, *né?* É **difícil**.”, o que novamente demonstrou um momento de dúvida, insegurança e, portanto, um movimento de desterritorialização com relação à entrevista. A entrevistadora concordou que o tema era amplo e perguntou se Arthur sempre teve aquela percepção sobre arte, educação e violência que estava sendo narrada. O entrevistado disse que não saberia

responder, visto que está construindo suas percepções sobre a realidade no dia a dia, a partir de suas vivências na escola e na família, não podendo afirmar que sempre pensou de determinada maneira: “Hoje é dia 21, tô falando isso *pra* você e *num* sei o que eu vou falar semana que vem, as vezes eu vou ter outro exemplo, *sabe?* É... eu estou em construção, eu diria, estou construindo as opiniões diariamente”. A última enunciação, provocada pela implicação da entrevistadora, afirmou uma subjetivação de si como um indivíduo que se constrói a partir das vivências cotidianas, o que não deixa de ser uma desterritorialização, um fluxo de desterritorialização, que revela que as concepções apresentadas podem ser classificadas como típicas de uma segmentaridade flexível ou maleável.

A intenção da entrevistadora era fazer um resgate da origem dos discursos que estavam sendo relatados, mas diante da resposta do entrevistado, ela resolveu perguntar se ele teria algum exemplo, a partir de sua vivência como professor, para ilustrar como a arte ou a música podem contribuir para diminuir a violência escolar. O entrevistado pareceu hesitante, gaguejando um pouco no início, ao dizer: “Hãaa... Tá... Você... é é é... tem alguma especificidade de que **tipo** de violência escolar?”, o que demonstrou certo movimento de desterritorialização devido à hesitação. A entrevistadora esclareceu que poderia ser qualquer tipo de violência e Arthur relatou que percebe a contribuição da música para diminuir a violência em aspectos mais amplos e sociais, não sabendo dizer sobre a violência escolar especificamente, indicando uma subjetivação da percepção da violência. O entrevistado ficou reflexivo, buscando recordar de algum exemplo para relatar, e após um breve momento passou a contar:

Eu... eu acho que teve uma vez... é é...é é... tinha uma... tinha uma criança - uma criança não, é um adolescente, uma vez na... na época que eu estudava, *tava* no terceiro colegial, ele sofria *bullying*, né? Sofria *bullying* e tal... é... ele era obe... mais gordinho, assim, obeso e tal. E aí, eu lembro, assim, que todo mundo... virava chacota, assim, né? da escola. E *tava* naquela época, assim, bombando, assim, o *bullying*, sabe? Não podia falar de *bullying* que já era aquele caos, assim. Aí essa criança... essa... essa... esse adolescente, né? Que já era adolesc... tinha 16 anos, 15 anos eu acho... ele... ele... ele era dançarino, sabe? na escola. Só que ninguém sabia que ele tinha essa... essa coisa artística, assim. Aí uma vez teve uma apresentação na escola, tipo show de talentos, e ele fez **uma apresentação** que você não tem ideia, assim, sabe? Que você **não** tem ideia. E a partir **desse dia** que ele se apresentou, aí teve a pontuação e ganhou a premiação... ele foi o **primeiro** e... *meu*, todo mundo com **outros olhos**. **Todo mundo olhou ele com outros olhos**. Assim, eu sinceramente ... eu não... eu não fazia esse tipo de... de zoeira, de violência com ele, assim, de *bullying*, eu não fazia, mas, assim, meus amigos faziam, sabe? Amigos próximos, meus amigos próximos todos faziam e, assim, era **lamentável**, *masssss...* depois desse dia assim, *puts* acho que ele ganhou um certo respeito. Ele... ele... ele se encaixou no... no grupo, sabe? Então, é isso que eu me recordo, sabe? Sendo específico. [pausa] É, acho que é isso.

A entrevistadora comentou que o caso era uma lembrança muito potente e Arthur concordou, dizendo que aquela situação foi um “**divisor de águas pra ele**” e sentiu que o colega “estava em paz”. Relatou que o *bullying* acontecia diariamente e a apresentação surpreendeu os agressores e demais alunos: “(...) todo mundo ficou assim ‘nossa, mas e o fulano’ e aí... quando eu vi tin... tinha uma potência dentro dele que ninguém sabia, que talvez ele poderia ter mostrado antes se a gente desse oportunidade *pra* ele também, *né?*”. Arthur expressou como a apresentação de dança do aluno que sofria *bullying* mudou completamente a visão que os alunos, inclusive os agressores, possuíam dele, uma vez que a dança era uma expressão tão genuína daquele aluno que afetou a todos, especialmente o entrevistado. A partir do relato do caso, presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiram uma territorialização sobre a potência de transformação da dança na vida de um aluno que sofria *bullying*. Arthur, então, questionou, elevando a sua voz: “**Agora eu te pergunto uma coisa: e se a escola não faz esse show de talentos? Sabe? Aí que tá o papel da escola, aí que eu te falo, né? Influenciar!** Trazer mais esse tipo de acontecimento, de evento”. Narrou que arte é relevante por ter o potencial de transformar a vida das pessoas e, então, o papel da escola e dos governos (municipais e estaduais) é promover e incentivar eventos artísticos (como o show de talentos) para, destarte, promover também importantes mudanças. As últimas enunciações apontaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização acerca do papel da escola e do governo na promoção da arte e cultura.

De acordo com Fernández de Juan (2017), o *bullying* é um termo holandês que designa uma conduta violenta e reiterativa que ocorre entre os diversos agentes do contexto escolar e, em especial, entre os alunos. Trata-se de uma conduta de intimidação e maltrato que se repete ao longo do tempo e cuja intenção é humilhar e submeter a vítima a agressões físicas, verbais, psicológicas e/ou sociais. Algumas pesquisas apontam, como foi constatado no relato de Arthur, como a arte pode contribuir para o combate e prevenção do *bullying* entre alunos. Francisco e Coimbra (2019) realizaram uma investigação sobre o *bullying* escolar e o processo de resiliência a partir de entrevistas semiestruturadas com seis jovens que eram expostos ao *bullying* e apresentavam níveis significativos de resiliência. Os estudantes entrevistados declararam a importância do contato com a literatura e a música para o fortalecimento da resiliência em face das adversidades sofridas no contexto escolar, relatando sentimentos de prazer, valorização, pertencimento e elevação da autoestima no contato com a literatura, instrumentos musicais e canto. Gabriel e Martins (2020) realizaram uma intervenção educativa

na disciplina de Arte voltada para prevenção do *bullying* com turmas de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I. O objetivo da pesquisa era favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de comportamentos de proteção e prevenção em relação à violência escolar, partindo-se de aulas sobre a identificação de situações de *bullying* e exercícios teatrais e cênicos para trabalhar habilidades de resolução positiva de problemas. Os jogos teatrais foram um fator importante para a ampliação dos conhecimentos e envolvimento desejante dos alunos com a proposta que estava sendo apresentada, o que provou ser essencial para que uma intervenção eficiente seja possível no contexto escolar. Fernández de Juan (2017) realizou uma investigação-ação com grupos de crianças e adolescentes, entre seis e quatorze anos de idade, na cidade de Enseada no estado de Baja California, México. A pesquisadora lançou mão da cinematerapia como recurso para prevenir aspectos relacionados ao *bullying*, visto que, no ano anterior ao estudo, morreram cinco mil crianças e adolescentes por causas relacionadas ao *bullying* no México. Os filmes exibidos possuíam o intuito de mostrar diferentes modelos de comportamento e manejo de problemas cotidianos e, após as exibições, o grupo se reunia para criar uma colagem que expressasse as aprendizagens e experiências emocionais vivenciadas por meio dos filmes. Ao se identificarem com as personagens das histórias, os participantes encontraram um espaço seguro para relatar e refletir criativamente sobre suas preocupações e problemas relacionados à violência, constatando-se que a grande maioria dos participantes já haviam vivenciado situações de *bullying*. A experiência estética contribuiu para que os participantes percebessem que a evitação não é a única maneira de lidar com os conflitos, enfatizando-se a importância de melhorar a própria comunicação, ser mais assertivo, trabalhar a autoestima e estimular o debate sobre o *bullying* com familiares e professores. Conforme as pesquisas relatadas e a experiência narrada por Arthur, a presença da arte na educação pode contribuir para o combate à violência, seja como um recurso para um envolvimento desejante dos alunos ao tratar do próprio tema “violência/*bullying*” ou como um caminho de expressão de potencialidades e valorização da singularidade de cada aluno. Tais benefícios acabam por transcender os limites do contexto escolar, beneficiando o indivíduo em todos os territórios existenciais que lhe atravessam.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do quarto tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, as primeiras enunciações expressaram uma territorialização sobre a arte como necessidade humana e uma territorialização acerca das contribuições da arte para o desenvolvimento da empatia,

compaixão, respeito e disciplina. Ademais, percebeu-se uma territorialização sobre a semelhança dos benefícios da arte e do esporte, assim como uma territorialização acerca da potencialidade singular de transformação social da arte. Com relação à contribuição da arte em face da violência, as enunciações indicaram uma territorialização sobre a ideia de que a violência acontece em todos os contextos, não sendo um fenômeno exclusivo do contexto escolar; uma territorialização sobre a necessidade de valorizar o artista e tomá-lo como modelo na escola, e uma subjetivação como músico que vivencia a desvalorização do artista brasileiro.

Os relatos manifestaram uma territorialização acerca da relevância da cultura para a sociedade e houve um momento de hesitação em relevar os valores desviantes que a sociedade atual segue, o que apontou para um movimento de desterritorialização. As enunciações prosseguiram expressando uma territorialização sobre o jogador de futebol como ídolo e a valorização de comportamentos de “ostentação” e violentos; uma territorialização acerca da falta de um ídolo artista, e uma territorialização sobre as consequências negativas geradas pela desvalorização da arte para o combate da violência nos contextos escolar e familiar. Novamente houve um momento de dúvida e insegurança, indicando um movimento de desterritorialização.

A pergunta da entrevistadora sobre a origem dos discursos que estavam sendo apresentados, provocou uma subjetivação de si como um indivíduo que se constrói a partir das vivências cotidianas, não podendo responder à pergunta. A entrevistadora pediu um exemplo de como a arte ou a música podem contribuir para o combate da violência escolar, tal implicação gerou, a princípio, um movimento de desterritorialização, devido à hesitação em responder à pergunta, e, posteriormente, uma subjetivação da percepção da violência em aspectos mais amplos e sociais. Não obstante, surgiu o relato sobre a apresentação de dança do aluno que sofria *bullying*, exprimindo territorialização sobre a potência de transformação da arte e uma territorialização acerca do papel da escola e do governo na promoção da arte e cultura.

6.7.4.2. Implicações da entrevistadora

Diante das colocações de Arthur: “Será que eu respondi? Eu não sei. É bem **amplo**, né? É **difícil**”, a entrevistadora concordou que o tema era, de fato, bastante amplo e perguntou se o entrevistado sempre teve aquelas percepções sobre arte, cultura, educação e violência que estavam sendo narradas. A intenção era promover uma reflexão sobre a origem daqueles discursos que foram afirmados diante do tema, mas a implicação provocou uma enunciação que questionou o uso da palavra “sempre”, argumentando que o entrevistado está construindo suas subjetivações e percepções da realidade a partir de vivências cotidianas e, então, não seria

plausível refletir sobre a questão levantada pela entrevistadora. Diante de uma resposta tão abrangente e que poderia escapar de uma reformulação da mesma pergunta, a entrevistadora buscou aprofundar na parte em que Arthur discursou: “(...) mas a gente vai construindo no dia a dia, né? Com exemplos, com exemplos na própria escola, com exemplos na família”. Ela perguntou se o entrevistado, na sua vivência como professor, teria algum exemplo para relatar sobre como a arte ou a música contribuem para diminuir a violência escolar. Arthur, então, questionou: “Você... é é... tem alguma especificidade de que **tipo** de violência escolar?” e a entrevistadora esclareceu que poderia ser qualquer tipo de violência. As enunciações que surgiram, a princípio, expressaram que o entrevistado percebia a questão da contribuição da música para o enfrentamento da violência sob uma ótica mais ampla e voltada às questões sociais, entretanto, após refletir por alguns segundos, recordou-se de um caso que vivenciou no colegial. Arthur passou a contar sobre o caso do aluno que sofria *bullying* e se apresentou em um show de talentos da escola e, diante da grande circulação de afetos, a entrevistadora comentou: “É uma lembrança bem potente mesmo”. Essa última implicação provocou maiores reflexões acerca de como a perspectiva sobre aquele aluno mudou e a relevância do papel da escola em realizar o show de talentos e criar aquela oportunidade para os alunos se expressarem artisticamente.

6.7.5. Observações Participantes

Data: 21/10/2021

Horários: 9h50 e 10h40

Duração: 50 minutos cada aula

6.7.5.1. Primeira Observação

A primeira observação ocorreu durante uma aula do primeiro ano do Ensino Fundamental I (crianças de seis anos). Arthur apresentou a pesquisadora à turma, explicando que ela iria observar a aula, e as crianças acenaram para ela. A professora da turma permaneceu na sala e se sentou na mesa do professor, observando toda a aula de música. Todos começaram a afastar as carteiras para abrir espaço no centro da sala. As crianças formaram uma roda e sentaram no chão. Como era a primeira aula presencial, o professor se apresentou como Arthur, o professor de música daquela turma, e reconheceu um aluno chamado João Victor, que tinha sido seu aluno na educação infantil, e ele comentou com os colegas: “O professor Arthur é muito legal, eu adorava a aula dele”.

O professor mostrou um instrumento chamado ukulele e perguntou se os alunos sabiam qual era. Uma aluna respondeu corretamente, dizendo que era um ukulele, e mencionou que ela tocava violão. O professor explicou que o ukulele foi inventado no Havaí, o local onde nasceu a princesa Moana. A turma ficou animada, pois todos conheciam o filme da Moana. O professor tocou o ukulele e cantou uma música, instruindo as crianças a baterem palmas nas pausas entre as frases. Em seguida, ele ensinou os alunos a estalarem a língua, comparando o som ao estouro de bolhas de sabão. O professor continuou tocando e cantando uma música sobre bolinhas de sabão, incentivando as crianças a estalarem a língua no final de cada frase.

O professor chamou a atenção dos alunos para os sons que podiam ser produzidos com o próprio corpo, demonstrando diferentes possibilidades: bater palmas, bater as mãos nas pernas, estalar a língua e estalar os dedos. As crianças começaram a explorar os sons que conseguiam fazer com seus corpos. Arthur perguntou se todos sabiam estalar os dedos, e a maioria conseguiu. No entanto, um aluno não conseguiu produzir o som, o que gerou risadas na sala. O professor contou que poderiam nomear de percussão corporal os sons que estavam produzindo através do corpo e um dos alunos comentou: “Eu sei o que é percussão corporal, eu vi um vídeo no Youtube sobre isso”. Um aluno destacou a habilidade de Jonas em fazer sua barriga "dançar" e o incentivou a mostrar ao professor. Jonas, um pouco envergonhado, levantou e fez uma ondulação abdominal impressionante, semelhante à dança do ventre. Todos riram e o professor elogiou a habilidade de Jonas.

Arthur ensinou aos alunos uma sequência de percussão corporal, na qual eles aprenderam a bater ritmicamente no peito, estalar os dedos e bater palmas. Após praticarem e conseguirem entrar no ritmo, o professor começou a cantar a música "Escravos de Jó", e os alunos acompanharam batendo palmas e seguindo o ritmo. Em seguida, o professor trouxe copos de plástico para a turma e propôs explorar os diferentes sons que os copos poderiam produzir. Os alunos experimentaram bater o fundo, a "boca" e a lateral dos copos no chão, observando as variações sonoras. O professor ensinou uma sequência de movimentos com os copos, combinando-os com palmas, gerando ritmo e musicalidade. Os alunos praticaram a sequência várias vezes, imitando o professor.

Durante a aula, um dos alunos mostrou interesse pelo ukulele que estava atrás do professor, e o professor permitiu que ele passasse os dedos nas cordas do instrumento para ouvir o som. Outras crianças também se aproximaram com curiosidade. João Victor mencionou que o professor Arthur havia trazido uma sanfona em uma aula da educação infantil, e o professor comentou que talvez pudesse trazê-la novamente para aquela turma.

Arthur propôs uma brincadeira envolvendo uma borracha. Um aluno saiu da sala enquanto outro escondeu a borracha entre as pernas. Todos os alunos fingiram estar escondendo a borracha, e o aluno que estava do lado de fora deveria adivinhar com quem ela estava. A dica para adivinhar era a música que o professor tocava no ukulele. Quando o colega passasse próximo à pessoa com a borracha, os alunos deveriam cantar mais alto. Após algumas tentativas, o aluno conseguiu adivinhar com quem estava a borracha. Mais uma rodada da brincadeira foi realizada e a professora da turma escolheu uma aluna para ficar de fora da sala, enquanto os colegas escondiam a borracha. No momento que a aluna esperava do lado de fora, a professora comentou com o Arthur sobre o comportamento ansioso e inadequado da aluna. Outras crianças também compartilharam experiências de ansiedade na família. O professor mencionou que havia uma psicóloga presente na sala, referindo-se a pesquisadora.

Para encerrar a aula, o professor organizou as carteiras em fileiras e pediu aos alunos que se deitassem nas mesas, fechassem os olhos e relaxassem. Ele colocou uma música relaxante, apagou as luzes e usou massagedores de madeira para massagear suavemente as costas dos alunos. Esse momento proporcionou uma atmosfera de calma e tranquilidade na sala de aula, e alguns alunos demonstraram alívio por vivenciarem esse momento de relaxamento.

6.7.5.2. Segunda Observação

A segunda observação ocorreu durante uma aula do segundo ano do Ensino Fundamental I (crianças de sete anos). A professora da turma ficou surpresa com a chegada do professor e da pesquisadora, pois esperava ser avisada sobre a aula de música. Ela explicou que os alunos não estão preparados, pois ninguém a informou sobre a visita. O professor tranquilizou a professora, afirmando que está tudo bem, e ela instruiu os alunos a guardarem os cadernos para continuar a atividade em outro momento.

