



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE ARTES – IARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

*Prof-Artes*

CRISTIANE CÂNDIDA DOS SANTOS SILVA

# Identidade e diversidade no ensino de arte

UBERLÂNDIA, MG  
2018

CRISTIANE CÂNDIDA DOS SANTOS SILVA

IDENTIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Arte (Prof-Artes) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em arte — linha de pesquisa abordagens teórico metodológicas das práticas docentes — sob orientação da professora doutora Roberta Maira de Melo

Uberlândia, MG  
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE ARTES – IARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof-Artes



## IDENTIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE

Trabalho de conclusão defendido em 09 de agosto de 2018.

---

Profa. Dra. Roberta Maíra Melo – Orientadora/Presidente

---

Profa. Dra. Elsiene Coelho da Silva

---

Profa. Dra. Raquel Mello Salimeno de Sá

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586i  
2018 Silva, Cristiane Cândida dos Santos, 1977-  
Identidade e diversidade no ensino de arte [recurso eletrônico] /  
Cristiane Cândida dos Santos Silva. - 2018.

Orientadora: Roberta Maira de Melo.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.8>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Arte. 2. Bullying. 3. Identidade. 4. Arte - Estudo e ensino. 5.  
Prática de ensino. 6. Arte na educação. I. Melo, Roberta Maira de  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

---

CDU: 7

## AGRADECIMENTOS

**A** Deus, meu Pai, Dono da minha vida e Razão do meu viver, Toda Honra e Toda glória pela conquista que Ele me permitiu alcançar.

À minha família: meu esposo, Davi, amor da minha vida desde os meus 11 anos de idade, por tanto amor, dedicação, incentivo, orações, companheirismo, apoio e cumplicidade durante toda pesquisa; minha filha, Dayanne, minha maior riqueza, pela compreensão em todos os momentos; aos meus pais, José Félix e Dalva Cândida, pelo amor incondicional e incentivo; à minha irmã, Fabiana, pelo apoio; às minhas tias, pelas orações incessantes para que Deus me desse força, capacidade e sabedoria para realizar com êxito a pesquisa.

Às queridas professoras Léa Zumpano e Eliane Tinoco, do Polo UFU Arte na Escola — gratidão pelo incentivo, pelo apoio e pela contribuição no percurso do projeto inicial. Suas orientações me fizeram chegar até aqui.

Ao grupo de professores da formação continuada do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, por me inspirar a ser cada vez mais uma professora melhor. Em especial, à professora Waldilena Campos, que tanto contribuiu com seus saberes e a concessão de livros úteis à pesquisa.

À equipe gestora da Escola Municipal Irmã Odélcia Leão Carneiro, por todo o apoio no desenvolvimento da pesquisa; sobretudo, à supervisora Stela Maria Sanchez.

Aos alunos das turmas do terceiro ano de 2016 e 2017 e quarto ano de 2017, agradeço a colaboração, o respeito e a disponibilidade. Estarão sempre no meu coração. Minha gratidão e meu afeto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que me concedeu bolsa de estudos, central para a realização da pesquisa que viabilizou a conclusão da dissertação.

Às coordenadoras do programa Mara Lúcia Leal e Dirce Helena Benevides Carvalho, pelo empenho e pela dedicação.

À minha orientadora, professora doutora Roberta Maira de Melo, agradeço a dedicação, a paciência, a competência, os direcionamentos, a partilha de seus saberes e os conselhos sábios, que vão além destas páginas. Levo para a vida. Como Deus foi bom comigo colocando ao meu lado uma pessoa sensível, meiga e maravilhosa como você.

Aos professores do Prof-Artes, especialmente à professora Elsiene Coelho da Silva e o professor Narciso Telles, cujas contribuições metodológicas foram importantes à escrita deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos aos professores João Agreli e Raquel Salimeno, que tanto contribuíram com seus saberes no exame de qualificação.

Aos meus amigos de mestrado! Como Deus foi maravilhoso ao colocar em uma única turma parceiros de pesquisa tão especiais. Foram mais de dois anos de companheirismo, carinho, respeito e troca de experiências que tornaram nosso percurso mais “leve e prazeroso”.

## RESUMO

SILVA, Cristiane Cândida dos Santos. *Identidade e diversidade no ensino de arte*. 2018. 118 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) — Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

**E**xplorar no ensino de arte assuntos como identidade e diversidade foi objetivo da pesquisa descrita nesta dissertação tendo em vista a possibilidade de os alunos desenvolverem, pela arte, um novo olhar para si e para o outro que possa minimizar atitudes de racismo, preconceito, discriminação e *bullying* entre os discentes. As ações e reflexões desenvolvidas na pesquisa buscaram construir uma educação voltada ao respeito às diversidades e às peculiaridades de cada discente. A pesquisa teve como lócus uma escola municipal periférica de Uberlândia (MG), onde os alunos viviam em um contexto de indisciplina, muitas vezes, gerado pelo *bullying* praticado entre eles. Em especial nas aulas de arte, essa condição impossibilitava a condução das aulas e o processo de ensino e aprendizagem. A investigação explora a forma como a identidade e as diferenças se traduzem no currículo (municipal) e o ensino de arte como meio possível para lidar com essas temáticas em sala de aula. Assim, a reflexão abrange currículo, *bullying*, identidade e diferenças e ensino de arte à luz de autores como Silva, Fante, Hall, Lino, Barbosa e Iavelberg.

**Palavras-chave:** *Bullying*. Identidade. Diferenças. Arte.

## ABSTRACT

SILVA, Cristiane Cândida dos Santos. *Identity and diversity in art teaching*. 2018. 118 pp. Dissertation (Master's degree in Arts) — Arts Institute, Federal University of Uberlândia.

**E**xploring identity and diversity as subjects in art teaching was the main aim of the research presented in this dissertation in view of the possibility of students developing through art a new look at themselves and at the other that can minimize racism, prejudice, discrimination and bullying attitudes among them. Actions and thoughts developed in the research sought to build an education proposal focused on meeting each student's own singularities. The research took place in a public school in Uberlândia city, MG, where students lived in a context of bad behavior, often generated by bullying among them. Especially in art teaching, this condition made it impossible to conduct classes and the teaching and learning process. The research explores how identity and differences appear in the (local) curriculum and art teaching as a means to deal with such themes in classroom. Thus, the discussion covers curriculum, bullying, identity, differences, and art teaching in light of authors such as Silva, Fante, Hall, Lino, Barbosa and Iavelberg.

**Keywords:** Bullying. Identity. Differences. Art.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	A pintora Tarsila do Amaral segundo o olhar da própria artista; o pintor Portinari em seu autorretrato	51
FIGURA 2	Retrato de uma criança feito com açúcar; retrato do artista Salvador Dalí feito com botões	51
FIGURA 3	Discentes e autorretratos feitos com massa de modelagem manual e desenho, 2016	52
FIGURA 4	Alunos fazendo autorretrato com massa de modelagem manual	53
FIGURA 5	Nomes de discentes desenhados com exploração de recursos gráfico como formas e cores	53
FIGURA 6	Painel de exposição na escola das peças criadas pelos alunos com nomes de discentes desenhados com exploração de recursos gráfico como formas e cores	54
FIGURA 7	Carteiras de identidade criadas pelos alunos dentro do projeto docente	55
FIGURA 8	Fotocolagem com imagens digitalizadas dos autorretratos realizados pelos alunos	56
FIGURA 9	Fotocolagem com imagens digitalizadas de autorretratos dos alunos de turmas de terceiro ano explorando com desenhos o fundo da imagem retratada	56
FIGURA 10	Exposição-painel do projeto “Identidade e diversidade”	57
FIGURA 11	Fotocolagem das alunas e seus autorretratos em frente ao painel	57
FIGURA 12	Fotocolagem dos autorretratos após estudo de proporção e sem uso de fotografia	58
FIGURA 13	Aluna realiza interferência em retratos	59
FIGURA 14	Resultado das interferências feitas por alunos de turmas do terceiro ano, 2017	59
FIGURA 15	Imagem da capa do livro <i>Tudo bem ser diferente</i>	60
FIGURA 16	Página final do livro <i>Tudo bem ser diferente</i>	61
FIGURA 17	Alunos durante observação de colegas	62
FIGURA 18	Alunos desenhando o retrato do colega	62
FIGURA 19	Aluna revela quem ela admirava e por quê	63
FIGURA 20	Alunos no momento de confraternização	63
FIGURA 21	Autorretrato do aluno e retrato do colega que é admirado	64
FIGURA 22	Autorretrato do aluno e retrato do colega que é admirado	65
FIGURA 23	Autorretrato do aluno e retrato do colega que é admirado	66
FIGURA 24	Aluna Millena retratada em fotografia e em desenho que fez mudando traços faciais	67
FIGURA 25	Fotografia e desenhos da aluna Alyce	68
FIGURA 26	Fotografia e desenhos da aluna Maria Eduarda	69
FIGURA 27	Fotografia, desenhos e frase da aluna Bruna	70

FIGURA 28	Fotografia e desenhos do aluno Gustavo Euler	70
FIGURA 29	Fotografia e desenhos do aluno Gustavo Luiz	71
FIGURA 30	Painel “Tudo bem ser diferente”, feito em madeira e tinta guache	71
FIGURA 31	Alunos do terceiro ano durante processo de pintura do painel em sala de aula, 2016	72
FIGURA 32	Alunos do terceiro ano interagindo com o painel, 2016	73
FIGURA 33	Alunos do quarto ano no início do desenho do painel, 2017	74
FIGURA 34	Fotografias dos alunos do quarto ano contornando desenhos do painel, 2017	75
FIGURA 35	Alunos do quarto ano finalizando os acabamentos no painel, 2017	75
FIGURA 36	Alunos posam em frente ao painel finalizado	75
FIGURA 37	Desenhos criados pelos alunos do quarto ano para produzir animação em <i>stop motion</i> , 2017	77
FIGURA 38	Criação de cenário por alunos do quarto ano para animação em <i>stop motion</i> , 2017	77
FIGURA 39	Cenário feito por alunos do quarto ano, 2017	79
FIGURA 40	Alunos do quarto ano no desenvolvimento de atividades para a produção do vídeo de animação, 2017	79
FIGURA 41	Alunas do quarto ano na finalização da produção do vídeo, 2017	80
FIGURA 42	Aluna do quarto ano movimentando os personagens da produção do vídeo, 2017	80
FIGURA 43	Imagem de vídeo passado para os alunos e usado como referência para debate	81
FIGURA 44	Alunos de turmas do terceiro anos assistindo ao vídeo na biblioteca da escola, 2016	82
FIGURA 45	Imagem capturada do vídeo produzido com alunos de turmas do terceiro ano, 2016	83
FIGURA 46	Grupos de alunos do quarto ano de 2017 no dia da ação na escola	85
FIGURA 47	Grupos de alunos do quarto ano de 2017 fazendo a ação de conscientização contra o <i>bullying</i> em salas de aulas	85

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9	
1 ORIGENS DE UM PROJETO DE DOCÊNCIA EM ARTE	12	
1.1 <b>Influência da experiência como estudante na experiência como professor</b>	12	
1.2 <b>Contexto escolar do projeto docente</b>	14	
1.3 <b>Relações entre limites disciplinar-curriculares e comunidade escolar: questões emergentes</b>	17	
1.4 <b>Diversidade e manifestação do <i>bullying</i></b>	24	
2 ENSINO DE ARTE PÓS-MODERNO: EDUCAR PARA O RESPEITO À DIFERENÇA E À DIVERSIDADE	29	
2.1 <b>Ensino de arte e documentos oficiais</b>	30	
2.2 <b>Ensino de arte pós-moderno e multiculturalismo</b>	33	
2.3 <b>Identidade e diversidade no ensino de arte: abordagens teóricas</b>	38	
2.4 <b>Professor de arte: necessidades discentes e desafios</b>	45	
3 RETRATO E AUTORRETRATO NA ESCOLA: MEIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE RESPEITO À DIVERSIDADE	49	
3.1 <b>Identidades por meio do autorretrato</b>	52	
3.2 <b>Percepção das diferenças</b>	60	
3.3 <b>Retratos como evidência da diversidade</b>	67	
3.4 <b>Identidade e diversidade com uso de recursos tecnológicos</b>	76	
3.5 <b>Respeito à diversidade</b>	81	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87	
REFERÊNCIAS	89	
APÊNDICE 1	Autorização de divulgação de imagens dos alunos retratados	93
APÊNDICE 2	Trechos transcritos dos textos que os alunos escreveram ao fazer avaliação	109

## INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada nesta dissertação buscou compreender a seguinte questão: como possibilitar aos alunos ter um novo olhar para si mesmos e para o outro? Essa indagação partiu de minha experiência profissional em escola de periferia da cidade de Uberlândia, MG; ou seja, o tema surgiu da constatação de indisciplina constante entre os alunos, fator gerador de conflitos em sala de aula em razão, sobretudo, da prática de *bullying*. As palavras que alguns pronunciavam com intenções preconceituosas ou certas atitudes incoerentes desencadeavam brigas e discussões, o que interferia nas aulas e prejudicava o processo de ensino e aprendizagem. Nessa lógica, a pesquisa intentou estabelecer conexões e relações entre artes visuais, identidade e diversidade nos anos iniciais do ensino fundamental a fim de estimular na criança uma consciência quanto à existência de diferenças entre as pessoas. Dito de outro modo, fazer o aluno perceber quem ele é, saber quais características físicas o define.

Identidade é aqui entendida como conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa; enquanto diversidade supõe o sentido de percepção das diferenças, dessemelhanças entre um eu e o outro. Ou seja, discuto aqui conceitos que vão além da consciência negra. Menciono isso para demonstrar que o trabalho não se resumiu a uma proposta para ser exposta nas comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro). Data em torno da qual os professores, especialmente os de arte, são instados a apresentar algum produto que materialize o que foi trabalhado com seus alunos.

Assim, desenvolvi práticas artísticas que abarcassem a identidade e a diversidade e promovessem as relações entre crianças de pertencimentos étnicos diferentes, não só pensando em etnia, no negro; mas ainda em quem é diverso porque usa aparelho ortodôntico, porque usa óculos, porque usa colete cervical, porque tem deficiência física, porque não se enquadra em certos padrões estéticos que a sociedade consagra, dentre outros porquês. Busquei concretizar ações práticas a fim de elencar essas diferenças, enfatizar sua existência e buscar a reflexão sobre o que não deve existir: atitudes desrespeitosas e que estereotipam o outro, atitudes preconceituosas e de intolerância relativamente às singularidades de cada pessoa.

Problematizar essas questões exigiu cumprir o objetivo de mostrar como o ensino de arte que explora assuntos como identidade e diversidade pode minimizar em meio aos estudantes, tendências comportamentais que revelam atitudes de preconceito, discriminação e

intolerância por racismo, de desrespeito e de *bullying*, dentre outras. Para facilitar o cumprimento de tal objetivo, foram estabelecidos estes objetivos específicos: *compreender* como os assuntos identidade e diferença se traduzem no currículo nacional; *apreender* o contexto identitário e de diversidade cultural do educando no processo do fazer artístico; enfim, *explorar* o ensino de arte como meio útil para tratar de identidade e diversidade em sala de aula.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa do objeto de estudo. Como se sabe, uma pesquisa qualitativa tem perspectiva interpretativa e busca entender os sentidos das ações humanas em suas instituições; isto é, busca compreender e aprofundar fenômenos explorados segundo o olhar dos informantes e em ambiente natural e contextualizado. O pesquisador se introduz nas experiências dos participantes para construir conhecimentos teóricos sobre o objeto estudado com a consciência de que é parte deste. No centro de uma pesquisa assim estão a diversidade de ideologias e as singularidades de cada indivíduo (ANDRÉ, 2000).

A investigação se desenvolveu como pesquisa de tipo etnográfica porque se vale de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, tais como a observação participante (o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada: ele a afeta e por ela é afetado), a entrevista, a análise de documentos, a interação constante do pesquisador com objeto estudado, a ênfase no processo, e não no resultado, a preocupação com os sentidos, a maneira como as pessoas se veem, veem suas experiências e o mundo que as cerca (ANDRÉ, 2000).

A pesquisa se apoiou no método fenomenológico. Como diz André (2000), a fenomenologia enfatiza aspectos subjetivos do comportamento e recomenda penetrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo de sentido atribuem aos acontecimentos e às interações sociais que permeiam seu cotidiano. Busca compreender e interpretar a experiência vivida, orientar o olhar para o fenômeno, enfatizar sua descrição densa e exaustiva e seus sentidos, direcionar a investigação para compreender e desvelar o fenômeno. O mundo do indivíduo, suas experiências cotidianas e os significados que ele atribui a elas são, portanto, os núcleos de atenção da fenomenologia. Pesquisas com esse enfoque fenomenológico constituem etapas de compreensão e interpretação do fenômeno que pode ser retomado e reinterpretado.

Os procedimentos de execução da investigação incluíram construir uma compreensão conceitual da temática escolhida e das metodologias viáveis e fazer a coleta de dados (perspectiva e pontos de vista dos participantes, ou seja, emoções, experiências e outros aspectos subjetivos). Enquanto a compreensão adveio da leitura de textos teóricos e de

pesquisadores com interesses afins ao deste estudo, a coleta se valeu da observação *in locu*, da tomada de notas e da discussão em grupo.

Após essas etapas iniciais, foi feito um portfólio como processo de documentação de dados da produção dos discentes. Esse procedimento permitiu acompanhar as ações em sala de aula com registros variados: em fotografia, áudio, vídeo, documentos e relatos orais.

Os resultados e a análise construídos com a pesquisa se materializam neste trabalho de dissertação, que os apresentam em três capítulos. O capítulo 1 trata das origens e motivações da pesquisa. O texto discorre sobre experiências minhas como estudante universitária que me marcaram a ponto de me sensibilizar muito a problemas surgidos nas salas de aula onde atuo como professora de Arte. São situações que se refletiam negativamente na sala de aula e criavam transtornos à aprendizagem, além de exigir conhecimentos do contexto comunitário escolar para perceber questões importantes que englobam o contexto social e familiar e se refletem na escola. A abordagem desse contexto foi feita à luz de Subirats (2000) e Silva (2002). A compreensão da diversidade que há na comunidade escolar apontou manifestações do fenômeno do *bullying*, cujo entendimento foi construído à luz de Fante (2008), Guareschi e Silva (2008) e Pereira (2009) e com exemplos desse comportamento que envolvem o contexto escolar (alunos, professores e pais) e legislação para não só coibir essas ações de violência, mas também conscientizar as pessoas.

O capítulo 2 aborda a interação da arte com questões contemporâneas, ou seja, o ensino de arte como meio possível para uma educação transformadora ao se ocupar de temas importantes. A interação se revela em documentos oficiais que destacam a relevância da arte no currículo, assim como em concepções do ensino de arte pós-moderno e do multiculturalismo — com base em Efland (2005), Ferraz (2009), Richter (2003), McLaren (2000) — e em conceitos como identidade e diversidade no ensino de arte — entendidos à luz de Barbosa (1998; 2005; 2010), Gomes (2008), Richter (2003), Silva (2008), Hall (2006) e Santos (2000).

O capítulo 3 descreve as práticas referentes aos processos e produtos desenvolvidos e sua análise. O texto destaca o trabalho com retrato e autorretrato para tratar de identidade e diversidade no ensino de arte; ou seja, para apresentar aos alunos uma série de imagens produzidas por artistas de épocas e estilos distintos a fim de enriquecer o repertório imagético deles e ser o ponto de partida para realizar produções em formas de desenho, pintura, colagem, dobradura, modelagem e fotografia, dentre outras formas de expressão artística.

# 1 ORIGENS DE UM PROJETO DE DOCÊNCIA EM ARTE

*A diversidade existe e, naturalmente, gera conflitos nos mais variados espaços sociais. Na escola, tais conflitos nada mais são do que ecos da marginalização que ocorre na sociedade.*

— MAGALHÃES (2007, p. 232 )

“ **A** experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Com essa frase, Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) propõe uma forma de refletir sobre a educação que parte da experiência educacional, seja a dos professores ou a dos alunos e de outras pessoas que formam a comunidade escolar. A experiência provém do exterior, de um acontecimento; mas o eu é o lócus da experiência; ou seja, nas palavras proferidas, nas ideias, nas representações e nos sentimentos dados a conhecer, nos projetos e nas intenções, no saber, no poder e na vontade. Com efeito, este capítulo apresenta uma experiência minha como aluna de graduação que se projetou em minha condição de professora atuante em escola de periferia; ou seja, apresenta as motivações pessoais para problematizar academicamente e explorar pedagogicamente os assuntos identidade e diversidade no ensino de arte. O que experimentei não foi algo que passou em minha frente. A experiência ocorreu em mim: tocou-me, sensibilizou-me, inquietou-me, de um modo produtivo, gerador. Da experiência derivaram intenções conscientes em prol de um ideal de docência mediante um projeto de ação didática, como sugere Larrosa. A experiência a que me refiro surge de uma situação de *bullying* por que passei na condição de aluna de graduação. Considero a situação como tal porque se enquadra na conceituação legal. Os conceitos de *bullying* são parecidos com assédio moral: muda o espaço. *Bullying* designa certas atitudes no ambiente escolar estudantil. Assédio designa certas atitudes nas relações pessoais no ambiente de trabalho (RIBEIRO JÚNIOR, 2016).

## 1.1 Influência da experiência discente na experiência docente

No segundo semestre de 1997, fui aprovada no exame vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (MG) para o então curso de Educação Artística. Da minha família numerosa, fui uma das primeiras pessoas a conseguirem cursar uma faculdade. Senti muito orgulho, uma sensação de importância, de ser adulta pela primeira vez na vida. No dia a dia da condição de graduanda, houve um misto de sentimentos.

Comecei o curso com a convicção de aprender. Queria aprender o máximo; não exatamente a ser artista, mas a apreciar a arte ainda mais do que eu já apreciava. Descobri o quão difícil seria concretizar meu desejo. Não encontrei em alguns professores uma orientação, uma guia para despertar em mim algo que me fizesse crescer e ter os resultados que esperavam. Antes, encontrei críticas, duras, que tolheram minhas intenções de criar. Impôs-se um medo que me impedia de produzir. Certa vez, por volta de 2000, um docente me perguntou: “O que você está fazendo aqui?”, insinuando que a faculdade não era o meu lugar, ou seja, não era um curso adequado para mim. Indagações assim me machucaram. Deixaram marcas dolorosas, cicatrizes, que me fazem lembrar aqueles momentos como se tivessem acontecido ontem. Quando encontro algum desses professores em eventos artísticos, as lembranças vêm à tona.

Não por acaso, essa situação de *bullying* que experimentei (os questionamentos e as críticas) me serviu de exemplo de como um professor pode deixar marcas na vida de um aluno, seja positivas ou negativas. Mais que isso, o exemplo me tornou sensível o bastante para exercer a empatia, ou seja, pôr-me no lugar do outro. Enquanto eu era aluna, trabalhava na área administrativa de uma imobiliária, de modo que, logo após me formar, não abracei a profissão docente. Só em 2011 iniciei minha carreira na docência. Desde então, percebo indisciplina por causa de situações de *bullying*. Diversas vezes me comovi ao ver crianças chorando a ponto de soluçar e sentir mal por causa de palavras ofensivas proferidas por outras crianças.

Uma criança disse certo dia: “O G. [colega de sala] me chamou de dentuça, feia”. Outra criança, negra, reclamou de ser chamada de carvão constantemente. Eram alunas do terceiro ano à época. Situações como essas foram relatadas pelas crianças durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas associadas com a pesquisa aqui descrita. Convém destacar trechos: “Uma menina me xingou de preto, e eu me senti muito mal”; “Eu tava na sala, o M. chegou e perguntou quantos meses [em alusão à gravidez] que eu tinha porque eu estava gordinha e eu fiquei muito triste”; “Eu já sofri *bullying*, eu sei que é muito triste, mas não adianta chorar, eu sofri *bullying* porque eu sou muito magra e também por causa do meu cabelo”.

