

ATRIBUIÇÕES SOCIAIS DA ARTE EM CONTEXTO PERIFÉRICO

SANTOS, Júlia Bitencourt¹; LIMA, Raphael Cruz².

RESUMO

O estudo a seguir buscou ressaltar alguns elementos que demonstram a relevância da arte no contexto periférico. De cunho qualitativo, a pesquisa de seis meses em 2019 teve como eixo de análise as percepções de jovens, com idade entre 13 e 15 anos, que estudam e residem na periferia de Franco da Rocha (SP). Sob a perspectiva de que a arte possui caráter social e está diretamente relacionada a movimentos de representação e intervenção política, buscou-se verificar, através da realização de debates e análise de algumas obras, os processos de interpretação e identificação desses adolescentes com a cultura que lhes é apresentada. Os resultados demonstram que há, no fluxo de produção e contato com a arte, suporte para se intermediar discussões referentes a cultura e relações sociais. Ademais, viu-se que a aproximação sociocultural e temática que há entre emissores e receptores das mensagens veiculadas nos campos da literatura marginal e da arte urbana facilita o diálogo entre as partes.

Palavras-chave: Sociologia da arte. Periferia. Cultura. Educação.

ABSTRACT

The following study sought to highlight some elements that demonstrate the relevance of art in peripheral context. Of a qualitative nature, the six-month research in 2019 had as its axis of analysis the perceptions of young people, aged between 13 and 15 years old, who study and live on the outskirts of Franco da Rocha (SP). Under the perspective that art has a social character and is directly related to movements of representation and political intervention, we sought to verify, through debates and analysis of some works, processes of interpretation and identification of these adolescents with the culture that is presented. The results demonstrate that there is, in the flow of production and contact with art, support to mediate discussions regarding culture and social relations. Furthermore, it was seen that the sociocultural and thematic approach that exists between senders and recipients of messages conveyed in fields of marginal literature and urban art, facilitates the dialogue between the parties.

Keywords: Sociology of art. Periphery. Culture. Education.

¹ Pesquisadora pelo CEPE/UNIFAAT. Graduanda em Letras pelo Centro Universitário UNIFAAT. Contato: bitencour0julia@gmail.com

² Professor Centro Universitário UNIFAAT, Pesquisador Coordenador Projeto: Na Quebrada. Mestre em História, Relações Internacionais e Cooperação pela Universidade do Porto -Portugal.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da iniciação científica. Essa, inscrita em um projeto de ação interventiva, intitulado *Na Quebrada*, considerou um estudo breve com finalidade de identificar os significados atribuídos à arte por jovens moradores de periferia. No decurso disso, buscou-se destacar, também, a função mediadora exercida pela arte periférica para as discussões acerca de cultura, sociedade e educação.

O projeto referido mostrou-se pertinente para mediar o estudo por ocupar espaços institucionais e mobilizar a ação de jovens nos locais onde moram. Esse, cujo público-alvo é a juventude periférica, consiste em visitas interativas a escolas ou outros centros educacionais, através das quais são discutidos assuntos referentes ao tema definido para atuação anual do projeto, com o intuito de auxiliar conflitos emergentes e equiparar a formação desses jovens enquanto indivíduos ativos na sociedade. O tema definido para o ano de 2019 foi *Arte, representação e relações sociais*.

Acredita-se que esta pesquisa, ao considerar a perspectiva da juventude periférica, é relevante para ampliar o olhar acadêmico e social sobre esse grupo e, como efeito, permitir que se desenvolvam, sobretudo na área da educação, caminhos que considerem a realidade vivenciada nesses espaços e possam equipará-los. Ademais, o trabalho desenvolvido com os jovens é significativo para orientá-los quanto às dinâmicas sociopolíticas e sua participação nessas, além de fortificar a relevância do ensino e da informação para esse processo.

Para tanto, partiu-se da concepção de *sociologia das emergências*, proposta por Santos (2002), a qual acredita no movimento das experiências sociais e põe-se a favor das discrepâncias. Desse modo, considera-se que as expectativas que se tem sobre a sociedade apontem para as possibilidades de mudança e direcionem os caminhos da emancipação social. Isto é:

A sociologia das emergências consiste em proceder a ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objetivo: por um lado conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. A sociologia das emergências actua tanto sobre as possibilidades (potencialidade) como sobre as capacidades (potência) (SANTOS, 2002, p.256)

Tais conceitos, equacionados ao caráter interventivo do *Na Quebrada*, estruturaram a metodologia adotada para a pesquisa, que, ao orientar-se pela possibilidade de reformas socioculturais através da educação, teve como campo de atuação uma instituição de ensino.