O professor então pediu para que todos afastassem as carteiras e, durante esse processo, uma aluna chamada Isabela se aproximou da pesquisadora e perguntou quem ela era. A pesquisadora disse o seu nome, explicou que estava fazendo uma pesquisa na escola e iria acompanhar a aula. Isabela informou aos colegas quem era a pesquisadora, despertando olhares curiosos. O professor ficou surpreso com a iniciativa e praticidade de Isabela. Todos se sentaram em roda no chão. O professor se apresentou e perguntou o nome de cada aluno, admitindo que pode esquecer algum deles, pois tem dificuldade em guardar nomes.

Assim como na aula anterior, o professor apresentou o ukulele para os alunos e perguntou se eles sabiam qual instrumento era aquele. Isabela respondeu que era um violão

pequeno e o professor concordou com a semelhança física, mas destacou a diferença sonora entre o ukulele e o violão. Ele mencionou que o ukulele era originário do Havaí, onde a princesa Moana também nasceu, e perguntou se alguém conhecia a história de Moana. Isabela declarou ser sua princesa favorita.

O professor tocou algumas músicas, como "Olá amiguinhos, olá", pedindo que os alunos batessem palmas acompanhando a música. Ele também tocou a música "Olha lá uma bolinha de sabão", instruindo os alunos a estalarem a língua. Quando perguntou qual música a turma gostaria de cantar, uma aluna sugeriu a canção "Como podia um peixe vivo viver fora da água fria?". O professor confirmou se todos conheciam a música, e um aluno admitiu não conhecer. Isabela se surpreendeu com isso e começou a cantar a música, demonstrando ter uma voz bonita e habilidade no canto. O aluno, então, disse que também conhecia a música. O professor sugeriu que todos cantassem e instruiu os alunos a fazerem uma sequência de gestos (bater no peito com a mão, estalar os dedos e bater palma) para criar um ritmo enquanto cantavam a música.

O professor introduziu o conceito de percussão corporal, mostrando aos alunos que é possível produzir música utilizando o próprio corpo e objetos inusitados. Ele distribuiu copos de plástico para a turma e pediu que eles explorassem os diferentes sons que poderiam ser produzidos a partir dos copos. Uma das alunas comentou que o som parecia ficar mais grosso quando batia com a boca do copo. O professor confirmou e explicou que esse som mais grosso é chamado de grave, enquanto o som mais fino é chamado de agudo. Em seguida, o professor ensinou um jogo musical de percussão usando os copos. Os alunos deveriam seguir uma sequência de gestos, como bater palmas, bater os copos no chão, levantar o copo, entre outros. Embora com certa dificuldade, as crianças repetiam os gestos do professor. Ele fez uma demonstração cantando a música do "Como podia um peixe vivo viver fora da água fria?" com o jogo musical de percussão, explicando que o copo marcava a pulsação da música, assim como o coração pulsa. Todos colocaram a mão no peito para sentir seus corações pulsarem. Um aluno mencionou que às vezes o coração pulsa muito rápido, e o professor confirmou, mostrando com o copo um batimento mais acelerado.

O professor propôs, então, um desafio para a turma, explicando o jogo de esconder a borracha. Essa turma compreendeu a brincadeira mais rapidamente do que a turma anterior. Em seguida, eles mudaram para uma versão mais difícil, escondendo duas borrachas e diminuindo um pouco o volume da voz durante a música. A última rodada foi ainda mais desafiadora, com um aluno inicialmente apontando para o colega errado enquanto a turma cantava a música "Como pode um peixe vivo viver fora da água fria?".

Com o pouco tempo restante, o professor pediu aos alunos que organizassem a sala para um momento de relaxamento e massagem. Enquanto organizavam as carteiras, Isabela perguntou à pesquisadora: “E aí, fez uma boa pesquisa?”, a pesquisadora sorriu e respondeu: “Sim, fiz uma ótima pesquisa! Obrigada”. O professor colocou música relaxante, apagou as luzes e fez uma rápida massagem nos alunos, pois o sinal já havia tocado. No final, ele reforçou a importância de respeitar a professora e aproveitar os momentos de aprendizagem. Os alunos expressaram sua admiração pelo professor e perguntaram quando seria a próxima aula.

Observou-se que as estratégias pedagógicas adotadas por Arthur estimulavam uma participação ativa e criativa dos alunos, que eram convidados a explorar os sons que poderiam produzir a partir dos próprios corpos, do ukulele e dos copos de plástico. A comparação do ritmo da música com a pulsação do coração inspirou no aluno uma compreensão de momentos de taquicardia, o que revelou a potência do agenciamento entre corpo e música. Os relaxamentos consistiram em relevantes momentos catalisadores, promovendo um grande alívio e deleite das crianças. Não obstante as aulas terem seguido as mesmas etapas, o protagonismo dos alunos foi evidente e, em face da espontaneidade das crianças, outros temas sempre atravessavam as aulas e eram acolhidos pelo professor. Arthur demonstrou, de acordo Raniere e Rodrigues (2018) e Coelho e Schwanz (2021), um manejo flexível que compunha com os afetos que circulavam durante as aulas.

6.8. Caso 8: Marta

No dia 18 de outubro de 2021 às 9h30 realizei as observações participantes e, posteriormente, a entrevista com a professora Marta em uma escola municipal. Eu havia entrado em contato com a professora por meio de ligação telefônica e *WhatsApp* e, assim que ela aceitou participar da pesquisa, entrei em contato com a diretora da escola que também autorizou a realização da pesquisa. A diretora me informou que estaria em reunião no período da manhã naquele dia, então pedi para que uma das funcionárias deixasse a carta de autorização na sala da diretora e que, ao final da coleta de dados, eu passaria na sala para pegar a carta com a assinatura. A funcionária me levou até a professora Marta que estava em um pátio mexendo em um aparelho de som, cumprimentamo-nos e ela me perguntou “essa visita que você está fazendo é para uma pesquisa, né? Não é estágio não?”. Expliquei que fazia mestrado em Psicologia e que minha pesquisa está situada na área da Psicologia Escolar. Eu acompanhei a professora até a sala da coordenação que fica ao lado do refeitório, ela me apresentou para a coordenadora da escola, pegamos duas cadeiras e levamos para o pátio. Ela pediu para que eu me sentasse enquanto ela buscava as crianças na sala de aula. Após as observações participantes, precisávamos de um local tranquilo para realizar a entrevista e Marta sugeriu a sala de leitura. A sala era pequena e possuía duas mesas com cinco cadeiras para leituras e uma mesa maior com um computador; por todas as paredes havia estantes repletas de livros para crianças. Era um espaço tranquilo e bastante colorido devido aos livros. Sentamo-nos em uma das mesas e iniciamos a entrevista. Marta assumiu uma postura bastante calma e não parecia estar ansiosa ou receosa com a situação da entrevista. O seu relato era mais objetivo, o que exigiu maior dirigibilidade da entrevista por minha parte.

6.8.1. Primeiro tema: “A presença da arte na minha formação docente”

6.8.1.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do primeiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “profissão”, “amor”, “dom”, “destino” e “infância”. Marta iniciou sua fala declarando que achou interessante o primeiro tema e comentou: “(...) a gente nunca para *pra* pensar, né?”, o que indicou uma subjetivação da vivência da entrevista como oportunidade para refletir sobre os aspectos de sua formação docente. Ela relatou que a sua formação partiu de um acontecimento inesperado e, apesar de seu contato com a música ser desde a infância, pois Marta começou a estudar piano aos nove anos, durante a adolescência, no momento de escolher um curso para prestar vestibular, ela escolheu cursar Direito. Afirmou que, não obstante a sua escolha pelo Direito, ela nunca deixou de tocar piano. Marta narrou que concluiu a graduação

e começou a advogar, mas percebia que o seu desejo não estava de fato voltado para aquela profissão. As últimas enunciações expressaram uma subjetivação como musicista desde a infância e uma subjetivação da escolha do Direito e, posteriormente, da vivência como advogada. Marta enfatizou que foi o inesperado e o destino que transformaram o seu amor e dom pela música em profissão, contando que se deparou com um concurso para professor de música e, aos risos, disse ter experimentado um *insight*: “E eu pensei... falei ‘nossa, acho que isso daí que eu queria ser’ [a entrevistada dá uma risada] que eu não pensei antes”. Relatou que prestou o concurso e passou, explicando que, na época, não era necessário ter formação em pedagogia e sua formação técnica em piano bastava para poder se candidatar à vaga. Percebeu-se uma subjetivação das motivações externas (inesperado e destino) e internas (amor e dom) que levaram à escolha profissional e, ademais, uma subjetivação do concurso como oportunidade de uma mudança profissional mais coerente com o desejo.

A entrevistada relatou, demonstrando um brilho no olhar, que quando entrou na sala de aula pela primeira vez e se deparou com os alunos “(...) foi, assim, a **paixão** pela primeira vista (...)”, acrescentando que, desde sua infância, sempre amou e soube lidar com crianças. Marta disse que se emocionava e apreciava dar aula naquela escola porque foi a escola que ela mesma havia estudado, então aquela vivência constantemente remetia a sua própria infância. As narrativas sobre os primeiros contatos com a escola como professora de música apontaram para uma subjetivação como alguém que é apaixonada por crianças e uma subjetivação dos sentimentos e lembranças despertados pela escola. Marta disse que questionou a sua falta de consciência sobre o seu real desejo no aspecto profissional, mas logo surgiu um enunciado expressando que ela compreende que necessitou de tempo para amadurecer a escolha profissional, manifestando uma subjetivação como alguém que se questiona, mas busca entender os processos de escolha. A entrevistada contou que, após toda essa jornada de reencontro, realizou uma graduação em pedagogia e, finalmente, se apropriou da profissão, o que expressou uma subjetivação como pedagoga. Ela acrescentou que, ao trabalhar a música, ela também desenvolve a parte de artes com as crianças, afirmando palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que presumidamente manifestaram uma territorialização acerca da relação entre arte e música.

A entrevistadora retomou o momento do concurso, perguntando: “Você disse que você viu o concurso e prestou, mas como veio essa percepção ‘eu quero ser professora de música’?”. Marta novamente disse que “foi coisa do destino” porque ela nem ao menos estava procurando um concurso na área da educação, mas na área do Direito. Explicou que se interessou pelo

concurso porque era para trabalhar em sua cidade natal e já ministrava aulas particulares de piano, possuindo certa experiência, apesar de nunca ter dado aula em uma escola antes de conquistar aquela oportunidade. Ela relatou que o acidental encontro com o concurso “abriu a sua mente” e despertou um grande desejo pela área da educação. Presumiu-se, nas últimas enunciações, uma subjetivação da coerência do concurso com o real desejo de Marta.

A partir dos relatos, a entrevistadora perguntou se Marta, então, já ministrava aulas de piano para compreender melhor a sua trajetória com a música. A entrevistada disse que sim e comentou que havia se esquecido de mencionar essa parte, esclarecendo que ministrava aulas particulares de piano desde a formação técnica no Conservatório Musical, inclusive durante a graduação em Direito. Presumiu-se uma subjetivação como alguém que sempre teve contato com a música, reforçando a ideia de musicista desde a infância. A entrevistadora perguntou como foi a transição da área do Direito para a educação com a intenção de buscar maiores detalhes sobre essa vivência. Marta afirmou que existe uma grande proximidade entre o Direito e a educação, uma vez que se estuda a legislação sobre a educação no primeiro curso, o que apontou para palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização da ideia de que as duas áreas possuem um ponto de conexão. Narrou que acreditava ser interessante ter optado por trabalhar na escola, visto que ela já possuía uma outra perspectiva da instituição escolar a partir do estudo das normas sobre educação, o que presumivelmente destacou uma subjetivação como professora que percebe a escola sob o ângulo da legislação. Declarou rindo que, entretanto, a prática difere da teoria, uma vez que nem sempre a legislação e as normas são cumpridas, o que gera uma desvalorização da escola e dos alunos. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca da diferença percebida entre a legislação sobre educação e a realidade escolar.

Marta refletiu que foi uma transição tranquila e não se sentiu decepcionada por ter mudado a trajetória profissional, mas, ao contrário, acreditava que era mais feliz na escola, manifestando uma subjetivação como alguém que não se arrepende por ter escolhido a educação em detrimento do Direito. A entrevistada comentou aos risos que muitas pessoas questionam a sua decisão: “Nossa, mas você **fez** Direito, porque [começa a rir enquanto fala] você não advoga?”, indicando uma territorialização sobre as vozes de outras pessoas acerca de sua trajetória profissional. Marta argumentou que não queria advogar e o seu real desejo é estar com as crianças e partilhar momentos de cantoria, alegria e sorrisos, o que demonstrou uma subjetivação como professora cuja motivação é estar com os alunos. Por fim, a entrevistadora

perguntou sobre como ocorreu os seus primeiros contatos com a música e Marta respondeu que seu pai a inspirou a apreciar a música clássica. Relatou que cresceu ouvindo a coleção de discos de seu pai e quando ela disse que gostaria de aprender a tocar piano, “(...) ele foi o meu maior **incentivador**, assim, *pra* continuar, *né?* Firme, assim, e não desistir, *né?* Apesar que eu nunca nem pensei em desistir, mas ele foi o que me incentivou mesmo”. A última enunciação apresentou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que possivelmente afirmaram uma territorialização sobre a influência e apoio do pai com relação à música, assim como uma subjetivação de sua persistência com a música.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do primeiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a entrevistada, já na primeira enunciação, manifestou uma subjetivação da vivência da entrevista como oportunidade de reflexão e, sobre a trajetória de formação, os relatos seguintes revelaram que, apesar de apresentar uma subjetivação como musicista desde criança, foi expressa uma subjetivação da escolha do curso de Direito e da vivência como advogada. As enunciações sobre a transição da profissão como advogada para professora de música indicaram: uma subjetivação das motivações externas (inesperado e destino) e internas (amor e dom) que levaram à transição profissional; uma subjetivação do concurso como oportunidade mais coerente com o real desejo, e uma subjetivação do questionamento da demora para perceber o real desejo e, ao mesmo tempo, a busca por compreender esse processo. Os relatos sobre os primeiros contatos com a escola expressaram uma subjetivação como alguém que é apaixonada por crianças e uma subjetivação dos sentimentos e lembranças da infância despertados pela escola. A narrativa ainda apontou para uma subjetivação como pedagoga a partir da realização da graduação em pedagogia para complementar a formação.

Ainda sobre a transição do Direito para a educação, os relatos afirmam uma territorialização da ideia de que as duas áreas possuem um ponto de conexão; uma subjetivação como professora que percebe a escola sob o ângulo do Direito; uma territorialização acerca da diferença percebida entre a legislação sobre educação e a realidade escolar, e uma subjetivação como alguém que não se arrepende por ter escolhido a educação em detrimento do Direito. Percebeu-se nas últimas enunciações uma territorialização sobre as vozes de outras pessoas que questionam o fato de Marta não advogar; uma subjetivação como professora cuja motivação é estar com os alunos e uma territorialização do pai como alguém que influenciou e apoiou o seu envolvimento com a música.

6.8.1.2. Implicações da entrevistadora

A primeira implicação do primeiro tema ocorreu quando a entrevistadora perguntou: “Você disse que você viu o concurso e prestou, mas como veio essa percepção ‘eu quero ser professora de música’?,” com a intenção de compreender com maior profundidade a tomada de consciência sobre o desejo. A partir da pergunta, surgiram enunciações que esclareceram como a oportunidade era coerente e conveniente com a busca da entrevistada: era um concurso público para trabalhar em sua cidade natal e ela já possuía uma formação técnica em piano. A entrevistadora perguntou se Marta já ministrava aulas de piano para compreender a trajetória que estava sendo narrada, esta implicação provocou enunciações que explicaram que Marta ministrava aulas particulares de piano após a formação no Conservatório. Outra implicação aconteceu quando a entrevistadora perguntou como foi a transição do Direito para a educação, com a intenção de aprofundar na mudança de trajetória profissional. Os relatos que se seguiram expressaram uma proximidade entre o Direito e a educação e apropriação da transição para a educação. Por fim, a partir do questionamento se o contato com a música aconteceu desde a infância, cujo objetivo era resgatar o início da relação com a música, surgiram enunciações que revelaram como o pai inspirou, influenciou e incentivou Marta.

6.8.2. Segundo tema: “Minha maneira de ensinar por meio da arte”

6.8.2.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do segundo tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “alegria”, “amor” e “respeito”. Ao se deparar com o tema, Marta ficou pensativa por alguns segundos e depois, ainda em um estado reflexivo como se estivesse falando para si mesma, sussurrou aos risos: “Hum... [grande pausa] me veio na mente toda animada [risos]. Minha maneira de ensinar é tão... acho que é alegria, assim, que eu [pequena pausa] coloco nas minhas aulas, né?”. A primeira enunciação revelou uma subjetivação como professora animada que deposita alegria nas aulas de música. A entrevistada escreveu pausadamente as palavras-chave já citadas, sussurrando cada uma delas, e, voltando ao ritmo normal da fala, relatou que usa a música para provocar a alegria e contribuir para o desenvolvimento do respeito e carinho dos alunos entre si, salientando que o seu maior objetivo é sensibilizá-los. O fluxo do discurso foi interrompido por uma enunciação que pontuou como a pandemia impedia que ela propusesse atividades para desenvolver uma maior socialização e carinho devido à necessidade do distanciamento social para evitar o contágio da COVID-19. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que

expressavam uma territorialização sobre o impacto da pandemia na maneira de ensinar. Marta continuou relatando que existe uma falta de sensibilidade na humanidade e, portanto, é importante sensibilizar o ser humano desde a infância para que seja possível construir um mundo com mais respeito, carinho e paciência. Ela afirmou que a arte possui o potencial de afetar e transformar uma pessoa, a tornando melhor e mais sensível. A partir das enunciações, presumiu-se, a princípio, uma subjetivação como professora que busca sensibilizar os alunos e, posteriormente, palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) indicaram uma territorialização sobre a falta de sensibilidade na humanidade e uma territorialização do potencial transformador da arte.