Ainda que atitudes assim difiram do *bullying* que sofri, percebo dor em alguns alunos, o que me instiga a não ficar inerte. Como professora, preocupo-me com as questões relacionadas com meu alunado; e as situações de *bullying* com que deparo me desafiaram a pensar em como influenciar ou favorecer o impedimento ou a reversão de situações de agressão verbal e física no ambiente escolar. Passei a pensar em um projeto docente em que

eu pudesse reafirmar, com as crianças, quem são elas; ou seja, trabalhar questões de identidade e, assim, tentar lhes possibilitar a percepção do quanto são diferentes das outras pessoas e de que é preciso respeitar as diferenças, a diversidade.

Quando comecei a lecionar na escola referida acima, as aulas de Arte aconteciam em um ambiente de bagunça e desordem: alunos brincando, brigando, ofendendo-se. Era quase impossível desenvolver uma aula, por mais planejada que fosse. A maior parte do tempo era consumida chamando alunos à atenção ou resolvendo questões decorrentes da indisciplina e desordem. Após desenvolver o projeto e a abordagem desses temas, a situação melhorou: o ambiente das aulas se transformou, de modo que acontecem de forma satisfatória. Assim, da situação que vivenciei como aluna e da tentativa de, como professora, inibir situações de violência entre alunos, derivei intenções e argumentos para desenvolver a pesquisa subjacente a esta dissertação como forma de tratar de questões relativas ao *bullying* e favorecer o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

## 1.2 Contexto escolar do projeto docente

Em 2012, fui contratada pela prefeitura de Uberlândia para trabalhar na escola Irmã Odécia, com educação infantil (salas de segundo período) e ensino fundamental (salas de primeiro ao quinto ano). Em meados desse ano, fui aprovada em concurso público e me tornei efetiva na referida escola, frequentada atualmente por 790 alunos, nos turnos matutino e vespertino. A gestão compõe-se de diretora, duas vice-diretoras, quatro supervisores pedagógicos e 56 professores, dos quais quatro são habilitados em Arte e lecionam duas aulas semanais em todas as séries. A escola possui um espaço físico amplo. Há áreas especiais para biblioteca, sala de vídeo, quadra de esporte, laboratório de informática com trinta computadores, embora só dez funcionam, segundo informações recentes; mas não possui uma sala ambiente para o ensino de arte.

O bairro onde fica a escola é periférico, de população de baixa renda. Não há clubes nem cinema. As praças são escassas. Há poucas opções de lazer. Muitos alunos moram em área de propriedade da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) denominada *campus Glória*, onde infraestrutura e saneamento básico quase não existem (exceto em casos que fazem ligações clandestinas com a rede). A área tem 63 hectares de terreno, às margens da BR-050 (sentido Uberaba, MG), e começou a ser ocupada em 2012. Segundo levantamento recente, lá estão quase 15 mil pessoas ligadas ao Movimento Sem Teto do Brasil (ALEIXO, 2018). A estrutura residencial improvisada tem numeração de casas, comércios instalados e área reservada a estabelecimentos públicos como escolas e unidade de saúde.

Por meio da justiça, houve tentativas de regularizar a situação e obter posse da área ocupada. Em março de 2017, a UFU aprovou a doação da área denominada. No fim de 2017, os moradores contrataram um trabalho de georreferenciamento que contabilizou cerca de três mil famílias, 47 quadras e 19 ruas. Em agosto, a Companhia Metropolitana de Habitação (COHAB) decidiu assumir o processo de regularização e resolver a situação das famílias que ocupam o local. Em dezembro, representantes do Ministério Público federal e estadual, da Defensoria Pública da União, da associação dos moradores do bairro Elisson Prieto, do Poder Executivo, da COHAB e da UFU assinaram o documento que autorizou a transferência da responsabilidade da área. Em fevereiro de 2018, o cadastramento das casas para divisão dos lotes já estava sendo feito com a perspectiva de regularização em até cinco anos. Engenheiros fazem o estudo da área para realizar obras de infraestrutura sanitária, rede de esgoto e asfaltamento. A Companhia Energética de Minas Gerais realiza estudos para o processo de eletrificação.

No início da minha trajetória na escola, encontrei vários desafios que permeiam a prática de qualquer professor sem experiência docente. Muitas vezes, são oriundos dos alunos e de sua “configuração familiar”. Ante a falta de base familiar sólida, tendem a desconhecer o respeito a regras, aos limites etc. Não por acaso, infringem normas estabelecidas, são indisciplinados e violentos, insultam colegas e geram situações que impedem o andamento planejado para aulas, em especial as de Arte. Entendem-na como momento de mais liberdade.

Em meio a esse cenário, solicitei auxílio pedagógico a fim de conter a indisciplina; mas quase não tive. Em dada manhã, eu estava em sala de aula e fui convidada, pela diretora, a comparecer à sua sala, onde se encontrava com o vice-diretor e os supervisores pedagógicos. Eu não sabia o teor da conversa. Mas esperava apoio. Fui surpreendida pelas palavras da diretora. Ela me perguntou se era mesmo essa profissão docente o que eu queria para minha vida; convidou-me a repensar dizendo que ainda dava tempo de desistir. Tal episódio desencadeou reações fisiológicas em mim.

Recusei o convite. Pensei nas crianças: em como eu poderia auxiliá-las através da arte. Como estratégia inicial, aos poucos convidei pais de alunos mais indisciplinados para que, com seu apoio, conseguíssemos mais comprometimento nas aulas de Arte. O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos em geral acontece; e, de fato, pode-se dizer que prestigiam eventos como festas e formaturas. Mas quando se fala em reuniões específicas para tratar de questões de sala de aulas de seus filhos, a participação não é tão efetiva. Quando existem casos de maior urgência, os pais são convocados pelos professores e informados através de bilhetes com dados de quando devem comparecer à escola. Algumas vezes, além do bilhete,

há contato telefônico. Em casos severos, o aluno só entra na escola acompanhado de um responsável — em geral, os pais comparecem.

Assim, através de convites e convocações, falei com pais e responsáveis; mas, ao ouvi-los, deparei-me com relatos de um cenário ainda mais devastador, pois envolvia outras questões extrassala de aula. Ante a rejeição paterna e materna, havia alunos criados por avós os quais já haviam pedido intervenção do Conselho Tutelar. A própria família estava desistindo da criação e educação dos filhos. Havia casos de pais e mães que estavam presos; o caso de mãe biológica que quis jogar o filho sob um carro em movimento e foi impedida por um transeunte, que acabou adotando a criança; o caso de criança de 7 anos de idade colocada para fora de casa, tendo suas roupas espalhadas na rua porque, em processo de separação, os pais jogavam o filho um contra o outro; o caso da mãe de aluno de cerca de 9 anos segundo a qual o maior sonho dele era crescer, comprar um carro, comprar uma arma e matar seu pai biológico, que era violento com a família; enfim, casos de estudantes cujos pais foram assassinados com arma de fogo, de discente que não tinha mãe porque foi morta queimada.

Ouvir essas histórias tristes me fez compreender que algumas ações de indisciplina eram reflexo direto de vivências do contexto sociofamiliar. Nesse caso, como propor ações para amenizar esse quadro? Passei a observar mais situações que continuavam me marcando em sala de aula, bem como alunos que, no primeiro horário de aula, já me indagavam se estava na hora do lanche. Como produzir algo se o que lhes interessava era saciar a fome? O *bullying* acontecia com frequência. Xingamentos persistiam. Em resposta, alunos ofendidos agrediam não só com palavras; também fisicamente, na tentativa de se defenderem.

Sensibilizada com esses problemas e particularidades, considerei que não posso usar a escola como instrumento de mudança das condições de vida de uma comunidade; mas através de ações articuladas pelo ensino de arte posso promover a valorização das crianças e o respeito aos ditos diferentes. Se há diferenças, então são necessários promoção do respeito mútuo, ao outro, reconhecimento das diferenças e possibilidades de falar sobre elas sem medo, receio ou preconceito.

A comunidade local é suficientemente ampla para fornecer dados a um projeto curricular. Existem aspectos que a aproximam do currículo. Um exemplo é o comportamento discente em sala de aula, que tende a refletir o que o aluno é, vê, presencia ou sofre no contexto familiar, muitas vezes carente da figura paterna e materna, pois muitas crianças são criadas por familiares de segundo grau de parentesco.

Seja pela separação dos pais, morte, prisão ou necessidade de estar fora para trabalhar, a ausência paterna pode gerar outros problemas. Vem-me à memória o caso da criança cuja mãe precisava trabalhar e não tinha com quem deixá-la. Quando não estava na escola, o menino ficava na rua, sujeito a riscos, inclusive de se envolver com drogas, atividades ilícitas e más companhias. Infelizmente, um dia esse aluno saiu da escola em carro da patrulha escolar porque oferecia entorpecentes a colegas de sala de aula. A notícia mais recente é que estava internado por causa de traumatismo craniano resultante de envolvimento com quem o levou à ilicitude. Acredito que a ausência dos pais, ou seja, a falta de um acompanhamento maior dos filhos, provoque distanciamentos porque supõe falta de carinho e afeto: antídotos para esfriar relações tensas e suscetíveis de conflito e violência, não só no meio familiar, como também na escola e em outros espaços sociais.

### **1.3 Limites disciplinar-curriculares e comunidade escolar: questões emergentes**

Em meio a tantas disciplinas e conteúdos estabelecidos no currículo, como abordar a diversidade e os problemas de violência como *bullying* na escola? Como lidar pedagogicamente com essas questões tão presentes no cotidiano escolar? De fato, existem questões não vinculadas a dadas disciplinas, mas que afetam a todos os envolvidos na educação escolar. Por exemplo, questões de currículo, violência e outros não estão restritas a áreas do conhecimento; antes, envolvem a todos porque ultrapassam os limites das disciplinas. Noutras palavras, por mais que minha área de atuação seja o ensino de Arte, minha prática é afetada diretamente por tais questões.

Convém pensar nas especificidades das áreas, como o ensino de Matemática (números, operações, equações etc.) e Língua Portuguesa (ler, escrever, produzir textos e outros). Cada conteúdo ocupa um lugar definido no currículo; mas para abordar temas como violência, que afetam aulas de todos professores, não há um lugar de prestígio no currículo. Como diz Subirats (2002), no fazer educacional do século XXI urge uma educação moral; mas esses conhecimentos raramente são levados em conta na elaboração do currículo. Segundo ela, houve mudança no conceito da educação. Os sistemas educacionais tiveram de se adaptar a demandas sociais que nem eram previsíveis no século XIX. A respeito dos conteúdos curriculares, ela questiona:

De que tipo de conhecimento necessitam as novas gerações? De que tipo de atitudes, aptidões, habilidades, disposições, valores? Ainda que tais perguntas sejam às vezes formuladas, raramente são levadas em conta na elaboração dos currículos. A produção de personalidades capazes de viver em sociedade, que é a finalidade da educação, continua sendo pensada como resultado casual de um conjunto de circunstâncias complexas e, geralmente, incontroláveis (p. 195).<sup>1</sup>

O sistema educacional tem uma demanda a cumprir: as disciplinas e suas especificidades, além de outras necessidades como preparar os alunos para realizar provas que o governo estadual e federal aplica como avaliação da educação. Isso exige que os profissionais se empenhem para “treinar” os alunos para obterem resultados positivos e favoráveis. Houve uma situação em que a equipe pedagógica pediu para que eu ficasse na sala dos professores no horário de aula de Arte no terceiro ano porque estavam revendo uma matéria importante a ser cobrada em prova de avaliação do governo que os alunos fariam naquele dia.

A avaliação e o acompanhamento da qualidade da educação básica consistem, majoritariamente, na aplicação de exames padronizados em larga escala para diagnosticá-la, ou seja, fatores que possam interferir no desempenho do estudante. Os levantamentos produzem informações que subsidiam a (re)formulação e o monitoramento de políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal visando contribuir para “[...] melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSO TEIXEIRA, 2018, *on-line*). Esse ensino que visa preparar estudantes para avaliações, que acontecem em várias etapas da vida escolar, é fato escolar cotidiano. Os governos estão imbuídos da meta de apresentar resultados satisfatórios na educação. Menezes Filho (2018, *on-line*) diz que, no Ceará, parte dos recursos do imposto sobre circulação de mercadorias e serviços (ICMS) transferidos para os municípios depende de índices educacionais. Assim, os prefeitos têm incentivos para melhorar a educação a fim de obter mais recursos (MENEZES FILHO, 2014).

Pode-se dizer que se esperam resultados satisfatórios até como condição para que os municípios recebam mais verbas. Esse fato corrobora um ensino que privilegia o que é cobrado nas avaliações. Mesmo ante a argumentação e fundamentação que embasam a

---

<sup>1</sup> Desta página em diante, em *citações indiretas* do mesmo autor cuja fonte estiver próxima, visível e evidente, a autoria é indicada só pelo nome, em vez de nome e data; ou seja, onde houver nome de autor desacompanhado de data, é porque a data foi citada imediatamente antes. Igualmente, em *citações diretas* cuja fonte estiver próxima, visível e evidente (como em frases de mesma autoria diluídas e mescladas em um mesmo parágrafo ou em parágrafos sequenciais), o critério adotado foi indicar só o número da página. Nesse caso, quando aparecer apenas a abreviação p. e o n. da página, é porque autor e data foram mencionados imediatamente antes. A intenção foi evitar uma repetição (nome e data) que entrava o ritmo da leitura; além de cansativa, nada acrescenta.

aplicação delas na educação básica, creio que a submissão a elas exige currículo estruturado de forma a abarcar conteúdos abordados. Se assim o for, então isso aumenta a demanda, satura mais o currículo e diminui as possibilidades de tratar de outros temas mais voltados à realidade do alunado da escola aqui referida.

Em Barbosa (2005, p. 268), citando Stuhr, Morris e Daniel e sua abordagem do currículo programado e imposto pelo governo e voltado para avaliação, lê-se que “O currículo, necessariamente, passa por fórmulas pré-embaladas e programações apertadas, frequentemente impostas pelo Estado, que orientam o direcionamento e a avaliação nacionais”. Acredito que, se o currículo presumisse uma educação focada no indivíduo, em seu desenvolvimento integral — inclusive com valores essenciais ao seu crescimento como pessoa — e se preocupasse menos com avaliações, números e resultados, então a situação seria diferente, haveria espaço para tratar questões pertinentes que envolvem o cotidiano da sala de aula.

Creio que a nova geração necessita aprender a como viver em sociedade. Mas estas considerações não pretendem avaliar o ensino como inadequado. Acredito na necessidade de uma educação que não esteja vinculada de todo às avaliações, pois há outras demandas importantes. Como diz Hernández (1998),<sup>2</sup> ao se referir aos tipos de escola, o objetivo da vida escolar tem sido sempre a etapa vindoura no processo de escolarização, até o ingresso na universidade. Noutras palavras, é como se cada época da vida escolar fosse desvalorizada em detrimento do futuro. Nas palavras do autor, a escola

[...] desloca as necessidades de meninos e meninas e dos e das adolescentes à etapa seguinte da escolaridade, ou ao final da mesma, marcados pela ideia de que a finalidade da infância é chegar à vida adulta, de que o desenvolvimento da inteligência tem que chegar à etapa das operações formais, ou que passar no exame de ingresso à universidade deva ser o objetivo de toda a educação básica. Pretendemos transgredir essa visão da Escola que impede que os alunos se construam como sujeitos em cada época de sua vida (p. 13).

Hernández examina ideias, propostas e experiências que deram sentido à concepção de educação voltada para projetos de trabalho. Defende que o que se aprende tem de se relacionar com a vida dos alunos e diz que a realidade encontra-se limitada, em boa parte, pela persistência do currículo acadêmico organizado por disciplinas como única forma possível de levar adiante o ensino. Com seu texto, ele convida

---

<sup>2</sup> Fernando Hernández é professor titular da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, Espanha. Esteve no Brasil em 1997, como professor convidado pelo programa de Pós-graduação da Universidade de Minas Gerais, onde teve oportunidade de compartilhar temas, desafios e preocupações apresentadas em livro que propõe mudança na escola segundo sua perspectiva.

[...] a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos, o horizonte ao qual se dirigir (p. 13).

Ele afirma que, em sua proposta de trabalho,

Procura-se transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechado, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da Escola, que estão afastados das demandas que diferentes setores sociais propõem à instituição escolar e que têm a função, sobretudo, de manter formas de controle e de poder sindical por parte daqueles que se concebem antes como especialistas do que como educadores (p. 12).

O modo como o currículo escolar é estruturado e a demanda, de certa forma, imposta pelo governo tornam difícil priorizar uma educação com ênfase não só em conhecimento, mas ainda em atitudes e valores a fim de formar indivíduos aptos a viver em sociedade (SUBIRATS, 2002). O currículo está prestes a passar por mudanças significativas, dada a homologação, em dezembro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>3</sup>

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a todos os alunos e que devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica; de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o Plano Nacional de Educação. Além do acesso e da permanência escolar discente, visa garantir um patamar de aprendizagem a estudantes de norte a sul. Com a homologação do documento, a rede educacional e as escolas particulares terão a tarefa de construir currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas.

O documento enfatiza a diversidade e as necessidades dos estudantes que os sistemas educacionais precisam presumir na construção de currículos, como se lê:

---

<sup>3</sup> “A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá” (BNCC, 2017, p. 5).

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federativos, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BNCC, 2017, p. 15).

Mesmo cientes das exigências que a implantação da base curricular vai impor às escolas, com mudanças de âmbito nacionais, há autores que salientam esses temas como importantes e significativos para o currículo. Muitos discorrem sobre o campo curricular, a exemplo de Silva (2002),<sup>4</sup> de projeção no país. Ele pontua que questões como etnia e gênero se configuram como novo repertório educacional significativo:

O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal: ela é uma questão central de conhecimento poder e identidade”. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (p. 102).

Para Gomes (2008, p. 32),

[...] assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os outros. Construímos relações que podem ou não se pautar no respeito às diferenças. Estas extrapolam o nível interpessoal e intersubjetivo, pois são construídas nas relações sociais. Será que nos relacionamos com os “outros” presentes na escola, considerando-os sujeitos sociais e de direitos?

Dadas essas questões de currículo e ensino de Arte, num contexto geral há diversidade curricular de arte nas escolas municipais de Uberlândia, mesmo que suas diretrizes (UBERLÂNDIA, 2010) tenham como referência curricular as diretrizes básicas do ensino de arte para educação infantil e ensino fundamental nacionais. O texto das diretrizes municipais deixa claro que cabem ao docente a seleção e sistematização dos conteúdos, ou seja, os professores têm a liberdade de definir os conteúdos que vão ensinar.<sup>5</sup> Com essa liberdade de escolher os conteúdos, não é raro cada professor trabalhar conteúdos diferentes estando em

<sup>4</sup> O livro de Silva *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* contém um panorama das teorias do currículo.

<sup>5</sup> O texto das diretrizes curriculares de Uberlândia (2010, p. 34) cita a concepção de currículo em Moreira (2006, p. 34): “O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico”.

uma mesma escola. Vários são os temas passíveis de ensino. Professores podem escolher o que querem ensinar, e essas escolhas podem derivar de suas trajetórias acadêmicas e vivências particulares; também podem ser realizadas no cumprimento de exigências institucionais, tanto quanto todos esses fatores juntos podem determinar a seleção. No documento, está claro que cada professor adequará metodologias e estratégias de ensino a seu critério.

Os conteúdos específicos das Artes Visuais, bem como os conteúdos atitudinais tratados ao longo dessas Diretrizes, são passíveis de ensino e aprendizagem tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, mas ficará a critério de cada professor(a) adequar metodologias e estratégias de ensino às diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade de cada turma (p. 34)

#### As diretrizes curriculares de artes apostam em um projeto de educação

Que contemple a diversidade de culturas, de valores, de idéias, de tempos, de ritmos e bens culturais (materiais e imateriais); que atente para a singularidade dos sujeitos, para a multiplicidade étnica, estética, social, de geração, de gênero, dentre outras; que parta da constatação da pluralidade cultural e da necessidade de trabalhá-la pedagogicamente, promovendo o respeito às diferenças e posicionando-se a partir de leituras contextuais, problematizadoras, críticas e criativas (p. 22).

No texto das diretrizes para o ensino de Arte em Uberlândia (que cita Aranha, 1996), lê-se que:

Vivemos num mundo permeado de valores, dos quais mencionamos os econômicos, lógicos, éticos, estéticos, religiosos e morais. A formação das identidades sejam elas individuais ou coletivas são constituídas de valores construídos historicamente conforme os interesses de cada grupo. Tais valores a princípio são passados pelos familiares e/ou responsáveis e ampliados no convívio social. Nesse contexto, faz-se necessário que o educador desenvolva um trabalho formativo, crítico e reflexivo, pois “se os valores estão na base de todas as nossas ações, é inevitável reconhecer sua importância para a práxis educativa” (p. 19)

Iavelberg (2003, p. 71) se refere aos temas transversais na reorientação do ensino das artes visuais. Sobre a proposta curricular, ela diz que

Uma proposta curricular voltada à cidadania precisa priorizar conteúdos e temas como prática de inclusão, participação social e respeito à pluralidade sociocultural. Todos os conteúdos podem ser ensinados: conceitos, princípios, fatos, procedimentos, valores e atitudes, e essas classificações estão articuladas entre si. Por exemplo, o respeito é um conceito, e seu exercício é procedimental e atitudinal. Em artes visuais, muitas vezes, encontramos nos conteúdos das obras de arte a expressão das temáticas

transversais, o que favorece sobremaneira sua inclusão nos planejamentos. Quando Lasar Segall retrata-se como negro ou pinta os horrores da guerra e os dilemas da emigração, reúne conteúdos relativos à justiça, à solidariedade, ao respeito à diversidade, à rejeição, à xenofobia, à inclusão social. O artista, por intermédio de sua obra, pode ser um agente de conscientização das questões sociais de cada época, e a análise das poéticas das obras de artes visuais oriundas da produção regional, nacional ou internacional pode ser a porta dos temas transversais.

Segundo a autora, muitas vezes há em obras de artes conteúdos e temas sociais passíveis de ser trabalhados em propostas curriculares. São infinitas as possibilidades. Tudo depende da ênfase e do escopo.

Considerando o trabalho de arte onde leciono, percebo essa “liberdade” para definir o currículo como porta para tratar de temas relevantes, em especial a realidade dos matriculados na escola. Está claro que a comunidade escolar sabe a extensão da necessidade de incluir no currículo temas que possibilitem às crianças ter novos meios de se relacionarem com valorização de si e respeitando a si, assim como dos outros e aos outros. A maioria das crianças que frequenta a escola vive em um meio familiar com configurações diferentes. Compõe um ambiente que, em muitos casos, tem como referência o adulto de caráter frágil e que usa a violência excessiva, seja verbal, emocional ou física.

Considerando que a escola atende o público infantil — e sendo a infância uma fase primordial da vida (é quando princípios, valores e caráter são estabelecidos) —, é nesse período que em geral as crianças sofrem agressões, ameaças, intimidações, humilhações e maus-tratos, que conceituamos como *bullying*. Atitudes que as fragilizam e podem causar danos psicológicos como introversão, depressão, desvios de caráter e até consequências inimagináveis, tais como atentados, massacres... e outros casos de violência extrema.

Por esses e outros fatos, acredito que esse tema é demasiadamente pertinente e relevante. Se a infância é uma fase primordial de aprendizagem na vida, se questões de identidade e diferença configuram um repertório educacional significativo e se os currículos não abrangem de forma ampla essa educação que produz personalidades capazes de viver em sociedade, então creio que este estudo contribui ao levantar essas questões e, de forma subjetiva, possibilitar que os alunos tenham novos modos de ver e ouvir, compreender e refletir, agir e reagir em relação ao tema através das artes visuais.

#### 1.4 Diversidade e manifestação do *bullying*

No mundo contemporâneo, os problemas sociais são maiores do que a capacidade que as disciplinas isoladas têm de discuti-los — disciplinas como ferramentas, formas de organizar o conhecimento que podem ser usadas para pensar nos problemas (PARSONS, 2005). São problemas complexos e não pertencentes exclusivamente a dado campo disciplinar, a exemplo do *bullying*, palavra do inglês que designa, em muitos países, “[...] o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão” (TATTUM; HERBERT, 1995, s. p. apud FANTE; PEDRA, p. 33).

Segundo Fante e Augusto Pedra (2018, *on-line*),

*Bully* pode ser traduzido como valentão, tirano, brigão. Como verbo, *bully*, significa tyrannizar, amedrontar, brutalizar, oprimir, e o substantivo *bullying* descreve o conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz de se defender.