Assim, este estudo ocupou-se de contribuir, para além das pesquisas, com a aprendizagem dos alunos, buscando ampliar competência interpretativa e o posicionamento desses frente às artes que compõem o currículo escolar. Elegeram-se, então, a literatura e as artes visuais para fundamentar os debates propostos, verificando, a partir disso, a relevância das produções artísticas para o desenvolvimento da criticidade e da compreensão das dinâmicas sociais.

A ênfase em desenvolver a criticidade pela arte está fundamentada, principalmente, em duas questões: A indispensabilidade da lucidez para as lutas sociais e a função da arte como ornamentação das realidades, existentes e desejadas. Ou seja, segundo Santos (2001), é necessário que se tenha clareza quanto aos recursos intelectuais disponíveis e até onde se quer chegar enquanto sociedade, para que se pense contra a globalização hegemônica a favor das alternativas.

Para isso, há que se considerar a interseccionalidade das ações sociais, conhecendo as problemáticas de maneira ampla, para que essas se mostrem complementares e as vozes políticas tornem-se mais eficientes. Há, sobretudo, que se pensar sobre as possibilidades, pois é a partir delas que se pode desviar do conformismo que sustenta as situações adversas e é nesse que contexto que se insere o papel da arte.

A arte é pré-aparição das possibilidades utópicas, a arte é o laboratório e a festa dessas possibilidades. Curiosamente a modernidade ocidental valorizou-a, pondo-a a um canto, chamado *horror pulcri* dos modernos. A arte exprime de maneira exemplar as possibilidades contidas no real (SANTOS, 2001, p. 21).

Além disso, outro conceito aplicado à pesquisa foi a relação dialógica existente entre a arte, o contexto das produções e os processos de significação. Tem-se, conforme Almeida (2014), que as realizações culturais dentro das periferias configuram, hoje, um instrumento de reivindicação. Ou seja, a cena que integra as expressões artísticas nas periferias está diretamente relacionada a movimentos de legitimação da cultura desses espaços, nos quais se constrói, a partir de saraus, músicas, grafites e outros, uma arte de referência, que representa o cotidiano, os desejos e a necessidade das camadas populares.

Ademais, segundo o sociólogo, por estar comumente inserida em processos coletivos de produção, a arte periférica configura um fazer político, que não somente reafirma a cultura das classes marginalizadas, mas equipara mudanças significativas dentro das comunidades, já que

grande parte das produções integra os moradores com o fim de apresentar denúncias sociais e reivindicar políticas públicas para esses locais.

Outro fator apontado por Almeida (2014), considerado neste estudo, refere-se ao fato de que a juventude moradora de periferia dificilmente assume-se como tal, já que o termo carrega estigmas sociais de violência e segregação. Dessa forma, percebe-se que a legitimação da arte produzida nesses espaços ressignifica o termo *periférico* e influi positivamente na vida desses jovens. Ou seja, à medida que a marginalidade sociocultural torna-se instrumento de produção de cultura, pertencer à periferia torna-se positivo à arte e aos jovens.

A esse respeito, destaca-se o conceito de *sujeito periférico*, elaborado por D'Andrea (2013), no qual se articula a relação de pertencimento em função de manifestações culturais e políticas de reivindicação. Trata-se de uma dinâmica emergente, em que os moradores reconhecem as condições socioeconômicas e estruturais das periferias, se percebem parte integrante e significativa daquele espaço e, a partir disso, operam melhorias no local onde moram. Tais ações são, regularmente, equiparadas pela arte e pela cultura e, a exemplo disso, destacam-se o movimento do hip-hop, o rap e os *slams* de poesia.

Esse processo, segundo o autor, foi historicamente orientado por fatores de cunho social que explicam o porquê de a periferia produzir arte. Dentre esses se encontram a *Arte como valorização do local*; *Arte como pacificação*; *Arte como sobrevivência material* e *Arte como humanização*. Os dois primeiros dizem respeito à apreciação do espaço físico das favelas e ao uso da arte como forma de ocupação pacífica desses locais, onde, comumente, os moradores se vêm intimidados pela violência.