A entrevistadora perguntou se Marta sempre percebeu a música como um caminho para sensibilizar os alunos, o que, a princípio, provocou uma enunciação na entrevistada que declarou que a música sempre esteve com ela, como já havia mencionado na primeira parte da entrevista, reafirmando uma subjetivação como musicista desde a infância. Marta fez uma breve pausa e, vagando o olhar pela sala, disse que percebe o potencial transformador da música até em seus alunos particulares, passando a relatar sobre uma aluna que, certa vez, chegou chorando na aula de piano porque havia se desentendido com um amigo. A entrevistada narrou ter conversado com a aluna e assegurado que ela iria se sentir melhor a partir do momento que começasse a tocar o piano, o que de fato aconteceu. Afirmou que, quando se está angustiada ou com algum problema, tocar um instrumento ou ouvir uma música transforma o estado emocional da pessoa, transmitindo maior calma, relaxamento e atenção. Marta deu um exemplo sobre o seu manejo na sala de aula:

[aumenta a velocidade da fala] (...) às vezes eles estão conversando muito, não *tão* me dando atenção e eu quero falar. Se eu começo a **cantar**, por exemplo, de uma forma, assim, mesmo o que eu... é é... chamando a atenção, **mas cantando**, aí eles já param e já me olham assim, já fica mais... já cham... já consigo chamar a atenção deles do que se eu ficar falando, *né?* [diminui a velocidade da fala e o volume da voz] Então, você vê que até nisso, na atenção, *né?* Já muda o jeito de você chegar numa... numa... pessoa ou numa criança, *né?* Então, eu acho que a música [pequena pausa] consegue assim [pequena pausa] muita... tem muito efeito em tudo, no que a gente consegue com a música, *né?*

O discurso presente nas últimas enunciações indicou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização acerca de como a música pode mudar o estado emocional dos alunos, configurando-se como um meio de expressão e comunicação que provoca relevantes transformações. Os relatos sobre o potencial transformador da música/arte se aproximam da definição de Deleuze e Guattari (1991/2010) de que a obra de arte é um composto de perceptos e afectos, ou seja, a arte possui o potencial de

acessar o plano coletivo de forças e provocar o devir sensível, o que impulsiona movimentos de desterritorialização. Em uma perspectiva esquizoanalítica, pode-se dizer que nos exemplos narrados, os alunos não apenas mudaram o seu estado emocional, mas experimentaram outros aspectos de suas vivências a partir da música. Não é apenas acalmar-se e concentrar-se, mas, no caso da aluna particular, um movimento de transmutar criativamente a angústia em notas musicais através de um agenciamento com o piano, e, no caso dos alunos da escola municipal, vivenciar a aula não por meio da agitação dos diversos signos presentes na interação entre eles, mas do envolvimento com os signos musicais emitidos pela professora.

A entrevistadora comentou “Foi algo que você percebeu na prática mesmo...”, referindo-se a origem da perspectiva que estava sendo narrada, e antes que pudesse concluir sua fala, Marta concordou que foi através da prática como professora que testemunhou o “poder da música” de mudar, transformar e sensibilizar as pessoas. A entrevistadora, então, perguntou “E você também percebeu isso na sua vida?”, referindo-se a vida pessoal da entrevistada. Marta novamente concordou e começou a rir ao declarar que é uma pessoa muito sensível e sempre escuta uma música ou toca um instrumento quando se sente angustiada ou existe alguma questão que está lhe incomodando. A partir das implicações da entrevistadora, percebeu-se uma subjetivação da percepção do potencial transformador da arte através da prática como professora, assim como uma subjetivação como uma pessoa muito sensível que lança mão deste potencial da música para lidar com problemas e angústias. A entrevistada passou a falar mais alto e rapidamente ao relatar sobre a sua vivência como mãe, contando que tem um filho que toca violino e uma filha que toca piano e, certo dia, o seu filho:

(...) ele *tava* meio nervoso lá porque *tá* com doze anos e já fica às vezes mais ou menos assim... Aí falei “não, vai tocar um pouco que você melhora, *né?*” e ele pegou e foi, mas foi meio bravo ainda, meio assim, *né?* [risos] E foi. Aí depois ele veio conversar comigo: “verdade mãe, me acalmei” e eu falei “*tá* vendo? Então já é um [aumenta bastante o volume da voz] **santo remédio que *tá* facinho pra você resolver** [bate as mãos e começa a rir]”.

A partir do trecho citado, presumiu-se novamente uma territorialização acerca de como a música pode mudar o estado emocional que, neste caso, atravessa a vivência materna de Márcia ao interagir com o seu filho. O nervosismo provocado pelos “problemas de um garoto de doze anos” é transmutado em um devir-violinista que dá acesso a outros aspectos de sua experiência, o que reverberou na relação filho-mãe expressa na entrevista.

Marta afirmou que a presença da música é importante e não precisa ser apenas na forma de um instrumento, uma vez que ela também trabalha a musicalização com os alunos que

consiste na compreensão da linguagem musical e dos signos sonoros. Presumiu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização sobre as formas que a música pode assumir: ouvir uma música, tocar um instrumento e a musicalização. Nesse momento da entrevista, uma funcionária pediu licença e entrou na sala para pegar alguns livros que estavam empilhados em um canto, mas Marta continuou a sua fala sem interromper. A entrevistada continuou relatando:

Eu tenho alunos já [pausa] maiores, assim, né? Que...[pausa] lembram de mim, né? Quando me veem [funcionária sai da sala] às vezes pela cidade, né? [aumenta a velocidade da fala e o volume da voz] “Ai, nossa! Professora de música...”, eu não tenho nome, né? Mas eu sou a professora de música [risos]. E assim: “nossa professora, como eu lembro das suas aulas, como que eu gostava” então marca, né? Você vê que plantou uma sementinha ali, né? E é gostoso, assim, saber que você fez a diferença, né? E que marcou em alguma coisa positiva e boa que a pessoa leva pra vida, né?

Conforme as últimas enunciações, observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apontaram para um territorialização acerca da voz dos antigos alunos que lembram de Marta e uma subjetivação como professora de música que faz a diferença e marca de maneira positiva a vivência escolar dos alunos. A entrevistadora comentou: “Que bacana! Você foi a presença da música [risos], não era a professora Marta”, referindo-se ao momento bastante enfatizado em que ela disse que, apesar de os alunos não saberem mais o seu nome, se recordam que ela era a professora de música. Em face dessa implicação da entrevistadora, Marta declarou: “**É, exatamente** [risos]. *Pra* você ver como que a arte marca, *né?*”, expressando uma territorialização sobre como a arte afeta os alunos, o que, a princípio, fez uma contraposição à ênfase em sua subjetivação como professora marcante. A entrevistada continuou narrando que: “É bem isso. Marca de professora. Acho que independente de ser música ou outro tipo de arte sempre marca, *né?*”. Ela argumentou que os professores de música e arte ou qualquer pessoa ligada à arte são mais sensíveis e, portanto, possui uma visão diferente do mundo que afeta e marca a vivência dos alunos. Por fim, as enunciações indicaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que afirmaram uma territorialização sobre como professores de arte e música afetam a vivência dos alunos devido a sua própria sensibilidade.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do segundo tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, Marta, a princípio, expressou uma subjetivação como professora alegre e uma subjetivação como professora cujo maior objetivo é sensibilizar os alunos, salientando, entretanto, uma territorialização sobre os

limites que a pandemia impôs nas dinâmicas das aulas. As enunciações argumentaram a favor de uma territorialização sobre a falta de sensibilidade na humanidade e uma territorialização do potencial da arte para sensibilizar as pessoas. A primeira implicação da entrevistadora, sobre a origem da percepção do potencial transformador da arte, provocou uma reafirmação de uma subjetivação como musicista desde a infância, assim como relatos que indicaram uma territorialização acerca de como a música pode mudar o estado emocional dos alunos, configurando-se como um meio de expressão e comunicação que provoca relevantes transformações. Ademais, presumiu-se uma subjetivação da percepção do potencial transformador da arte através da prática como professora, assim como uma subjetivação como uma pessoa muito sensível que lança mão deste potencial da música para lidar com os próprios problemas e angústias.

A indagação sobre a vida pessoal de Marta provocou um relato sobre o seu filho que reafirmou uma territorialização acerca de como a música transforma o estado emocional de alguém que está angustiado. Surgiu uma enunciação que esclareceu uma territorialização sobre as diferentes formas que a música pode assumir: ouvir uma música, tocar um instrumento e aprender sobre a musicalização. Marta foi atravessada por enunciações que expressaram uma territorialização acerca da voz dos antigos alunos e uma subjetivação como professora de música que afetou positivamente a vivência escolar desses alunos. A partir do último comentário da entrevistadora, surgiram enunciações que apontaram para uma territorialização sobre como pessoas ligadas à arte, sejam elas professoras ou não, têm o potencial de afetar o outro devido a sua própria sensibilidade.

6.8.2.2. Implicações da entrevistadora

A entrevistadora perguntou se Marta sempre percebeu a música como um meio de sensibilizar os alunos, com a intenção de aprofundar neste discurso que estava sendo afirmado. A implicação gerou relatos sobre como a entrevistada percebe o potencial de afecção da arte a partir de sua sensibilidade e vivências como professora. A entrevistadora comentou que Marta obteve aquela narrativa através da prática, buscando uma confirmação do que havia compreendido do discurso apresentado, o que foi confirmado por Marta. A entrevistadora perguntou se a entrevistada também possuía essa percepção em sua vida pessoal, o que provocou enunciações sobre como a música lhe auxilia em momentos de angústia e trouxe um relato sobre sua vivência como mãe. A partir do relato sobre como as aulas são marcantes para os alunos e, especificamente, do momento em que ela afirmou:” (...) eu não tenho nome, né?

Mas eu sou a professora de música [risos]”, a entrevistadora comentou: “Que bacana! Você foi a presença da música [risos], não era a professora Marta”. Essa última implicação fez suscitar enunciações sobre como o professor de arte e música ou uma pessoa ligada à arte possui uma presença marcante e relevante.

6.8.3. Terceiro tema: “Meus alunos e a arte”

6.8.3.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do terceiro tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “sementinha”, “sensibilidade” e “alegria”. Ao se deparar com o cartão, Marta logo declarou rindo que havia acabado se antecipando em responder àquele tema, expressando uma subjetivação como entrevistada que se antecipou com relação à entrevista. Ela escreveu as palavras-chave já citadas e, aos risos, afirmou que os alunos se alegram com as aulas de música, já indicando uma territorialização do sentimento dos alunos perante as aulas. Marta narrou que, quando os alunos a veem, “(...) eles já sabem que vai fazer a aula, assim, **bem diferente, né?**”, declarando que o seu objetivo é “plantar uma sementinha neles”, uma vez que os alunos não têm acesso à arte no contexto familiar devido às condições sociais das famílias. Ela afirmou que a escola busca “abrir os horizontes” dos alunos para que eles tenham consciência de suas possibilidades de acesso e, destarte, espera que um dia se recordem: “Lá atrás eu tive essa aula... Nossa, eu lembro que a professora falou isso, olha que legal, hoje eu tô vendo isso”. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização sobre o papel das aulas de música e da escola de ampliar a experiência dos alunos, assim como uma territorialização acerca da falta de acesso à arte no contexto familiar.

Marta relatou que as aulas “abrem uma janela” em todos os sentidos e começou a afirmar “(...) porque mesmo eu dando só aula de música”, mas logo se retratou e disse “que não é **só, né?** - eu **dando aula de música**”. Ela continuou argumentando que as aulas nunca são só sobre a música, uma vez que elas se conectam a outras áreas dentro e fora da arte, exemplificando com o caso de uma aula sobre determinado compositor: ela trabalha sua bibliografia, os gostos e o contexto histórico e social em que ele estava inserido. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressavam uma territorialização sobre a valorização e abrangência das aulas de música. Marta narrou que as aulas criam um vínculo entre os alunos e a arte, o que ela chama de “plantar uma sementinha”, e acredita que os alunos carregam essa sensibilidade dentro deles, esperando que um dia “aflore” um artista ou um músico e os alunos terão consciência de que tudo teve início na escola. A partir das

últimas enunciações, foi possível presumir uma subjetivação como professora que deseja e acredita no potencial de afecção das aulas a partir do desenvolvimento da sensibilidade e de um possível despertar de uma habilidade artística.

A entrevistada disse que os alunos apreciam as aulas de música, visto que eles estão sempre “superanimados”, o que reafirmou uma territorialização do sentimento dos alunos perante as aulas. Ela esclareceu que os alunos estavam mais receosos em face dos limites impostos pela pandemia às atividades escolares, em especial às aulas de música, devido a necessidade do distanciamento social: “(...) antes a gente podia fazer uma brincadeira de roda *pra* pegar na mão e agora a gente *tá*... meio restringido quanto a isso, *né?*”. Entretanto, surgiu uma enunciação em Marta pontuando que, não obstante a necessidade dos limites do contexto pandêmico, os alunos continuavam a se alegrar com o contato com a música. As enunciações indicaram palavras de ordem que exprimiram uma territorialização acerca do impacto da pandemia no convívio escolar e, posteriormente, uma territorialização sobre o sentimento dos alunos com relação às aulas de música, mesmo em face das restrições da pandemia. Marta trouxe um exemplo da abrangência de sua ação como professora de música, contando que existe um projeto na escola sobre o escritor Pedro Bandeira em que ela e as professoras das turmas estavam trabalhando conjuntamente, unindo a música com a leitura e pintura. Tal enunciação reafirmou uma territorialização sobre a valorização e abrangência das aulas de música.

A entrevistadora concluiu que a ação de Marta estava voltada para o “despertar” para a arte e o “abrir os horizontes” dos alunos. A entrevistada concordou com as colocações da entrevistadora, relatando que a arte tem o potencial para desenvolver a sensibilidade dos alunos e, conseqüentemente, torná-los seres humanos melhores. Narrou que, como professora, busca “abrir uma janelinha” através da arte para que os alunos percebam que “(...) tem mais além disso aqui que eu vivo, tem coisa além disso”. As enunciações provocadas pela conclusão da entrevistadora expressaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que revelaram uma territorialização sobre a ideia de como a arte afeta os alunos. Dentre as enunciações, surgiu uma fala que enfatizou “Como eu tinha falado anteriormente, *né?*”, o que presumivelmente reafirmou para uma subjetivação como entrevistada que se antecipou com relação à entrevista e às colocações da entrevistadora.

Em face das respostas, a entrevistadora fez outra pergunta buscando um maior aprofundamento: “E como que você acha que isso reverbera *pra* eles? Esse expandir os horizontes”. Marta indagou se a pergunta se referia ao presente ou ao futuro e a entrevistadora respondeu que poderia ser qualquer uma das perspectivas. Ela, então, optou por narrar sobre a

percepção que adquire no dia a dia, afirmando que é evidente que as aulas de música despertam a felicidade nos alunos, o que revelou uma territorialização acerca da certeza dos sentimentos vivenciados pelos alunos durante as aulas. Relatou que as crianças geralmente iniciam o ano letivo com um comportamento mais resistente, apresentando maior agressividade, insegurança e apego à família:

As vezes... é é... crianças, assim, um pouco **até** agressivas, tendo uma questão de violência, **chorar** porque os pequenos são... tem muito disso de chorar quando vem *pra* escola, *né?* Por causa dessa insegurança de *tá* longe da mãe, da família. E aí, eu... eu percebo, assim, que a... a música, que no meu caso assim, eles já se acalmam quando eu coloco a música: “não, hoje a gente vai ter aula de música. Olha que legal que vai ser, nós vamos fazer um monte de coisa legal”. E aí, mesmo que no início eles ainda *tão* chorando, de repente já começa a fazer aquela brincadeira e aquela atividade, eles já vão, assim, se acalmando e já vai entrando na aula, assim, com aquela alegria, sabe? Então, é é... é o poder da arte, **o poder da música** [risos]. Então, acho que reverbera nesse sentido mesmo, de ficar em paz e de trazer a tranquilidade, *né? Pro* dia a dia.

A partir do trecho citado, percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que possivelmente manifestaram territorialização sobre o comportamento dos alunos no início do ano letivo e uma territorialização acerca da potencialidade da música em alegrar, acalmar e inspirar paz nos alunos mesmo no início conturbado. Marta contou que vai duas vezes por semana à escola e, quando os alunos a veem, se alegram com a sua presença, acreditando que haverá mais aulas de música na semana: “(...) se eles me veem um dia que... aí [aumenta o volume da voz e voz mais eufórica] **‘hoje vai ter aula de música de novo, professora? Ai, que legal!’** (...)” e se entristecem quando ela revela que terá aula em outras turmas. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apontaram para uma territorialização acerca da reação dos alunos ao encontrarem a professora. A entrevistada concluiu que as aulas reverberam de maneira positiva para os alunos, visto que eles anseiam pelas aulas de música e por sua presença, afirmando que “Tudo que faz bem a gente quer mais, *né?*”. A última enunciação revelou palavras de ordem que expressaram uma territorialização sobre os efeitos positivos e o desejo dos alunos pelas aulas de música.

Na produção de sua subjetividade, a partir do estímulo oferecido pelo cartão do terceiro tema, diante da entrevistadora, na sucessão de suas associações livres, a primeira enunciação indicou uma subjetivação como entrevistada que se antecipou com relação à entrevista, uma vez que Marta afirmou já ter respondido ao terceiro tema. Em diversos momentos, a entrevistada expressou uma territorialização sobre os sentimentos dos alunos perante às aulas

de música, relatando que eles se alegram e desejam as aulas. Ela afirmou uma territorialização acerca da função da escola de “ampliar os horizontes” dos alunos, em face de uma territorialização sobre o acesso limitado à arte no contexto familiar. As enunciações seguintes revelaram uma territorialização sobre a valorização e abrangência das aulas de música e uma subjetivação como professora que deseja e acredita no potencial de afecção das aulas a partir do desenvolvimento da sensibilidade e de habilidades artísticas.