Da forma como é entendido hoje, o fenômeno *bullying* é tão antigo quanto a escola e em escala mundial. Na década de 1970, iniciou-se o interesse da sociedade por esse problema e suas consequências. O comportamento não é novo; mas a maneira como pesquisadores, médicos e professores o encaram vem mudando. Há pouco mais de vinte anos as provocações passaram a ser vistas como forma de violência, ou seja, como *bullying*. A Suécia foi pioneira nesse reconhecimento, conforme Guareschi e Silva (2008, p. 17), para quem

O fenômeno emerge de ações discriminatórias e práticas frequentes de violência no cotidiano escolar, tratando-se de um tipo de exclusão social capaz de oprimir, intimidar e machucar aos poucos, sem nunca ser declarada de fato. A origem pode estar num apelido de mau gosto, em ameaças de agressão ou simplesmente em atitudes de desprezo, nas quais a escola, considerada um importante agente socializador para os alunos, pode vir a tornar-se um campo inimigo para os mesmos, e levá-los a serem ridicularizados pelo grupo e, conseqüentemente, torná-los mais frágeis.

Como dizem Guareschi e Silva, o *bullying* pode ser praticado diversamente e através de meios variados.

[...] encontra-se presente, eventualmente, em variadíssimas situações: colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, sacanear, humilhar, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences etc. O *bullying* pode se manifestar de quatro formas diferentes: verbal, físico, psicológico e como *cyberbullying* (p. 17).

É um fenômeno complexo e multifacetado das relações sociais do presente. Como espaço social, a escola abriga tais relações, que podem ser movidas ou pela ternura, ou pela brutalidade, pela agressão, pela tirania. O *bullying* mostra isso.

As agressões do *bullying* são consideradas gratuitas porque a pessoa vitimada, geralmente, não cometeu nenhum ato que motivasse as agressões. Geralmente acontece por motivos discriminatórios, por exemplo, ser de etnia diferente, ser um bom aluno e tirar boas notas, ser frágil ou muito pequeno, usar óculos, possuir atitudes afeminadas para os homens ou masculinizadas para as mulheres, ou seja, por seu porte físico, suas atitudes e valores, entre muitos outros (PEREIRA, 2009, p. 32).

O fato de ser diferente de outrem pode vir a ser motivo de manifestação do fenômeno em razão da intolerância. De acordo com Guareschi e Silva (2008, p. 19),

As discriminações em geral ocorrem mediante uma intolerância à diferença, devido ao fato de os padrões estabelecidos como normais serem extremamente fixos e restritos e a crenças estereotipadas. As pessoas dentro dos padrões normais têm a falsa crença de serem superiores, gerando um forte sentimento de ódio e ojeriza aos diferentes.

O ambiente do mundo social externo é reproduzido nas escolas e faz com que esses locais deixem de ser espaços seguros, baseados na disciplina, amizade e cooperação, para se transformarem em espaços onde há violência, sofrimento e medo. O *bullying* e a violência que inflige anulam as possibilidades de se consolidarem, com harmonia, as relações sociais que se estabelecem e são mediadas pelo diálogo, como se lê em Guareschi e Silva (citando Sposito, 1998).

A presença desse fenômeno na escola é incontestável. Aparentemente, não tem fatores determinantes. Independe da localização, do tamanho, do turno escolar, das séries (se iniciais ou finais), do status da escola: se pública, se particular. Mas determina a criação de um ambiente permeado de tensão, medo e perplexidade das vítimas, assim como dos expectadores, que se envolvem indiretamente com tal prática sem saber o que fazer (FANTE, 2011). Também se configura como problema mais sério do que se imagina, porque “[...] compromete a aprendizagem, a socialização e a saúde emocional. Portanto é assunto sério. Toda escola deve discutir esse tema e adotar ações preventivas para deter o fenômeno” (p. 132).

A manifestação de casos de *bullying* no contexto escolar já é realidade, daí ser necessária a sensibilidade para intervir e buscar soluções em prol do respeito às diferenças e em detrimento das manifestações de *bullying*. No dizer de Guareschi e Silva (2008, p. 83),

Frente a esse problema, é de suma importância a conscientização dos professores, estudantes e familiares sobre a incidência do *bullying*. É necessário explicar o que é o *bullying*, elaborar programas de sensibilização sobre o tema e formar grupos com pessoas preparadas para a intervenção em casos de *bullying*. Os alunos devem criar regras de convivência e discuti-las com a equipe pedagógica, buscando soluções e respeitando as diferenças de cada um.

A mídia brasileira tem divulgado casos de *bullying*. Uns têm repercussão e comoção nacional. Outros não têm divulgação ampla, mesmo que sejam frutos de uma realidade de violência que marca várias cidades daqui e estrangeiras. A seguir, alguns exemplos.

Em 7 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos de idade, invadiu uma escola armado com dois revólveres e matou doze alunos na faixa etária 13–16 anos. A motivação do crime figura como incerta; porém, a nota de suicídio de Wellington e o testemunho de sua irmã adotiva e um colega apontam que o atirador era reservado e sofria *bullying*. O caso ficou conhecido como “massacre de Realengo” e ocorreu na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, no bairro do Rio de Janeiro (G1, 2011).

Em 20 de outubro de 2017, um estudante de 14 anos de idade do oitavo ano do ensino fundamental do colégio particular Goyazes, em Goiânia (GO), matou a tiros dois colegas, de 12 e 13, na sala de aula. A arma ele pegou escondido de sua mãe (que é tenente da polícia militar, enquanto o pai é major). Segundo o delegado de polícia civil Luís Gonzaga Júnior, o adolescente agiu motivado pelo *bullying* infligido por outro adolescente. O aluno atirador teria se inspirado em duas tragédias: a de Realengo e a da escola Columbine, Estados Unidos, em 1999. Esses dois fatos o teriam levado a alimentar a ideia de matar alguém por causa de *bullying*; ainda que, conforme disse delegado à imprensa, não houvesse registros de reclamações dele na secretaria da escola sobre ser vítima de *bullying* (O POPULAR, 2017).

Fenômeno não está restrito a alunos. Em agosto de 2017, duas professoras funcionárias da rede educacional pública de Araporã (MG) foram ofendidas pela mãe de duas alunas. Ambas foram alvo de preconceito racial, conforme áudios com ofensas que teriam sido compartilhados em rede social virtual. No áudio, a mãe conta à antiga professora da turma que foi até a escola contestar as mudanças e que achava ruim a saída da servidora para a entrada de uma educadora negra na sala do quinto ano porque ela, a mãe, não gostava de pessoas negras. Disse ainda que foi à escola onde estuda sua outra filha e soube que outra professora negra tinha assumido a turma. A divulgação dos áudios não só comoveu muitas pessoas, como também trouxe apoio às professoras. A prefeita se solidarizou, e a prefeitura divulgou nota de repúdio pelas demonstrações de racismo. Uma das professoras diz que se

sente humilhada, fraca e angustiada e que tem encontrado forças no apoio da família e das pessoas que têm se solidarizado com a situação. A polícia militar apura o caso. Há risco de indiciamento por injúria racial e racismo (ALMEIDA, 2018).

A situação de uma mãe humilhar as professoras de suas filhas é exemplo de que preconceitos são transmitidos de pais para filhos. A pessoa não nasce preconceituosa, racista. Esse tipo de comportamento vem da educação que recebe, seja em casa, na creche, na escola na rua etc. A criança tende a reproduzir o exemplo que tem em casa. Não por acaso, a transcrição dos áudios contém fala de criança que repete e reforça as palavras ofensivas dita pela mãe. Como diz Martins (2007, p. 203),

Os preconceitos, pois, decorrem do desconhecimento e se baseiam, muitas vezes, em conceitos que são transmitidos de uma geração para outra, sem uma reflexão com base na prática, sem justificativa plausível que os ampare como legítimos ou verdadeiros, assim como sem estarem baseados em fatores relacionados ao próprio indivíduo tais como valores e emoções desencadeadas a partir do contato com o considerado “diferente”.

Outro caso de muita repercussão na mídia foi o de Monalysa Alcântara, negra eleita Miss Brasil.

[...] estudante de administração representante do estado do Piauí, que após vencer o concurso Miss Brasil 2017, [ela] passou a sofrer ataques nas redes sociais de pessoas que acreditam que ela só venceu a competição por ser negra. Também foi muito frequente a acusação de que a piauiense só venceu a competição porque os jurados estabeleceram uma espécie de “cota” para negras (TENFEM, 2017, *on-line*).

Problema de matizes complexos, o *bullying* pode deixar sequelas severas. Daí que toda a equipe pedagógica tem de estar atenta a suas manifestações e ajudar a reduzi-lo. É preciso que no contexto escolar haja iniciativas, estratégias e ações cotidianas e contínuas. Acredito que existem maneiras de ensinar comportamentos não violentos para que os alunos possam lidar com as frustrações e a raiva, de modo a possibilitar que conflitos interpessoais possam ser solucionados por meios pacíficos. O diálogo, o respeito, a estimulação de comportamentos positivos e solidários, as relações de cooperação: tudo precisa ser valorizado e assumido por todos os envolvidos no processo educacional.

Problemas como os casos de *bullying* se vinculam com uma crise de valores que afeta a sociedade. Tolerância, respeito e solidariedade parecem estar fora de moda. E o ambiente escolar o mostra. A situação é tal, que há legislação para coibir, conscientizar e implementar medidas *antibullying*. A lei federal 13.185/2015 instituiu o programa de combate à

intimidação sistemática (termo em português para designar *bullying*); prescreve aos estabelecimentos de ensino, aos clubes e às agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática. Ações assim se tornam obrigatórias nas escolas, que precisam usar estratégias diversas para prevenir e combater esse tipo de violência, da cartilha à peça teatral. Além disso, a lei 13.277/2016 instituiu o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à violência escolar: 7 de abril, que alude à data da tragédia de Realengo.

Dado esse contexto social escolar, acredito em uma conexão útil com o ensino de arte pós-moderno que possibilite abordar essas questões numa visão multicultural patente na reflexão atual sobre questões da educação. A seguir, procuro estabelecer interação do ensino de arte com esses problemas a fim de, à luz de alguns teóricos, compreender como abordar essas questões sociais por meio da arte.

## 2 ENSINO DE ARTE PÓS-MODERNO: EDUCAR PARA O RESPEITO À DIFERENÇA E À DIVERSIDADE

*A ARTE é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo*

— BERG<sup>6</sup>

No processo de civilização, a arte precedeu a linguagem verbal, em cavernas, edificações, pinturas, esculturas e rituais de danças, dentre outros espaços de manifestação. Representa uma linguagem universal, catalogando períodos, culturas e manifestações. Sua importância e riqueza vêm de sua capacidade de reunir dimensões humanas como a emoção, a razão, o misticismo e o corpo. Conhecer e entender a arte produzida pelo grupo cultural a que pertencemos é fundamental para construir nossa identidade. O contato com a arte de outras culturas dá oportunidade de perceber o que temos de singular, o que amplia a visão de mundo.

Não por acaso, Barbosa (1998) defende a arte como fundamental à educação de um país que se desenvolve. Ela ressalta a necessidade de haver arte caso se deseje, de fato, uma educação humanizadora. Nas palavras dela,

*Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (p. 5).*

O pensamento de Iavelberg (2003, p. 9) se alinha nas ideias de Barbosa, como se lê a seguir:

*A arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito.*

---

<sup>6</sup> Evelyn Berg, superintendente do Projeto Cultural Iochpe, em texto de apresentação do livro *A imagem no ensino da Arte*, de Ana Mae Barbosa.

## 2.1 Ensino de arte e documentos oficiais

A especificidade da arte como área de conhecimento tem sido legalmente reconhecida. Prova disso a legislação, que inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96), os parâmetros curriculares nacionais/PCN,<sup>7</sup> as diretrizes curriculares nacionais (DCN) e, mais recentemente, a base nacional comum curricular (BNCC, aprovada em dezembro de 2017). Com a LDBEN, o ensino de Arte passa a ser obrigatório na educação básica: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, art. 26, § 2º). Essa lei nasceu da luta de arte-educadores que gerou documentos que, oficialmente, destacam a importância da arte. Com efeito, o ensino de arte tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, assim como no desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural dos alunos.

No fim da década de 1990, o Ministério da Educação propôs os PCN, documento escrito como referência e orientação pedagógica para os professores. É uma proposta aberta, não obrigatória. Os PCN dedicados à área de arte expõem uma compreensão do significado desta na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades de ensino, aprendizagem e da arte como manifestação humana. Neles, os saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e ao perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para ser sujeitos no processo histórico (FERRAZ, 2009). Os PCN destacam a arte no currículo. Dão a mesma importância que deu a outras disciplinas. Como se lê em seu texto,

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades (BRASIL, 1997, p. 19).

A base curricular nacional começou a ser estruturada em 2015 para ser homologada no fim de 2017. Ela define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Na BNCC, o ensino fundamental está organizado em cinco áreas: linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), matemática, ciências da natureza (ciências), ciências humanas (geografia e história) e ensino religioso. Esse documento vai definir o que os

---

<sup>7</sup> Os PCN/Arte para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental foram publicados em 1997; e os PCN/Arte terceiro e quarto ciclo, em 1998.

estudantes devem aprender na educação básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los. Seu compromisso é com a educação integral.

Abordar a BNCC aqui supõe tratar do ensino de Arte, ou seja, artes visuais: linguagem da minha formação inicial, enfatizando os anos iniciais do ensino fundamental, minha área de atuação atual. No nível fundamental, o componente curricular arte centra-se nas seguintes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos; também envolve as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem de artes.

Como se infere, a arte é componente curricular na BNCC em quatro linguagens, das quais cada uma constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimentos e habilidades articuladas a seis dimensões. O documento propõe ainda a unidade temática artes integradas, que explora as relações e articulações entre as linguagens artísticas; ou seja, propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Essas dimensões são a *criação* (o fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem), a crítica, a estesia (a experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, tempo e som, à ação, às imagens, ao corpo e a diferentes materiais); *expressão* (possibilidades de exteriorizar e manifestar criações subjetivas via procedimentos artísticos em âmbito individual e coletivo); *fruição* (deleite, prazer, estranhamento e abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais); *reflexão* (processo de construir argumentos e ponderações sobre fruições, experiências e processos criativos, artísticos e culturais).

No documento se lê que

As artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. [...] As Artes Visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BNCC, 2017, p. 193).

São grandes as expectativas e dúvidas sobre o impacto da BNCC para o ensino de arte. O que de fato muda? Articulações e mobilizações estão acontecendo. Participo do grupo de

formação continuada dos professores de arte de Uberlândia, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), com encontros mensais que proporcionam estudos e troca de experiências. Os professores estão sendo convidados a estudar esse documento, a ser discutido nos encontros e utilizado para reformular as diretrizes do município, os projetos pedagógicos e o currículo das escolas, conforme especifica o documento. Ainda é cedo para presumir impactos da BNCC. As escolas — as redes educacionais — terão tempo para se adequar ao que explicita o documento. A base deve ser implementada até 2020.

Nesse primeiro momento, não consigo identificar mudanças nas aulas de Arte no ensino fundamental. O desconforto maior se refere às quatro linguagens que, em alguns momentos, sugerem polivalência ao propor sua integração, ainda que a ideia de polivalência tenha sido superada décadas atrás mediante luta e resistência de profissionais da área. Daí que pode haver retrocesso. Outro desconforto é apresentar as linguagens como subcomponentes, assim como o fato de o documento não apresentar uma progressão de aprendizagens, não explicitar os desafios a ser superados por sistemas e redes educacionais.

Creio que a mudança maior acontecerá no ensino médio. Os alunos terão autonomia para escolher o que desejam estudar. Poderão “desconsiderar o ensino de arte”, que até então era considerado obrigatório em todas as etapas da educação básica. A BNCC do ensino médio vem substituir o modelo único de currículo por um modelo diversificado e flexível. A lei 13.415/2017 alterou a LDBEN (lei 9.394/96), estabelecendo, no Art. 36, que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – Linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 1996).

O documento salienta que essa nova estrutura valoriza o protagonismo dos estudantes ao presumir a oferta de itinerários formativos variados para atender aos múltiplos interesses discentes. Também organiza o ensino médio por áreas de conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que, por tradição, compõem o currículo.

Barbosa se refere à necessidade de lutar em favor da arte na escola. Reitero que esse pensamento ante as mudanças que, em prol dos interesses dos alunos, põe o aluno como protagonista. Até que ponto essas alterações podem impactar o ensino de arte e em tudo que outrora foi conquistado através de luta e resistência de profissionais diversos?

## 2.2 Ensino de arte pós-moderno e multiculturalismo

A leitura da história da arte mostra que os estudiosos nomearam tempos e tendências artísticas para facilitar seu estudo. Com características próprias no contexto mundial e nacional, a arte se permite ser catalogada de acordo com a época e as manifestações correspondentes a cada período. Percebo a relevância de conhecer a história da arte e o processo histórico do ensino de arte. Mas, para os fins da pesquisa aqui descrita, menciono a história da arte não para mostrar uma visão geral, pois este não é o objetivo da pesquisa; e sim para deixar claro que, mesmo que faça um panorama, ao falar do ensino de arte estou me referindo a um ensino pós-moderno, dadas as características pertinentes, conforme Efland (2001) menciona. Para ele, se o ensino de arte promove a diversidade cultural, então deve ser considerado pós-moderno:

A disciplina de arte-educação está num estado de transição entre o modernismo e o pós-modernismo: a prática é predominantemente modernista, ainda que a mudança pós-moderna seja inevitável. Para melhor ou pior, os arte-educadores, entre os quais eu me encaixo, que promovem a diversidade cultural devem considerar-se pós-modernos (p. 13).

Necessariamente, a arte-educação pós-moderna não enfatizaria a forma de arte mais recente ou mais contemporânea. Mas poderia enfatizar como o passado pode ser referência numa obra contemporânea, não para ser reverenciada como tradição, e sim para ser explorada através da sátira e da paródia, por exemplo. Essa arte baseada numa definição pós-modernista não é constrangida a se focalizar em estilos elitistas da arte contemporânea como era a educação modernista, mas é potencialmente ligada à vida, como diz Efland (2005, p. 178):

A arte-educação baseada numa definição pós-modernista está, potencialmente, conectada ao resto da vida, porém não tendo limites entre a arte e o contexto social maior ao qual ela pertence, torna-se bastante difícil escolher o que deve ser estudado. A pluralidade diáfana das formas artísticas é uma fonte de confusão tanto para aqueles que fazem o *curriculum* como para os estudantes.

Faz-se necessária uma educação para a diversidade cultural, que é um

[...] compromisso [...] enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social, etc. (BARBOSA, 2003, p. 19).

Pensar em um ensino de arte focado em ícones da arte erudita da Europa e dos Estados Unidos não condiz com o ensino de arte que atenda às especificidades da comunidade discente da escola aqui referida. Não se pode esperar dos discentes pleno domínio de códigos ou determinadas qualificações que eram necessárias para interpretar tal arte erudita. Daí ser preciso pensar em um ensino de arte que permita trabalhar a diversidade nos estilos e nas formas da arte. Como postula Efland (2005, p. 177),

Uma arte-educação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução. Isso é válido não apenas para a supostamente séria, a arte erudita, mas também para as tendências e impactos da cultura popular e cotidiana.

A prática docente de arte no presente se abre a um ensino de arte plural e eclético, que tem condições de se ramificar. Isso porque, como enfatiza Efland (2001, p. 13), a arte-educação pós-moderna aceita “todos os estilos” e “todas as formas” de arte. Nela, “[...] o conceito de arte é aberto para incluir não somente as artes populares e a folk-art e o artesanato, mas também novas tecnologias, tais como o vídeo e os computadores”.

Falar de ensino de arte pós-moderno supõe mencionar a contribuição da Abordagem Triangular<sup>8</sup> para a melhoria do processo de ensinar arte. Sistematizada por Ana Mae Barbosa (BARBOSA; CUNHA, 2010), na década de 1980, trata-se de uma abordagem da arte-educação pós-moderna.

A abordagem Triangular [...] vem contribuindo para a Arte/Educação e o Ensino de Arte: não é um método a ser aplicado, mas uma proposta a ser estudada e pensada artisticamente. Sendo uma abordagem de arte/educação pós-moderna, favorece a ampliação de fronteiras culturais e interdisciplinares para o estudo da arte, pela compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades, e pela elaboração da experimentação artística (p. 12).

Como se lê, é possível pensar em uma atuação significativa no ensino de arte com base nos três eixos da proposta: fazer, ler e contextualizar, não necessariamente com essa hierarquização ou linearidade. Como professora, penso ser preciso encontrar formas de atuar na docência, e as ideias dessa autora são relevantes para construir práticas e conduzir o trabalho com posicionamentos mais claros e coerentes com as demandas individuais e sociais do alunado, suas necessidades e seus interesses; ao mesmo tempo, tal abordagem proporciona

---

<sup>8</sup> A proposta de Ana Mae Barbosa foi desenvolvida em experiências dela no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Da década de 1990 em diante, difundiu-se país afora. Sua base conecta o fazer artístico, a análise da obra de arte e a história da arte, ou seja, três faces do conhecimento em arte (FERRAZ, 2009).

formas de contato com conhecimentos básicos do universo da arte que são importantes para construir um repertório conceitual que possa evoluir para um domínio mais pleno desses saberes (FERRAZ, 2009).

Suprir as necessidades e os interesses discentes requer considerar as especificidades que os circundam, assim como circundam a comunidade escolar. A imersão nesse contexto mostrará não só o quão grande é a diversidade que permeia a vida diária deles, mas também problemas diversos: sociais, comportamentais, de valores e outros. Tratar dessas questões no currículo escolar é possível, em especial à luz da sistematização dos PCN (1997–2000), que propõem temas transversais para ser estudados em todas as disciplinas da educação básica, como expõe Richter (2003, p. 86). O documento especifica que a área de arte, dada sua natureza como objeto de conhecimento, apresenta-se na condição de campo privilegiado para tratar dos temas transversais. Como se lê no texto,

Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentos fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Nesse sentido, podem contribuir para a contextualização dos temas transversais, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte (BRASIL, 1998, p. 37).

Um exemplo de trabalho que expressa essas questões humanas é o que Iavelberg (2003) menciona sobre o artista Lasar Segall se representar como negro em uma pintura (vide p. 23).

Os temas transversais, de acordo com Yus (1998), são conteúdos e eixos condutores da atividade escolar ligados a nenhuma disciplina específica, ou seja, comuns a todas as matérias curriculares; em vez de criar mais disciplinas num currículo global da escola, achou-se conveniente a transversalidade. Por outro lado, a presença de conteúdos atitudinais nesses temas e o caráter prescritivo das atitudes e dos valores como componentes dos objetivos de etapa e conteúdo de áreas curriculares transformam os temas transversais em um elemento essencial e de tratamento curricular inegável. Yus menciona que uma de suas características é que provêm de problemáticas detectadas na sociedade atual e se manifestam na própria escola, em maior ou menor medida.

Por meio de um dos temas, a diversidade vem sendo estudada e discutida no ensino de arte com a denominação de multiculturalidade.

Um dos temas transversais propostos pelos PCNs é o da Pluralidade Cultural. Os termos “pluralidade cultural” e “multiculturalidade” são vistos como sinônimos, sendo utilizados para indicar as múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas. No entanto, é a denominação de “multicultural” que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da Educação como da Arte-Educação, pois é desta forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo (RICHTER, 2003, p. 86).

Barbosa (1998) critica o uso da expressão pluralidade em favor de multiculturalidade, nomenclatura pela qual o problema da diversidade é conhecido, debatido e avaliado na educação e na arte. Diz ainda que a multiculturalidade não se trata de problema transversal, mas de problema básico para uma educação democrática. Não por acaso, ela tem batalhado pelo desenvolvimento de uma visão multicultural para o ensino da arte. São numerosos seus artigos em revistas nacionais e estrangeiras onde aborda o assunto, apresentando problemas e carências, também apontando soluções. Para ela,

[...] educação multiculturalista permite ao aluno lidar com a diferença de modo positivo na arte e na vida. [...] Multiculturalismo é o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo. O equilíbrio entre a configuração de uma identidade cultural e a flexibilidade para a diversidade cultural é um objetivo e, provavelmente, uma utopia, que colocará a educação em movimento constante, porque nem a identidade nem os elementos do meio ambiente cultural são fixos (p. 79).