Já os outros fatores referem-se, respectivamente, à arte como profissão e/ou complementação de renda que é, gradativamente, favorável à redução da criminalidade e à função humanizadora exercida pela arte frente a situações de violência e discriminação. Considera-se, então, que produção artística serve, entre outros fatores, para mostrar à população que naquele espaço há porte cultural.

D'Andréa (2013) explica que os movimentos de modificação das periferias e transformação dos espaços físico e social por intermédio da arte estão diretamente relacionados à concepção de origem comum que orienta os processos de formação dos chamados *sujeitos periféricos*. Ou seja, é a partir do reconhecimento da existência de uma comunidade e da importância do agir individual sobre o coletivo que se estabelece a relação de pertencimento responsável pela formação desses sujeitos.

O sociólogo destaca, então, que o centro dessa definição, e o que distingue os sujeitos periféricos dos demais integrantes das comunidades, reside na atuação política dos indivíduos, de modo que

Só se completa a constituição de um *sujeito periférico* se houver uma ação política por meio dessa condição. O morador da periferia pode em algum momento *sentir-se periférico*. Pode também, a partir disso, desenvolver um orgulho dessa condição. No entanto, se não houver ação a partir da utilização do atributo *periférico*, não será um *sujeito periférico stricto sensu*. Assim sendo, o *sujeito periférico* deve portar o orgulho de ser periférico; deve reconhecer-se como pertencendo a uma coletividade que compartilha códigos, normas e formas de ver o mundo; deve possuir senso crítico com relação à forma como a sociedade está estruturada; e deve agir para a superação das atuais condições. O *sujeito periférico* existe na realidade social. Sua maior expressão se encontra nas ações políticas dos movimentos sociais populares e na ação política dos coletivos artísticos da periferia (D'ANDRÉA, 2013, p. 175).

A esse respeito, D'Andréa (2020) pontua que há aspectos determinantes na formação desses sujeitos que compreendem as relações sociais estabelecidas nos espaços da periferia; o compartilhamento de códigos linguísticos e culturais, processos de consciência de pertencimento e, sobretudo, apropriações que lhes permitem um agir político sobre o espaço que ocupam.

Além disso, historicamente, segundo D'Andréa (2020), os maiores expoentes dos processos de ressignificação do termo *periferia* e da construção de uma consciência periférica foram alcançados por manifestações culturais. Isso é explicado pelo esforço dos sujeitos periféricos de suprimir as vozes mediadoras e construir a narrativa desses espaços com mais identidade e precisão.

Desse modo, sob o objetivo de denúncia social, unificação das lutas locais e pacificação dos territórios das favelas, surgem movimentos intelectuais e de cultura que, posteriormente, refletiram na consciência formadora dos sujeitos periféricos. Assim, compreendendo-os também como sujeitos históricos, o autor aponta para treze traços que, atualmente, são recorrentes entre esse grupo:

1. *Utilização de periferia como classe*: *periferia* passa a ser utilizada como totalidade abarcadora de distintas localidades com situações sociais próximas, sendo uma expressão de *classe trabalhadora* em um momento histórico em que se necessitava de uma categoria unificadora, mas *trabalhador* se fragilizava como categoria de representação;
2. *Periferia, periférica, periférico e favela como posicionamento político-territorial*: por mais que esses termos tenham sido utilizados por alguns grupos nos anos 1970 e 1980, é incontestável que sua disseminação ocorreu nos anos 1990 e 2000;
3. *Organização em coletivos*: o *coletivo* como forma organizativa passa a se disseminar;
4. *Arte e cultura política*: atividades artísticas e culturais adquirem maior peso na e como atuação política;