Sobre o contexto pandêmico, Marta expressou uma territorialização acerca do impacto da pandemia no convívio escolar, mas também uma territorialização sobre a alegria dos alunos com relação às aulas de música mesmo em face das restrições do distanciamento social. Diante das implicações da entrevistadora, surgiram enunciações que indicaram uma territorialização sobre como a arte afeta os alunos a partir do desenvolvimento da sensibilidade e da ampliação do conhecimento. A última implicação da entrevistadora gerou uma territorialização sobre o comportamento resistente dos alunos no início do ano letivo e uma territorialização acerca da potencialidade da música em alegrar, acalmar e inspirar paz nos alunos. Por fim, a entrevistada expressou uma territorialização sobre a expectativa dos alunos ao encontrá-la na escola e uma territorialização sobre como as aulas de música reverberam no desejo dos alunos.

6.8.3.2. Implicações da entrevistadora

Na terceira parte da entrevista, as primeiras implicações ocorreram quando a entrevistadora expressou o que havia compreendido do discurso que estava sendo narrado: “É um despertar para a arte mesmo?” e “É pra abrir os horizontes deles”. Marta concordou com as colaborações da entrevistadora e relatou, observando que já havia mencionado isso anteriormente, que a arte desperta a sensibilidade e amplia a visão de mundo dos alunos, o que, conseqüentemente, contribui para que eles se tornem seres humanos “melhores”. A entrevistadora, então, buscou aprofundar nas percepções que estavam sendo relatadas e perguntou: “É como que você acha que isso reverbera *pra* eles? Esse expandir os horizontes”. Marta indagou se a pergunta se referia ao presente ou ao futuro dos alunos e a entrevistadora afirmou que poderia ser qualquer perspectiva, com o intuito de deixar em aberto para que a entrevistada pudesse relatar a percepção que estava mais lhe afetando. Tais implicações provocaram enunciações sobre o comportamento dos alunos no início do ano letivo, as transformações percebidas a partir das aulas de música e o impacto da presença da professora, atestando a potencialidade positiva das aulas.

6.8.4. Quarto tema: A arte e a sua contribuição para diminuir a violência escolar

6.8.4.1. Agenciamentos

A partir da apresentação do quarto tema e das associações livres, as palavras-chave que surgiram foram: “respeito” e “ser humano mais sensível”. Ao se deparar com o cartão, Marta já comentou que o tema estava muito interligado com o que ela já havia discursado durante a entrevista, mencionando novamente a importância do respeito e da sensibilidade para o desenvolvimento de um ser humano melhor. Como ocorreu com o terceiro tema, a primeira enunciação sobre o quarto tema indicou uma subjetivação como entrevistada que se antecipou na entrevista. Marta escreveu na folha as palavras-chave já citadas, fez uma pequena pausa reflexiva e, com certo receio na fala, afirmou que muitas crianças da periferia apresentam um contexto familiar desestruturado e, então, essa realidade acaba se refletindo no comportamento deles na escola. Ela relatou acreditar que a arte tem o potencial de “mostrar para a criança que ela consegue fazer alguma coisa”, revelando capacidades e habilidades, já que, conforme sua percepção, as famílias não incentivam o desenvolvimento das crianças e, inclusive, por vezes expressam agressivamente que a criança “não consegue fazer nada”, atenuando uma sensação de incapacidade e afetando, por conseguinte, o processo de aprendizagem. Percebeu-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização sobre a ideia de que o contexto familiar desestruturado reflete no comportamento e desenvolvimento dos alunos na escola. Marta relatou:

E aí, quando a gente trabalha na... na parte no meu caso que é a música, e que eles tocam uma música, porque a gente trabalha com instrumento de percussão, *né?* Na escola. E aí, eles vão tocar ou fazer alguma apresentação, assim, que você vê a... a alegria deles e ver assim “nossa, eu consegui”... “ah professora! Eu consegui fazer isso, eu consegui tocar, consegui...”. Então... é... é uma **realização** também *pra* eles, então... e isso... é... acaba por consequência, assim, tirando a violência, vamos dizer assim, *né?* Porque eles vão se valorizando mais, eles mesmos se sentem valorizados porque a gente fala, *né?* Eu sempre *tô* incentivando.

O trecho citado apresentou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que indicaram uma territorialização acerca do desenvolvimento da autoestima dos alunos por meio do contato com a música, uma vez que os alunos tomam consciência de suas capacidades e habilidades através das aulas de música, o que provoca um sentimento de alegria e realização neles. Ademais, foi possível observar uma subjetivação como professora que busca incentivar e valorizar os alunos.

Marta aumentou o volume da voz ao relatar sobre um aluno que era muito agressivo com os colegas de sala e a professora da turma passou a proibi-lo de ir às aulas de música como

uma consequência do seu mau comportamento. A entrevistada narrou que buscava o restante da turma para ter aula no pátio enquanto ele permanecia na sala de aula. Como o aluno gostava muito das aulas de música e mediante a ameaça de punição, o seu comportamento passou a mudar conforme foi relatado por Marta:

(...) quando ele passou a perceber que ele *tava* perdendo a aula de música, ele **mudou** o comportamento. Aí no dia que eu vinha, ele já sabia que eu vinha, e ele já ficava tranquilinho [risos] *pra* não perder a aula de música, *né?*

De acordo com o relato, presumiu-se uma territorialização acerca da transformação do comportamento do aluno em face do desejo de participar das aulas de música. Marta contou que conversava muito com o aluno e enfatizava que ele deveria ter um comportamento tranquilo todos os dias e não apenas quando era o dia da aula de música, justificando “(...) quem *tava* perdendo era ele e que a escola só *tava* querendo ajudá-lo em tudo que ele precisava (...)”. Ela ressaltou que toda a escola também estava empenhada em ajudar o aluno, uma vez que ela, por ser professora de música, possuía pouco contato com ele. As enunciações apresentaram uma subjetivação como professora que contribuiu para a transformação do aluno, assim como uma territorialização sobre a contribuição dos demais agentes escolares.

A entrevistada ressaltou como a transformação do aluno foi surpreendente, ao exclamar: “Mas menina, assim, ele era outro menino, sabe? Assim, depois a gente nem acreditou que ele tinha mudado”. Relatou que esse aluno participou de uma apresentação musical para os familiares e, ao final, sua mãe começou a chorar, emocionada com tudo o que o filho havia conseguido realizar na escola, e contou para a professora que ela estava passando por um difícil processo de separação do marido. Marta deduziu que a separação dos pais foi um dos motivos que levou o aluno a adotar comportamentos violentos na escola. Tais enunciações indicaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que expressaram uma territorialização sobre a reação das pessoas diante da transformação do aluno e uma territorialização acerca dos motivos que levaram o aluno a adotar um comportamento agressivo. A entrevistada concluiu que a arte contribui em todos os sentidos e, inclusive, no combate à violência, visto que a arte é uma maneira mais lúdica e leve para acessar os sentimentos da criança, o que provoca relevantes mudanças e libertações de comportamentos violentos. Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que apontaram para uma territorialização acerca de como a arte contribui para diminuir a violência escolar.

A entrevistadora fez a seguinte pergunta: “Esse caso desse aluno que você contou, ele já se envolvia naturalmente com a aula de música?”, buscando compreender como era a relação

do aluno com a música antes da intervenção da professora de turma. Marta revelou que, a princípio, o aluno era bastante resistente com as aulas de música e agia de maneira agressiva com os colegas, esclarecendo que ele não costuma agredir as professoras: “Chegava e às vezes batia se algum aluno falava alguma coisa que ele acha que *num...* num *tava* certo, ele pegava e ia... e ia bater, *né?*”. A entrevistada continuou narrando:

E aí nós... e aí foi que eu te falei... a gente no... dialogando com ele, falava e conversava com ele, falando “*pra* quê você *tá* fazendo isso? Ninguém *tá* fazendo nada com você, *né?* E nós vamos... vamos respeitar um ao outro”. Sempre buscando esse... dele refletir, *né?* Das atitudes que ele *tava* tendo, *né?* E aí, quando eu... aí eu deixava, quando ele *tava* muito agressivo assim, falava assim “oh, você vai sentar e observar o que nós vamos fazer *pra* você ver o que você *tá* perdendo, você *tá*, *né?* *Tá* ficando sem. Olha o que você vai ficar sem toda vez, toda aula de música, se você fizer isso com os alunos”. Aí, ele foi vendo que a gente *tava* brincando, *tava* tocando e fazendo as atividades, e ele... acho que ele foi percebendo que assim... “nossa, eles *tão* numa aula tão gostosa e eu de fora”, *né?* E aí, às vezes eu dava oportunidade e deixava um tempinho, eu falava assim “agora vem, agora você vai participar”, e aí acho que ele foi vendo esse... é é é... esse movimento assim dentro dele também, eu sint... eu acho, *né?* Eu acredito que ele sentiu assim porque ele foi passando a ser mais tranquilo, *né?* nas aulas. E aí, foi o que eu te falei, aí no dia da minha aula, ele já não queria perder e ele ficava mais quietinho e aí foi transformando, sabe? (...) ele viu que gostava muito, *né?* de... de participar da minha aula e viu que *tava* sendo prejudicado com as atitudes dele mesmo.

A ação da professora não estava voltada apenas para punir o aluno, mas trazer-lhe a percepção de como a aula de música poderia ser um momento agradável e divertido se ele se comportasse adequadamente. Apesar de ser uma punição pelo comportamento agressivo, assistir às aulas sem participar possivelmente trouxe ao aluno uma autorreflexão sobre suas atitudes e maior consciência de como poderia aproveitar aquele momento da aula, conforme a perspectiva narrada por Marta. O diálogo constante teve um papel importante nesse processo de conscientização para que o aluno entendesse qual era o sentido daquela intervenção por parte da professora. Portanto, foi possível perceber palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que exprimiram uma territorialização sobre como o diálogo e a punição restritiva serviram para que o aluno pudesse refletir sobre o que estava perdendo em face dos comportamentos violentos e, assim, optar por assumir uma postura mais tranquila. Marta acrescentou que ela e a professora da turma buscavam dialogar com o aluno porque possuíam o “carinho de tentar ajudá-lo”, ou seja, se preocupavam e buscavam cuidar do aluno, o que indicou uma subjetivação como professora atenciosa e carinhosa.

A entrevistadora indagou: “Você falou daquele aluno da última turma... o João?”, mencionando acerca de um comentário que Marta fez sobre um aluno que estava presente durante a observação participante e costumava apresentar comportamentos problemáticos. O aluno será chamado de “João” para preservar a sua real identidade. A entrevistada passou a

relatar como João era muito violento: ele xingava e chegava a agredir fisicamente, não apenas aos colegas, mas às professoras também, o que apontou para uma territorialização sobre o comportamento de João. Comentou que elas precisavam “ter **muita** paciência com ele, **muita mesmo**”. Marta relatou que o manejo usado com o aluno do primeiro caso narrado foi empregado no caso de João, constante diálogo e medidas restritivas, visto que sua família era desestruturada e piorava o estado do aluno:

(...) a gente chama a família, mas não resolve porque o que que a família faz? A família vai e... e agride a criança, às vezes deixa de castigo ou bate porque a família já não tem estrutura e é o caso da família dele que não tem. E ele chegava aqui pior, *né?* Teve vez que a professora chamava e “olha, ele não se comportou bem, ele *tá* fazendo isso, ele *tá* fazendo aquilo...” e aí era pior porque ele chegava em casa e a família fazia, *né?* Coisas que fazia ele chegar pior aqui no outro dia, mais violento.

Observou-se palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que manifestaram uma territorialização sobre a ideia de que as famílias desestruturadas pioram o estado dos alunos violentos, uma vez que, em face das queixas da escola, tais famílias, além de não resolverem a questão, agridem e castigam o aluno, o que agrava a incidência de comportamentos violentos na escola. Marta contou que a escola desistiu de levar as queixas para a família e se responsabilizou por sanar as questões de João a partir de uma ação conjunta das professoras: “(...) chegou a um ponto que eu falei ‘não, nós não vamos mais chamar a família’ porque senão desse jeito não vai ajudar em nada nós aqui, *né?* E aí, partiu essa ação conjunta nossa de conversar com ele”. Tal enunciação apresentou palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que sugeriu uma territorialização acerca da responsabilização da escola pelo aluno.

Ela narrou que João ficava sozinho no momento do intervalo porque costumava agredir e derrubar o lanche das outras crianças, a entrevistada, então, aproveitava esses momentos para conversar com ele:

Aí eu sentava do lado dele e conversava, falava “oh João, vai ter aula de música, *né?* Você gosta da aula de música?”. E aí ele falava assim “eu gosto”, “então, por que tem hora que você fica... faz as feiuras com os amiguinhos, *né?* Não pode fazer isso, tem que respeitar. É tão gostoso a gente fazer a aula, *né?* Respeitando um ao outro, brincando e divertindo”, “não professora, eu vou melhorar”. E chegava no outro dia às vezes, [risos] já não conseguia porque ele não tinha essa maturidade, *né?*

A partir do trecho citado, foi possível identificar uma subjetivação como professora que se esforçava para ajudar João a partir da persistência no acolhimento, em um momento no qual ele estava isolado, e no diálogo sobre a importância do respeito para que ele pudesse aproveitar as aulas de música. A entrevistada contou que foi um lento trabalho de sensibilização com João que consistia no diálogo e na proibição de participar das aulas de música em face dos

comportamentos inadequados e agressivos. Marta narrou que João já não é mais aquela criança agressiva que fazia os colegas chorarem e desestruturava a aula, contando aos risos que, muito embora ele não consiga ficar “sentadinho e quietinho” durante as atividades, ele participa e colabora com a aula. As enunciações reafirmaram uma territorialização sobre como o acolhimento, o diálogo e as medidas restritivas contribuíram para a mudança de comportamento do aluno.

A entrevistadora comentou que foi um trabalho baseado no diálogo e na paciência, Marta riu e afirmou que é necessário ter paciência, pois a ação da escola é limitada ao diálogo e qualquer ação que extrapole esse limite pode prejudicar a instituição, o que não acontece com as famílias desestruturadas, apontando para uma territorialização acerca da ação limitada da escola em comparação com o contexto familiar. Marta passou a narrar que, durante as aulas, costumava fazer um momento de relaxamento corporal e sensibilização com músicas instrumentais com a intenção de acalmar os alunos. Relatou que na turma de João propunha que os alunos deitassem e fechassem os olhos enquanto escutavam a música: “Era a parte que João mais gostava e a parte que ele ficava mais quietinho [risos]. E aí... é é... todo dia que eu chegava, ele falava assim: **“nós vamos deitar? Que hora nós vamos deitar pra ouvir aquela música?”**. A entrevistada disse que era perceptível que João gostava do relaxamento porque era um momento em que ele sentia paz e tranquilidade, concluindo que a arte de fato acessa os sentimentos das crianças e provoca evidentes mudanças. As enunciações apresentaram palavras de ordem de Semiótica Significante (Deleuze & Guattari, 1980/2011) que transmitiram uma territorialização acerca das potencialidades das aulas de música, já que os relatos testemunharam como a música afeta a criança, podendo trazer um estado de maior relaxamento e calma, transformando os sentimentos de crianças que apresentam comportamentos violentos e vivem em ambientes familiares desestruturados.

A entrevistadora comentou: “Que interessante! Ele gostava da parte de deitar e fechar os olhos...”, Marta concordou e acrescentou que, certas vezes, propunha para os alunos “sonhassem” enquanto escutavam a música, ela dizia “Agora nós vamos sonhar. Então, nós vamos sonhar ouvindo a música, o que a música fizer vocês *pensar* depois vocês vão me contar”. É interessante notar que a parte em que Marta diz “o que a música fizer vocês pensar” se aproxima da ideia de agenciamento de Deleuze e Guattari (1980/2010), uma vez que o “sonho” não é criado voluntariamente pela criança, mas surge nela através do encontro com a música: a criança é afetada pela música, os signos musicais atravessam o seu corpo e provocam as fantasias. A entrevistada afirmou que João também gostava do momento de “sonhar” e

sempre lhe perguntava: “**Ah! Agora nós vamos deitar *pra* sonhar? Que eu quero te contar depois** [risos]”. Ela refletiu que João ficava empolgado para esse momento de troca porque provavelmente ninguém o escuta e não existe muita conversa no contexto familiar, o que apontou para uma territorialização sobre a provável ausência de um espaço de escuta e troca dentro das famílias. Os relatos sobre o caso de João indicaram uma territorialização sobre como as aulas de música afetam positivamente o aluno, visto que ele encontrava um espaço tão potente, não apenas para aprender, mas também para relaxar, fantasiar e dialogar com a professora. Naquelas aulas, João pôde cultivar sentimentos de paz, criatividade e acolhimento, o que provocou grandes transformações em seu comportamento violento que era, de acordo com a observação da professora, reflexo de um ambiente familiar desestruturado. A persistência de Marta e dos demais agentes escolares contribuiu para que João se percebesse como um indivíduo potente e não estivesse mais limitado à repetição de sua realidade familiar. Bampi e Camargo (2016) esclarecem sobre a relevância dos signos que escapam aos meros conteúdos prontos e informativos, como os signos amorosos, signos sensíveis e signos da arte, uma vez que estes signos desafiam o uso da criatividade e evocam o desejo no processo de aprendizagem. Conforme os relatos, percebe-se que tais signos relevantes estão presentes na própria música, no convite à fantasia, na atitude de acolhimento e na abertura para o diálogo e a escuta. Junior e Andrade (2016) esclarecem que aprender não é um processo metódico e homogêneo, mas envolve tempo, convivência, presença, sensibilidade e respeito à singularidade de cada aluno. Tais aspectos foram desenvolvidos na relação de Marta com João para que ele conseguisse escapar do padrão de comportamento agressivo e, de fato, ter condições de participar das aulas e conviver melhor com os colegas.