Segundo Barbosa, educação multiculturalista crítica em arte exige: *promover* o entendimento de cruzamentos culturais através da identificação de similaridades, em particular nos papéis e nas funções da arte, dentro e entre grupos culturais; *reconhecer* e *celebrar* a diversidade na arte e potencializar um orgulho da herança cultural em cada pessoa; *incluir* problematização sobre etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nos aspectos do ensino da arte: produção, apreciação e contextualização; *ênfatizar* o estudo de grupos particulares e minoritários (mulheres, índios e negros) do ponto de vista do poder; *possibilitar* a confrontação de problemas como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; *examinar* a dinâmica das culturas; *desenvolver* a consciência acerca de mecanismos de manutenção da cultura em grupos sociais; *estudar* a transmissão de valores; *questionar* a cultura dominante, latente ou manifesta e todo tipo de opressão; *destacar* a relevância da informação para flexibilizar o gosto e o juízo acerca de outras culturas. Tais ações não

apresentadas como mandamentos, mas como lembretes de que, se postos em prática, desmentiriam muitos preconceitos culturais.<sup>9</sup>

O multiculturalismo no ensino de arte tem sido tratado no país, mas sua origem advém de preocupações e discussões expostas no estrangeiro.

O multiculturalismo no ensino de Arte tem chegado ao Brasil por muitos caminhos, vindo de preocupações e discussões que se iniciaram nos Estados Unidos e na Europa, a partir dos problemas sociais que se acumulam naquelas sociedades. Como essas preocupações relacionavam-se principalmente com os conflitos étnicos presentes naqueles países, a educação multicultural enfocou especialmente esse aspecto. No entanto, tal enfoque foi sendo ampliado, tendo em vista as numerosas culturas presentes em toda a sociedade, baseadas em aspectos como religião, idade, gênero, ocupação social etc., sendo que a questão étnica é apenas uma das características de um indivíduo (RICHTER, 2003, p. 87).

Um educador estrangeiro influente no debate sobre a educação multicultural no Brasil é Peter McLaren (2000), que menciona várias concepções do multiculturalismo: conservador, humanista liberal, liberal de esquerda, crítico e de resistência. Ele destaca o papel significativo que o multiculturalismo crítico pode desempenhar na construção das políticas educacionais. Como diz Richter,

[...] o canadense Peter McLaren, cujos estudos sobre multiculturalismo crítico, e mais recentemente, multiculturalismo revolucionário, destacam as possibilidades abertas pela educação multicultural a partir de uma concepção crítica de multiculturalismo. Para ele, somente a resistência crítica à dominação cultural pode conduzir o multiculturalismo ao seu verdadeiro caminho de humanização e isso se dará por intermédio do diálogo e da paz [...] Para ele, os sistemas existentes de diferenças que organizam a vida social de acordo com as estruturas de dominação e subordinação devem ser reconstruídos (p. 90).

Conhecer as concepções de multiculturalismo em McLaren (2000) mostra que as características mencionadas no multiculturalismo crítico se encaixam mais no projeto docente apresentado neste estudo. Sobretudo, a perspectiva que ele chama de

[...] multiculturalismo crítico [que] compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (p. 123).

---

<sup>9</sup> Um exemplo de preconceito cultural é a ideia de que a melhor arte é produzida pelos europeus, é a arte da pintura a óleo, é a arte da escultura em mármore (BARBOSA, 1998).

Segundo esse estudioso, o multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como meta; antes, argumenta em seu favor como algo a ser afirmado em uma política de crítica e compromisso com a justiça social, além de questionar a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical e sugerir que educadoras e trabalhadoras culturais abracem e levantem a questão da diferença, mas sem repetir o “essencialismo monocultural dos centrismos” (p. 132).

Ainda segundo esse autor, os sistemas de diferença que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos mediante uma “reescrita da diferença como diferença-em-relação” e tentativas de mudar, de fato, as “[...] condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social” (p. 134). Mais que isso, quem trabalha na reforma curricular tem de ir além do debate comum sobre o “politicamente correto” para fazer do assunto diferença um desafio sério à crítica que a nega, ou seja, a crítica dos multiculturalistas conservadores. Em suas palavras,

[...] reformas curriculares exigem que as educadoras interroguem as pressuposições discursivas que informam suas práticas curriculares com respeito a raça, classe, gênero e orientação sexual. Além disso, as pessoas que estão trabalhando com currículo precisam desafiar suas complacências com relação ao eurocentrismo. [...] O que é percebido como superioridade inerente à branquidade e racionalidade ocidental precisa ser superado (p. 144).

Segundo Silva (2008), o multiculturalismo e as diferenças tornaram-se questões centrais na teoria crítica e até nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratados de forma marginal, como temas transversais, são reconhecidos como objeto de conhecimento sistemático.

### 2.3 Identidade e diversidade no ensino de arte: abordagens teóricas

Considero o ensino de arte como área de conhecimento fértil para abordar assuntos como identidade e diversidade porque não só *permeia* outras áreas, mas também se abre ao trabalho *com* outras áreas. Essa maleabilidade se faz útil, afinal tais assuntos são objeto de estudo da teoria social e de teorizações sobre educação. Sua relevância é evidenciada por teóricos como os que dão lastro à discussão que este estudo propõe.

No dizer de Iavelberg (2003), o conteúdo arte oferece possibilidades instigantes ao processo de aprendizagem discente.

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos (p. 9).

Com efeito, o docente de Arte pode estabelecer elos significativos entre sua disciplina e as demais matérias curriculares. Mas fazer isso exige redefinir tal conteúdo para torná-lo significativo no âmbito de tais intenções. Isso porque, como diz Barbosa (2005, p. 99),

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos.

Falar de si supõe pensar na identidade. De modo simplista, existem maneiras comuns de fixar a identidade: atributos fisiobiológicos, feição, aparência fotográfica, nome, traço da caligrafia e do desenho, além de documentos escritos como a certidão de nascimento, números como o do documento de identificação etc. De acordo com Woodward (2008), o corpo humano serve de fundamento para a identidade porque “[...] é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. Outro aspecto da identidade é dado por Silva (2008, p. 64), quando se refere à formação da identidade no início da infância:

O início da formação da identidade ocorre quando o infante se dá conta de que é separado da mãe. A entrada na linguagem é, assim, o resultado de uma divisão fundamental no sujeito (Lacan, 1977), quando a união primitiva da criança com a mãe é rompida. A criança reconhece sua imagem refletida identifica-se com ela e torna-se consciente de que é um ser separado de sua mãe. A criança, que nessa fase infantil é um conjunto mal-coordenado de impulsos, constrói um eu baseado no seu reflexo em um verdadeiro espelho ou no espelho dos olhos de outros.

É importante lembrar que a construção das identidades nos primórdios da sociedade se realizava por meio da convivência familiar, entre pais e filhos, entre adultos e crianças. Como aprendizes, as crianças incorporavam a língua, os costumes, a religião, as normas da comunidade, a técnica de sobrevivência, os mitos e as lendas; no contato com os mais velhos do grupo social, aprendiam sobre os papéis da mulher e do homem.

Também Hall (2006, p. 7) explora a identidade como objeto de reflexão:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. [...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável do mundo social.

Ele considera que o conceito de identidade “[...] é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea” (p. 8). Por isso, ele formula discussões e suscita reflexões em torno da ideia de que as identidades estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas, fragmentadas. Hall se refere a mudanças na sociedade moderna que abalam a ideia que temos de nós:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento — descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (p. 8).

Hall apresenta três concepções de identidade: o *sujeito do iluminismo* — indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, estável ao longo de sua existência; *sujeito sociológico* — não autônomo nem autossuficiente, formado na relação com outras pessoas importantes para ele; e *sujeito pós-moderno* — não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente: assume identidades diferentes em momentos distintos, as quais não se unificam ao redor de um “eu” coerente. Ele acredita que

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia [e] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (p. 87).

Além disso, a globalização teria o efeito de deslocar as identidades, torná-las mais plurais e diversas, menos fixas, menos unificadas.

Para Silva (2008, p. 97), a identidade não está fechada, pois

[...] não é uma essência; não é um dado ou um fato — seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Como tal, segundo Silva (2008, p. 108), as identidades estão em processo de mudança e transformação; daí

[...] que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Para Woodward (2008, p. 14; 25; 31), as sociedades modernas mudam constante, rápida e permanentemente, num processo em que a globalização é uma das mudanças “[...] nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas”. No âmago das mudanças sociais, políticas e econômicas, estão localizadas “identidades em conflito”, pois a vida moderna, que é complexa, exige que se assumam identidades diferentes.

A identidade foi objeto da reflexão de outro teórico importante: o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2005, p. 13; 23; 84), para quem “[...] a questão da identidade precisa envolver-se mais uma vez com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária”. Segundo ele, identidade é o “papo do momento”, assunto de extrema importância e em evidência, conceito “altamente contestado”. Para Bauman, a identidade dá uma ideia de quem é o sujeito, mas ele acredita que no mundo de hoje a identidade se torna plural:

Cotidianamente, usamos a identidade para termos e oferecermos uma idéia clara de nós mesmos, mas talvez seja preciso pensar em que medida tal clareza é possível. Se a identidade, a partir mesmo de sua origem enquanto conceito na filosofia refere-se à integridade do sujeito e à sua permanência no tempo, precisamos cogitar como seria possível experimentar tal integridade e permanência no mundo de hoje, em que a identidade se torna plural e a própria ideia de sujeito já não se encontra tão solidamente instituída (p. 17).

Além disso, ele ressalta que

A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação (p. 92).

Neste estudo — cabe salientar —, concebo identidade alinhada no pensamento de Silva (2008, p. 74): “A identidade é simplesmente aquilo que se é: brasileiro, negro, jovem, homem. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’)”. Além disso, com base na leitura dos autores que fundamentam este estudo, reafirmo a relação entre identidade e diferença que acredito ser importante evidenciar. Como diz Silva (2008), é fácil compreender que identidade e diferença mantêm uma relação de dependência estreita; “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (p. 75). Segundo Woodward (2008, p. 39; 41; 50),

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença [...] As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra [...] A diferença pode ser construída negativamente — por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora.

Dito isso, convém destacar que, ao tratar da diversidade, este estudo a aborda na perspectiva deste sentido da palavra: qualidade daquilo que é diverso, diferente. Noutras palavras, compreendo diversidade como sinônimo de diferença. Sobre a diversidade, há campos de estudos e focos de abordagem variados. Fala-se em diversidade de gênero, étnico-racial, cultural, sexual etc. São temas importantes da vida social, em evidência em políticas públicas, sobretudo as relações de gênero e diversidade sexual. São temas defendidos por movimentos sociais que têm se concentrado em lutas em torno da identidade.

Contudo, mesmo havendo políticas públicas e movimentos sociais celebrando e defendendo suas identidades singulares, existem vozes contrárias, visões divergentes, a exemplo do chamado movimento da escola sem partido.<sup>10</sup> Como expõe Manhas (2016), tal movimento veio a público em 2004. Seus defensores “[...] advogam a neutralidade e se dizem não partidários. No entanto, suas intenções são claras: a retroação dos avanços que tivemos nos últimos tempos, especialmente com relação aos direitos humanos” (p. 18); e não só: defendem uma escola onde o docente deveria estar “[...] apenas para passar conteúdo sem

<sup>10</sup> O movimento da “escola sem partido” mantém o único *website* em língua portuguesa que dedica ao problema da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos. A intenção é mostrar que tal problema existe em quase todas as escolas. É iniciativa de “estudantes e pais” que preocupam com uma “contaminação” da educação escolar com intenções “político-ideológicas”, da educação básica ao nível superior. Vê-se “[...] um exército organizado de militantes travestidos de professores [em que,] A pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impedir-lhes [sic] a sua própria visão de mundo” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, *on-line*).

crítica, problematização ou contextualização, em um ato mecânico” (p. 19). Além disso, Manhas ressalta o projeto de lei 1.411/2015, que propõe a proibição da “[...] distribuição de livros didáticos que falem de diversidade sexual” (p. 20).

No dizer de Ratier (2016), uma ação central do movimento é um modelo de notificação extrajudicial que ameaça processar educadores que discutirem sexualidade e gênero em sala de aula. A sustentação é o direito das famílias de escolher as ideias com que as crianças terão contato na escola. Ximenes (2016, p. 23) considera que o movimento

[...] é a mais ruidosa articulação social que se constituiu contra o reconhecimento no Brasil, da diversidade enquanto componente necessário do direito à educação escolar. Seu objetivo é promover mudanças na estrutura jurídica de proteção ao direito à educação, de forma a limitar aprioristicamente a liberdade de ensinar, além de vedar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nos campos de gênero, sexualidade e formação cidadã.

Apresento estas observações sobre a “escola sem partido” a fim de demonstrar que questões sobre diversidade, em especial de gênero e sexual, são a essência do movimento que envolve escolas, professores, alunos. Para o contexto educacional da pesquisa aqui descrita, abordo o tema numa perspectiva da diversidade étnico-racial, pois acredito ser possível tratar das diferenças físicas (pele, cabelo e corpo) porque estão estritamente ligadas ao problema da pesquisa.

Ao conceituar a diferença, Silva (2008, p. 74) o faz em oposição à identidade e considera que

[...] a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

Pensando na diversidade, entendo ser importante trazer autores que evidenciam o quanto os seres humanos se diferenciam entre si. Imbernón (2000) enfatiza que todos são únicos e diferentes. Também examina desafios e busca alternativas. Ele se refere à educação do futuro: favorecerá a igualdade de oportunidades e a equidade? Será um fator de seleção, marginalização e exclusão? Em suas palavras,

É imprescindível considerar, em primeiro lugar, que cada um de nós é uma pessoa única, isto é, todos somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for. [...] Cada pessoa é diferente pela interação entre o que é (nível intelectual, motivação, interesse, existência acumulada, conhecimentos, etc.), de onde vem e onde está (situação social, fatores atuais, ambiente e meio, etc.). No entanto, as respostas para poder solucionar o problema da segregação das pessoas em todos os seus graus e para conscientizar os alunos no respeito a essa diferença ainda estão pendentes neste momento, na porta de entrada do século XXI (p. 84).

Para Silva (2008), a identidade e a diferença impõem um problema social que é, ao mesmo tempo, pedagógico e curricular.

É um problema social porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (p. 97).

Nesse caso, uma estratégia pedagógica possível seria estimular e cultivar sentimentos positivos, boa vontade e tolerância à diversidade cultural. Para Silva, falta uma teoria da identidade e da diferença, por isso ele faz questionamentos:

Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (p. 73)

Vários atributos podem tornar as pessoas diferentes umas das outras, a exemplo das características físicas. A diferença pode suscitar o que Goffman (1988, p. 12; 13) compreende como estigma:<sup>11</sup>

<sup>11</sup> “Os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, e uma pessoa marcada, devia ser evitada especialmente em lugares públicos. Mais tarde na Era Cristã duas metáforas foram acrescentadas (sinais corporais referia-se à graça divina ou sinais corporais referia-se a distúrbio físico)” (GOFFMAN, 1988, p. 11).

O termo estigma será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo [...] ter um atributo que o torna diferente de outros [...] assim deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande e constitui uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real. [...] Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito.

O autor menciona três tipos de estigma: “abominações do corpo”, ou seja, a deformação física; “culpas de caráter individual”, isto é, crenças derivadas de relatos sobre “[...] distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical”; enfim, “raça, nação e religião”, transmissíveis pela “linhagem” e suscetíveis de “contaminar” uma família inteira por igual (p. 14). Nessa lógica, atribuir um estigma é discriminar, é considerar-se normal e construir uma teoria para explicar a inferioridade do outro. Como diz Goffman,

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica sem pensar no seu significado original (p. 15).

Ter uma visão clara de quem somos, reafirmar uma identidade e perceber a diversidade pelas diferenças em relação ao outro — perceber e ser capaz de tratá-las de maneira “adequada” — é objetivo que pretendi alcançar com as ações desenvolvidas na pesquisa. A intenção foi que possibilitassem aos envolvidos construir atitudes de respeito aos ditos diferentes, minimizando preconceitos, discriminação e qualquer tipo de violência, atitudes inapropriadas presente nas relações humanas, seja na sociedade em geral, seja no ambiente escolar.

#### 2.4 Professor de arte: necessidades discentes e desafios

Creio que é uma preocupação dos professores, todo início de ano, ter de definir o que ensinar e quais metodologias de ensino usar. Buscando uma resposta, muitos professores

recorrem a livros didáticos, procuram auxílio da coordenação pedagógica da escola, recorrem ao currículo da rede — diretrizes — e documentos oficiais para fazer as propostas pedagógicas e elaborar o planejamento. O currículo é a ferramenta que norteia o planejamento, estabelecendo a sequência do que precisa ser ensinado e como esse conteúdo deve ser trabalhado. Cabe ao professor selecionar os conhecimentos primordiais a ser ensinados e eliminar outros por não ser tão relevantes a ponto de merecer atenção. Na escola hoje, não basta mais o professor reproduzir conhecimento; não é suficiente também, apenas, satisfazer-se enunciando objetivos a ser alcançados sem se preocupar em alcançar esses objetivos através de métodos apropriados.

No ensino de arte, saberes escolares específicos são passíveis de seleção. Não há como ensinar tudo. Logo, é necessário efetuar recortes a fim de tornar esse ensino viável e assimilável. Mas definir e selecionar supõe produzir que tipo de conhecimento? Convém recorrer a Santos (2005, p. 29), que se refere a dois tipos de conhecimento que sustentam a modernidade: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Não haveria “conhecimento em geral” nem “ignorância em geral”. Conhecer supõe relacionar pontos em uma trajetória, que vai de um ponto A (ignorância) a um ponto B (conhecimento). No primeiro, no ponto A (ignorância), estaria o “caos”, ao qual é preciso dar “ordem” (ponto B); no segundo, no ponto A (ignorância) estaria o colonialismo, para o qual converge a “solidariedade” (ponto B). Como afirma Santos,

O conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento-emancipação. Isto deveu-se ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegemônico e se institucionalizou como tal. Ao negligenciar a crítica epistemológica da ciência moderna a teoria crítica apesar de pretender ser uma forma de conhecimento-emancipação acabou por se converter em conhecimento-regulação (p. 29).

Emancipação aqui significa libertação, alforria, independência. Logo, pensar em um “conhecimento-emancipação” é proporcionar ao aluno a possibilidade de sair de um lugar de “marginalização”, inferioridade para se elevar a outra condição. Com efeito, acredito que, em geral, projetos escolares são uma forma de produzir conhecimento, e muitos geram “conhecimento-regulação” quando privilegiam padrões eruditos da história da arte e obras consagradas. As práticas não consideram as especificidades do indivíduo; antes, consideram-no objeto inferior. Projetos que promovem “conhecimento-emancipação” não desmoralizam; antes, promovem o autoconhecimento e aproxima a arte da vida.

Constantemente, a aprendizagem significativa impõe desafios à construção de contextos de significação para o aluno. Também impulsiona a criação de propostas pedagógicas coerentes com o contexto em que esse ensino é proposto. Assim, parece ser fundamental estabelecer relação entre o que se ensina e a vivência discente; do contrário, tratar de temas alheios ao mundo do estudante pode redundar em seu distanciamento e desinteresse. Creio que o que não tem conexão com seus interesses fora da escola tende a ser esquecido no espaço extramuros.

Nesse horizonte de reflexão, destaco Barbosa (1984), ou seja, sua reflexão sobre uma abordagem contextualista para o ensino de arte numa concepção designada por Elliot Einser de abordagem “contextualista”. Ela enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação com base na dinâmica interativa dos objetivos com os métodos, os conteúdos e as necessidades discentes. Por esse prisma, o contexto de quem vai receber a educação determina os objetivos da arte, cujo ensino, segundo os contextualistas, só pode ser estabelecido depois de serem determinadas as características das crianças sobre os quais esse ensino funcionará e as necessidades da sociedade em que vivem. Alguns professores procuram enfatizar necessidades psicológicas; outros, as necessidades sociais. Neste caso, é preciso conhecer o contexto educacional geral para saber que a realidade educacional na cidade varia entre as escolas, ao menos de uma escola da periferia para uma da região central.

De modo geral, a educação não consegue acompanhar o ritmo acelerado de um mundo globalizado com tanta modernidade tecnológica e científica. Não há grandes inovações diferenciando escola do passado e a atual, como há, por exemplo, nos meios de comunicação (vide a mudança da página impressa com tinta para a tela digital com pixels). A escola compõe um contexto global de mudanças em que o mundo digital deu origem a um padrão de estudante cujo universo está repleto de cores, sons, imagens; ou seja, de algo bem diferente do que a escola oferece. Há uma geração de crianças cuja maioria passa a infância com acesso à internet, a computadores, a *videogames*, a canais de tvê a cabo, a telefone celular. Há tempos essa realidade deixou de ocupar o lugar do não saber. Independentemente, as crianças se voltam para assuntos não escolares diretamente, enquanto a instituição escola fica à parte do mundo delas, com a feição do antigo (do livro didático, do lápis e da borracha, do giz e da lousa, das cadeiras enfileiradas, da anotação em cadernos e do ouvido atento ao professor). Vista assim, a escola pode ser considerada irrelevante à vida cotidiana de parte do alunado.

As transformações no contexto educacional são evidentes. Um aspecto importante merece destaque:

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (BARBOSA, 2003, p. 14).

Barbosa diz que nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da arte no currículo. Leis não garantem ensino e aprendizagem que tornem os estudantes aptos a entender a arte ou a imagem na condição pós-moderna. Para ela, no ensino de arte, o que faz diferença é a ação do professor. Com efeito, tendo em vista esse contexto, o perfil do aluno e suas necessidades, os privilégios do mundo globalizado-tecnológico (de internet, *smartphones*, computadores portáteis) e a busca de uma aprendizagem significativa no ensino de arte, o próximo capítulo traz a trajetória e análise das ações desenvolvidas por mim — professora de Arte — em sala de aula, reafirmando identidades e trabalhando a diversidade.

### 3 RETRATO E AUTORRETRATO NA ESCOLA: MEIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE RESPEITO À DIVERSIDADE

A prática didático-pedagógica subjacente à pesquisa descrita nesta dissertação foi desenvolvida em 2016, com turmas de alunos do terceiro ano do ensino fundamental I (faixa etária 8–9 anos), e em 2017, com turmas do terceiro e uma turma do quarto ano a fim de continuar as propostas iniciadas. As ações didáticas aconteceram, convém lembrar, na Escola Municipal Irmã Odélcia Leão Carneiro, da rede municipal de ensino de Uberlândia, MG. Em que pese a localidade do universo da pesquisa, os resultados dão margem para ser desenvolvidos em outras escolas suscetíveis de indisciplina, *bullying* e outras questões aqui levantadas.

Na prática, o desenvolvimento do projeto se deu por meio de criação artística em linguagens diferentes (desenhos, pinturas, textos, fotografias) e usando técnicas e materiais artísticos variados. À luz de autores selecionados, foram apontadas maneiras de compreensão, ação e reflexão sobre o tema, sempre privilegiando o fazer artístico permeado pela informação. Para uma compreensão mais detalhada do tema, o plano de trabalho em sala de aula foi organizado em procedimentos, conforme a seguir.

- Abordagem de conteúdos específicos das artes visuais com ênfase no fazer e na leitura de imagens relativas a identidade e diferença (ou seja, com base na abordagem triangular).
- Busca de retratos e autorretratos como referência do tema, isto é, para explorar a noção de identidade.
- Uso de fotografias dos estudantes como ponto de partida para suas produções.
- Análise, junto aos discentes, de conceitos e palavras relativos ao tema e com proposição de reflexões para que desenvolvessem atitudes de respeito e cidadania relativamente à diversidade.
- Conscientização do aluno quanto a compreender que é único, singular, especial mediante ações de incentivo à autoestima e ao reconhecimento de identidades por meio de linguagens artísticas diferentes; e quanto a contemplar a beleza da diversidade e sua beleza singular.