5. *De objeto de estudo a sujeito do conhecimento*: o acesso à universidade possibilitou que a população periférica questionasse o papel de objeto de estudo a ela antes relegado, passando a produzir conhecimento;
6. *Sistematização da própria história*: possibilidade de acesso a recursos técnicos e tecnológicos, somada ao crescimento de atividades culturais, jornalísticas e ao ingresso na universidade, permitiu que essa geração sistematizasse a sua experiência histórica;
7. *Fim da necessidade de mediadores*: por uma série de circunstâncias, essa geração passou a prescindir de mediadores na política, na academia, no jornalismo, na arte, entre outras esferas, passando ela mesma a se representar.
8. *Do estigma ao orgulho*: nas últimas três décadas houve um processo social de combate aos estigmas, preconceitos e vergonhas com relação ao local de moradia. *Periferia e favela* passaram do estigma ao orgulho, da fragilidade à potência.
9. *Relevância dos debates sobre opressões raciais e de gênero*: essa geração passa a debater de maneira mais sistemática as opressões raciais e de gênero, colocando tais discussões em outro patamar;
10. *Consciência ecológica e por direitos de LGBTQs*: a luta contra a destruição do planeta passa a ter mais reverberação, assim como a luta empreendida pela população LGBTQ por direitos e visibilidade. Vale destacar como a cultura produziu *intelectuais orgânicos* dessa luta, como Linn da Quebrada;
11. *Diferença como bandeira*: o *direito à diferença* é uma pauta que ganha relevância, em contraposição à luta por *igualdade* preponderante na geração anterior;
12. *Era digital*: intensificação da utilização de meios digitais e tecnológicos;
13. *Agentes e processos sociais distintos*: essa geração interagiu com distintos processos sociais, como o neoliberalismo, o lulismo e o conservadorismo, e com agentes sociais como as ONGs, o PCC e os evangélicos (D'ANDRÉA, 2020, p.31, 32)

Nessa perspectiva, reconhecendo o potencial de transformação social da arte e os processos de desenvolvimento dos sujeitos periféricos, demonstra-se a importância de se formar, no âmbito das marginalidades, sujeitos que se percebam ativos à sociedade e à cultura. Buscou-se, portanto, verificar a ocorrência disso entre os jovens participantes do projeto e compreender o papel da arte para esse processo.

1 Desenvolvimento

A pesquisa de caráter qualitativo foi realizada na Escola Estadual Professor José Parada, em Franco da Rocha, São Paulo, instituição localizada no bairro Parque Pretória, na periferia da cidade, responsável por alunos de Ensino Fundamental I a Ensino Médio. Assim, o estudo considerou as falas de cerca de 80 jovens com idades entre 13 e 15 anos, bem como as colocações feitas por professores que estavam presentes.

Nesse contexto, sob a intenção de levantamento de dados, foram desenvolvidos, no formato de roda de conversa, questionamentos quanto a práticas artísticas, cotidiano e expressão, além da presença da arte em espaços não convencionais, representatividade e

processos identitários. Para tanto, deu-se protagonismo às percepções dos alunos, através das quais se pôde dar seguimento às discussões.

A abordagem, pautada na interação, se deu considerando um roteiro previamente estabelecido que norteou a conversa. Nesse, consideraram-se três momentos: direcionamento de perguntas para incitar o posicionamento dos alunos; leitura e análise do conto *Espiral*², de Geovani Martins (2018), e exposição de fotografias de grafites e arte urbana.

A pesquisa foi realizada considerando dois grupos de desenvolvimento, sendo o primeiro composto por uma turma de 1º ano de ensino médio, com cerca de 30 alunos, e dois professores, responsáveis pelas disciplinas Língua Portuguesa e Artes. Já o segundo foi formado por duas turmas do 9º ano do ensino fundamental, contando com aproximadamente 60 alunos e a presença de três professores, que se abstiveram das discussões.

De início, foi solicitado que os alunos se apresentassem e definissem brevemente, segundo o que viam e acreditavam, o que era a arte e como a percebiam em seu cotidiano. Assim, no seguimento dos debates, os alunos socializaram as formas de cultura que consumiam e suas impressões em relação ao que observam em diferentes contextos, a partir das quais se conduziu, posteriormente, a leitura e discussão do conto supracitado.

O trabalho com a literatura considerou a leitura coletiva do texto proposto e a análise de aspectos linguísticos, temáticos e interpretativos do conto. A abordagem residiu na acepção social da literatura, assinalada por Candido (2011), na qual, dada sua função humanizadora e por estar presente em todas as sociedades, a criação literária possui uma relação direta com questões de estratificação, prestígio social e direitos humanos. Dessa forma, constitui um instrumento significativo quando colocada a uso da educação.