Marta já iniciou a entrevista expressando uma subjetivação como entrevistada que se antecipou com relação à entrevista, afirmando que já havia discursado sobre o tema. Nas enunciações seguintes, percebeu-se uma territorialização sobre a ideia de que o comportamento violento e o sentimento de inadequação dos alunos é reflexo do contexto familiar; uma territorialização acerca das aulas de música como meio para que os alunos tomem consciência das próprias capacidades e desenvolvam habilidades, e uma subjetivação como professora que busca incentivar e valorizar os alunos. Sobre o caso do aluno que apresentava um comportamento agressivo com os colegas de sala, os relatos revelaram uma territorialização acerca da transformação do comportamento do aluno em face do desejo de participar das aulas de música; uma subjetivação como professora que contribuiu para essa transformação através

do diálogo; uma territorialização sobre a reação de surpresa das pessoas ao perceberem as mudanças; uma territorialização acerca da separação dos pais como gatilho para os comportamentos violentos do aluno, e uma territorialização sobre a potencialidade da arte de acessar sentimentos e provocar mudanças nas crianças. A partir da primeira implicação da entrevistadora sobre a relação do aluno com a música, surgiram enunciações que manifestaram uma territorialização sobre o diálogo e as punições restritivas como medidas que contribuíram para a mudança de atitude por parte do aluno e uma subjetivação como professora que desejava acolher e ajudar o aluno.

A pergunta sobre João provocou relatos que afirmaram uma territorialização sobre a ideia de que as famílias desestruturadas pioram o estado dos alunos violentos; uma territorialização acerca da responsabilização da escola por João; uma subjetivação como professora que se esforçava para acolher e ajudar João, e uma territorialização sobre o diálogo e as punições restritivas como medidas que contribuíram para a mudança de atitude por parte do aluno. O comentário da entrevistadora de que o trabalho com João foi baseado no diálogo e na paciência gerou uma enunciação que apontou para uma territorialização acerca da ação limitada da escola ao diálogo em comparação com o contexto familiar. Os relatos sobre o momento de relaxamento corporal e sensibilização através de músicas instrumentais indicaram uma territorialização acerca de como as aulas de música são um espaço potente para aprender, acalmar, fantasiar e dialogar com a professora e, por fim, uma territorialização sobre a provável ausência de um espaço de escuta e troca dentro das famílias.

6.8.4.2. Implicações da entrevistadora

A primeira implicação sobre o quarto tema aconteceu quando a entrevistadora perguntou se, no primeiro caso que foi narrado, o aluno já se envolvia espontaneamente com as aulas da música, com a intenção de compreender com maior profundidade aquele relato. A partir da implicação, surgiram enunciações que esclareceram que, a princípio, o aluno também era resistente com as aulas de música, mas à medida que a professora foi dialogando, demonstrando cuidado e aplicando punições restritivas, o aluno apresentou transformações significativas em seu comportamento. A segunda implicação foi motivada pela observação participante de uma aula em que, em certo momento, a professora comentou com a entrevistadora que um dos alunos, o João, vivia em um contexto muito violento e costumava agredir os colegas, mas, depois de toda a escola ter trabalhado muito com ele, João estava bem melhor e mais calmo. Durante a entrevista, a entrevistadora perguntou sobre João com o intuito

de compreender melhor aquele caso. Essa implicação gerou enunciações que revelaram como a escola se responsabilizou por João, em face da maneira inadequada como a família lidava com as queixas, e como o aluno melhorou a partir da preocupação das professoras, do diálogo e das punições restritivas. A entrevistadora comentou que a ação da escola e da professora foi baseada no diálogo e na paciência, concluindo o que havia sido narrado até então, o que provocou relatos sobre o limite da ação institucional e acerca de como as aulas de música afetam positivamente os alunos e, em especial, João. A entrevistadora se surpreendeu com o fato de que a parte favorita da aula para João era o momento de se deitar e relaxar, dizendo: “Que interessante! Ele gostava da parte de deitar e fechar os olhos...”. Antes que pudesse concluir a fala, Marta comentou que João gostava desse momento porque também era uma oportunidade de troca e diálogo com ela, o que provavelmente não encontrava em seu ambiente familiar desestruturado.

6.8.5. Observações Participantes

Data: 18/10/2021

Horários: 9h50 e 10h40

Duração: 50 minutos cada aula

6.8.5.1. Primeira Observação

A primeira observação ocorreu durante uma aula da pré-escola da Educação Infantil (crianças de quatro e cinco anos). A aula ocorreu no pátio da escola, onde a professora organizou os alunos em um grande círculo. Havia um aluno, Francisco, mais agitado que apresentava dificuldade em permanecer no lugar designado. Naquele momento, uma orientadora educacional, que também estava acompanhando a aula, esclareceu à pesquisadora que Francisco possui autismo e dislexia. A professora iniciou a aula propondo que cantassem a “música do jardim”, enquanto ela intercalava meninos e meninas no círculo. Após organizar as crianças, a professora conduziu um relaxamento corporal, pedindo que esticassem e movessem diferentes partes do corpo. Em seguida, ela os estimulou a "acordar a voz" imitando sons de objetos como trem, relógio, telefone e pipoca.

Em seguida, a professora propôs que os alunos imaginassem pegar flores no jardim, que estavam no centro da roda, e inspirar o aroma delas. Porém, a professora fez uma brincadeira, espirrou e afirmou que havia algo errado com as flores imaginárias, provocando o riso das crianças, que acompanharam os espirros. Um dos alunos insistia em dizer que as flores que ele colhia não estavam causando espirros. De repente, a professora percebeu que havia algo errado e perguntou “Quem jogou aquela meia de chulé no meu jardim?”. As crianças riram e negaram

que foram elas. A professora foi até o meio do jardim, pegou a meia imaginária e jogou fora. Marta, então, propôs que, a partir daquele momento, todos eram bonequinhos de jardim e disse: “Vamos encher nossos bonequinhos de ar?”. As crianças começaram a emitir sons, como se estivessem se enchendo de ar, e movimentar o corpo e os braços para cima como se fossem bonecos infláveis. A professora fez um zunido de abelha e disse: “Ih, acho que tem uma abelha por aqui”. A abelha imaginária picou todos os bonequinhos que se esvaziaram até se sentarem no chão. Durante a atividade, uma criança próxima a pesquisadora pediu ajuda para amarrar o cadarço do seu tênis.

Após essa atividade, a professora colocou uma música no aparelho de som e propôs que as crianças imaginassem que estavam entrando na "casa do Zé". A canção dizia que, para entrar na casa do Zé, era necessário bater palmas, bater o pé, pular, rodar e rebolar. A professora demonstrou os gestos e os alunos a imitaram, seguindo a canção. Após a música, a professora revelou um mistério sobre o que havia na casa do Zé: um cachorro chamado Barnabé. Essa informação deixou as crianças empolgadas e a professora iniciou uma conversa sobre animais de estimação. Marta perguntou a cada criança se tinham algum animal de estimação e qual era o nome dele. As crianças responderam que possuíam cachorros, gatos, peixes e hamster como animais de estimação. Notou-se que duas crianças não tinham animais de estimação e pareceram incomodadas com a situação. Uma delas mencionou ter um parente com vários animais e que sempre brinca com eles.

Depois de todos compartilharem sobre seus animais de estimação, a professora se levantou, colocou a música sobre o cachorro Barnabé para tocar e ensinou os gestos para acompanhá-la. Após repetirem a música algumas vezes, algumas crianças se deitaram no chão, desviando o foco da atividade. A professora, então, anunciou que tinha uma foto do Barnabé, mas só mostraria para aqueles que estivessem sentados. Uma das crianças reclamou que estava muito cansada e queria permanecer deitada. As demais crianças sentaram-se para ver a foto do Barnabé e reagiram com exclamações e emoção pela fofura do cachorro. No final da aula, como o tempo estava esgotado, a professora organizou as crianças em um trenzinho para retornarem à sala de aula.

6.8.5.2. Segunda Observação

A segunda observação ocorreu durante uma aula do primeiro ano do Ensino Fundamental I (crianças de seis anos). As crianças chegaram em fila ao pátio, trazendo suas mochilas, pois aquela seria a última aula do dia. A professora os organizou em uma grande

roda, alternando meninos e meninas ao som da música "O cravo e a rosa". Inicialmente, a professora realizou um alongamento com as crianças, semelhante ao que havia feito com a turma anterior, além de repetir a brincadeira de pegar a flor no jardim e dos bonecos infláveis. Essa turma era mais agitada do que a anterior, exigindo maior esforço da professora para manter a organização e o silêncio. Ela chegou a trocar dois alunos de lugar: um aluno que estava conversando muito com uma colega e outro que estava segurando os braços dos colegas. Posteriormente, a pesquisadora descobriu que esse último aluno se chamava João, quando a professora foi até o aparelho de som para colocar uma música e comentou em voz baixa com a pesquisadora que João vivia em um contexto violento e costumava agredir os colegas. Ela esclareceu que, no entanto, após um trabalho intenso de toda a escola com ele, João estava mais calmo e se comportando melhor. A professora colocou uma música e todos começaram a dançar, seguindo os gestos indicados pela letra sobre objetos que podem ser encontrados em uma cozinha.

Após a música, a professora propôs uma brincadeira de estátua, na qual as crianças deveriam ficar imóveis. Ela contava até três e, quando dizia "estátua", todos deveriam parar de se mover. Aqueles que se mexiam eram eliminados, enquanto os que permaneciam imóveis continuavam na brincadeira. As crianças assumiam poses exageradas e teatrais, gerando o riso dos colegas que já estavam eliminados. No final, restaram três crianças que foram consideradas as vencedoras. Enquanto a brincadeira ocorria, o aluno Antônio estava bastante agitado e constantemente saía do lugar, o que levava a professora a chamar sua atenção várias vezes. João, que estava longe de Antônio, olhava para ele batendo o punho na palma da mão como se ameaçasse o colega, mas permanecia em seu lugar.

Em seguida, a professora propôs aos alunos uma nova música e uma brincadeira cumulativa, explicando que a brincadeira consistia em "acumular" partes, repetindo os versos anteriores, e requeria o uso da memória. Ela começou a cantar a nova música e demonstrou os gestos para os alunos, incentivando-os a acompanhá-la. A música era composta por versos que descreviam diferentes animais e os gestos correspondentes a cada um deles. As crianças começaram a cantar e fazer os gestos juntamente com a professora. No início, apenas quatro crianças participaram, mas gradualmente o restante da turma prestou atenção e se juntou à atividade. A professora elogiou a participação dos alunos e sugeriu que eles continuassem praticando até memorizarem completamente a letra e os gestos da música. Marta, então, introduziu um jogo em que cada aluno deveria escolher um animalzinho e descrever um comportamento ou gesto relacionado a ele. Os outros alunos deveriam imitar o gesto do colega

quando a música mencionasse o animal escolhido por ele. Essa sequência de gestos foi estabelecida pela professora e os alunos citaram diferentes animais, como cachorro, gato, coelho, sapo, leão, arara, cobra, lobo, cavalo, boi, tigre, pássaro, girafa e flamingo.

Durante a aula, foi perceptível que alguns alunos demonstraram desatenção e desorganização. Isso pode ser atribuído ao ambiente em que a aula era realizada, um pátio que dava acesso à porta de saída da escola. O local podia ser afetado por distrações externas, como pessoas passando pelo local e o barulho do trânsito nas proximidades. O tempo da aula se esgotou e, como era a última aula do período, um funcionário entrou no pátio para abrir o portão e as demais turmas começaram a chegar.

Observou-se que o manejo de Marta promoveu o exercício da fantasia e criatividade através de estratégias bastante lúdicas. Apenas com o uso das músicas, a professora apresentou diferentes ambientes, personagens, histórias e emoções, aproveitando os temas das músicas para interagir com as crianças por meio de perguntas e acolhendo os seus relatos. Ademais, foram trabalhadas a expressão corporal e a memorização dos alunos. Destacou-se a relevância do esforço da professora em integrar os alunos Francisco e João aos respectivos grupos. Ocorriam momentos de desorganização e desatenção, talvez devido ao ambiente em que estava acontecendo as aulas. Percebeu-se um maior envolvimento desejante quando o manejo de Marta estimulava a fantasia, curiosidade e participação ativa dos alunos (Leal Junior & Andrade, 2016; Bampi & Camargo, 2016).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do primeiro tema “A presença da arte na minha formação docente”, **Letícia** expressou o desejo por orientação e amparo para se subjetivar como graduanda e profissional, visto que o percurso acontecia conforme ela obedecia às vozes da mãe, amiga, colega de trabalho e diretora da pré-escola. Entretanto, os relatos revelavam o sentimento de angústia que fazia com que ela migrasse para outros territórios até que ocorreu uma subjetivação como professora de alunos do terceiro ao quinto anos - quando ela expressou um intenso sentimento de realização. O segundo tema “Minha maneira de ensinar por meio da arte” provocou narrativas em Letícia que apresentaram uma sintonia com o que Raine e Rodrigues (2018) descrevem ser o professor que age a partir de “pedagogia zaratustreica”, visto que as enunciações indicaram uma subjetivação como professora atenta aos afetos que atravessam os alunos durante a aula, buscando soluções práticas e criativas para os problemas que se apresentam. Os relatos acerca da aula sobre *hip hop* enfatizaram o que Bona e Luma (2018) afirmam sobre a relevância do papel do professor de construir pontes entre diferentes culturas menores. Diante do terceiro tema “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”, Letícia expressou uma subjetivação da vivência da violência nas formas de agressão verbal e importunação sexual. A agressão verbal por parte do aluno pode ter sido percebida como uma ameaça de desterritorialização da subjetivação como professora boazinha e diferente dos demais professores. Letícia relatou que lidou com a agressão verbal a partir do diálogo e do conhecimento prévio sobre realidade do aluno, adquirido durante os Conselhos de Classe, apresentando uma estratégia de combate a violência por meio da mediação do professor. As narrativas sobre os abusos e receios vivenciados na família oscilaram entre uma desterritorialização do ambiente familiar seguro e reterritorialização do ambiente familiar seguro. Letícia narrou que, a partir das situações de abuso, passou a perceber como as crianças e os adolescentes estão vulneráveis à violência e acredita que a escola é um espaço potente para oferecer ajuda. Já o quarto tema “Meus alunos e a arte” implicou em um discurso sobre o desejo de que as aulas de música devem ser prazerosas e em sintonia com os afetos que circulam durante a aula, o que mais uma vez remeteu à “pedagogia zaratustreica” descrita por Raine e Rodrigues (2018).

O primeiro tema “A presença da arte na minha formação docente” provocou narrativas em **Helena** que revelaram o trajeto do seu desejo pela música. Apesar de ela apresentar uma subjetivação da música como sua própria expressão desde a infância, a música foi subjetivada como expressão amadora durante a juventude, como recurso pedagógico na sua ação como

pedagoga e, por fim, ocorreu uma subjetivação como professora de música. Ao longo dos relatos, houve uma apropriação do desejo pela música como profissão. O segundo tema “Minha maneira de ensinar por meio da arte” gerou em Helena uma subjetivação com o próprio tema, visto que ela afirmou que o ensino por meio da arte é o que ela acredita e defende todos os dias. Percebeu-se o desejo por unir a educação e a arte desde a juventude, o que indicou uma subjetivação como porta-voz de mudanças na educação e uma grande aproximação com as ideias de Costa e Leite (2018) e Coelho (2011). Costa e Leite (2018) falam sobre o “professor artista” que encara a educação como um sabor-experiência e Coelho (2011), inspirado em Nietzsche, propõe uma transformação da educação através da arte: criar um “currículoarte” que promova a educação como acontecimento, experiência e desejo. Helena pontuou que a ação do professor acaba sendo limitada pela imposição do cumprimento de metas e prazos, o que revela como a instituição escolar ainda obedece a uma estrutura disciplinar e capitalista (Foucault, 1975/1991). Sobre o terceiro tema “Meus alunos e a arte”, Helena enfatizou que as aulas de música são um espaço potente para a descoberta de si e, no contato com a arte, cada aluno reage conforme a sua singularidade e vivências, pontuando que, ao longo de sua experiência na escola, aprendeu que é importante respeitar tais reações singulares. As colocações de Helena se aproximaram de uma perspectiva esquizoanalítica, uma vez que a arte proporciona um agenciamento entre o aluno e o instrumento musical, o que abre espaço para intensos processos de subjetivação e construção de novas perspectivas sobre o mundo (Barreiro, Carvalho & Furlan; Kastrup, 2008).

O quarto tema “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar” inspirou narrativas que ressaltaram uma associação da violência escolar com fatores externos ao contexto escolar, mas Helena também pontuou sobre a importância do amor, acolhimento e respeito à singularidade de cada aluno. Tais afirmações se aproximaram dos resultados percebidos por Tavares e Pietrobom (2016), uma vez que as pesquisadoras constataram uma associação entre a violência escolar e a composição demográfica dos discentes, o *background* familiar e as condições socioeconômicas do entorno, mas ressaltaram o impacto da gestão escolar na ocorrência de atos violentos ou crimes dentro da escola. Como um fator de redução da violência escolar, Tavares e Pietrobom (2016) destacaram o bom relacionamento entre professores e alunos. As narrativas de Helena voltaram-se para uma territorialização sobre a arte como um meio para que a criança acesse os conflitos e expresse seus sentimentos de maneira criativa e não destrutiva, tornando-se um fator de redução da violência. Os estudos de Trovar (2015), Acho-Martínez, Joya-Valbuena e Pardo-Hojas (2019), Santos e Varandas

(2016), Bassi et. al. (2017) e Kim (2015) afirmam que a presença da arte na educação contribui para uma busca saudável por soluções para os conflitos, inclusive entre os alunos, estimulando o desenvolvimento da resiliência e comportamentos pró-sociais. A partir de uma subjetivação como professora que vivenciou diferentes realidades escolares, Helena expressou territorializações sobre a violência em três contextos ao afirmar: as escolas municipais não possuem um ambiente violento, as escolas de tempo integral são mais propícias à violência (devido a pouca disponibilidade dos pais e cuidadores para se dedicarem às crianças) e na escola particular a violência é direcionada ao professor.