- Aplicação do ensino de arte para educar em nome do respeito e da tolerância às diferenças, ou seja, com humanização através da arte.
- Favorecimento da compreensão do significado e da construção de conceitos sobre a temática para propiciar ao estudante a possibilidade de adotar novos posicionamentos e novas atitudes em seu cotidiano contra preconceitos e discriminação.

Para iniciar as práticas da proposta, foi trabalhado o assunto identidade partindo-se da ideia de retrato e autorretratos. Canton (2001) ressalta que “O autorretrato é o espelho do artista. Nele se reflete sua imagem externa, assim como seu estado de espírito e sua própria maneira de ver a arte conforme vai usando cores, luzes, traços, formas e texturas”. Segundo informa essa autora, o autorretrato tornou-se popular na época do renascimento (séculos XV–XVII). Num tempo em que a fotografia não existia, os pintores eram contratados para registrar rostos e corpos de pessoas importantes. Além disso, começaram a pintar seus próprios rostos, porque queriam deixar sua imagem gravada para o futuro e sentir que eram importantes como pessoas humanas e como profissionais.

Num primeiro momento, trabalhamos o conceito de retrato e autorretrato. A partir daí, para aprofundar o estudo, foi feito um arquivo com mais de cem imagens no *software* PowerPoint para mostrar aos alunos imagens produzidas ao longo da história da arte; ou seja, produções de artistas de épocas e estilos variados, além de obras consagradas. São imagens tidas neste estudo como indispensáveis para que os estudantes conhecessem estilos e poéticas. As palavras de Iavelberg (2003, p. 110) dão propriedade e fundamento a esse raciocínio:

Contextualizar é situar as criações no tempo e no espaço, considerando o campo de forças políticas, históricas, sociais, geográficas, culturais, presentes na época da realização das obras. O temperamento do artista e sua trajetória pessoal também são fatores indispensáveis para poder conhecer estilos e poéticas.

Autorretratos de Tarsila do Amaral e Candido Portinari fizeram parte do material apresentado aos alunos (FIG. 1).

FIGURA 1. A pintora Tarsila do Amaral segundo o olhar da própria artista; o pintor Portinari em seu autorretrato



*Autorretrato (manteau rouge)*, de Tarsila do Amaral, 1923, óleo sobre tela, 73 cm x 60,5 cm, Museu Nacional de Belas artes, RJ; *Autorretrato* de Candido Portinari, 1956, óleo sobre madeira compensada, 46,7 cm x 38,3 cm.

Fonte: acervo de Tarsila (2018, *on-line*); acervo de Projeto Portinari (2018, *on-line*).

Também artistas contemporâneos trabalham retratos e autorretratos com técnicas e materiais diferentes e suportes variados. É o caso de Vik Muniz e seus retratos de açúcar, chocolate e sucatas, assim como de artistas anônimos que produzem retratos com pessoas, flores e plantas, botões de roupa, para ficar em alguns exemplos de materiais.

FIGURA 2. Retrato de uma criança feito com açúcar; retrato do artista Salvador Dalí feito com botões



Retrato de uma criança feito com açúcar da série *Sugar Children*; 1996, artista: Vik Muniz; retrato de Dalí feito com botões, artista: Augusto Esquivel.

Fonte: Arte e Artista (2018, *on-line*); Guerra (2014, *on-line*).

Uma vez apresentados esses retratos e autorretratos, foram feitos os exercícios de análise das obras de épocas, estilos e artistas diversos: Frida Khalo, Pablo Picasso, Tarsila do Amaral, Salvador Dalí, Vincent van Gogh e Portinari, dentre outros. Houve leitura analítico-comparativa de fotografias desses artistas com autorretratos que produziram. A apresentação dessas imagens enriqueceu o repertório imagético discente. Permitiu aos alunos vislumbrar a forma como cada artista usou recursos materiais para se representar ou representar o outro.

### 3.1 Identidades por meio do autorretrato

Cientes dos conceitos e após as leituras de imagens relativas ao tema, os alunos começaram a fazer algumas propostas. Entendendo o autorretrato como retrato que uma pessoa faz de si e que pode ser criado de maneiras diversas (com desenho, pintura, fotografia, escultura, gravura etc.), ele foi utilizado como mediador no ensino de arte para levar os estudantes a desenvolver um olhar mais atento, mais autorreflexivo para si. Nas propostas, o mais importante era o aluno: o eu. Uma das primeiras foi a autorrepresentação com massa de modelar (FIG. 3).

FIGURA 3. Discentes e autorretratos feitos com massa de modelagem manual e desenho, 2016



Fotocolagem exibindo discentes em atividades de sala de aula relativas ao objeto de estudo da pesquisa aqui apresentada

Fonte: acervo da pesquisa<sup>12</sup>

<sup>12</sup> As fotografias dos alunos e dos trabalhos apresentadas desta página em diante foram batidas por mim, exceto onde indicado.

Através da manipulação da massa de modelar, os discentes fizeram o autorretrato. É importante destacar que o uso da massa acaba sendo restritivo pela opção de cores disponíveis. Eles reclamaram. Além disso, a quantidade de material disponível na escola era escassa, o que limitou as possibilidades de criação. Mesmo assim, os alunos tiveram a experiência de se autorrepresentarem.

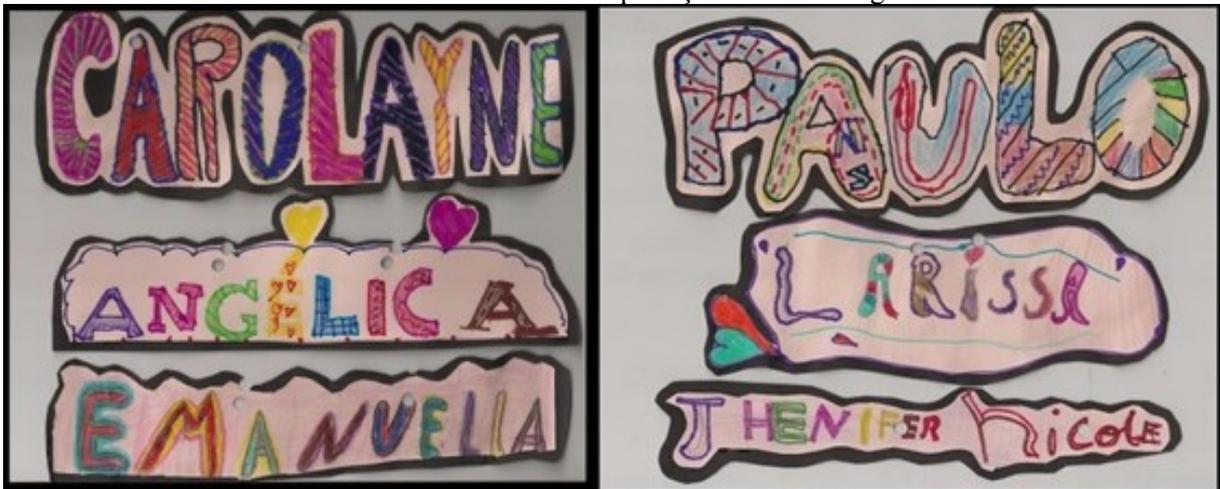
FIGURA 4. Alunos fazendo autorretrato com massa de modelagem manual



Fonte: acervo da pesquisa

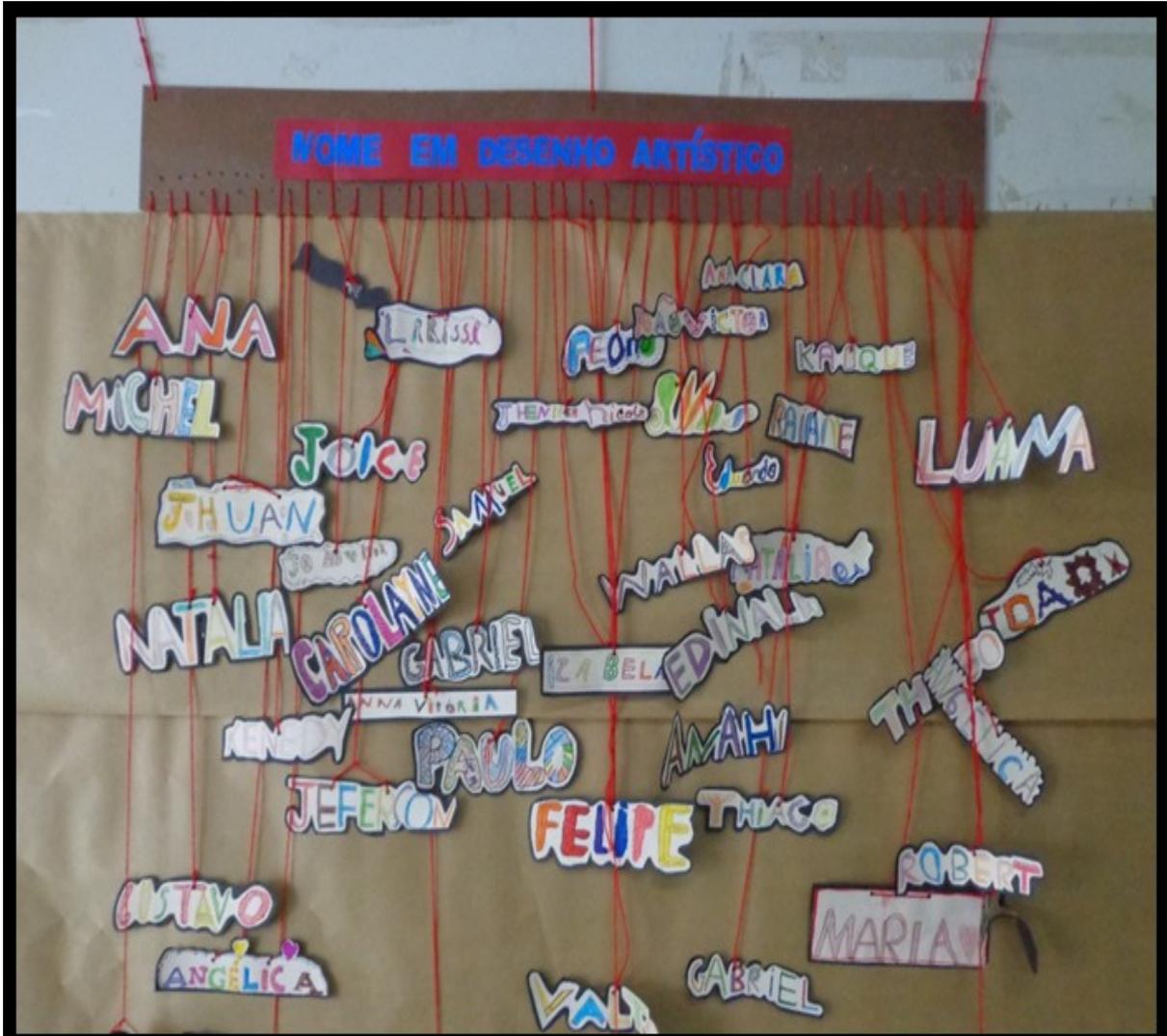
O nome pessoal é um atributo de identificação, isto é, compõe a identidade da pessoa. Por isso, foi proposto aos alunos que escrevessem seu nome de uma forma artística, ou seja, explorando formas, cores, direções e tamanhos com criatividade (FIG. 5 e 6).

FIGURA 5. Nomes de discentes desenhados com exploração de recursos gráfico como formas e cores



Fonte: acervo da pesquisa

FIGURA 6. Painel de exposição na escola das peças criadas pelos alunos com nomes de discentes desenhados com exploração de recursos gráficos como formas e cores



Fonte: acervo da pesquisa

Outra proposta para evidenciar a identidade desses alunos foi criar um documento de identidade seguindo moldes do modelo oficial (tamanho, cor, *layout*), mas adaptado para o projeto. Os retratos para os documentos foram feitos com desenho pelos estudantes em papel couché, com as dimensões 3 cm x 4 cm. Eles preencheram os campos com seus dados pessoais, depois cada um imprimiu sua digital, usando tinta e almofada de carimbo; depois foi plastificada com papel adesivo (Contact). Essa produção deixou as crianças entusiasmadas e envolvidas. Muitas informações que não sabiam de sua história elas pesquisaram em casa e voltaram com dados para preencher campos obrigatórios. Encontraram semelhanças com o modelo oficial de documento de identidade, a ponto de um aluno perguntar: “Tia, agora eu posso abrir conta na loja pra mim comprar, tendo essa identidade?”.

FIGURA 7. Carteiras de identidade criadas pelos alunos dentro do projeto docente



Fonte: acervo da pesquisa

Para aprofundar a temática houve necessidade de pensar, primeiramente, no “como eu sou”. Nesse caso, a imagem revelada se prestou para expor a verdadeira identidade; isto é, foi usada fotografia do aluno como base para desenvolver desenhos. As fotografias foram tiradas durante a aula de Arte, com máquina digital. Depois foram editadas e impressas em preto sobre papel branco tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm). Tendo a fotografia como mediadora, nessa proposta as crianças trabalharam com a reprodução de seu retrato mediante fotocópia

(Xerox) em preto e com papel carbono. O estudante transferia sua imagem para a folha em branco e, na imagem transferida, punha cor considerando suas características físicas.

FIGURA 8. Fotocolagem com imagens digitalizadas dos autorretratos realizados pelos alunos



Fonte: acervo da pesquisa

Alguns alunos exploraram o fundo das imagens, como se vê na figura a seguir.

FIGURA 9. Fotocolagem com imagens digitalizadas de autorretratos dos alunos de turmas de terceiro ano, explorando desenhos no fundo da imagem retratada



Fonte: acervo da pesquisa

Em alguns autorretratos, os alunos não trabalharam o fundo da imagem, seja por opção, seja porque recortaram só sua imagem retratada. Por isso, ela foi colada em outro suporte para ser exibida na exposição.

FIGURA 10. Exposição-painel do projeto “Identidade e diversidade”



Fonte: acervo da pesquisa

Outra forma de expor as imagens produzidas foi o painel, que intitulei “Não existe ninguém no mundo igual a você”, como se vê nas figuras a seguir.

FIGURA 11. Fotocolagem das alunas e seus autorretratos em frente ao painel



Fonte: acervo da pesquisa

Com a fixação em suporte feito com linhas de barbante e bexiga, as imagens puderam ser expostas de uma forma atrativa do olhar. Após secagem, o balão foi removido e o suporte permanece rígido no formato da bexiga (meio circular). Esse suporte foi escolhido em razão da proposta: é uma forma meio circular aludindo ao planeta Terra, ao mundo e à ideia de que não existe ninguém igual a ninguém: cada aluno é único.

Com a proposta, o envolvimento discente e os resultados estéticos, as crianças sentiram uma autonomia maior para criar, uma confiança de que conseguem fazer. Essa sensação estimulou as produções em arte.

Embora o uso de um retrato como referência tivesse sido um estímulo para a turma, como professora percebi que seguir o contorno da fotografia, de certa forma, restringia a autonomia da criança ao criar o desenho, pois teria de seguir seus traços. Em nova proposta, foi estudada a proporção do rosto, bem como disponibilizado ao aluno um contorno do rosto para criar o autorretrato com mais liberdade.

FIGURA 12. Fotocolagem dos autorretratos após estudo de proporção e sem uso de fotografia



Fonte: acervo da pesquisa

FIGURA 13. Aluna realiza interferência em retratos



Fonte: acervo da pesquisa

Além de trabalhar com o desenho, outra proposta foi fazer interferências nos retratos (fotocópia em preto) através de colagens com folhas de revistas, desenhos ou objetos/elementos que os estudantes quisessem (FIG. 14).

FIGURA 14. Resultado das interferências feitas por alunos de turmas do terceiro ano, 2017



Fonte: acervo da pesquisa

### 3.2 Percepção das diferenças

O livro infantil *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr (2009), rico em imagens e cores vibrantes, foi usado como referência para discutir *bullying*, preconceito, respeito, identidade, valorização, aceitação e diferenças.

FIGURA 15. Imagem da capa do livro *Tudo bem ser diferente*



Fonte: Parr (2009).

Do livro, veio inspiração para propostas com a mensagem de que alguém é especial e importante apenas por ser como é, foi o ponto de partida para algumas produções artísticas (FIG. 16).

FIGURA 16. Página final do livro *Tudo bem ser diferente*



Fonte: Parr (2009).

O livro traz páginas temáticas como a da figura acima: “Tudo bem ter uma cor diferente”, “Tudo bem ter rodas”, “Tudo bem ser pequeno, médio, grande ou grandão”, “Tudo bem usar óculos”, “Tudo bem ter vindo de um lugar diferente”, “Tudo bem ter mães diferentes, tudo bem ter pais diferentes”, “Tudo bem ser adotado”, “Tudo bem ter diferentes tipos de amigos”. Coloridas, com desenhos de fácil compreensão, as páginas trazem de forma lúdica temas importantes que foram a base para falar de diferenças com os alunos.

Para enfatizar as diferenças, foi criado na sala de aula um momento para que os estudantes observassem os colegas a fim de perceber características físicas. Uma folha de papel sulfite foi enrolada em forma de tubo para que as crianças focassem em detalhe, cada parte do rosto do colega que estavam olhando.

FIGURA 17. Alunos durante observação de colegas



Fonte: acervo da pesquisa

Em outro momento, cada aluno se sentou de frente ao colega para desenhá-lo. Os desenhos podiam ser feitos em folha solta ou no caderno de desenho. Os discentes aproveitaram a oportunidade de estar juntos com pares para se atentarem a detalhes característicos que iriam representar. O comprometimento foi evidente nas tentativas de fazer o retrato desenhado (FIG. 18).

FIGURA 18. Alunos desenhando o retrato do colega



Fonte: acervo da pesquisa

Para essa nova proposta, os estudantes precisavam escolher um colega que admirassem a fim de fazer o retrato dele ao lado de seu autorretrato. Após cada aluno escolher o colega, foi entregue a cada um a folha impressa onde havia o espaço interno de dois portarretratos. Em um espaço, ele faria seu autorretrato; no outro, o retrato do colega que era admirado. A proposta foi realizada em três aulas: uma aula para produzir o desenho, outra

para colorir, uma terceira para finalizar. Em segredo, o estudante faria o desenho do colega. Após a conclusão dos desenhos, os discentes “que quisessem” foram convidados a ir à frente da lousa e revelar a todos o colega que era admirado e o porquê da admiração.

FIGURA 19. Aluna revela quem ela admirava e por quê



Fonte: acervo da pesquisa

Após a revelação, houve um momento de confraternização, com abraços, aperto de mão e exposição das imagens para todos na sala de aula. A confraternização foi proposta na tentativa de criar um ambiente amistoso, de respeito e admiração que, muitas vezes, faltavam em razão do *bullying* que acontecia quando os alunos evidenciavam “características negativas” de colegas com a intenção de ofender.

FIGURA 20. Alunos no momento de confraternização



Fonte: acervo da pesquisa

Os desenhos se assemelham, ou seja, autorretrato e retrato têm grande proximidade, ainda que se restrinjam muito à forma com que conseguem desenhar. Isso fica patente na Figura 21.

FIGURA 21. Autorretrato do aluno e retrato do colega que é admirado



Fonte: acervo da pesquisa

Como se vê, no autorretrato a aluna se representou com um rosto bem redondo e uma pinta no rosto que ela realmente tem. A textura do cabelo foi representada com linhas onduladas. A roupa foi inventada, pois as alunas vestiam o uniforme escolar. Ela teve a liberdade de representar à sua maneira. No desenho, ela consegue captar diferenças na textura do cabelo representado. As roupas são diferentes das que usavam no momento. Os acessórios representados na aluna Larissa são característica dela, pois sempre usava uma espécie de gargantilha. (Não me recordo se no dia ela a usava ou se foi inventada para a composição). Fica clara a diferença no tom da pele: a aluna Ana Luísa é mulata, e tom claro da pele no desenho difere de como ela se representou. A aluna Larissa tem tom de pele bem claro, e ela representou as duas de forma bem semelhante.

FIGURA 22. Autorretrato do aluno e retrato do colega que é admirado



Fonte: acervo da pesquisa

A estrutura dos dois desenhos na figura acima é quase a mesma: mesmos traços no autorretrato dela e no retrato da colega e disposição igual das imagens em molduras. As diferenças praticamente estão evidenciadas nos cabelos. Ela até inicia o colorido na cor preta, mas altera a cor. A semelhança aparece no padrão utilizado como fundo para os desenhos, em que a aluna altera somente a cor. O desenho das roupas se assemelha muito. Há pouca diferença nos traços. No autorretrato, a aluna faz um detalhe no pescoço que alude a um colar; mesmo assim não fica claro se é um acessório ou um detalhe da roupa desenhada. Quanto ao tom de pele, as duas alunas têm pele clara, que se assemelha ao desenho representado. O desenho do cabelo indica o tamanho — um pouco abaixo do ombro —, mas não evidencia a textura.

FIGURA 23. Autorretrato do aluno e retrato do colega que é admirado



Fonte: acervo da pesquisa

Ao fazer o autorretrato mostrado na Figura 21, a aluna representa a colega com características bem parecidas: mulata e cabelos curtos e cacheados. As dimensões são maiores que as do autorretrato. Olhos, nariz, boca têm os mesmos traços. O que difere as roupas são as cores, pois até os detalhes do modelo são os mesmos. O que é bem interessante é que ela tem a cor de pele bem clara e, ao se representar, coloriu sua pele da cor da pele da colega. Seu cabelo foi desenhado com uma textura diferente, mas não fica tão nítida, pois se confunde com a cor usada como fundo da imagem.

Essas imagens foram destacadas para dar uma mostra das formas de percepção dos alunos em relação às características físicas de colegas. Em muitos, eram evidentes as percepções das diferenças demonstradas nos desenhos na comparação do autorretrato com o retrato. Em alguns casos, os discentes se representavam como gostariam de ser, e não como eram. É como se houvesse certa resistência a assumir, por exemplo, que a pele é negra. Ainda assim, considero o envolvimento dos estudantes, a percepção, o tempo da observação do outro e o processo de criação dos desenhos como extremamente válidos. As experiências lhes possibilitaram olhar para si e para o outro de um modo como não estavam acostumados; mesmo que os resultados tenham variado entre alguns estudantes.

### 3.3 Retratos como evidência da diversidade

Retratos são imagens que representam uma pessoa ou mais de uma. Permitem perceber que as pessoas são diferentes entre si, únicas, pois têm características que define quem são. Como desdobramento da proposta de fazer autorretrato transferindo a imagem fotográfica, outra proposta foi realizada com os alunos do terceiro ano. Cada um manipulou sua imagem fotográfica, que foi quadruplicada em papel tamanho A4. Eles tinham de transferir as imagens por meio de papel carbono e mudar, em cada imagem, características físicas de modo a se permitirem a ser diferentes. A proposta era enfatizar que cada um tem seu valor, independentemente da cor da pele e dos olhos, do tipo e da cor do cabelo. As pessoas são especiais e importantes da forma como são fisicamente. Cada pessoa é importante, e não é a cor nem é a textura, tampouco a cor da pele que vai anular essa condição.

Foram dadas aos alunos quatro possibilidades de mudança de suas características físicas. Muitos alteraram sua imagem nos quatro desenhos, outros não fizeram todos ou só iniciaram o colorimento ou não quiseram terminar de colorir mesmo tendo tempo suficiente para desenvolvimento e conclusão. Eis por que alguns apresentam quatro desenhos diferentes. Além dos desenhos, foi solicitado que escrevessem uma frase-resumo do que compreenderam dessa etapa. Muitos não fizeram porque têm dificuldade com escrita, ou seja, estavam sendo alfabetizados. Mas houve quem fizesse, como mostra a figura a seguir.

FIGURA 24. Aluna Millena retratada em fotografia e em desenho que fez mudando traços faciais



Fonte: acervo da pesquisa

Como se vê, a discente se retratou com características físicas diferentes. Viu-se de outras formas mudando cor, textura e tamanho do cabelo: preto, avermelhado e roxo; curto e longo, liso e cacheado. Também os tons da pele mudaram, assim como a cor de fundo dos retratos, que foram coloridos para compor a imagem. Em algumas imagens, ela cria

acessórios como colar. Ela resumiu o que entendeu da proposta mencionando a importância das pessoas independentemente das características físicas.