No tocante à interação entre os elementos de texto e situação, assinalada por Candido (2006), tem-se que arte literária se compõe de um sistema sustentado pelas percepções populares, de maneira que as produções são influenciadas pelos fatores sociais que nortearam seu processo de criação, pela intencionalidade dos autores, direcionamento de público e pelos leitores, que farão parte da construção dos significados da obra.

Assim, considerando o contexto alvo do estudo, optou-se por um conto de literatura marginal. Essa, produzida a partir de movimentos de resistência e contracultura, é normalmente escrita por moradores de periferia e aglutina crítica, literatura e representação, de maneira que

² Trechos da narrativa, pertinentes à discussão do artigo, estão incluídos neste trabalho.

as produções, majoritariamente contos, retratam o cotidiano das camadas populares sob a perspectiva de quem vivencia essa realidade, conforme Nascimento (2006).

A relação entre público, obra e autor, associada ao objetivo de valorização da cultura periférica, direcionou a escolha do texto, que, pela marginalidade literária e pelas críticas implícitas à narração, reduz as distâncias entre o real e ficcional. Ademais, considerou-se que aproximação, linguística e temática, entre a realidade narrada e a realidade dos alunos seria favorável ao desenvolvimento dos debates.

Já o trabalho com artes visuais se deu por meio de uma exposição de fotos. Sob a intenção de discutir grafite, arte urbana e a relevância desse tipo de arte para os espaços onde se apresentam, as imagens foram entregues aos alunos para que comentassem suas impressões. Posteriormente foi feito um mural, que permaneceu montado na escola até a semana subsequente, para que pudesse ser visto pelos demais alunos.

2 Resultados e discussão

2.1 A polissemia da palavra “Arte”

Ao serem questionados sobre “O que é a arte pra você?”, os alunos demonstraram clareza quanto à multiplicidade que envolve esse conceito. Assim, em análise dos espaços onde vivem e da cultura com que têm contato, foram destacadas diferentes manifestações artísticas, desde as mais comuns, como música, dança, cinema, escrita e artes plásticas, até conceitos mais subjetivos, relacionados ao dia a dia e ao trabalho dos pais.

A concepção dos adolescentes acerca do que é arte e como se mostram os artistas na sociedade atual se expandiu à medida que compartilhavam, entre si e com o grupo de pesquisa, suas percepções. No contato com as formulações dos colegas, os alunos, ao perceberem a pluralidade do conceito, passaram a identificar os próprios processos artísticos e a forma como esses se moldavam a partir de suas necessidades e intenções.

Ademais, o caráter polissêmico da arte permitiu uma discussão ampla, uma vez que as ramificações do conteúdo englobam diferentes assuntos. Desse modo, ao passo que enumeravam as manifestações artísticas com as quais convivem, os adolescentes demonstraram aproximação com os mais diversos segmentos de arte que produzem e consomem cotidianamente.

Diante disso, percebeu-se que a diversidade cultural e social em que se apresentam os movimentos artísticos é de grande valia para se incentivar a ocupação de espaços de

socialização da arte. Viu-se que a multiplicidade do campo artístico sinaliza alguns aspectos relevantes à intenção de se formar sujeitos politicamente ativos, considerando que um contexto plural é, por consequência, um contexto de possibilidades. Isto é, percebe-se que um grupo heterogêneo, com diversas habilidades, quando inserido em um contexto de produção cultural, compartilha relações de pertencimento que intensificam os processos de criação e participação social.

2.2 Expressão e intervenção a partir da remontagem das relações sociais

No prolongamento das discussões, verificou-se que a cultura consumida e a arte produzida pelos alunos partiam, em sua maioria, de fatores relacionados à identificação e a traços que atribuíam sentido às produções, de modo que deram maior atenção às artes que dialogavam com suas crenças, vivências e gostos pessoais.

No tocante ao desejo por expressão, um exemplo recorrente entre os grupos de discussão foi o uso de desenho e literatura como forma de manifestar conflitos internos e aliviar pendências emocionais. Assim, alunos vítimas de bullying, múltiplos preconceitos e outros tipos de violência contaram utilizar da arte para comunicar seus sentimentos e percepções.