Em face do primeiro tema “A presença da arte na minha formação docente”, **Gabriela** foi atravessada por relatos que afirmaram uma territorialização da graduação em Artes Visuais como uma oportunidade e não uma escolha, uma vez que o seu real desejo de escolha profissional estava voltado para o curso de Educação Física. Ela revelou que o seu desejo não foi realizado, uma vez que sua trajetória profissional obedeceu ao desejo de poder dar aula em todos os níveis da Educação Básica e uma subjetivação como professora de amplas possibilidades. O segundo tema “Minha maneira de ensinar por meio da arte” provocou enunciações que apontaram para uma subjetivação como professora que valoriza a interação com os alunos e prioriza a expressão, e não a técnica, como foco da aula de arte. Tais discursos de Gabriela se associam ao que Vinci (2018) estabelece como papéis necessários do professor: trazer o foco da aula para uma experimentação criativa e agir como companheiro nesse processo ao convidar o aluno: “faça comigo”. Esses papéis operam um rompimento com o paradigma do professor que limita o seu papel à transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, direcionando o processo de ensino-aprendizagem a mera reconhecimento e assumindo uma postura de autoridade: “faça como eu”. Ao entrar em contato com o terceiro tema “Meus alunos e a arte”, Gabriela expressou uma territorialização sobre a ideia de que todos os alunos podem se subjetivar a partir de alguma linguagem artística, ressaltando a qualidade da arte em provocar a produção de novas subjetividades e perspectivas sobre o mundo. Já o quarto tema “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar” provocou narrativas que apresentaram uma subjetivação como professora que atua como mediadora de expressões conflituosas entre os alunos, ressaltando a importância do papel do professor como mediador escolar, assim como foi descrito por Quinquilo (2017), para evitar que os conflitos se tornem uma situação de violência e buscar resoluções saudáveis e assertivas.

Diante do primeiro tema “A presença da arte na minha formação docente”, **Vítor** expressou uma territorialização sobre a potência da arte em instigar o pensamento, desviando-

se da mera reconhecimento, e a capacidade de provocar afetos alegres, o que aproximou-se do conceito de aprendizagem elaborado por Deleuze (2006). Houve um movimento de desterritorialização nos relatos acerca da formação para a prática docente: Vítor narrou o sentimento de angústia e dúvida ao perceber que lidar com a realidade escolar era muito diferente do que se ensina na graduação, visto que a escola é atravessada por diversas questões políticas e sociais, como a desigualdade social entre os alunos. Tal percepção está em sintonia com a pesquisa de Subtil (2016) que constatou a necessidade de formação e capacitação para a sala de aula, estimulando uma maior integração entre teoria e prática, para os graduandos de Artes Visuais e Música. O contato com o segundo tema “Minha maneira de ensinar por meio da arte” provocou enunciações que se aproximaram novamente do conceito de aprendizagem de Deleuze (1968/2006), uma vez que Vítor afirmou que a arte, ao estimular a sensibilidade, colabora para um processo de aprendizagem mais intenso e marcante. Conforme Deleuze (1968/2006), a primeira faculdade a ser afetada por um signo no processo de conhecimento é a sensibilidade. O entrevistado relatou que o ensino por meio da arte provoca questionamentos, transformações e soluções de problemas, o que evidenciou a capacidade de desterritorialização da arte e um alinhamento com a perspectiva de Deleuze e Guattari (1991/2010). Os relatos sobre o trabalho na Fundação CASA se assemelhavam a pesquisa-ação de Cunha, Ruaro e Assini (2018) que analisaram as transformações vivenciadas por adolescentes em conflito com a lei através do contato com a arte: aumento da autoestima, autoconhecimento, desenvoltura, melhoria na capacidade de expressão e maior conscientização dos desejos para o futuro e das ações necessárias para realizá-los. O terceiro tema “Meus alunos e a arte” provocou narrativas que afirmaram novamente uma aproximação com a ideia de aprendizagem de Deleuze (1968/2006), já que Vítor relatou que o ponto de partida de suas aulas são os desejos e vivências que afetam os alunos e a arte funciona como um meio de provocar novos processos de subjetivação. O entrevistado narrou que alguns alunos apresentam resistência e até repúdio em se envolver com as atividades artísticas, o que possivelmente pode ser analisado como um predomínio de segmentaridades duras ou molares (apego às identidades e padrões comportamentais) e uma dificuldade em apoiar-se em linhas de fuga (experimentações de novos modos de ser no mundo). Vítor admitiu que o terceiro tema trouxe reflexões, problematizações e “perguntas sem resposta”, indicando graus de desterritorialização no agenciamento entre o entrevistado e o tema.

Diante do quarto tema “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”, assim como ocorreu na entrevista de Helena, Vítor foi atravessado por um discurso que afirmou

que a violência se origina fora do ambiente escolar, havendo uma tendência em culpabilizar as famílias dos alunos. Silva e Guzzo (2019) afirmam que os professores possuem uma perspectiva estereotipada das famílias e costumam rotular como “famílias desestruturadas” aquelas que não obedecem ao ideal imaginário de família que atende às necessidades da escola. Assim como Gabriela, Vítor apresentou uma subjetivação como professor que busca lidar com os conflitos a partir do diálogo e da paciência, mas seu discurso enfatizou os momentos que a agressão é direcionada para o professor. Vítor refletiu sobre casos de violência extrema ao trazer o exemplo hipotético de um aluno que entra com uma metralhadora na escola e causa a morte de três colegas, questionando as possíveis motivações e influências desse ato que atinge todo o contexto escolar e não se trata de apenas um conflito focalizado. A partir das questões levantadas pelo entrevistado, pôde-se pensar nas contribuições de Foucault (1975/1991) e Deleuze (1968/2006) que apontam para a presença de um poder disciplinar na dinâmica e estrutura escolar. O ato de violência extrema pode ser analisado como uma busca por desterritorialização total e (auto)destrutiva da opressão vivenciada no contexto escolar. Além da influência familiar, Vítor citou como fatores que possivelmente provocam a violência escolar: desigualdade social, ausência de condições básicas para uma vida de qualidade, opressão das classes mais baixas e a gestão governamental. Tal perspectiva corroborou com o modelo ecológico, citado por Assis e Marriel (2010), que descreve cinco níveis de fatores que determinam se uma pessoa pode se tornar uma vítima ou um agressor: individual, relacional, comunitário e social. Ademais, os autores esclarecem que existe a “violência estrutural” que é determinada por desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas, ou seja, a violência é, de fato, um fenômeno complexo que envolve a totalidade da sociedade. Vítor ressaltou que existe uma “pressão social” por utilidade, eficiência e obediência, acentuada pela sociedade disciplinar e a estrutura capitalista, como um fator que influencia o acontecimento da violência. Ele descreveu que o papel do professor de arte é romper com essa pressão e abrir brechas para a constituição de novas maneiras de ser e perceber o mundo.

O primeiro tema “A presença da arte na minha formação docente” provocou em **Fábio** relatos que exprimiram uma subjetivação como professor que não concebe a arte de forma técnica e estereotipada, como os professores de seus anos escolares costumavam fazer, mas percebe a arte como uma capacidade que todos os seres humanos possuem para se expressar de maneira criativa e singular. Ele descreveu que o seu papel é apresentar uma arte “fora da caixa” e retirar “as vendas que impedem a visão dos alunos”, o que se assemelha a uma perspectiva esquizoanlítica, visto que é uma concepção de arte que se afasta do plano das formas e se

aproxima do plano de consistência, encarando-a como um impulso criativo com graus de desterritorialização. Diante do segundo tema “Minha maneira de ensinar por meio da arte”, Fábio narrou que busca valorizar as vivências e o repertório sobre a arte dos próprios alunos, argumentando que o aluno deve ser o protagonista no processo de ensino e aprendizagem, enquanto ele assume o papel de mediador. Assim como na entrevista de Vítor, percebeu-se um discurso que se avizinha do conceito de aprendizagem de Deleuze (1968/2006): o processo de conhecimento de fato acontece a partir dos desejos e afetos que atravessam as vivências dos alunos. Ao ser apresentado ao terceiro tema “Meus alunos e a arte”, surgiram enunciações em Fábio que teceram críticas ao comportamento de outros professores, trazendo exemplos de falas de colegas que reforçaram julgamentos e visões estereotipadas dos alunos, o que, conforme Raniere e Rodrigues (2018), pode ser percebido como uma imersão em sentimentos de ressentimento e impotência. Fábio relatou assumir uma postura diversa: ele busca dar voz e conhecer a realidade dos alunos e promover transformações em suas vidas a partir da própria educação, realizando uma composição de sua função como educador com os acontecimentos que atravessam a escola. Essa atitude se aproxima do que Raniere e Rodrigues (2018) descrevem de “pedagogia zarustreica” e corresponde ao que Rosa (2016) nomeia de “professor militante”.

Em face do quarto tema “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”, assim como Helena e Vítor, Fábio apresentou um discurso comum entre os professores, conforme Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Silva e Guzzo (2019), de que o aluno reproduz na escola a violência que vivencia e aprende no contexto familiar. Fábio narrou que sua estratégia de enfrentamento da violência escolar é promover debates e a reflexão crítica sobre temas sociais relevantes que envolvem a violência (*bullying*, sexismo, racismo, LGBTQI+fobia, etc.) a partir do próprio conteúdo da disciplina de arte. O entrevistado relatou que convida outros profissionais e os próprios alunos, que possuem lugar de fala conforme o tema, para conduzir os debates. Os relatos novamente se aproximaram da figura do “professor militante” que, de acordo com Rosa (2016), apresenta uma ação docente política que é voltada para a abertura à pluralidade de vozes e, conseqüentemente, aos devires minoritários. Presumiu-se que a criação desse espaço de partilha, ao garantir a expressão de diferentes realidades, tem a potencialidade de provocar uma desterritorialização da educação homogênea e hegemônica (Rosa, 2016; Bona & Luna, 2018). Assim como Gabriela e Vítor, Fábio afirmou uma subjetivação como professor que busca agir como mediador de conflitos entre os alunos a partir da promoção do diálogo. Ademais, Fábio enfatizou uma territorialização sobre a importância

de se debater a violência contra os professores, o que é corroborado por dados estatísticos apresentados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Conforme as pesquisas, respectivamente, em 2013 o Brasil ocupou o primeiro lugar no *ranking* global de agressões contra educadores e, em 2020, 48% dos professores do estado de São Paulo alegaram ter sofrido violência verbal e 5% violência física. Por fim, as narrativas se voltaram para ideia de que o “menino da periferia” não entende a importância da educação e tem uma perspectiva do Estado como uma figura negligente e opressora, incluindo a instituição escolar como um dos representantes do poder público, por permitir a perpetuação da violência que faz parte do seu cotidiano. Para enfatizar a reprodução da opressão e negligência nas escolas da periferia, Fábio comparou os muros da escola com os de uma cadeia, o que remeteu a perspectiva de Foucault (1975/1991) da escola como um espaço disciplinar e de contenção, cuja intenção, em seus detalhes mais sutis, é docilizar os corpos e oprimir a expressão das singularidades. Fábio reforçou a relevância de se debater sobre a violência, argumentando que: “(...) como ela não é debatida, ela *num* é [pequena pausa] combatida, *né?*”.

Diante do primeiro tema “A presença da arte na minha formação docente”, **Glória** revelou um movimento de desterritorialização da Arte como escolha profissional, expressando questionamentos, inseguranças e sentimento de insatisfação, visto que afirmou uma subjetivação do desejo por ter terminado a licenciatura em Música em São Paulo. Glória relatou o quanto foi potente o seu encontro com a música: as enunciações indicaram uma subjetivação como alguém que aprendeu a lidar com a timidez por meio da música, descrevendo a sensação de “nascer novamente” e se libertar através da expressão musical. O segundo tema “Minha maneira de ensinar por meio da arte” provocou enunciações que apontaram para uma subjetivação como professora que incentiva a autonomia do aluno e busca atividades que afetem os alunos ao propor uma linguagem “mais gostosa”, como filmes e desenhos. Percebeu-se que Glória assume uma postura de “professora privada”, em uma perspectiva deleuziana conforme Vinci (2018), já que ela incentiva os alunos a buscarem criativamente soluções para as próprias dúvidas, além de fazer uso de atividades que despertem o desejo, a curiosidade e a crítica, o que a caracteriza como “professora-artista” de acordo com Costa e Leite (2018). Costa (2011) e Costa e Leite (2018) enfatizam a importância de uma educação que considere o aluno como um indivíduo ativo e desejante no processo de ensino e aprendizagem. Bampi e Camargo (2016) esclarecem que esse tipo de ação voltada para o desejo consiste em um “ensinar a aprender” a partir do agenciamento com signos amorosos, signos sensíveis e signos da arte. Assim como

nas entrevistas de Helena, Vítor e Fábio, observou-se que Glória apresentou um discurso de culpabilização da realidade familiar dos alunos, descrevendo-a como desestruturada e problemática em bairros mais periféricos (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Silva & Guzzo, 2019).

O contato com o terceiro tema “Meus alunos e a arte” gerou em Glória um discurso que revelou uma territorialização sobre o agenciamento entre a arte e outras disciplinas, especialmente a matemática, e uma territorialização acerca da contribuição da arte no processo de ensino e aprendizagem. Os relatos sobre como a arte pode auxiliar nas aulas de geometria e tabuada se aproximaram intimamente da pesquisa Bampi e Camargo (2016) que constataram como a arte transformou uma aula de matemática em em uma experimentação criativa, afetiva, sensível e corpórea. Glória narrou que a arte torna a aprendizagem mais “fácil, gostosa e sem sofrimento”, o que novamente ressaltou como a arte contribui para uma educação que considera a ação criativa e o desejo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (Costa, 2011; Costa & Leite, 2018). Percebeu-se no discurso de Glória, assim como ressalta Ramalho (2020) e Bonetto e Neira (2019), uma importante proposta de que a arte possa transcender o *status* de disciplina para funcionar como um rizoma ao agenciar com outras disciplinas, atravessar todo o processo de conhecimento e criar formas de aprendizagem mais significativas. Em face da apresentação do quarto tema “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”, Glória expressou um discurso que associa o estilo musical “rap” à violência contra a mulher, o preconceito e o uso de substâncias ilícitas. Conforme Coelho e Coelho (2013), Hinkel e Maheirie (2007) Silva e Soares (2009) e Silva (2006), o discurso de Glória, na verdade, exprimiu uma atitude preconceituosa, visto que as músicas de rap possuem o papel de denunciar as condições de vida dos jovens de periferia que são expostos à violência, o tráfico de drogas e negligência do Estado. O rap é uma expressão de resistência cultural e contribui de forma relevante para formação da identidade preta: o rapper se torna uma figura de identificação, superação e transformação social. Como proposta de enfrentamento da violência através das aulas de música, Glória relatou o desejo por promover discussões sobre o impacto “negativo” ou “positivo” das músicas que os alunos costumam ouvir, além de inspirar os alunos a conhecerem outras possibilidades de estilos musicais, como a música clássica e a música popular brasileira.

Ao se deparar com o primeiro tema “A presença da arte na minha formação docente”, **Arthur** foi atravessado por narrativas que relataram sobre a sua relação com a música da infância até a escolha do curso de Licenciatura em Música no terceiro colegial. Arthur

expressou uma subjetivação como alguém que se interessou pela música sem o incentivo familiar, muito embora tenha assumido que se sentiu inspirado pelo padrinho e pelos relatos sobre o avô. Uma subjetivação de uma expectativa profissional da música apenas surgiu no terceiro colegial quando a diretora da escola, sabendo que ele tocava sanfona, o convidou para tocar na festa junina. A partir desse momento, Arthur contou que decidiu “sobreviver” por meio da música. Já diante do segundo tema “Minha maneira de ensinar por meio da arte”, Arthur expressou uma subjetivação como professor que valoriza a reflexão crítica, ao trazer para os alunos os seguintes questionamentos sobre as músicas que costumam ouvir: “Por que eu gosto disso? Por que isso é bom *pra* mim? O que tem nessa música que eu gosto? O que eu ouço durante o dia?”. Percebeu-se que sua ação como professor se aproxima de uma tarefa esquizoanalítica, uma vez que tais problematizações possibilitam a conscientização de territorializações e subjetivações que compõem a aparente identidade, o que abre brechas para movimentos de desterritorialização. Arthur esclareceu que o seu objetivo não é estabelecer juízos de valor, mas provocar problematizações, o que difere a sua ação da Glória que busca apresentar certos estilos musicais como adequados e bons para os alunos. Arthur relatou que as aulas de música devem encantar e expandir a sensibilidade dos alunos, assim como enfatizado por Yonezawa e Cuevas (2018), e para tanto, como esclarece Pereira (2014), é preciso mapear as múltiplas realidades que afetam os alunos. O entrevistado narrou sobre a importância da aprendizagem por meio da ludicidade e experimentação, o que se difere da aprendizagem por meio de conteúdos formais e da reconhecimento (Deleuze, 2006), e, inclusive, destacou a necessidade de o professor entrar em um devir-criança para se agenciar com os alunos.

O terceiro tema “Meus alunos e a arte” gerou enunciações em Arthur que afirmaram sobre a influência da indústria fonográfica, assim como outros meios de comunicação em massa, na vivência musical dos alunos, concluindo que eles “são o reflexo da sociedade”. Tais reflexões se aproximam do conceito de “subjetividade de natureza industrial/maquínica” de Félix Guattari e Suely Rolnik, citados por Soares (2016), que ressaltam a captura e modelagem que o capitalismo opera sobre os comportamentos, estilos de vida e desejos dos indivíduos, transformando-os em padrões a serem consumidos. O entrevistado pontuou que o papel da escola é desconstruir o consumo massificado, ampliando as possibilidades de experiência musical dos alunos para além do que vivenciam no contexto familiar e através dos meios de comunicação e mídias sociais. Arthur afirmou que os alunos acabam consumindo conteúdos inapropriados no ambiente familiar, o que se aproxima do discurso de culpabilização das famílias apresentado por outros entrevistados. No relato acerca do debate sobre o *funk* com

alunos do terceiro colegial, Arthur contou que algumas alunas, que já eram mães, admitiram que os processos de subjetivação da sexualidade foram atravessados por suas vivências musicais. Nos estudos de Sousa (2016), Brilhante, Giaxa, Branco e Vieira (2019) foi constatado que algumas músicas de *funk* de fato promovem uma erotização e objetificação da figura da mulher e normalizam a violência sexual contra a mulher e a cultura do estupro. Carmignoli, Muzzeti, Micheleti e Oliveira (2021) confirmam que o *funk* apresenta uma perspectiva machista da mulher, mas observam esse mesmo movimento em outros estilos musicais como bossa nova, música popular brasileira, samba e pagode. Arthur esclareceu que não possuía a intenção de estereotipar o *funk*, mas promover uma reflexão acerca de como as forças musicais atravessam os corpos e moldam padrões de comportamento, o que novamente se aproxima de uma atitude esquizoanalítica.