Também a aluna Alyce explorou as quatro possibilidades de se autorrepresentar de formas diferentes, como mostra a figura a seguir.

FIGURA 25. Fotografia e desenhos da aluna Alyce



Fonte: acervo da pesquisa

Ela se representou como negra de olhos castanhos e cabelos pretos cacheados, loira de olhos verdes e pele clara, branca de olhos verdes, cabelos castanhos e acessórios no cabelo e colar, morena de cabelo liso e preto e olhos verdes. Para compor sua imagem, ela explorou o fundo colorindo com tons pastéis. Uma característica central evidenciada foram os olhos verdes, que ela não tem.

Com efeito, as variações nos desenhos ocorrem predominantemente nas alterações de cabelo, muito mais do que no tom da pele. Acredito que seja em razão do tipo de retrato, semelhante ao 3 x 4, do busto para cima, privilegiando o rosto. Isso fica patente na figura a seguir.

FIGURA 26. Fotografia e desenhos da aluna Maria Eduarda

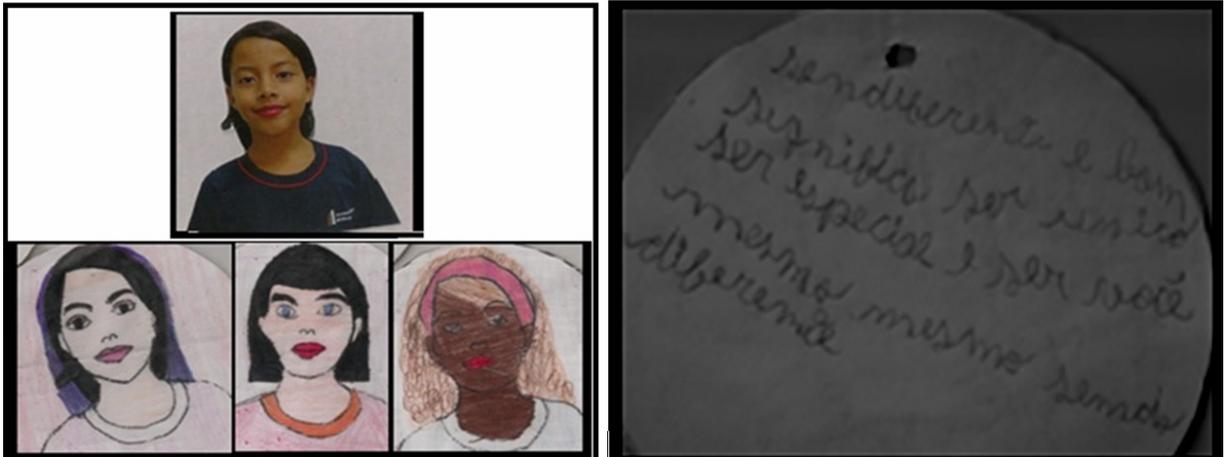


Fonte: acervo da pesquisa

Enquanto alguns alunos exploraram possibilidades diversas de se retratarem, outros tiveram dificuldade em se verem de forma diferente. É o caso de Maria Eduarda, que usou as quatro possibilidades, mas foram poucas as diferenças percebidas. Em todas as imagens, ela tem pele branca ou bem clara, além de olhos azuis. Não houve preocupação em mudar a roupa nem a cor. Repetem em todos os desenhos. O tipo de cabelo varia. O desenho de um se assemelha ao corte que ela usa. Mas ela se viu com cabelo preto liso e franja, preto e liso sem franja, meio loiro escuro com cachos pequenos. Variações se mostram nos óculos, nos olhos e nas sobrancelhas. Um dos desenhos lembra traços do rosto de orientais. Como se infere, ela focou no rosto como espaço de mudança.

Bruna realizou apenas três desenhos. Retratou-se negra com cabelo castanho longo e cacheado. Não destacou as sobrancelhas — bem finas —, mas criou um acessório para a cabeça e vestiu camiseta branca. Fez-se também de cabelo preto, curto e com franjas, olhos claros, pele morena clara, camiseta laranja e vermelho, sobrancelhas grossas levemente arqueadas, além de cabelos com mexas coloridas, camiseta branca e olhos pretos. O fundo das imagens é bem claro, em tons pastéis. Destaca que ser diferente é bom significa ser único.

FIGURA 27. Fotografia, desenhos e frase da aluna Bruna



Fonte: acervo da pesquisa

FIGURA 28. Fotografia e desenhos do aluno Gustavo Euler



Fonte: acervo da pesquisa

Durante esse processo, pude perceber que, em geral, as meninas são mais criteriosas e empenhadas em realizar e terminar os desenhos propostos. Dentre os meninos, destaco Gustavo Euler, que se representou com tom de pele e cor de cabelo diferentes; mas em todas as imagens está de óculos. Também trabalhou o fundo da imagem com cores variadas.

O aluno Gustavo Luiz se representou em apenas duas possibilidades, loiro e moreno, sem destacar muitas outras características.

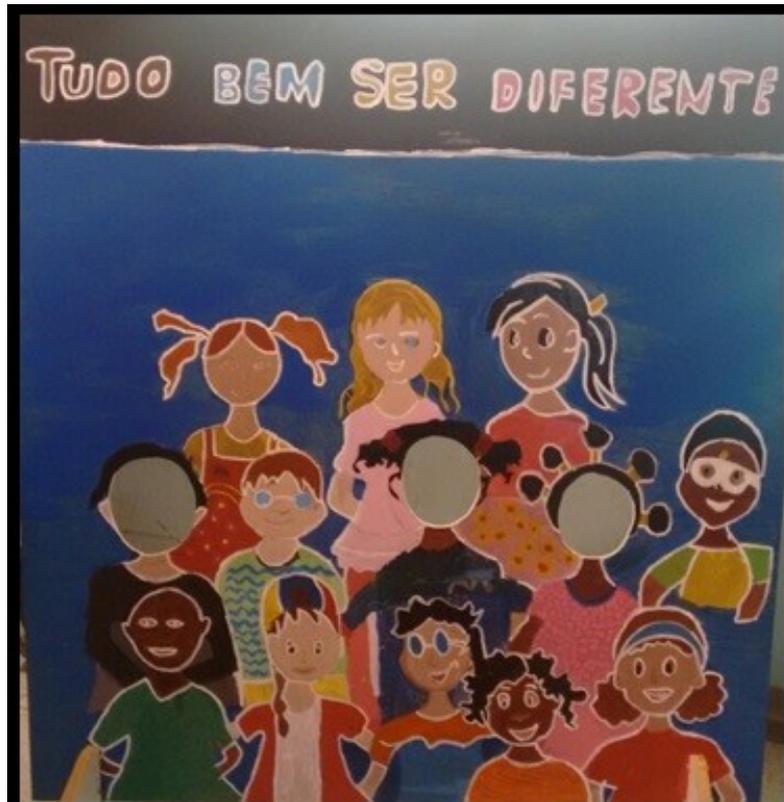
FIGURA 29. Fotografia e desenhos do aluno Gustavo Luiz



Fonte: acervo da pesquisa

Como continuidade, foi proposta a criação de um painel alusivo ao tema trabalhado: “Tudo bem ser diferente”. Para isso, era preciso que os alunos pintassem o painel com tinta guache (FIG. 30).

FIGURA 30. Painel “Tudo bem ser diferente”, feito em madeira e tinta guache



Placa de fibra de densidade média (MDF); 183 cm x 173 cm

Fonte: acervo da pesquisa

No painel, foram desenhadas crianças com características físicas diversas. Em três espaços, as crianças podiam interagir com o painel, colocando o rosto

para tirar fotografia e assumir a característica da imagem já pintada. Foram pintados pelos alunos do terceiro ano B, que se revezaram para que todos participassem do processo. Nas primeiras quatro aulas, um grupo realizou a pintura em sala de aula; nas outras quatro, outro grupo fez a pintura, ocupando outra sala de aula disponível (FIG. 31).

FIGURA 31. Alunos do terceiro ano durante processo de pintura do painel em sala de aula, 2016



Fonte: acervo da pesquisa

Nas duas outras aulas, três alunas foram convidadas a fazer o acabamento, ou seja, traços mais delicados do contorno para finalizar. O painel foi vazado por um profissional, de

modo a criar três furos onde as crianças pudessem encaixar o rosto. Após a finalização, foram feitas as fotografias dos discentes interagindo com o painel. As propostas foram desenvolvidas no intuito de reforçar o entendimento de que as pessoas podem ter características físicas variadas, mas são especiais e importantes por ser como são, convém reiterar.

FIGURA 32. Alunos do terceiro ano interagindo com o painel, 2016



Fonte: acervo da pesquisa

No painel “Tudo bem ser diferente” feito em 2016, o objetivo era realizar o projeto de pintura. O desenho dos personagens foi feito por mim. Ficaram a cargo dos alunos a pintura e,

depois, a interação com o painel, ao encaixarem o rosto de modo a parecer que tem novas características, aquelas pintadas no painel. Mas fui levada a refletir sobre o fato de o desenho não ter sido feito pelos estudantes, e a reflexão me fez pensar possibilidades de dar total autonomia aos discentes para criar os desenhos e realizar toda a produção da imagem: pintura, montagem e criação de uma mensagem envolvendo o tema trabalhado.

Assim, em 2017 foi feito um novo painel, no qual atuou grande parte dos alunos que participaram das produções no terceiro ano e que agora estavam no quarto ano. O painel foi feito em papel pardo (*Kraft*). Os desenhos foram feitos com giz de lousa, posteriormente realizaram a pintura, com tinta guache e usando as cores disponíveis na escola; as que tivessem mais quantidade eram usadas no espaço maior do painel. A disposição dos personagens, a escolha das cores e a ocupação do espaço, tudo foi pensado e criado pelos estudantes. Como mediadora da produção, enfatizei que precisavam ser evidenciadas características físicas diferentes nas pessoas representadas. O envolvimento deles foi muito satisfatório, em cada detalhe.

FIGURA 33. Alunos do quarto ano no início do desenho do painel, 2017



Fonte: acervo da pesquisa — autoria da fotografia: alunos da turma

Todo o processo de desenho e pintura foi realizado na sala de aula, mas não sem reclamação de funcionários da limpeza por causa de respingos de tinta no piso. Assim, na finalização dos detalhes de contorno e acabamento nas figuras, o painel foi disposto na lousa para evitar sujeira em outros espaços da sala e para a conclusão satisfatória do trabalho iniciado.

FIGURA 34. Alunos do quarto ano contornando os desenhos do painel, 2017



Fonte: acervo da pesquisa — autoria da fotografia: alunos da turma

Finda a pintura, alunos que já haviam recortado as letras da frase começaram a organizá-la no painel pregando-as, assim como a moldura, usando cola quente. Esses procedimentos foram realizados no extraturno, com número reduzido de discentes (FIG. 35).

FIGURA 35. Alunos do quarto ano finalizando os acabamentos no painel, 2017



Fonte: acervo da pesquisa

Fonte: acervo da pesquisa — autoria da fotografia: alunos da turma

FIGURA 36. Alunos posam em frente ao painel finalizado



Fonte: acervo da pesquisa

Fonte: acervo da pesquisa — autoria da fotografia: alunos da turma

### 3.4 Identidade e diversidade com uso de recursos tecnológicos

A nova proposta para o desenvolvimento do projeto foi criar uma animação. Para começar, foi preciso estudar um pouco da história em quadrinhos, em seguida os alunos aplicaram uma técnica de animar usando folha de papel dobrada e desenho simples. Foi mostrada e explicada a eles nestes termos: em uma tira de papel de 5 cm x 30 cm dobrada ao meio, fazer um primeiro desenho na parte de cima da dobra, desdobrar a tira, dobrá-la ao contrário, de modo que a metade em branco fique sobre a metade desenhada, e fazer o segundo desenho, semelhante ao primeiro, mas com alguma alteração. Deve ficar exatamente em cima do primeiro, para formar uma ilusão de movimento. Enfim, foi confeccionado um *flip book*, que é uma sequência de imagens organizadas em formato de livro. Ao ser folheado, deixa a impressão de movimento, ou seja, cria uma animação.

Os alunos usaram blocos com papel recortado e grampeado. Escolheram um tema e podiam fazer o desenho, repetindo-o em cada folha do bloco, sempre alterando alguma coisa para criar movimento (braço ou uma perna que se desloca, objeto cai, algo que se mova). Essas experimentações serviram de base para compreender o movimento, um dos recursos usados por artistas para estimular a fantasia. Foram comentados o desenho animado e a *stop motion*, que é a animação feita com várias fotografias em sequência organizada por *software*. Criam-se movimentos mesmo que não haja movimento. Para compreenderem mais da *stop motion*, os estudantes assistiram, na tevê da biblioteca da escola, a alguns tutoriais sobre como produzir, além de animações feitas com papel e massa de modelar. Também viram vídeos, dos mais simples — produzidos com poucos recursos e duração de segundos — até os mais complexos — feitos em estúdios profissionais que criam animação com cenários elaborados e filmes de longa duração exibidos no cinema.

Após as experimentações iniciais, sugeri aos alunos fazer a animação com papel. O cenário seria a reprodução da sala de aula deles, ou seja, seriam reproduzidas ações que vivenciaram. Cada estudante criou o desenho de um personagem com características físicas diferentes, os quais fariam parte da história depois (FIG. 41).

FIGURA 37. Desenhos criados pelos alunos do quarto ano para produzir animação em *stop motion*, 2017



Fonte: acervo da pesquisa

A etapa seguinte foi criar cenários: desenhos de paredes das salas de aula e elementos que as compunham (FIG. 38).

FIGURA 38. Criação de cenário por alunos do quarto ano para animação em *stop motion*, 2017



Fonte: acervo da pesquisa

Todos os alunos da sala de aula participaram da criação do cenário. Estavam divididos em seis filas. A cada duas filas, compunha-se uma “parede” (da frente, da direita e da esquerda). Como seria necessária só uma parede de cada para o cenário, foram

escolhidas as que tinham mais semelhança com a sala de aula que estava sendo reproduzida. O desenho dos cenários possibilitou aos discentes observar em detalhes o ambiente da sala de aula. O tempo todo eu questionava as proporções de móveis, objetos e pessoas, instigando-os a ter um olhar mais atento; eu perguntava: “A porta da sala fica no meio da parede, no lado direito ou esquerdo? Essa porta está na altura do quadro ou é mais alta?”; e assim por diante.

Após a fase dos desenhos das paredes da sala de aula, feita de início com papel sulfite tamanho A3 (29,7 cm x 42 cm), os desenhos selecionados foram refeitos em cartolina como forma de exercício para a fase de montagem e finalização do vídeo. Quando começaram a ser montadas as paredes, os alunos começaram a movimentar os bonecos para ter uma ideia inicial de como seria o resultado com as fotografias. Então veio a percepção de que os personagens eram pequenos em relação à lousa — que foi uma referência para eles. Recortaram os elementos prontos (quadro, janelas e colaram em outra cartolina até alcançar a proporção aproximada entre elementos e cenários), sempre tentando fazer uma relação entre o tamanho deles e a sala de aula real, comparada com o tamanho dos personagens e o cenário.

Muitas ações para concretizar o vídeo foram desenvolvidas no contraturno. Os estudantes do matutino foram no período da tarde para, ao meu lado, executar o projeto. Como a montagem do vídeo precisaria de poucos alunos (tirar fotografia, segurar luz, movimentar personagens e criar algo mais que achassem necessário, como desenhos de objetos), não foi preciso ser feito em sala de aula com todos os discentes. Mas todos foram convidados a participar. Quem quisesse e estivesse disponível podia escolher o dia de participar, porém com autorização do responsável. Os estudantes foram divididos em grupos de quatro. Em um dia, a pedido dos que não queriam ficar sem participar, o grupo quase dobrou de tamanho.

O envolvimento e o interesse dos discentes foi tal que, quando me encontravam nos corredores da escola, pediam para participar, perguntavam se naquele dia eu iria à sala deles chamar para participar... Estavam totalmente motivados. Para desenvolver o projeto extraturno, utilizamos espaço da escola que era ocupado pelo projeto Mais Educação, cujas atividades os alunos encerraram no mês de novembro de 2017. Em dezembro, o espaço serviu para finalizar o projeto em oito tardes, das 13 às 17h.

FIGURA 39. Cenário feito por alunos do quarto ano, 2017



Fonte: acervo da pesquisa

Mesas e cadeiras foram criadas com dobraduras feitas em cartolina branca. As paredes foram feitas com cartolina branca e pintura. O armário foi feito com dobradura em cartolina cinza. Para reproduzir o ambiente da sala de aula, os alunos pediram para criar mochilas e materiais escolares, lápis e livros, usando cartolina, papéis coloridos, recortes de revistas, canetas de colorir e outros materiais disponíveis. Além do cenário da sala de aula, a frente da escola — na entrada de tijolos rodeados pelas árvores — foi reproduzida pelos discentes com tinta, rolo de papel, para colagem e criação do tronco da árvore, além de papel crepom. Toda a execução do projeto coube aos estudantes. Apenas mediei as ações, além de tirar dúvidas e dar ideias sobre como fazer as cadeiras.

FIGURA 40. Alunos do quarto ano no desenvolvimento de atividades para a produção do vídeo de animação, 2017



Fonte: acervo da pesquisa

Fonte: acervo da pesquisa — autoria da fotografia: alunos da turma

Com os cenários prontos, as alunas movimentavam os personagens e tiravam as fotos. Em relação aos personagens, houve tentativas de movimentá-los sem que as mãos aparecessem na fotografia. Houve fixação de palitos de churrasco com fita adesiva atrás dos personagens; mas não deu certo: ficou muito aparente. Em alguns momentos, foi fixado um fio de linha de anzol, mas o personagem ficava muito instável, às vezes com os pés no ar. Depois, foi usada uma pá de misturar cafezinho fixada com fita adesiva. A transparência do material foi a maneira encontrada para auxiliar a manipulação dos personagens. A aluna Alyce fez a narração da história. A edição das imagens foi feita por mim com ajuda de profissional da edição do vídeo no *software* de edição Vegas Pro.

FIGURA 41. Alunas do quarto ano na finalização da produção do vídeo, 2017



Fonte: acervo da pesquisa

Cada movimento dos personagens nos cenários foi fotografado pelos alunos. Enquanto um discente movimentava o personagem, outro fotografava, revezando entre si à medida que achassem necessário. O conjunto de fotografias resultante foi selecionado e sequenciado a fim de contar uma história *antibullying*.

FIGURA 42. Aluna do quarto ano movimentando os personagens da produção do vídeo, 2017

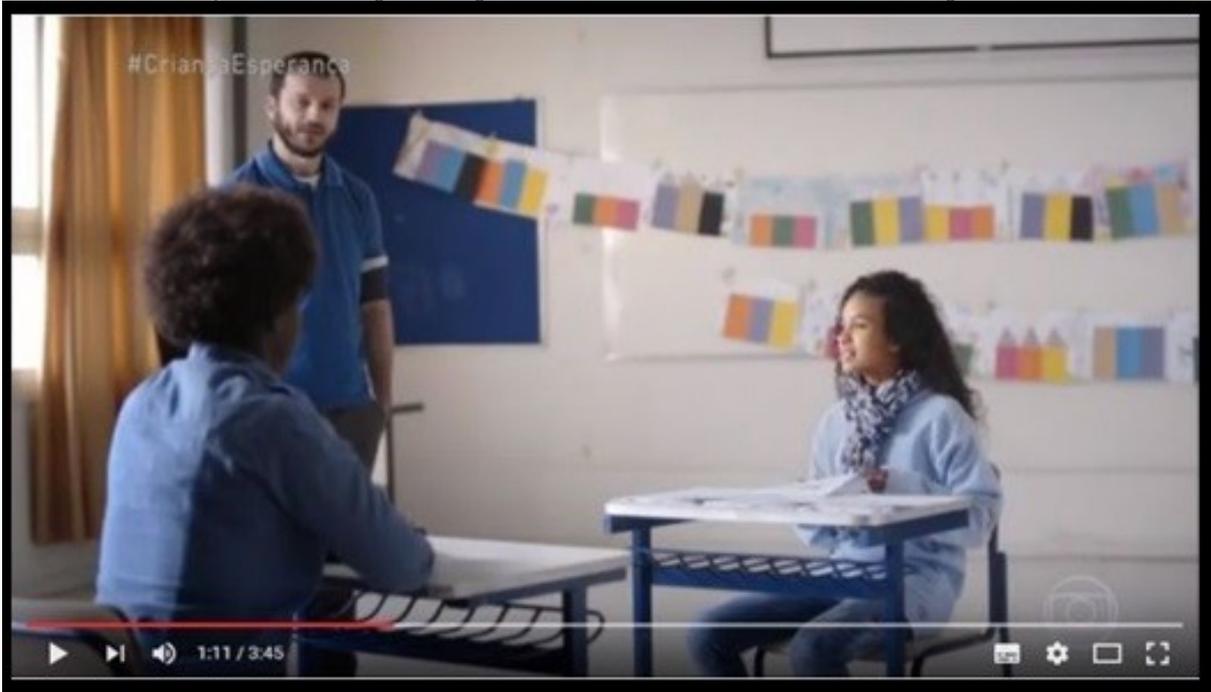


Fonte: acervo da pesquisa

### 3.5 Respeito à diversidade

Na continuidade do projeto após uma série de aulas sobre identidade, diversidade (com retratos e autorretratos), preconceito, *bullying* e outras questões pertinentes, utilizei o vídeo divulgado pelo programa Criança Esperança disponível na internet (FIG. 43),

FIGURA 43. Imagem de vídeo passado para os alunos e usado como referência para debate



Fonte: Tudo e Todas (2018, *on-line*).

A imagem foi recortada de vídeo exibido na biblioteca da escola aos alunos de turmas do terceiro ano de 2016 como complemento às discussões em sala de aula. No vídeo, crianças de faixa etária diferente são convidadas para uma experiência. Não são atores; mas precisam fazer uma cena comum no dia a dia de muitos brasileiros. O intermediador diz a elas que a atriz Glául contracenará com as crianças e que elas têm dois minutos para decorar o máximo possível de frases para falar olhando para atriz. As frases incluem “Eu não gosto de sua cor”, “Eu não gosto de gente da sua cor”, “Seu cabelo é horrível”.

Começa a cena, mas muitas crianças não conseguem dizer ou se recusam. Mesmo cientes de que é uma cena fictícia, recusam-se a dizer e choram. O intermediador insiste com uma das crianças, pede-lhe para tentar de novo. Ela não quer. Uns dizem que não gostam de falar coisas como as frases; outros se recusam a reler porque não acham certo ou porque têm a mesma cor de pele da atriz (talvez tenha sofrido *bullying* na escola) ou, ainda, por se sentirem mal ao dizer frases que ofendem outras pessoas. Às crianças que conseguiram dizer alguma

frase para a atriz negra, o intermediador pergunta como se sentiram ao dizer. Respondem que estavam sendo preconceituosas. Ele pergunta quem elas acham que teria escrito as frases. Elas respondem que seria uma pessoa muito racista que se acha melhor que todo mundo. Uma criança diz ainda que todo mundo é igual, mas ninguém percebe isso. Diz que, para ela, preconceito “[...] é você não respeitar as pessoas do jeito que ela é”; que “é uma forma horrível de tratar as pessoas”. O intermediador diz que os textos foram tirados da internet. Eram frases que pessoas reais ditas a outras pessoas reais; também pergunta se as crianças já tinham lido as frases em algum lugar. Respondem que já, na escola. Em lágrimas, uma criança diz que uma pessoa estava sentada em um banco, chegaram para ela dizendo “tu é negra, tu é horrível, tu não deveria estar aqui”. Perguntam se ela conhece a pessoa, ela diz que sim, “porque essa pessoa era eu”. Essa criança foi abraçada pela atriz e pelo intermediador. Ainda são questionadas neste ponto: se fosse para as crianças lerem o texto para o intermediador, branco, seria mais fácil? Dizem que não, porque todos são iguais. A frase “Ninguém nasce racista. Continue criança” finaliza o vídeo com ênfase.