As colocações feitas pela professora de literatura reafirmaram o auxílio da arte como forma de expressão para os jovens. Segundo ela, por meio de trabalhos realizados com a turma, envolvendo atividades artísticas, foi possível captar algumas necessidades dos alunos e debater situações sobre as quais, em outros momentos, os alunos evitavam diálogo.

Em paralelo a isso, pôde-se perceber nos alunos ênfase nas atribuições políticas da arte. Quando questionados acerca da arte feita por eles, diversos alunos apontaram a escrita de textos e a confecção de cartazes para um protesto realizado na escola em 2016. As atribuições explicitamente políticas da arte, nesse contexto, e o empenho dos alunos em participarem desses movimentos ilustram a relação proposta por D'Andrea (2013) quanto à dinâmica dos sujeitos periféricos.

O protesto ao qual se referiram envolveu, segundo o corpo discente, reivindicações para a melhoria nas condições estruturais da escola e dos arredores da construção. Durante a conversa observou-se que os alunos se referiam às ações realizadas com satisfação, não somente por terem conseguido os reparos necessários, mas também pela participação, orientada pela sensação de pertencimento ao bairro e à comunidade escolar.

Essa realidade, quando associada aos papéis sociais da arte, evidencia dois fatores: a formação de sujeitos periféricos é emergente dentre a atual juventude periférica, e esse fato cria

uma atmosfera oportuna para que esses jovens compreendam as dinâmicas da sociedade em que vivem e possam agir criticamente sobre essa. Uma vez que a ação de uns fomenta a de outros, percebe-se que a arte, aqui, equipara ações coletivas, de reconhecimento e busca por mudanças, tal como se percebe nos processos de formação dos chamados sujeitos periféricos.

Tais traços tornaram-se mais evidentes após a leitura do conto. A narrativa escolhida, por possuir uma linguagem próxima da utilizada pelos alunos e discutir problemáticas recentes, reteve a atenção dos estudantes e agiu como suporte para o início do debate, que progrediu sem esforços para outros assuntos, permitindo um diálogo abrangente e produtivo quanto à arte e às relações sociais.

Inicialmente as discussões se deram considerando as críticas feitas no início da narração e aspectos centrais do enredo, demonstrados no recorte a seguir:

Começou muito cedo. Eu não entendia. Quando passei a voltar sozinho da escola, percebi esses movimentos. Primeiro com os moleques do colégio particular que ficava na esquina da rua da minha escola, eles tremiam quando o meu bonde passava (MARTINS, 2018, p. 17).

Nunca esquecerei da minha primeira perseguição. Tudo começou do jeito que eu mais detestava: quando eu, de tão distraído, me assustava com o susto da pessoa e, quando via, era eu o motivo, a ameaça. Prendi a respiração, o choro, me segurei, mais uma vez, pra não xingar a velha que visivelmente se incomodava de dividir comigo, e só comigo, o ponto de ônibus. No entanto, ao invés de sair de perto, como sempre fazia, me aproximei. [...] Ela saiu andando para longe do ponto, o passo era lento. Eu a observava se afastar de mim. Não entendia bem o que sentia. Foi quando, sem pensar em mais nada, comecei a andar atrás da velha (IBIDEM, p.18).

Não sei quanto tempo durou tudo aquilo, provavelmente não mais que alguns minutos, mas, para nós, era como se fosse toda uma vida (IBIDEM p. 19).

Com a primeira etapa da interpretação, foram debatidas questões relativas ao racismo no Brasil e aos fatores sócio-históricos que se ligam aos preconceitos racial e de classe. Foram discutidas, a partir disso, situações vivenciadas pelos jovens e por pessoas próximas a eles, incitando reflexões acerca das causas do problema, formas de intervenção e questões relativas à responsabilidade social.

Evidenciou-se, durante todo o processo, que os alunos possuíam interesse em compreender e protagonizar mudanças na sociedade. Em concepções externalizadas a partir do contato com a arte, os jovens demonstraram reconhecer os conflitos das relações, as motivações e a necessidade de se reverter as problemáticas mais recorrentes no espaço em que vivem.

Tais temas foram analisados pelos alunos e, posteriormente, associados a grafites, músicas e outras representações que chamaram de *arte de protesto*. A postura do grupo e as correlações feitas por esse reafirmaram a familiaridade dos alunos com as funções políticas da arte e a importância de se integrar denúncias e reivindicações às situações culturais.