Em face do quarto tema “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”, Arthur discursou que a arte e a educação devem caminhar juntas para diminuir a violência escolar, uma vez que a arte contribui para o desenvolvimento da empatia, compaixão, respeito e disciplina, além de colaborar para a expressão criativa dos sentimentos sem depender de conceitos pré-definidos pela linguagem maior, o que traz benefícios que transcendem o contexto escolar. Essa perspectiva é corroborada pelas pesquisas realizadas por Trovar (2015), Acho-Martínez, Joya-Valbuena e Pardo-Hojas (2019), Santos e Varandas (2016), Bassi et. al. (2017), Kim (2015) e Leite e Mahfoud (2018). A partir da subjetivação da vivência como músico brasileiro, Arthur queixou-se da desvalorização dos artistas brasileiros e argumentou que a valorização dessa categoria poderia estimular uma maior presença da arte no contexto escolar e promover o artista como modelo para os alunos. O relato sobre o caso do colega da escola que sofria *bullying* indicou como a arte é relevante para possibilitar movimentos de desterritorialização e produção de novas subjetividades: a partir da dança, o aluno rompeu com identidade de vítima de *bullying* e apresentou uma subjetivação potente como dançarino. Conforme Fernández de Juan (2017), Francisco e Coimbra (2019) e Gabriel e Martins (2020), a arte de fato traz importantes contribuições para promover um maior envolvimento com os debates sobre “violência/*bullying*”, além de possibilitar a expressão de potencialidades e valorização da singularidade de cada aluno, gerando um fortalecimento da autoestima, resiliência e assertividade.

Ao entrar em contato com o primeiro tema “A presença da arte na minha formação docente”, **Marta** manifestou uma subjetivação como professora cuja maior motivação é estar com os alunos, descrevendo-se como apaixonada por crianças, assim como foi percebido nas

entrevistas de Letícia, Gabriela e Fábio. O segundo tema “Minha maneira de ensinar por meio da arte” gerou enunciações em Marta que afirmaram que a música é um meio de expressão e comunicação que sensibiliza e provoca relevantes transformações, mudando o estado emocional dos alunos ao transmutar angústias e promover um maior envolvimento com a aula. Em termos esquizoanalíticos, o potencial de transformação da arte está na sua qualidade de acessar o plano coletivo de forças e possibilitar movimentos de desterritorialização a partir dos perceptos e afectos que compõem toda expressão artística (Deleuze & Guattari, 1991/2010). Diante do terceiro tema “Meus alunos e a arte”, Marta relatou que observa como as aulas de música apresentam o potencial de alegrar, acalmar e inspirar paz nos alunos mesmo em momentos conturbados como o início do ano letivo. Ela narrou que os alunos não têm acesso à arte no contexto familiar, devido às precárias condições sociais das famílias, e o papel da escola é ampliar as possibilidades de acesso à experiência estética.

Já em face do quarto tema “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”, Marta expressou uma territorialização sobre como o contato com a música contribui para o desenvolvimento da autoestima dos alunos, uma vez que eles tomam consciência de suas capacidades e habilidades através das aulas. Tal perspectiva é corroborada pela pesquisa de Francisco e Coimbra (2019) que, ao investigarem sobre o *bullying* escolar, constataram que o contato com a música e a literatura é um fator de fortalecimento da autoestima e sentimentos de prazer, valorização e pertencimento. O relato sobre o caso de João indicou a relevância das aulas de músicas para transformar os comportamentos violentos do aluno, visto que ele encontrava nas aulas um espaço potente para relaxar, fantasiar e dialogar com a professora. O manejo de Marta não estava voltado apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas sua ação como professora abarcava a sensibilidade, acolhimento, diálogo e estímulo à criatividade, aspectos que são enfatizados por Bampi e Camargo (2016) e Junior e Andrade (2016) e contribuíram, não apenas para uma aprendizagem significativa, mas para o combate à violência. Assim como Helena, Vítor, Fábio, Glória e Arthur, Marta apresentou um discurso de culpabilização do contexto familiar, descrito como desestruturado, pela adoção de comportamentos violentos por parte dos alunos (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Silva & Guzzo, 2019).

Observou-se em todos os casos que as entrevistas funcionaram como um momento de resgate de lembranças, novas reflexões e inesperadas associações de vivências e sentimentos, o que corroborou para a produção de novas subjetividades nos entrevistados. Letícia ressaltou o

aspecto terapêutico da entrevista; Helena e Glória se surpreenderam ao serem assaltadas por antigas lembranças que já não eram acessadas facilmente pela consciência; Gabriela apresentou movimentos de desterritorialização sobre a sua trajetória profissional; Vítor sentiu-se provocado por profundas problematizações sobre a violência escolar; Fábio enfatizou que, apesar de se descrever como alguém que está constantemente absorto em momentos de reflexão, a entrevista gerou novos e inusitados questionamentos; Glória se sentiu à vontade para contar sobre as angústias e dúvidas que sente no cotidiano profissional; Arthur apresentou movimentos de desterritorialização com relação a entrevista que, apesar de indicarem momentos de hesitação e insegurança, afirmaram que ele estava se expressando a partir dos afetos que o atravessavam, e Marta ressaltou como o momento da entrevista provocou reflexões sobre questões que ela nunca havia explorado anteriormente. Os movimentos de desterritorialização sinalizaram como a entrevista de manejo cartográfico não se limita à coleta de informações, mas se configura como uma experiência que convida ao questionamento de discursos cristalizados e possibilita que os entrevistados explorem outros aspectos de suas vivências, revelando o caráter interventivo desse tipo de entrevista.

Com relação à análise da segmentaridade, o caso de Letícia pode ser caracterizado por um predomínio de linhas de segmentaridade flexível, visto que as enunciações expressavam como os momentos de insegurança e dúvida, carregados pela angústia, provocavam o movimento de busca por reterritorializações com relação à formação, profissão e família. Já no caso de Helena, percebeu-se que as linhas de segmentaridade dura eram as mais frequentes, em face dos discursos que apresentavam firmeza e enraizamento: Helena, na maior parte do seu discurso, parecia transmitir a certeza de saber quem era e quais eram seus ideais e sua visão de mundo. O caso de Gabriela foi caracterizado, em sua maioria, por linhas de segmentaridade flexível e linhas de fuga, uma vez que as enunciações exploravam novas possibilidades de formação e atuação profissional e o desejo fluía sem a preocupação em se ater a qualquer identidade fixa. No caso de Vítor, as enunciações revelaram uma postura mais aberta e reflexiva sobre os temas que eram propostos, o que indicou um predomínio de linhas de segmentaridade flexível. Sobre o tema “A arte e sua contribuição para diminuir a violência escolar”, percebeu-se linhas de fuga, pois as enunciações trouxeram problematizações e não respostas sobre casos de violência extrema no contexto escolar. O caso de Fábio parece ter como predomínio de linhas de segmentaridade flexível e, apesar de as enunciações apresentarem subjetivações e ideias pré-definidas, o entrevistado estava disposto a explorar novos aspectos de suas vivências, aproveitando a entrevista como um momento de novas reflexões. No caso de Glória, percebeu-

se que os discursos expressavam inseguranças e dúvidas com relação à trajetória de formação e profissional, indicando um desejo por reterritorialização ainda não realizado, o que caracteriza o caso como predominantemente atravessado por linhas de segmentaridade flexível e linhas de fuga. O caso de Arthur, em sua maioria, parece se caracterizar por linhas de segmentaridade flexível, visto que o entrevistado se expressava a partir dos sentimentos que o atravessavam e, inclusive, apresentou a preocupação de se desviar dos temas propostos por diversas vezes. Com relação ao quarto tema, Arthur expressou que sente que está em um constante processo de construção e mutação de si, evidenciando linhas de fuga. No caso de Marta, houve a predominância de linhas de segmentaridade dura, já que as enunciações se voltavam para discursos pré-estabelecidos e identidades fixas, expressando mais certezas sobre suas crenças que abertura para experimentações.

Um discurso em comum atravessou as narrativas da maioria dos professores entrevistados: a culpabilização do contexto familiar com relação à adoção de comportamentos vistos como inadequados e que estão associados em maior ou menor grau à violência escolar. Esse tipo de discurso pode configurar como um obstáculo para uma maior parceria entre as escolas e as famílias, o que é fundamental para o enfrentamento da violência escolar, visto que os dois contextos deveriam compartilhar a responsabilidade por esse fenômeno.

Enquanto Letícia, Gabriela, Fábio e Marta indicaram uma subjetivação como professores cuja principal motivação é o contato com os alunos, Helena, Vítor, Glória e Arthur apontaram para uma subjetivação como professores cujo desejo se volta para o agenciamento com a música ou a arte. Percebeu-se que os oito relatos se aproximaram, de maneira diversa, das concepções de arte e processo de ensino e aprendizagem apresentados nos capítulos teóricos do presente estudo, o que enseja a reflexão de que as aulas de arte e música podem possibilitar o devir, movimentos de desterritorialização e acesso ao plano coletivo de forças. Tal potência é fundamental para criar uma educação heterogênea que abarque a multiplicidade de vozes, rompendo, assim, com a educação hegemônica que se volta para a reconhecimento, a docilização dos corpos, a captura das subjetividades pelo capitalismo e, conseqüentemente, a violência.

Como estratégias de enfrentamento da violência escolar, Letícia, Gabriela, Vítor e Marta relataram que atuam como mediadores em situações conflituosas por meio do constante diálogo e, no caso de Marta, do acolhimento afetivo. Helena e Arthur ressaltaram a grande contribuição da arte para a busca por soluções saudáveis de conflitos. Fábio narrou que utiliza a arte como recurso para promover debates sobre temas relevantes que envolvem a violência. Vítor e Fábio refletiram sobre os aspectos mais amplos da violência, denunciando a estrutura disciplinar da

própria escola e a violência estrutural que atravessa a realidade dos alunos. Glória relatou que busca inspirar os alunos e apresentar outras vivências musicais. Arthur e Marta expressaram a contribuição da arte para a expressão de potencialidades e valorização da singularidade.

Pode-se concluir que, não obstante a maioria dos entrevistados ter um discurso de culpabilização das famílias pela violência escolar, todos apresentaram estratégias de enfrentamento que enfatizam a responsabilidade e o impacto da ação do professor e da escola na solução da violência. Tal impacto não se limita apenas ao contexto escolar, visto que a violência é um fenômeno complexo que atravessa a própria estrutura da sociedade capitalista. Ressalta-se a relevância do papel da escola no combate à violência e a necessidade de se estabelecer parcerias com as famílias, uma vez que a família e a escola são corresponsáveis pelo fenômeno da violência escolar

Com relação aos obstáculos experimentados no cotidiano escolar e a busca por soluções, Helena e Glória ressaltaram como a presença da arte pode contribuir para processos de ensino-aprendizagem mais significativos em todas as áreas, algo que não é considerado pela educação hegemônica. A partir dos relatos de sua vivência como aluna, Helena trouxe a necessidade dos professores se lembrarem da própria infância e adolescência para criarem formas de aprendizagem mais interessantes e que promovam um envolvimento dos alunos, salientando, entretanto, que as instituições escolares ainda priorizam o cumprimento de metas e prazos, o que limita significativamente a ação do professor. Gabriela narrou sobre o tempo demasiadamente escasso das aulas de arte/música e Marta enfatizou a relevância das aulas de música/arte como espaço de acolhimento e escuta de alunos que apresentam comportamento violento. Letícia criticou a postura academicista dos professores, trazendo uma abordagem mais prática e vinculada às reais dificuldades dos alunos, enquanto Fábio criticou a ausência de consciência da importante ação política dos professores que devem atuar, não como julgadores dos comportamentos considerados inadequados, mas como educadores que ampliam a perspectiva dos alunos. Letícia expressou o seu desejo por ajudar crianças e adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade em face da violência, acreditando que a escola é um espaço potente para oferecer essa ajuda e sua ação como professora pode contribuir, ao menos, para abrandar o sofrimento desses alunos. Vítor e Fábio relataram sobre a necessidade do professor de receber apoio de outros profissionais, como psicólogos, para lidar com a violência escolar. Fábio chamou a atenção para se debater sobre a violência contra os professores e sobre a perspectiva dos alunos de periferia que compreendem o Estado como uma figura negligente e

opressora. Arthur refletiu sobre a importância de valorizar os artistas brasileiros para promover uma maior presença da arte nas escolas e considerá-los como modelos para os alunos.

Com relação às observações participantes, foram observadas aulas cotidianas de arte e música e não foi presenciado nenhum manejo especificamente dirigido para o enfrentamento de situações explicitamente violentas por meio da arte. Presenciou-se dois momentos de conflito nas aulas de Fábio e Marta. Fábio buscou estabelecer um diálogo entre as duas alunas que discutiram e acolheu a expressão de raiva e frustração de uma delas. Marta buscou reorganizar o grupo de alunos para evitar que João tomasse uma atitude agressiva com um colega e, conseqüentemente, tivesse melhores condições de participar da aula. Não obstante, o estudo em questão abordou um aspecto mais implícito da violência, que faz parte da própria educação e da organização do ambiente escolar. Nesse sentido, percebeu-se que o manejo dos professores de arte e música envolveram, em certa medida, um rompimento com a educação hegemônica que mantém traços disciplinares.

Em todas as aulas, foi possível notar que os professores estimularam o envolvimento ativo, criativo, curioso e desejante dos alunos com as atividades propostas, convidando-os a serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Letícia propôs reflexões que transcendiam os conteúdos tipicamente musicais, oferecendo um espaço para que as crianças pudessem compartilhar suas experiências. Helena e Marta estimularam o exercício da fantasia e criatividade das crianças. Gabriela contornou o desânimo dos adolescentes, demonstrando uma sincera curiosidade sobre suas perspectivas e vivências. Vítor e Gabriela convidaram os alunos a explorarem de forma diferente o espaço escolar, colhendo elementos da natureza e registrando fotografias. Fábio trabalhou a tomada de consciência sobre a autopercepção dos alunos, o que possivelmente provocou processos de produção de subjetividades, e ofereceu o espaço da aula para que as alunas pudessem interagir com a pesquisadora. Marta adequava o seu manejo conforme a curiosidade e os desejos das crianças. Arthur e Letícia estimularam os alunos a explorarem os sons que poderiam criar, não apenas com instrumentos, mas com o próprio corpo. Todos os professores souberam respeitar e trabalhar com os afetos que estavam atravessando os alunos no momento das aulas, acolhendo os desejos e relatos espontâneos. Percebeu-se que as aulas de arte e música são capazes de causar fissuras na organização disciplinar da escola que visa a padronização, utilidade e docilidade dos alunos. Tais aulas oferecem um relevante espaço de criação, expressão e acolhimento da multiplicidade que constitui o espaço escolar.

A proposta metodológica da pesquisa consistia em realizar uma análise de cada caso para ressaltar os processos de subjetivação que surgiram ao longo das entrevistas, se assemelhando a um estudo de casos múltiplos. As observações participantes complementaram os discursos apresentados durante as entrevistas e permitiram uma maior aproximação das aulas de arte e música com as concepções sobre educação e arte que embasaram a pesquisa. Evidencia-se a necessidade de dar continuidade a pesquisas que envolvam os urgentes temas “educação”, “arte” e “violência” para que os professores arte e música possam encontrar novos espaços para expressar suas vozes e vivências, uma vez que o professor é uma figura central no contexto escolar e as aulas de arte e música apresentam uma potência singular de transformação.

Considera-se que a pesquisa cumpriu o objetivo geral que consistia em acompanhar processos de produção de subjetividades vivenciados por professores de arte e música. Os objetivos específicos também foram alcançados, pois, por meio das entrevistas, foram colhidos os relatos dos professores de arte e música acerca dos temas “educação”, “arte” e “violência”; traçou-se as perspectivas sobre o papel da arte na educação para promover o combate à violência; apresentou-se as análises micropolíticas dos processos de subjetivação expressos pelos participantes; a pesquisa funcionou como meio para dar voz aos professores para relatarem sobre as dificuldades e oposições vivenciadas no cotidiano escolar, e foi identificado, por meio de observações, como a educação e a arte podem contribuir para o enfrentamento da violência na escola, a partir das vivências escolares cotidianas dos professores.

A presente pesquisa resultou em um mapeamento de vozes e vivências que atravessaram os professores de arte e música ao serem apresentados a temas sobre educação, arte e violência. Foi possível constatar nos oito relatos tão diversos e nas observações participantes que a arte e a música possibilitam caminhos para uma educação mais democrática e em devir. A arte e a música evocam uma educação que necessita de sensibilidade, autenticidade e liberdade. A relevância dessa pesquisa reside na busca por dar uma maior visibilidade à potência da ação dos professores de arte e música em um país que luta duramente pela valorização da educação e, todavia, desvaloriza tais professores e disciplinas. Como esclarecem Deleuze e Guattari (1991/2010), na arte sempre é possível encontrar brechas para o plano de consistência, apoiar-se numa linha de fuga e entrar em devir e, portanto, é um caminho relevante para que se crie efetivas transformações e revoluções na educação.