FIGURA 44. Alunos de turmas do terceiro anos assistindo ao vídeo na biblioteca da escola, 2016



Fonte: acervo da pesquisa

O vídeo, de 3 minutos e 35 segundos, a pedido dos alunos, foi repassado logo após a primeira exibição. Em geral, os estudantes se distraem com facilidade, sobretudo quando saem de sua sala de aula. Na exibição do vídeo, porém, comportaram-se com sobriedade, atenção e comprometimento com o que assistiam. O vídeo atraiu tanto a atenção de algumas crianças, que após a exibição saíram da biblioteca em lágrimas por causa das situações vistas. Depois disso, houve uma roda de conversa em sala de aula para discutir o tema do vídeo e outras situações que os discentes já tivessem sofrido ou presenciado envolvendo *bullying*, racismo, preconceito.

Para expressar entendimento das aulas de Arte ministradas e do vídeo assistido, houve uma avaliação escrita. Os alunos puderam expor sua compreensão em textos (o Apêndice 1 contém trechos do que escreveram). A seguir, cito o texto de uma aluna que deixa claro seu entendimento de todo o processo:

Eu aprendi que a cor da pele, a cor do cabelo não importa, as diferenças não importam, todos nós somos especiais. *Bullying* não é a resposta certa, você não é perfeita, antes de xingar e te olhar para si mesmo. Você faz *bullying* com muitas pessoas e isso não está certo. Eu aprendi na aula de artes que não importa o jeito, nem as diferenças e eu aprendi isso usando minha fotografia e fazendo diferenças com ela. Eu já recebi *bullying* e o meu irmão também. Quando recebi *bullying* me senti muito triste e angustiada quanto isso. Acabei de receber um *bullying* hoje na hora do recreio não gostei nada disso (MILLENA, 2016).

FIGURA 45. Imagem capturada do vídeo produzido com alunos de turmas do terceiro ano, 2016



Fonte: acervo da pesquisa

Finda a avaliação escrita, foi sugerido aos alunos que participassem da gravação de um vídeo para expressar oralmente o que entenderam. O vídeo foi gravado por mim com uso de *smartphone*. As crianças se sentaram em dupla ou em trio para ficar mais à vontade. Como pano de fundo, havia o painel “Tudo bem ser diferente”. Microfone e caixa de amplificação foram usados para captar e ampliar o som. Após o término das gravações, o vídeo foi editado no *software* Vegas Pro. Dura 10 minutos e 17 segundos. Os primeiros três minutos e 35 segundos se referem ao vídeo do programa Criança Esperança. A fim de não torná-lo longo demais, nem todas as falas constam no vídeo (o Apêndice 1 contém trechos ou falas

completas dos relatos de alunos do terceiro ano A, B, C não editados no vídeo e a transcrição das falas dos estudantes de acordo com o que foi editado no vídeo).

Após o desenvolvimento das propostas, foram analisadas as produções mediante reflexão e diálogo entre os discentes para instigar ideias de que compreenderam, de fato, o tema e adotaram novos modos de ver, ouvir e agir em relação ao outro, além da sensibilização quanto a ter comportamentos e atitudes de respeito à diversidade.

A avaliação do projeto ocorreu em momentos variados: observação das imagens produzidas e expostas na escola, em discussão e roda de conversa sobre situações apontadas pelos estudantes como preconceito e *bullying*. Na avaliação, as crianças expressaram, por escrito ou oralmente, o que realmente entenderam de tudo que o projeto abordou. A compreensão do tema pode ser percebida em trechos escritos ou falados em vídeo. Destaco alguns mais significativos nos relatos dos alunos:

Eu entendi que nós temos que respeitar as pessoas do jeito que elas são, porque o preconceito é uma coisa ruim, e quando a gente faz *bullying* com uma pessoa ela fica triste. Na aula de arte, eu aprendi que eu sou especial do jeito que eu sou. (BEATRIZ).

Eu entendi que não importa ser diferente, ter o cabelo diferente, altura, se você é pequeno, não importa, você é importante do jeito que é. (KETLEN).

Eu aprendi nessas aulas porque quando a gente desenhou, a gente tinha que fazer uma cor diferente do cabelo, da cor, aprendi que não importa a cor, importa é a pessoa, e não importa a cor do cabelo, não importa que ela é negra, ou morena, preta, o que importa é a pessoa. (GABRIEL).

Eu quero falar que a gente fez um trabalho de arte, fez muito retrato, e eu aprendi que a gente não é igual os outros, que não importa do jeito que a gente é, mas a gente é importante. (MARCOS).

Eu sofri um *bullying* na sala como a gente estudou a matéria a gente parou de fazer *bullying*. (GUSTAVO)

Eu percebi que tudo bem eu ser diferente, eu sei que sou uma pessoa do mesmo jeito do que todas. Eu já sofri *bullying*, eu sei que é muito triste, mas não adianta chorar, eu sofri *bullying* porque eu sou muito magra e também por causa do meu cabelo. Eu sei que sou bonita, as pessoas não enxergam isso, mas se Deus me criou assim porque ele me acha linda... tudo é do gosto de Deus. (EVELLIN).

Os alunos do terceiro ano em 2016 assistiram ao vídeo, fizeram avaliação escrita e relato em vídeo. Como forma de avaliar e pensar em todos os temas abordados, o quarto ano de 2017 realizou uma intervenção na escola (FIG. 46): não só contaram aos estudantes de outras salas (segundo, terceiro, quarto e quinto anos) o que aprenderam, mas também os mobilizaram contra uma das violências mais frequentes na escola, o *bullying*.

FIGURA 46. Grupos de alunos do quarto ano de 2017 no dia da ação na escola



Fonte: acervo da pesquisa

A ação aconteceu no dia 20 de outubro de 2017, Dia Internacional de Combate ao Bullying. Uma das incentivadoras de ações assim é Cléo Fante, autora referência para tratar do *bullying* neste estudo e que apontou o laço de fita azul como símbolo da campanha antibullying.<sup>13</sup>

Dois grupos de alunos se revezaram (FIG. 47). Um estudante falava sobre o projeto e por que estavam ali, mencionando o símbolo da campanha e fixando o laço azul no uniforme dos estudantes da classe. Outros traziam cartazes (produzidos por eles nas aulas de arte) contendo mensagens contra o *bullying*. Outro discente trazia uma cesta com um bilhete contendo o nome do projeto e uma mensagem aos alunos da sala: ser doces e gentis, não fazer *bullying*. No bilhete, estava fixada uma balinha para cada aluno.

FIGURA 47. Grupos de alunos do quarto ano de 2017 fazendo a ação de conscientização contra o *bullying* em salas de aulas



Fonte: acervo da pesquisa

<sup>13</sup> A menção de Fante foi publicada por ela em conta nas redes sociais *on-line*.

As propostas aqui apresentadas e comentadas proporcionaram aos discentes oportunidades não só de refletir e observar como as pessoas são diferentes entre si; como também de respeitar os outros como são. Este estudo é só o início de um trabalho pesado de educação e orientação que precisa continuar todos os dias, durante todo o ano letivo. Uso o verbo *dever* com base no que tenho percebido em minhas aulas: relações mais harmoniosas entre aluno–aluno e aluno–professora após desenvolver as atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**A**pós refletir sobre o processo de desenvolvimento deste estudo, posso dizer que contribuiu para construção de saberes para todos os envolvidos — ou seja, para os alunos e para mim como professora. O olhar atento a especificidades do contexto em que os alunos estavam inseridos fez com que os horizontes se abrissem para pensar em caminhos possíveis ao desenvolvimento de um projeto de ensino de Arte.

As possibilidades físicas e materiais não eram suficientes para realizar todas as práticas do projeto. Faltou, também, uma sala com ambiente de artes e mobiliário adequado, onde os alunos pudessem fazer experimentações com materiais e técnicas diferentes sem se preocupar com as broncas de funcionária da escola por conta de sujeira. No entanto, tais condições não o impediram de acontecer. Foi possível realizar um projeto significativo para todos.

Em todas as fases, o trabalho foi produzido articulando a Proposta Triangular e o projeto educacional conforme as diretrizes municipais de Uberlândia, MG. Pela primeira vez em minha prática, o ensino foi planejado em forma de projeto. Sempre foi uma preocupação docente planejar aulas envolvendo a prática, a leitura de imagens e a contextualização; mas, no início, não eram estruturadas em forma de projeto para todo o ano letivo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos puderam experimentar formas de expressão artística: desenho, pintura sobre madeira e papel, colagem, dobradura e fotografia. Ao fazer esses trabalhos, agiram com autonomia, deixando sua marca pessoal. As vivências e experiências artísticas permitiram que fossem protagonistas e criadores. Em todos os momentos houve envolvimento, prazer e satisfação discente durante a criação. Experimentaram a criação individual, coletiva e colaborativa em artes visuais, o que contribuiu para as relações em sala de aula.

O processo de construção possibilitou aos estudantes refletir sobre sua produção e suas ações, expressar dúvidas, dificuldades, descobertas e opiniões, dialogar sobre sua criação e a dos colegas. Toda a parte prática foi importante; mas creio que o ganho foi muito além dos processos práticos e da materialidade produzida; envolveu dimensões mais subjetivas: emoção, percepção e intelecto. Não se restringiu a conhecer obras e artistas, pois os alunos tiveram oportunidade de se conhecerem mais, de voltar o olhar a si, de reconhecer quem são e que imagem têm de si, de seus pensamentos sobre o tema; além da possibilidade de se voltarem ao outro, de vê-lo com um novo olhar, um olhar que reconhece as diferenças e as

respeita. Numa palavra, os alunos foram impulsionados a uma nova compreensão de si e em sua totalidade.

Eis por que os processos de criação foram tão relevantes quanto os produtos. A compreensão obtida mediante a pesquisa permitiu mudar atitudes, como expressaram alunos que disseram ter sofrido *bullying* na sala, alunos que mudaram pararam de fazer *bullying* e alunos que estão na escola para aprender a não fazê-lo. Ficou a convicção de que ser respeitado como somos supõe respeitar as pessoas como são. Assim, considero que a pesquisa contribuiu para que os estudantes ampliassem seus conhecimentos não somente na arte, mas ainda em questões que levarão para sua vida pessoal, familiar e comunitária, pois vão além dos muros da escola.

## REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Carol. “Humilhação irreparável”, relata professora negra ofendida por mãe de alunas em MG. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, MG, 25 ago. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/humilhacao-irreparavel-relata-professora-negra-ofendida-por-mae-de-alunas-em-mg.ghtml>>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- ALMEIDA, Bárbara. Cohab assume processo de regularização do “assentamento Glória” em Uberlândia. *G1 Triângulo Mineiro*, Uberlândia, MG, 14 dez. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/cohab-assume-processo-de-regularizacao-do-assentamento-gloria-em-uberlandia.ghtml>>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- ANDRÉ, Marli Elisa. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae Barbosa. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/BNCC. 3ª versão, homologada em dezembro de 2017. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan.– abr./2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.
- <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – arte*. Brasília, 1997.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.
- CANTON, Kátia. Espelho de Artista. São Paulo : Cosac & Naify Edições . 2ª Ed. Revisada pela autora, 2001.
- EFLAND, Arthur D. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: \_\_\_\_\_. *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: ed. SESC, 1998.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem somos*. Apresentação. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/apresentacao>>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- FANTE, Cléo; AUGUSTO PEDRA, José. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FANTE, Cléo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 6. ed. Campinas: Verus, 2011.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- G1. **Atirador entra em escola em Realengo, mata alunos e se suicida**. Rio de Janeiro, RJ, 4 abr. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>>. Acesso em: 18 maio 2018.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.
- GUARESCHI, Pedrinho A; SILVA, Michele Reis (Coord.). *Bullying: mais sério do que se imagina*. Porto Alegre: ed. PUCRS, 2008. 100p.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998, 152 p.
- IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMBERNÓN, F. (Org.) *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Saeb*, 2018. Disponível em: <[portal.inep.gov.br/educação-basica/saeb](http://portal.inep.gov.br/educação-basica/saeb)>. Acesso em: maio 2018.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “escola sem partido”. *Geledes*, 7 set. 2016, “Em pauta”. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/nada-mais-ideologico-do-que-uma-escola-sem-partido/>>. Acesso em: abr. 2018.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. Identidade, diversidade e inclusão. In: PIZZI, Laura C.; FUMES, Neiza F. (Org.). *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: ed. da UFAL, 2007.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEZES FILHO, Naercio. Brasil precisa de política educacional mais eficiente. *Estadão*, São Paulo, SP, 25 de abril de 2014, “Brasil”. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-precisa-de-politica-educacional-mais-eficiente-imp-,1158461>>. Acesso em: maio 2018.

MORRIS, C. B.; DANIEL, V. A. H; STUHR, P. L. Questões de diversidade na educação e cultura visual: Comunidade, Justiça Social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARR, Tood. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda Books, 2009, 32p.

O POPULAR. Dois adolescentes são mortos e outros ficam feridos após atentado em colégio particular de Goiânia. Goiânia, GO, 20 dez. 2017, “Cidades”. Disponível em: <<https://www.opopular.com.br/editorias/cidades/dois-adolescentes-s%C3%A3o-mortos-e-outros-ficam-feridos-ap%C3%B3s-atentado-em-col%C3%A9gio-particular-de-go%C3%A2nia-1.1374284>>. Acesso em: mar. 2018.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana M (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Paulus, 2009.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “ESCOLA SEM PARTIDO”. In: A IDEOLOGIA do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RIBEIRO JÚNIOR, Bolivar de Melo. *Bullying x assédio moral*. 22 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.meuadvogado.com.br/entenda/bullying-x-assedio-moral.html>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

- RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae Barbosa. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente — contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, Tomaz T. Da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 195–205.
- UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais. **Diretrizes curriculares para o ensino de Arte**. 2010.
- TATTUM, Delwyn P.; HERBERT, Graham. **Bullying**: a whole-prison response. Cardiff: Cardiff Institute of Higher Education, 1995, 38p.
- TENFEM, Maicon. *Caso miss Brasil: o nosso racismo é melhor que o dos outros? Veja*, 22 ago. 2017, “Entretenimento”. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/o-leitor/caso-miss-brasil-o-nosso-racismo-e-melhor-que-o-dos-outros>>. Acesso em: 1º mar. 2018.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In: \_\_\_\_\_. *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa 2016.
- YUS, Rafael. *Temas transversais, em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### Fontes iconográficas — acervos

- ARTE E ARTISTA. *Sugar children*, de Vik Muniz. “Artes visuais”. Disponível em: <<http://www.arteeartistas.com.br/sugar-children-de-vik-muniz>>.
- GUERRA, Mariana. Artista transforma botões de roupas em retratos de famosos. *Tramp*, 18 jul. 2014. Disponível em: <<http://tramp.com.br/noticias/artista-transforma-botoes-de-roupas-em-retratos-de-famosos/>>.

PROJETO PORTINARI. *Obra, 1956*. Autorretrato. Disponível em:  
<<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/908>>.

TARSILA. [Website oficial de Tarsila do Amaral]. *Primeiros anos, 1904–1922*. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/obra/primeiros-anos-1904-1922/>>.

## APÊNDICE 1

## Autorizações para o desenvolvimento do projeto

Autorização divulgação de imagem Bruna Luize (Fig. 27)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE  
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro

Eu, Gatiane  
responsável pelo aluno(a) Bruna Luize,  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Professora:  
Cristiane Cândida dos Santos na UFU (Universidade Federal de  
Uberlândia) que serão utilizados no Projeto de trabalho de conclusão  
final do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 26 de maio de 2017.  
Gatiane de J. Magalhães  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação de imagem Millena Alves (Fig. 13, 26, 49)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odélcia Leão Carneiro

Eu, Leidiane Delfina Alves Cardoso  
responsável pelo aluno(a) Millena Alves Cardoso,  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes -  
da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no  
Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

Leidiane D. Alves Cardoso  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação imagem aluna Alyce (Figuras 25, 41)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE  
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro

Eu, Wislene Carvalho Fernandes Lima  
responsável pelo aluno(a) Alyce Rita Aparecida,  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes -  
da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no  
Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

Wislene Carvalho Fernandes  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação imagem aluna Lorryne (Fig. 11, 20)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odélcia Leão Carneiro

Eu, Rosa do Rosário Moreira  
responsável pelo aluno(a) Lorryne A. M. de Jesus,  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes -  
da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no  
Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

Rosa do Rosário Moreira  
Assinatura do responsável pelo aluno(a) Lorryne

Autorização divulgação de imagem Ana Luiza (Fig. 45)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odélcia Leão Carneiro

Eu, Marys Santos Rabe  
responsável pelo aluno(a) Ana Luiza S. Rodrigues  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Professora: Cristiane Cândida dos Santos na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no Projeto de trabalho de conclusão final do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso Prof-Art – UFU, Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 26 de maio de 2017.

Marys S Rabe  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação de imagem Ana Vitória (Fig. 3)

SECRETARIA MUNICIPAL DE <b>EDUCAÇÃO</b>	PREFEITURA DE <b>UBERLÂNDIA</b>
--	------------------------------------

Escola Municipal Irmã Odélcia Leão Carneiro

Eu, Ana Virgínia de Faria  
responsável pelo aluno(a) Ana Vitória Faria Ramos,  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes -  
da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no  
Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

Ana Virgínia de Faria  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação de imagem Ana Flávia (Fig. 3,11)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro

Eu, Ana Flávia  
~~Joana Marc de andrade~~

responsável pelo aluno(a) Joana Marc de andrade

autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes - da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso Prof-Art – UFU, Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

Joana Marc de andrade  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação de imagem Eduarda Kemilly (Fig. 3,19)

*Sala 11 manhã*

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odélcia Leão Carneiro

Eu, *Aparecida de Lourdes Silva*  
responsável pelo aluno(a) *Eduarda Kemilly de Sousa*,  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes -a  
UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no  
Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

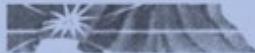
Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

*Aparecida de Lourdes Silva*  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação de imagem Mariane Silva (Fig. 40, 41)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro

Eu, Jailma Lima  
responsável pelo aluno(a) Mariane Silva,  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes -  
da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no  
Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

Jailma Lima  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação imagem aluna Bruna Vitória (Fig. 19)

SECRETARIA MUNICIPAL DE <b>EDUCAÇÃO</b>	PREFEITURA DE  <b>UBERLÂNDIA</b>
--	---

Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro

Eu, Marta Fernandes da Silva  
responsável pelo aluno(a) Bruna Vitória Fernandes Gomes  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes -a  
UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no  
Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

Marta Fernandes da Silva  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação de imagem Suellem (Fig.45)

SECRETARIA MUNICIPAL DE <b>EDUCAÇÃO</b>	PREFEITURA DE  <b>UBERLÂNDIA</b>
Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro	
Eu, <u>Claudete</u> responsável pelo aluno(a) <u>Suellem</u> ,	
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Professora: Cristiane Cândida dos Santos na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no Projeto de trabalho de conclusão final do curso.	
Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano A, B e C, turno manhã, com o tema <b>IDENTIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE</b> , nas comemorações do Dia da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na escola em 19 de Novembro de 2016.	
Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.	
<u>Claudete</u> Assinatura do responsável pelo aluno(a)	Uberlândia, 26 de maio de 2017.

Autorização divulgação de imagem Bruno (Fig.20)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odélcia Leão Carneiro

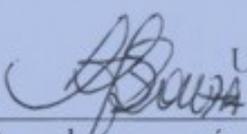
Eu, Gluciana Barbosa de Souza  
responsável pelo aluno(a) Bruno Barbosa de Almeida

autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Professora: Cristiane Cândida dos Santos na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no Projeto de trabalho de conclusão final do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 26 de maio de 2017.

  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação de imagem Maria Eduarda (Fig. 26)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro

Eu, Renato medesto de Souza  
responsável pelo aluno(a) Maria Eduarda Medesto de Souza  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes -a  
UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no  
Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

Renato medesto de Souza  
Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação de imagem Gustavo Luiz Sebastião (Fig. 18, 20, 29)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**

Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro

Eu, Gustavo Luiz  
responsável pelo aluno(a) Gustavo Luiz Sebastião,  
autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens  
realizados em aula na disciplina de Arte. As imagens servirão de  
registro documental para pesquisa de Mestrado em Arte - Prof-Artes -a  
UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no  
Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados no ano de 2016, nas turmas do 3º ano  
A, B e C, turno manhã, com o tema **IDENTIDADE E  
DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**, nas comemorações do Dia  
da Consciência Negra, culminando em uma exposição realizada na  
escola em 19 de Novembro de 2016.

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto  
de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso  
Prof-Art – UFU, Orientadora Profª. Dra. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

Luzia Belo

Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Autorização divulgação de imagem Sabrina Evellyn Alves (Fig. 41, 42)

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DE   
**UBERLÂNDIA**  
POR UMA CIDADE EDUCADORA

ESCOLA MUNICIPAL IRMÃ ODÉLCIA LEÃO CARNEIRO

Eu, MARLENE OLIVEIRA ALVES

responsável pela aluna **SABRINNA EVELLYN ALVES**, autorizo os registros fotográficos dos processos, trabalhos e imagens realizados em aula na disciplina Arte. As imagens servirão de registro documental para pesquisa de mestrado em Arte – Prof-Artes da UFU(Universidade Federal de Uberlândia) que serão utilizados no Projeto de trabalho de conclusão do curso.

Esses trabalhos foram realizados em 2016( nas turmas do 3º ano A,B e C) em 2017(4º ano A) turno manhã com o tema **IDENTIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE.**

Professora pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa, Cristiane Cândida dos Santos Silva, mestranda do curso Prof-Artes – UFU, orientadora Profª. Drª. Roberta Maira de Melo.

Uberlândia, 01 de junho de 2017.

MARLENE OLIVEIRA ALVES.

Assinatura do responsável pela aluna

Autorização para aluno participar das atividades do projeto extraturno 2017



**ESCOLA MUNICIPAL IRMA ODELICIA LEAO CARNEIRO**

Senhores pais ou responsáveis:

Nas aulas de ARTE durante o ano de 2017, estamos realizando o projeto ESCOLA SEM BULLYING, propondo atividades e ações de conscientização com os alunos .

Para finalização do projeto faremos a produção de um vídeo , para ser divulgado para todos os alunos da escola. Esclareço que durante essa fase o projeto será realizado extra-turno(no período da tarde).

Convidamos para participar o aluno (a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ - feira)

No período da tarde das 13:00 às 17:00 para desenvolver as etapas finais do projeto. Sob responsabilidade da professora CRISTIANE CÂNDIDA.

**Autorizo o(a) aluno (a) a participar do projeto :**  
 sim       não

Ass: \_\_\_\_\_



Atenciosamente,  
 Prof.: Cristiane Cândida - Professora ARTE - Manhã  
 Equipe Administrativa e Pedagógica.

## A P Ê N D I C E 2

**Trechos transcritos dos textos que os alunos escreveram ao fazer avaliação**

**Franciele** Eu entendi que ninguém pode ser preconceituoso com ninguém, não tem que falar mal, deixar as pessoas tristes e magoadas e acabar com a amizade que elas têm uma pra outra. Eu gostei do trabalho, tudo bem ser diferente, porque somos todos especiais como a gente é com a cor diferente, com os cabelos diferentes.... somos especiais.

**Maria Eduarda** Eu entendi que ninguém pode ser preconceituoso com ninguém. Tem gente que fala mal e as pessoas ficam tristes e magoadas e acabam com a amizade que elas têm. Ninguém gosta de ser magoado, é muito mal, porque a pessoa tem que ter orgulho de si mesmo. Deus gosta do jeito que você é.

**Bruna Luíze** Eu não acho preconceito legal, é muito ruim sofrer isso, porque como você acha que a pessoa ficaria? Não faça isso, preconceito é a pior forma de tratar uma pessoa. Não seja preconceituoso.

**Isabella** O que eu entendi foi que você é importante, um dos outros e o bullying é errado, porque não é certo maltratar as pessoas, e eu não gosto que fiquem maltratando as pessoas perto de mim porque é errado. Então isso foi o que eu entendi do preconceito!

**Maria Vitória Almeida** Eu já fiz bullying com os 3 irmãos, com os meus amigos, com o meu primo, e eu já fiz bullying com muita coisa. E eu aprendi que não importa a nossa cor, o jeito do nosso cabelo, mas a gente é sempre igual, então não faça aquilo que você não quer que o outro faça com você,

**Ariel Costa Ferreira** Eu já fiz bullying com a Ana Flávia, mas eu não faço mais. Eu e ela somos amigos desde o segundo ano e hoje eu não faço mais bullying na escola. Eu e ela somos amigos de infância, eu e ela brincamos muito, eu brinco de pular corda no recreio, só foi uma vez que eu fiz bullying com ela, mas eu nunca mais fiz bullying com ela, nós somos amigos e eu só brinco com ela.