Outro tema explorado no debate foi a vulnerabilidade feminina. Distanciando a situação narrada do contexto de racismo, uma aluna colocou em discussão o comportamento da mulher no ponto de ônibus sob a perspectiva da mulher na sociedade. A menina ressaltou que a postura adotada pela senhora é relativa aos altos índices de violência contra a mulher e que seria, em outras situações, compreensível. Tal colocação alicerçou, entre o grupo, discussões referentes aos papéis de gênero, o movimento feminista e a falta de políticas de prevenção para esse tipo de violência.

Conforme se expandiam as discussões, os alunos demonstraram clareza quanto à realidade sociocultural do país e problemas como desigualdade, discriminação e diferentes violências. Percebeu-se, também, diante das colocações, que a aproximação com o texto foi fundamental para que socializassem suas próprias histórias, de modo que o debate operou não somente como interpretação dos fatos narrados, mas serviu de prelúdio para análises acerca da realidade dos alunos.

Ante a isso, demonstrou-se que é possível, por intermédio da literatura e outras artes, tratar de assuntos mais complexos, de forma branda, que contemplem a complexidade das discussões, mas com um tom menos intimidador, o que facilita as interações. Para mais, considerando que arte integra representações da sociedade, é possível, na remontagem de situações gerais, facilitar a compreensão dos papéis sociais e das relações de poder que envolvem cultura e sociedade.

2.3 Arte incluída em processos educacionais

Paralelamente às análises dos alunos, considerando que a educação é uma contribuição social, foi percebido na dinâmica dos diálogos e na fala dos professores que atividades artísticas são fundamentais para integrar processos educacionais. O primeiro deles refere-se à possibilidade de diversificar a ação docente, o que é favorável ao interesse da turma e facilita as relações entre professor e aluno.

A esse respeito, o professor de artes da escola José Parada destacou que as atividades práticas desenvolvidas com os alunos são, frequentemente, bastante positivas, já que compreendem trabalhos coletivos, ao ar livre e de expressão. Outro aspecto destacado pelo professor são os reflexos que essas aulas têm no espaço físico da escola, atividades práticas contribuem para amenizar o cenário de precariedade que compõe a maioria das escolas de periferia. Como exemplo, foi mostrado o projeto de reforma da biblioteca, na qual alunos de diferentes turmas grafitaram uma das paredes.

O relato do professor e dos alunos participantes ilustra o caráter palpável das contribuições da arte. Segundo eles, com a experiência da reforma, associada às reivindicações feitas anteriormente à gestão da escola, foi possível que os alunos se percebessem incluídos nos processos de mudança dos espaços que ocupam, o que reflete positivamente no comportamento que eles têm sobre o local. Em conversa com o atual diretor da escola, confirmou-se que os próprios alunos fiscalizam os cuidados com o espaço físico da escola e de seus arredores.

Cumprido ressaltar que o ensino das artes é previsto pelos documentos de regulamentação e orientações de ensino³, contudo, para fundamentar ações como as referidas neste artigo, as atividades não necessariamente precisam ser conduzidas por uma única disciplina ou professor responsável. A amplitude temática do trabalho com arte abarca uma série de conteúdos que transitam entre as áreas do conhecimento e permite, portanto, que as ações da escola sejam interdisciplinares e funcionem, também, em outros formatos para além da estrutura curricular.

Acerca disso, é válido salientar que novas prescrições para a educação brasileira exigem que todo o processo de ensino seja orientado visando à formação de cidadãos críticos. Como exemplo disso, tem-se os temas transversais previstos pela BNCC, podendo, portanto, ser trabalhados também a partir da arte, o que integra ao ensino regular as contribuições socioculturais resultantes de atividades artísticas.

Em uma realidade ideal, considerando que arte é elemento fundamental para os processos de formação de identidade cultural e desenvolvimentos dos sujeitos periféricos, nesses moldes, a educação regular, ao empenhar-se na incorporação da arte na escola, pode contribuir para a formação dos sujeitos periféricos que, por sua vez, se formam indivíduos ativos à sociedade e com a capacidade crítica almejada pelo atual regimento de ensino.