REFERÊNCIAS

- Acho-Martinez, M. K., Joya-Valbuena, D., & Pardo-Rojas, L. C. (2019). El Arte y la Lúdica en la intervención con niñas y adolescentes: sistematización del acompañamiento al “Club Loto de la Hoja”. *Prospectiva*, n. 27, pp. 187-214. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-12132019000100187&lng=en&nrm=iso
- Albuquerque, F. M. S., & Salles, C. G. N. L. (2020). Experiência estética e escola: cartografia dos encontros com a infância e a arte nos anos iniciais do ensino fundamental. *EccoS – Revista Científica*, 0(54), e16683. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.16683>
- Albernaz, R. M., & Farina, C. (2017). Arte y vida en Deleuze. Formación estética y políticas de lo sensible. *Educação (Universidade Federal de Santa Maria)*, 42(1), pp.113-122. Recuperado de <https://doaj.org/article/2aff98a8453b4f769e81ba27c820da76>
- Andrade, A. S. (2022). Relações entre família e escola na interface educação, psicologia e filosofia da diferença. In M. A. Dessen, & Souza, O. A. *Relação Família-Escola*. Juruá, no pelo, Cap. 2.
- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), São Paulo, (2020). *Dia dos Professores: Brasil é o 1º no ranking global de agressão a educadoras e educadores*. 15 de outubro de 2020. Recuperado de: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/dia-dos-professores-brasil-e-o-1-no-ranking-global-de-agressao-a-educadoras-e-educadores>
- Assis, S. G., & Marriel, N. S. M. (2010). Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. In Assis, S. G., Constantino, P., & Avanci, J.Q. (Orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* (pp. 42-59). Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ. Recuperado de <https://books.scielo.org/id/szv5t>
- Bampi, L. R., & Camargo, G. D. (2016). Didática dos Signos: ressonâncias na Educação Matemática contemporânea. *Bolema: Boletim de Educação Matemática [online]*, 30(56), pp. 954-971. doi: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a06>
- Barreiro, M. F., Carvalho, A. B., & Furlan, M. R. (2018). A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. *Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro*, 14(30), pp. 517-534 issn 1984-5987. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5120/512057166015/html/index.html>
- Barros, R. B., & Passos, E. (2009). A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Barros, R. B., & Kastrup, V. (2009). Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E., Kastrup, V.; Escóssia, L. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Bassani, M. A., Sabado, D., & Hage, Z. C. M. (2017). Linguagem teatral, reflexão filosófica e grupo psicológico no cobate à violência em escolas: uma experiência em Belém (PA). *Revista*

do *NUFEN*, 9(1), 61-76. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000100005&lng=pt&tlng=pt

Bastos, M. A. P. C., & Cavalcanti, E. C. T. (2019). A Esquizoanálise como prática na clínica contemporânea. Uma proposta para compreensão das patologias psicoafetivas. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(2.0). doi:<http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.186>

Bona, J., & Luna, J. M. F. (2018). Legislador e intérprete: o papel do professor na construção dos movimentos interculturais na educação. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 8(1). Recuperado de <https://doaj.org/article/2979c411aee24e80b18144ee33235202>

Bonetto, P. X. R., & Neira, M. G. (2019). A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? *Educação (Universidade Federal de Santa Maria)*, 44(1), pp.1-23. Recuperado de <https://doaj.org/article/d712c75eadb0406495be0324ca80269b>

Brilhante, A. V. M., Giaxa, R. R. B., Branco, J. G. de O., & Vieira, L. J. E. de S.. (2019). Cultura do estupro e violência ostentação: uma análise a partir da artefactualidade do funk. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e170621. doi: <https://doi.org/10.1590/Interface.170621>

Brito, A. V., & Caliman, L. V. (2017). O diagnóstico da linguagem e a linguagem do diagnóstico: uma perspectiva pragmática. *Psicologia em Revista*, 23(3), pp. 994-1011. <https://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n3p994-1011>

Carmignolli, A. O. L., Muzzeti, L. R., Micheleti, L. I. S., & Oliveira, M. F. C. de. (2021). Gênero e sexualidade nas músicas de funk. *Temas Em Educação E Saúde*, 17(0), e021009. doi: <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.13646>

Chaves, S. E., & Ratto, C. G. (2018). Fronteiras da formação em saúde: notas sobre a potência da vulnerabilidade. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]*, 22(64), pp. 189-198. doi:<https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0697>

Cintra, A. M. S. et al. (2017). *Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. Fractal: Revista De Psicologia*, 29(1), pp. 45–53. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i1/1453>

Coelho, A. D., & Schwanz, L. (2021) A experiência criadora em uma cartografia com educação e arte. *Atos de Pesquisa em Educação*, 16, e9767. Recuperado de <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9767>

Coelho, W. N. B. & Coelho, M. C. (2013). Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. *Afro-Ásia*. 48, pp. 311-333. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/afro/a/hm5Mm6b7bXDP54mcDrMQLqS/>

Costa, C. F. R., & Leite, C. D. P. (2018). Arte-texto: um inusitado mergulho por entre imagens, conceitos e experiências. *Educação temática digital*, 20(3), pp. 680-699. Recuperado de <https://doaj.org/article/28977180789d442ebc8a1ac25f0f2b9b?frbrVersion=2>

Costa, G. D. (2011). Curriculararte: experimentações pós-críticas em educação. *Educação e realidade*, 36(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11554>

da Cunha, H. A., Ruaro, R., & Kaminski Alves Assini, T. C. (2018). A relação da arte com os adolescentes em conflito com a lei: uma pesquisa-ação no município de Cascavel-PR. *Revista Educação, Artes E Inclusão*, 14(1), pp. 108-128. Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9817>

Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. (1940). Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm

Deleuze, G. (2017). *Conversações.* (P. P., Pelbart, trad.). 3a ed. Rio de Janeiro: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1977).

Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição.* (L. Orlandi & R. Machado, trads.). 3a ed. Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1968).

Deleuze, G. & Guattari, F. (1976) *O Anti-Édipo.* Rio de Janeiro: Imago Editora. (Trabalho original publicado em 1972).

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O que é a Filosofia?* (B., Prado Jr., A. A. & Muñoz, trads.). 3a ed. São Paulo: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1991).

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.* 2a ed. Vol. 1. (A. L. de Oliveira, A. Guerra Neto & C. P. Costa, trads.). São Paulo: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1980).

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.* 2a ed. Vol. 2. (A. L. de Oliveira e L. C. Leão, trads.). São Paulo: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1980).

Escóssia, L., & Tedesco, S. (2009). O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 92-109). Porto Alegre: Sulina.

Fajardo, V., & Tenente, L. (2017). *Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema.* G1, 22 de agosto de 2017. Recuperado de: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>

Fernández de Juan T. (2017). El arte que cura: aplicación de técnicas vs la violencia. Experiencias en Baja California, México. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 12, pp. 95-107. doi: <https://doi.org/10.5209/ARTE.57564>

Ferreira, R. A. (2017). *Brasil lidera ranking de violência contra professores.* Jornal USP, 24 de abril de 2017. Recuperado de: <https://jornal.usp.br/?p=57757>

Foucault, M. (1991). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (L. M. P. Vassallo, trad.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1975).

Franceschini, E., & Fonseca, T. M. G. (2017). *Arte e loucura como limiar para outra história*. *Psicologia USP*, 28(1), pp. 14–22. doi: <https://doi.org/10.1590/0103-656420160022>

Francisco, M. V., & Coimbra, R. M. (2019). Bullying escolar e os processos de resiliência em si sob a ótica da teoria histórico-cultural. *ETD - Educação Temática Digital*, 21(1), pp. 145–163. doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8651418>

Gabriel, G. J., & Martins, R. A. (2020). CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTE PARA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA BULLYING. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, 17, pp. 1–12. Recuperado de <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3339>

Guattari, F. & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.

Gualandi, A. (2003). *Deleuze*. (D. O. Blanchard, trad.). São Paulo: Estação Liberdade.

Hinkel, J. & e Maheirie, K. (2007). Rap-rimas afetivas da periferia: reflexões na perspectiva sócio-histórica. *Psicologia & Sociedade [online]*, 19, pp. 90-99. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500024>

Juliana Gabriel, G., & Aragão Martins, R. (2020). CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTE PARA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA BULLYING. *Colloquium Humanarum*, 17, pp. 1–12. Recuperado de <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3339>

Kastrup, V. (2008). A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In Kastrup, V., Tedesco, S., & Passos, E. (Orgs.). *Políticas da cognição* (pp. 93-112). Porto Alegre: Sulina.

Kim, H. (2015). Community and art: creative education fostering resilience through art. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), pp. 193-201. Recuperado de <https://doi.org.ez249.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s12564-015-9371-z>

Krahe, I. B., & Matos, S. R. L. (2010). Devir-mulher como diferença. In *Anais do Congresso Internacional de Filosofia e Educação (CINFE)*, 5, Caxias do Sul. RS. Recuperado de https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico3/Devir-mulher%20como%20diferenca.pdf

Krug, E. G.; Dahlberg, L. L.; Mercy, J.A.; Zwi, A. B.; Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization. Recuperado de <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>

Leal Junior, L. C., & Andrade, A. dos S. (2016). ENSINO E APRENDIZAGEM DE ANÁLISE MATEMÁTICA COMO ENCONTRO COM OS SIGNOS NA PERSPECTIVA DE GILLES DELEUZE. *Revista Inter Ação*, 41(3), pp. 545–564. doi: <https://doi.org/10.5216/ia.v41i3.41685>

Leite, R. V., & Mahfoud, M. (2018). Da arte invisível ao enraizamento: uma experiência de educação não formal no subúrbio ferroviário de Salvador. *Revista Brasileira De Educação*, 23, e230087. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230087>

Leopoldo, R. (2017). Análise d'O anti-Édipo: críticas de Deleuze e Guattari a Sigmund Freud. *Revista Psicologia Política*, 17(39), pp. 293-303. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200008&lng=pt&nrm=iso

Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. *Revista De Contabilidade E Organizações*, 2(2), pp. 9-18. doi: <https://doi.org/10.11606/rco.v2i2.34702>

Mauricio, E., & Manguiera, M. (2011). Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. *Fractal: Revista De Psicologia*, 23(2), pp. 291–304. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000200005>

Minayo, M. C. S. (Org.). (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 27(1), pp. 99–108. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>

Pereira, J. C. (2014). CARTOGRAFIAS AFETIVAS: PROPOSIÇÕES DO PROFESSOR-ARTISTA-CARTÓGRAFO-ETC. *RAEGA - O Espaço Geográfico em Análise*, 30, pp. 106-130. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/raega.v30i0.36087>

Pupin, R. P. (2014). *A música no ensino fundamental: condições de oferecimento e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dos professores* (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. doi:10.11606/D.59.2014.tde-29012015-112155. Recuperado de www.teses.usp.br

Quinquiolo, N. (2017). O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DE CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Ciências Humanas*, 10(1), pp. 116-125. doi: <https://doi.org/10.32813/rchv10n12017artigo12>

Ramalho, I. P. (2020). Cildo Meireles e a Filosofia da Diferença: Cartografia de um pensar contemporâneo em educação. *Reflexão E Ação*, 28(2), pp. 118-131. doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14313>

Reis, A. C. (2014). Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do Psicólogo. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 34(1), pp. 142–157. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100011>

Rolnik, S. (2007). *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina.

Romaguera, A. R. T., Brito, M. (2018). FISSURAR A EDUCAÇÃO POR ENTRE ESCRITA DERIVA... *Revista Observatório*, 4(1), pp.89-114 Recuperado de <https://doaj.org/article/c48ddf7cfbca4780a7ea24002517c34b>

Rosa, F. M. S. C. (2016). A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. *Educação (Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil)*, 41(3), pp.685-696. Recuperado de <https://doaj.org/article/d2bcd248f0f945eb902e5a23e089a89e>

Sacramento, L. T., & Rezende, M. M. (2006). Violências: lembrando alguns conceitos. *Aletheia*, (24), pp. 95-104. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300009&lng=pt&tlng=pt

Santos, G. D., & Varandas, E. (2016). BRINGING STREET ART TO SCHOOL: OPEN TO INCLUDE. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, pp.285-289. doi: <https://doi.org.ez249.periodicos.capes.gov.br/10.1111/1471-3802.12290>

Silva, A. L. (2006). Música rap: narrativa dos jovens da periferia de Teresina - PI. *maginário*, 12(13), pp. 83-112. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000200004&lng=pt&tlng=pt

Silva, E. R., & Rodrigues, C. G. (2018). Educação e produção de subjetividade: o ressentimento como máquina de produzir corpos. *Reflexão e ação*, 26(2), pp.74-85. Recuperado de <https://doaj.org/article/32ec07103aba4fb8ac5a683fb7a5584a>

Silva, J. M. M. (2010). O desenho na expressão de sentimentos em crianças hospitalizadas. *Fractal: Revista De Psicologia*, 22(2), pp. 447-456. doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000800016>

Silva, S. S. G. T., & Guzzo, R. S. L. (2019) Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar E Educacional*, 23, e189983. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>

Silva, V. G. B., & Soares, C. B. S. (2009). As mensagens sobre drogas no rap: como sobreviver na periferia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(4), pp. 975-985. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232004000400018>

Soares, F. M. (2016). A produção de subjetividades no contexto do capitalismo contemporâneo: Guattari e Negri. *Fractal: Revista De Psicologia*, 28(1), 118-126. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1170>

Sousa, I.S. (2016). *Paródia e gênero no ensino fundamental II: discutindo imagens da mulher a partir da retextualização de letras de funk*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras. Recuperado de: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/9417>

Subtil, M. J. D. (2016). Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização. *Práxis Educativa*, 11(3), pp. 897-916. doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0022>

Tavares, P. A., & Pietrobon, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 46(2), pp. 471-498. doi: <https://doi.org/10.1590/0101-416146277ptf>

Tedesco, S. H., Sade, C., & Caliman, L. V. (2014). A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: Passos, E., Kastrup, V., Tedesco, S. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* (pp. 92-128). Vol. 2. Porto Alegre: Sulina.

Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDFT. (2019). *Importunação sexual*. Recuperado de: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/importunacao-sexual>

Trovar, P. (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. *Universitas Humanística*, (80), 347-369. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.rvcp>

Vinci, C. F. R. G. (2018). Entre o professor público e o pensador privado: a figura do mestre em Deleuze. *Educação Temática Digital*, 20(4), pp. 1018-1035. Recuperado de <https://doaj.org/article/2fc5b234136444c2bba0de4ec9ce70a9>

Yonezawa, F., & Cuevas, M. (2018). Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola. *Educação & Realidade*, 43(4), pp. 1515–1535. <https://doi.org/10.1590/2175-623675528>

APÊNDICE A**CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA**

Eu _____, responsável pelo cargo de _____, tenho ciência e autorizo Raissa Porto Gera, RG: 45.411.419-9, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP-RP) a realizar a pesquisa intitulada: “Educação, arte e violência: a perspectiva dos professores que educam através da arte” nesta unidade escolar. A ciência da instituição possibilita a realização dessa pesquisa que tem o objetivo de compreender como os professores que utilizam a arte como meio educacional concebem e vivenciam os temas educação, arte e violência; se faz necessário a coleta de dados em escolas públicas ou privadas onde serão entrevistados professores e realizadas observações participantes de aulas como parte fundamental desse estudo. As entrevistas deverão ocorrer na própria escola em horários convenientes para o professor e as aulas a serem observadas serão indicadas pelos próprios professores durante as entrevistas.

Franca, _____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do responsável

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
ESCLARECIMENTOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP intitulada “Educação, arte e violência: a perspectiva dos professores que educam através da arte”. Esta pesquisa tem como objetivo: compreender como os professores que utilizam a arte como meio educacional concebem e vivenciam os temas educação, arte e violência. Com esta pesquisa, espera-se contribuir para a produção de conhecimentos científicos sobre os temas referidos valorizando as perspectivas e vivências de professores que promovem o contato com a arte nos processos de ensino-aprendizagem.

Esclareço que o procedimento previsto para este trabalho compreende uma entrevista que abordará temas relacionados às suas vivências sobre os temas educação, arte e violência enquanto professor, além de observações de duas aulas, indicadas por você, que contenham a presença de manifestações artísticas como foco ou mediação nos processos de ensino-aprendizagem. As observações serão registradas em diários de campo. Para a execução da entrevista, que será realizada na própria escola durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou em outros horários de acordo com a sua disponibilidade e preferência, com a sua autorização, como modo de registro e documentação, realizarei as gravações em áudio e anotações em diário de campo. A entrevista terá a duração de aproximadamente 40 minutos. Somente eu e meu orientador de pós-graduação teremos acesso ao conteúdo completo da entrevista e aos registros dos diários de campo. Na Dissertação final, e outras publicações científicas que possam vir a serem feitas, seu nome e o da escola, e mesmo do município, jamais serão revelados.

Os riscos previstos nesta modalidade de estudo são mínimos, apenas aqueles decorrentes de possíveis desconfortos provocados por emoções que possam vir a surgir, em função de relatos mais envolventes de experiências anteriores dos participantes, e os resultados a serem obtidos nesta pesquisa serão de grande importância para futuros trabalhos sobre este tema. Se houver algum desconforto mobilizado pela pesquisa, é importante destacar que você terá liberdade para retirar seu consentimento e deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, se desejar ou precisar, sem nenhum prejuízo para você. Além disto, como psicóloga, me coloco a sua disposição para, eventualmente, atendê-lo, em local apropriado, no sentido de minimizar o desconforto emocional provocado ou encaminhá-lo para outro profissional de psicologia. Comprometo ainda, com o ressarcimento de eventuais despesas, e, ao final de todas as análises dos dados obtidos, na medida de seu interesse, disponibilizar-lhe um relatório final contendo as principais conclusões e sugestões. Caso você opte por participar, você receberá uma via deste Termo.

Reafirmando, todos os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados pela pesquisadora responsável comprometendo-se com a garantia de sigilo de sua identidade, da escola e do município, na dissertação e em eventual publicação dos resultados.

Para eventuais dúvidas sobre questões éticas da pesquisa, contatar: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 – Prédio da Administração – sala 07. CEP 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

Franca, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Pesquisadora: Raissa Porto Gera
Fone: (16) 988006720
E-mail: raissapgera@usp.br

Orientador: Antônio dos Santos Andrade
Fone: (16) 996123215
E-mail: antandras@usp.br

APÊNDICE C

Cartões temáticos que serão utilizados nas entrevistas com professores.

A PRESENÇA DA ARTE NA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE

MINHA MANEIRA DE ENSINAR POR MEIO DA ARTE

MEUS ALUNOS E A ARTE

A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA DIMINUIR A VIOLÊNCIA ESCOLAR