**Suellem** Eu aprendi que a cor não importa, a cor não importa, as diferenças se você for negro, vermelho, ou branca. As vezes bullying não é a resposta certa. Você não é perfeita, antes de xingar, olhar para si mesmo. Você xinga as pessoas de muita coisa, isso não está certo. A cor do cabelo não importa, a cor dos olhos, e a sua imagem.

**Gustavo Euler** Eu aprendi é que racismo é feio, que cada um tem seu jeito, preto, branco, pardo, tudo bem ser diferente! E cada um diferente!

**Evellin** Nossos trabalhos foram muito legais e também eu percebi que tudo bem eu ser diferente, eu sei que sou uma pessoa do mesmo jeito do que todas. Eu já sofri bullying, eu sei que é muito triste, mas não adianta chorar, eu sofri bullying porque eu sou muito magra e também por causa do meu cabelo. Eu sei que sou bonita, as pessoas não enxergam isso, mas

se Deus me criou assim porque ele me acha linda...tudo é do gosto de Deus. E as exposições ficaram bonitas, eu gostei do projeto identidade e diversidade, mas todos ficaram bonitos.

**Millena** Eu aprendi que a cor da pele, a cor do cabelo não importa, as diferenças não importa, todos nós somos especiais. Bullying não é a resposta certa, você não é perfeita, antes de xingar e te olhar para si mesmo. Você faz Bullying com muitas pessoas e isso não está certo.

Eu aprendi na aula de artes que não importa o jeito nem as diferenças e eu aprendi isso usando minha fotografia e fazendo diferenças com ela.

Eu já recebi bullying e o meu irmão também, eu recebi bullying e me senti muito triste e angustiada, quanto isso acabei de receber um bullying, hoje na hora do recreio e não gostei nada disso.

**Beatriz** Eu entendi que nós temos que respeitar as pessoas do jeito que elas são, porque o preconceito é uma coisa ruim, e quando a gente faz bullying com uma pessoa ela fica triste. Na aula de arte, eu aprendi que eu sou especial do jeito que eu sou.

**Ana Luísa** Eu entendi que não devemos xingar os próximos, que devemos respeitar como ele é, porque eu já sofri bullying na escola, na rua...

## **TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS DOS ALUNOS DOS TERCEIROS ANOS A,B,C que não foram editados no vídeo.**

### **Ana Vitória, Tony e Ariel**

Meu nome é **Ana Vitória**, nós tá aqui pra aprender educação. É respeitar, não pode xingar porque isso é preconceituoso. É nós é bonito do mesmo jeito que nós somos. É...mas não pode ficar xingando os outros porque isso é preconceituoso.

Oi, meu nome é **Tony**, nós tá aqui pra aprender, não bater nos outros, não pode xingar, não pode fazer nada preconceituoso.

**Oi, meu nome é Ariel, a gente tá aqui pra aprender a não fazer bullying com as pessoas e se a gente quer ser respeitado, tem que respeitar as pessoas do jeito que elas são. A cor do cabelo, dos olhos, a cor dela...**

### **Emilly, Ana Laura.**

Meu nome é **Emilly** e também aprendi muitas coisas legais com a professora Cristiane, aprendi a..sobre consciência negra. Que não importa seu cabelo, sua pele, todos nós somos iguais e que **fazer bullying não é bom**, E também entendi do vídeo que a professora passou

muito mais, e não importa se você é negro, se seu cabelo é liso, cacheado... Eu também aprendi que não pode fazer isso. **Eu já fiz bullying com uma pessoa, mas depois eu me arrependi e pedi desculpa pra essa pessoa e eu nunca mais vou fazer isso.**

Eu sou a **Ana Laura**, eu entendi que não importa ser diferente, eu também gostei do vídeo que a professora Cristiane mandou é gorda ou magra, não importa. Eu entendi várias coisas, entendi que não pode falar mal dos outros. Eu já fiz bullying com uma pessoa, mas depois eu me arrependi, não importa ser diferente.

### **Giovana Silva, Lorryne**

**Giovana Silva**, eu sou aluna da Cristiane, eu aprendi muito na aula dela, ele é muito legal nas aulas e ela passou um vídeo que a gente não pode xingar, não pode fazer nada com os outros, eu já xinguei uma pessoa, e depois eu arrependi e...tudo.

A professora mostrou um vídeo pra nós que uma pessoa ia xingar e não podia. E a gente conversou, aí tudo, não importa a cor, cabelo, rosto, mas nós todos somos iguais.

Eu chamo **Lorryne**, eu aprendi que não importa o tom da cor da pele, do cabelo, importa nós. Eu aprendi com a professora não fazer bullying, um dia eu fiz bullying com uma pessoa e me arrependi.

**Marco** – Eu gostei muito da professora, a professora foi muito bom com a gente, a professora mostrou um vídeo, não pode fazer bullying com os outros. Eu fiz bullying, mas muito me arrependi. A professora é muito legal.

### **Maria Vitória, Lawany – Tawany**

Meu nome é **Maria Vitória**, tenho 9 anos queria falar sobre Bullying . Bullying é as coisas que a gente não pode fazer, eu mesmo já fiz bullying com várias pessoas, mas sempre eu me arrependi muito. Hoje eu assisti um vídeo que ele fala sobre isso e eu entendi assim, que não importa a cor das pessoas, a gente tem que respeitar igual a gente quer que elas respeitem a gente.

Oi, eu sou a **Lawany**, eu tenho 9 anos, e hoje eu vim falar aqui sobre bullying, eu já fiz com várias pessoas bullying e arrependi muito, porque aquela pessoa chorou, e também eu me senti culpada e por isso eu fui lá e pedi desculpas, E eu aprendi com a professora Cristiane, a gente fez umas atividades uns dias atrás, que agente tipo assim, escreve o que você fez ou sentiu quando alguém fez bullying com você, e eu escrevi que a pessoa fez comigo e eu senti muito mal e eu escrevi o que eu fiz com ela também. Quando você vê aquela pessoa chorando, não é, tipo assim, não é o que você pensa pra ela, e depois vc se arrepende porque você vê que você machucou o coração daquela pessoa, e você vai lá e pede desculpas.

Tawany, nós vemos o filme que contava disso, uma pessoa, tava contando pra uma pessoa negra o que o moço tinha achado na internet(frases agressivas)

### **Maria Vitória, Lawany, Tawany**

Vimos falar sobre o que nós aprendemos na aula de arte e que é muito importante respeitar os colegas, respeitar todas as pessoas porque se você respeitar o próximo, igual você quer ser respeitado, isso que você tem que fazer.

E também tem que respeitar os mais velhos e os mais pequenos porque não devemos desrespeitar ninguém porque você tem que olhar pra você primeiro pra depois falar dos outros. Não importa a cor diferente, nós somos todos diferentes, mas só que nós temos que respeitar sempre as pessoas não importa a cor, se é branco muito, ou se é moreno, e a gente tinha que respeitar os mais velhos porque eles também é importante pra gente e a gente pode fazer muito bem amizade com negros e com os brancos porque não importa a cor deles. Nós aqui somos uma cor diferente.

Tem um vídeo, se vocês não viram ainda, o vídeo fala sobre uma mulher que fica na frente deles, e eles pega um tanto de frases e as crianças falam que o cabelo da mulher é feio, que eles não gostam da cor da outra, E se vocês não viram aquele vídeo dos negros, a professora falou assim pra gente, de arte, ela ensinou a gente respeitar, não xingar os outros e também a gente aprendeu que a gente não deve xingar os outros de preto porque todos somos iguais, lá mesmo no filme está falando tudo isso. Que a mulher era negra e o cabelo dela era enrolado, tava falando que o cabelo dela parece espuma(esponja). É mas só que teve uma menina que não teve nenhuma coragem, ela não teve coragem porque ela contou uma história porque teve um dia que ela tava sentada e um menino chegou e falou assim pra ela ó! Você é negra, você não deveria estar aqui, aí ela começou a chorar, e no dia que a mulher foi perguntar pra ela quem era essa pessoa, ela falou que era ela.

**Thaís** Meu nome é Thaís né, um dia eu tava com a minha irmã Noemi sentada num banco e aí um homem chegou ele era moreno e ele falou pra minha irmã que ela era muito branca, que ela nem era pra tiver aqui, aí ela já ficou muito triste porque ele falou isso. Aí eu também senti que a gente não pode fazer essas coisas com as pessoas.

**Alice (...)**Porque ele também vai sentir medo, se sentir triste, como todo mundo é diferente tem pessoa que chega na escola e é novato, a pessoa fica zoando, fica Ou novato não quero ser seu amigo, as vezes esse novato é negro, e também vai ter pessoas que falam, não vou querer ser seu amigo porque seu cabelo é de esponja de aço, não sei porque você está aqui, você podia estar na senzala, isso é bullying, Isso ninguém podia fazer porque todo mundo é igual, não é diferente. Todo mundo é diferente, mas também todo mundo tem os mesmos sentimentos, tem tristeza, tem raiva, tem medo, todo mundo é igual no sentimento. Todo mundo é diferente pelo cabelo, pelo olho, pela cor, mas ninguém é igual. Todo mundo pode ser igual, um tem amor um por outros, se ama, se adora. Tem pessoa que queria ter o cabelo liso. Eu tenho cabelo cacheado, mas eu nunca quis ter cabelo liso.

Meu nome é **Ádria**, eu assim queria falar sobre o preconceito do negro, que também todo mundo não serão diferente um do outro, mas todo mundo devia respeitar sobre essas

consciência negra. Todo mundo faz bullying um com o outro, mas muitas pessoas fazem bullying um com o outro pela internet, mas só que isso é racismo também, mas você pode falar educadamente um com o outro sem racismo.

Meu nome é Pablo, tudo diferente de mim, não tem ninguém diferente da minha vida, cor da pele, cabelo, olho, com óculos ou sem óculos tudo é diferença, tudo isso é tudo muito especial, não tem ninguém igualzinho a eu.

Aí né, na minha outra escola né, tinha uma menina que chegou, usava óculos e era escura e quase todo mundo lá da sala era branca e moreno né, aí eles ficaram fazendo preconceito, mas aí teve um que já tinha feito isso, aí ele se arrependeu e começou a falar assim que não podia fazer essas coisas com as pessoas.

O meu nome é **Gustavo** – Eu sofri um bullying na sala como a gente estudou a matéria a gente parou de fazer bullying.

Meu nome é **Michel** eu queria falar, na rua um dia eu vi um menino fazendo bullying com uma menina.

**Paulo – Uma menina me xingou de preto e eu me senti muito mal.**

Eu chamo **Carolyne** um dia na hora que a menina tava passando na rua, aí eu também tava passando, eu tava junto com a minha irmã, minha irmã é moreninha e ela foi lá e xingou minha irmã de preta e eu senti muito mal e triste. O Marcos, um dia...Eu entendi que é muito importante, eu sou especial e eu achei muito bom e aprendi a não xingar as pessoas que eram preto.

**Meu nome é Ingrid eu tava na sala, o Marcos chegou e perguntou quantos meses que eu tinha porque eu estava gordinha e eu fiquei muito triste.**

Meu nome é **Bruna**, tenho 9 anos e eu aprendi com a Consciência Negra que ninguém pode julgar o outro porque todo mundo é igual e também eu aprendi que, também não pode xingar nem brigar com os outros, é muito feio. E Deus deu isso pra nós por causa que não é pra nós xingar e na bíblia já diz isso. Ontem eu aprendi na aula da professora que a gente não pode xingar os outros, nem bater e isso eu vejo muita gente na rua.

Oi meu nome é **Milena**, tenho 10 anos, eu aprendi na consciência Negra que ninguém pode xingar ninguém, porque a gente....a gente é igual ao próximo, e também aprendi que ninguém pode falar de ninguém só porque a gente é preto e branco, gordinho e também eu já aprendi que eu não posso xingar ninguém e também aqui na escola, no recreio, tem muita gente que fica xingando o próximo porque a gente...aprendi que eu sou especial e minha família

Meu nome é **Eduarda**, tenho 9 anos e eu aprendi que eu sou importante mesmo assim, e a minha família é especial mesmo assim do jeito que ela é, tipo, meio negro, meio branco, eu só sei que o amor das famílias é uma amizade e união, amigo é até depois do fim, que ninguém vai deixar os outros nos próximos, e eu aprendi que na consciência negra ninguém é diferente

do próximo, todo mundo é irmão. E eu quero falar assim, não julgue as pessoas porque todo mundo é irmão.

e eu aprendi que a Consciência negra, a gente não pode julgar os próximos porque mesmo a gente sendo gordo, meio gordinha, sendo inchadinho e também a gente não pode julgar né, porque, porque as pessoas ela é igual a gente, a gente é irmão e Deus é um pai só, que dá amor pra todo mundo e alegria e Ele se fala a gente não deve abusar dos outros só por causa que ele é meio gordinho e meio inchadinho, e meio moreninho, mais ou menos da minha cor, isso é muito feio, do jeito que eu não gosto, muitas pessoas devem não gostar...

Oi, meu nome é **Milena**, é...eu aprendi que eu sou muito importante pra minha família e que eu não tenho que ser julgada porque todo mundo é igual e também eu aprendi que nós todos somos filhos de Deus, e ninguém precisa ser julgada, só porque é gordo, preto, cabelo duro, tem que se achar porque é bonito, feio e eu aprendi que ninguém pode julgar ninguém porque a gente, ninguém pode julgar ninguém...porque a gente....

Oi gente, eu chamo **Bruna** eu tenho 9 anos e eu aprendi que ninguém pode julgar o outro igual a si mesmo e também eu aprendi que também que quem tem cabelo ruim, foi Deus que fez isso e ele tem que achar que é bonito por causa que Deus que fez assim e pode falar pra eles que eles é muito bonito.

**Isabelle** – eu entendi que preconceito com os negro, que eles xingam os negros mas só que não é pra xingar porque somos todos iguais, ninguém é diferente.

**Sara** – Eu sei que o negro é importante, só os brancos não é mais que os preto. Eu sei que eles é importante não pode xingar os negros, porque os brancos não é mais melhor que os preto, todo mundo é diferente.

Meu nome é **Maria Eduarda**, o que eu entendi no vídeo que ninguém pode xingar os outros, todo mundo é importante do jeito que é.

**Liryane** e eu entendi dentro da sala com os meus coleguinhas que não pode ser preconceituoso contra outra pessoa e Deus criou todo mundo igual, mas não igual pele, cabelo, mais todo mundo é igual.

Evelyn Deus criou a gente assim. E sobre o trabalho que a gente fez na sala de aula, eu entendi que ninguém pode xingar ninguém porque todo mundo é importante e ninguém é igual, não adianta ninguém pensar isso.

**Gustavo**, eu aprendi sobre as diferenças que eu sou importante do jeito que eu sou, Eu aprendi sobre as diferenças...sobre.... Eu sou o Gustavo, eu aprendi sobre as diferenças que eu sou importante do jeito que eu sou.

Meu nome é **Ketlen** e eu entendi que não importa ser diferente, ter o cabelo diferente, altura, se você é pequeno, não importa, você é importante do jeito que é.

Meu nome é **Jhonatan**, no começo das aulas fizemos dobraduras.

Meu nome é **Maria Eduarda** entendi que ninguém pode criticar os outros, eu entendi do vídeo que ninguém pode xingar os outros.

Meu nome é **Izabela** e o que eu entendi do vídeo é que você não pode xingar os outros porque isso é errado, eu entendi que eu sou importante do jeito que eu sou...

Meu nome é **Tanyara**, eu entendi que os outros tem que aceitar as pessoas como ela é...E eu sou importante e os outros tem que me aceitar como eu sou.

Meu nome é **Amanda**, eu entendi que a gente é diferente, mas somos todos iguais.

Meu nome é **Franciele**, eu entendi que ninguém pode ser preconceituoso com ninguém, todos somos diferente, mas todos são iguais. E a gente não pode falar mal, porque as pessoas se magoam e ficam tristes.

Meu nome é **Julia**, eu aprendi que não pode xingar o próximo e também nem bater nada, porque é errado, e nem xingar quem é moreno, quem não é porque é muito ruim.

Meu nome é Isabelle eu entendi que do preconceito.

Oi, meu nome é **Rhuan** e eu entendi que não pode xingar os negros porque todo mundo é igual e Deus fez nós assim. E eu quero falar que não pode xingar os negros porque os negros são muito importante nesse mundo.

Oi, meu nome é **Samuel**, eu entendi do vídeo que não pode xingar os negros e todo mundo é importante.

Oi, meu nome é **Kauan**, e eu entendi que não pode xingar os negros porque Deus fez nós no mundo.

Oi, meu nome é **Hellen**, eu entendi que eu sou importante do jeito que eu sou.

**Gabriel** .Eu aprendi com a professora Cristiane que tudo não importa a cor, o que importa é a pessoa e do jeito que ela é, todas as aulas foi tão importante para todos da gente e que ensine muito pra gente.

### Suellem Milena e Ana Luísa

Somos as alunas do terceiro ano, nós trabalhamos sobre consciência negra, a gente também trabalhou sobre as diferenças e também sobre os artistas que fizeram artes que é super famoso. E eu também aprendi usando a fotografia com a professora Cristiane. A gente estudou sobre o olho, o nariz, a boca, orelha. Eu aprendi quando a gente trabalhou sobre as

diferenças foi que nós somos iguais, mais ao mesmo tempo somos todos especiais, E bullying não é a resposta certa, antes de você xingar, você é te olhar melhor.

Meu nome é **Suellen**, eu sou a Milena e eu Ana Luísa, somos alunas do terceiro ano B, sala 9 e a gente aprendeu sobre as diferenças, os artistas , sobre os traços, o corpo todo, a gente aprendeu que bullying não é a resposta certa, antes de você xingar, você tem que se olhar melhor. O que eu aprendi sobre as diferenças foi que não devemos...

Eu sou **Ana Luísa**, a gente aprendeu sobre as diferenças, as curvas, sobre as cores, as curvas, os traços, que ninguém é perfeito, todo mundo é igual. Eu sou a Milena e nós aprendemos sobre as diferenças usando a nossa fotografia e também os artistas que fez as diferenças, a gente trabalhou também passando por cima da nossa foto.

E o que eu aprendi com as diferenças que todo mundo é igual, mas ao mesmo tempo somos todos especiais.

Eu sou **Ana Luísa**, professora Cristiane de artes, a gente aprendeu sobre as diferenças, as curvas, e também a gente assistiu um vídeo sobre bullying, aí, a gente, eu aprendi que não se deve fazer isso com outras pessoas, porque é brincar com os sentimentos delas.

**Ana Luísa**, que assim o que eu aprendi com as diferenças em uma das atividades que a gente fez, foi que nós somos todos iguais, mais ao mesmo tempo somos todos especiais.

Meu nome é **Suellem**, eu aprendi que a cor não importa, a cor do cabelo, a cor do olho, nada importa, você não é perfeito.

Eu sou a **Milena**, a gente trabalhou com a fotografia. Sobre as diferenças, também a gente assistiu um vídeo e também eles tiraram papel da internet escrito você é feia, não gosto de você e mandou as crianças falarem e elas não teve coragem.

## **TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS DOS ALUNOS NO VÍDEO PRODUZIDO**

**Os depoimentos a seguir transcritos foram para o vídeo editado desenvolvido a partir de atividades práticas, discussões realizadas em sala de aula e do vídeo sobre preconceito.**

Eu sou a **Ana Luísa**, professora Cristiane de arte, nós somos as alunas do terceiro ano B e hoje estamos aqui para falar algumas atividades. A gente fez, trabalhou com curvas, retas, e também as diferenças... e o que eu aprendi com as diferenças foi que todos nós somos diferentes, mas ao mesmo tempo somos todos iguais.

Meu nome é **Suellem**, e eu aprendi que a cor não importa, a cor do cabelo, a cor do olho, o jeito que você é,

Eu sou a **Milena**, a gente aprendeu isso usando a nossa fotografia, vendo vídeos, trabalhando com as cores, que a pele não importa, a cor do cabelo...

**Ana Luísa:** e que essas pessoas que fazem isso com outras pessoas, brincam com os sentimentos de outras, e que isso não se deve fazer, porque nós somos todos especiais e também somos diferentes, mas somos únicos.

**Milena:** Até eu já sofri Bullying na escola, fiquei muito chateada e não gostei.

**Ana Luísa** – Eu, ninguém nunca fez isso comigo, mas eu, mesmo ninguém fazendo isso comigo, eu imagino que deve ser muito ruim pras outras pessoas que já sofreram isso.

Meu nome é **Liryane** e eu não acho justo que xingar, ser preconceituoso, tem que ser legal com a outra pessoa, amar o próximo.

Meu nome é **Evelyn** e eu entendi que você não pode xingar o próximo, porque todo mundo é igual.

Meu nome é Maria Gabriela e não pode xingar os outros.

**Liryane** – E eu entendi sobre o vídeo, que não pode ser preconceituoso com a outra pessoa, porque todo mundo é igual, porque todo mundo é importante.

Oi, meu nome é **Isadora**, eu aprendi no vídeo que não pode xingar os outros porque todo mundo é diferente.

**Meu nome é Bruna, e eu entendi do vídeo é que eu sou especial porque eu sou eu, e não devemos tratar as outras pessoas com preconceito porque isso é errado.**

Meu nome é **Sâmik**, eu entendi que todo mundo é igual, e não pode xingar os outros.

**meu nome é Marcos é... eu quero falar que a gente fez um trabalho de arte, fez muito retrato, e eu aprendi que a gente não é igual os outros, que não importa do jeito que a gente é , mas a gente é importante.**

Meu nome é **Mariane** ,queria falar que a aula de artes a gente fez muitos trabalhos legais, é...retratos, a gente fez o nosso retrato, mas diferente, e também é... eu vou dizer que ninguém é igual, não importa a cor, é... se é negra, se é branca, se a gente...o nosso cabelo, não importa...

Meu nome é **Gabriel**... eu aprendi nessas aulas porque quando a gente desenhou , a gente tinha que fazer uma cor diferente do cabelo, da cor, **aprendi que não importa a cor, importa é a pessoa**, e não importa a cor do cabelo, não importa que ela é negra, ou morena, preta, o que importa é a pessoa.

Meu nome é **Beatriz**, e eu entendi que agente não deve xingar os outros porque não é certo, e que a gente é especial do jeito que a gente é.

Meu nome é **Ana Luísa**, eu entendi que não devemos xingar os próximos, devemos respeitar do jeito que eles são.

Meu nome é **Larissa**, e eu entendi do vídeo, que a gente não deve xingar os outros porque todo mundo é importante pra Deus.

Oi, meu nome é Tawany, tenho 8 anos e hoje nós vai falar sobre Bullying. Nós aprendemos na aula da professora de arte, Cristiane, que nós devemos respeitar todas as pessoas, não importa a cor que tem, mas nós somos todos diferentes, porque nós, por causa do tom de pele, cabelo, tudo...a roupa, nós somos muito importantes.

**Alice**, - Eu queria falar sobre todo mundo é diferente, ninguém é da mesma cor, ninguém tem o mesmo cabelo, mas também não pode julgar, não pode fazer bullying, porque tipo assim, eu sinto a mesma coisa do que o meu colega sente, se eu beliscar ele, ele vai sentir dor igual eu vou sentir. Por isso que não é bom fazer bullying nem racismo.

Oi, meu nome é **Eduarda**, aprendi que a consciência negra é tipo, eu não gosto que os outros fazem bullying comigo e eu não quero que eu faça com os outros. E a consciência negra, é que... não é só por causa que as pessoas é mais ou menos da minha cor que tem que ser julgada, porque isso é muito feio, Jesus no seu lugar não faria isso. E é isso, E eu aprendi que também por causa que os outros é meio gordinho, meio moreninho, meio clarinho que a gente precisa fazer bullying e também é muito feio fazer bullying com os outros, é...o coração da gente magoa muito.

**Oi, eu chamo Bruna**, eu aprendi na consciência negra que a gente não pode fazer bullying com as pessoas.