Ademais, considerando a multiplicidade do campo artístico e o compromisso da escola com o incentivo ao ensino superior, o debate acerca dos papéis da arte foi estendido, a fim de mostrar aos adolescentes que a arte pode, também, estar presente em âmbito acadêmico e profissional. Nessa esfera, a conversa com o corpo discente demonstrou que as relações de interesse e aptidão são positivas para escolha de graduação dos alunos, fator que reafirma as contribuições socioeducacionais de abordagens como essa.

³ Base Nacional Comum Curricular (2017); Diretrizes Curriculares Nacionais (2013); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Parâmetros Nacionais Curriculares (1997), entre outros.

Considerações finais

À voz das concepções de D'Andrea (2013) e Almeida (2014) e da análise das situações mencionadas neste estudo, compreende-se que as atribuições socioculturais da arte estão atreladas a uma estrutura complexa de como a arte influencia e é influenciada pelos sujeitos que a integram. Em um contexto de juventude periférica, percebeu-se que fatores de aproximação temática, representação cultural e reivindicações políticas refletem positivamente para o estabelecimento de tais contribuições.

Em linhas gerais, observou-se que há um movimento crescente de democratização da arte e de formação da identidade cultural de grupos até então retirados da grande mídia e dos espaços convencionais de compartilhamento de cultura. Tais condições, quando associadas à formação dos chamados *sujeitos periféricos*, reafirmam as razões de a periferia fazer arte e apontam para questões que direcionaram o presente estudo a verificar tais relações.

Os resultados apontam que, entre os outros fatores descritos, facilitar as interações entre público e arte possui relevância significativa quanto à atribuição de sentido às realizações artísticas, o que, em virtude das relações de identificação e pertencimento, é fator de incentivo à produção e aquisição de cultura. Ademais, o envolvimento dos alunos com as questões do local onde vivem e o comprometimento com esse espaço demonstram que a periferia jovem do município onde se desenvolveu esse trabalho é formada, ainda que parcialmente, por sujeitos periféricos.

Além disso, foi possível identificar a partir dos debates realizados que o incentivo à arte e à cultura torna as ações interventivas um processo cíclico. Isto é, ao destacar a arte como parte de situações educacionais e possibilidade de qualificação profissional, contribui-se para o acesso à informação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento desses alunos enquanto sujeitos políticos, de maneira que esses, gradativamente, contribuirão para a formação de outros.

Para mais, em razão do desenvolvimento em uma instituição de ensino, pôde-se perceber que a presença da arte é de grande relevância à dinâmica escolar e aos processos de aprendizagem, uma vez que pode circular entre diversos assuntos, tornando as aulas um ambiente de conhecimentos múltiplos. Vê-se que discutir a arte periférica e arte curricular fornece conexões entre o aluno e o que lhe é transmitido, reafirma a ideia de que a lucidez está diretamente relacionada à atribuição de sentido; tanto à arte quanto aos processos de aprendizagem.

Diante disso, percebe-se que no contexto de juventude periférica é indispensável que se desenvolvam sujeitos socialmente ativos, uma vez que são esses sujeitos os responsáveis por administrar mudanças nos espaços que ocupam. Trata-se, portanto, de considerar no âmbito das marginalidades ações que ressignifiquem aos jovens os elementos que qualificam a periferia e fomentar, gradativamente, a participação social desses grupos que, comumente, mantêm-se omissos à cultura e às normas sociais dominantes.

Referências

ALMEIDA, Renato Souza de. **Cultura e periferia**. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8629_CULTURA+E+PERIFERIA. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Prática de Implementação**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 10 ago. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. **O Direito à Literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos CEBRAP**, v.39, jan-abr 2020. Disponível em: http://novosestudos.uol.com.br/wp-content/uploads/2020/06/02_dandrea_dossie_116_p18a37_b_vale.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. **Por que a periferia foi fazer arte?** São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8629CULTURA+E+PERIFERIA>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. **A Formação dos sujeitos periféricos:** cultura e política na periferia de São Paulo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2013.

MARTINS, Geovani. **O Sol na Cabeça.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. **“Literatura marginal”:** os escritores de periferia entram em cena. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63. Coimbra, 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PD. Acesso em: 10 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Seis razões para Pensar. **Lua Nova**, 54, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Porque%20pensar_Lua%20Nova_2001.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.