

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

LUCIANA GREGORIO DE OLIVEIRA

**ESTUDO SOBRE O PROCESSO CRIATIVO NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM
DE HISTÓRIA: um olhar a partir da Psicologia sócio-histórica**

Recife
2018

LUCIANA GREGORIO DE OLIVEIRA

**ESTUDO SOBRE O PROCESSO CRIATIVO NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM
DE HISTÓRIA: um olhar a partir da Psicologia sócio-histórica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Linha de Pesquisa: Cultura e Cognição

Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

- O48e Oliveira, Luciana Gregório de.
Estudo sobre o processo criativo no contexto de aprendizagem de História : um olhar a partir da Psicologia sócio-histórica / Luciana Gregório de Oliveira. – 2018.
121 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora : Prof^a. Dr^a. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2018.
Inclui referências e anexo.
1. Psicologia Cognitiva. 2. Aprendizagem. 3. História – Estudo e ensino. 4. Imaginação. 5. Criação (Literária, artística, etc.) I. Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-029)

LUCIANA GREGORIO DE OLIVEIRA

**ESTUDO SOBRE O PROCESSO CRIATIVO NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM
DE HISTÓRIA: um olhar a partir da Psicologia sócio-histórica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Fátima Maria Leite Cruz (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Marília Silveira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

À Naide e Edivaldo (*in memoriam*), por sempre terem me incentivado a ir à busca dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente àquelas sem as quais esta pesquisa não teria sido desenvolvida: as ‘meninas da pesquisa’ e a professora Sandra. Serei eternamente agradecida por tudo que aprendi com vocês.

Aos pais e responsáveis pelas estudantes e a todos que compõem o Colégio Militar do Recife. Um agradecimento especial ao comando, supervisão de ensino, seção de informática e educação física, biblioteca, segunda companhia de alunos, setor de comunicação social, funcionários terceirizados e aos professores de artes e história que me apoiaram diretamente na pesquisa. Agradeço também pelo apoio de outros professores da escola que eram da minha época de estudante na instituição.

Aos funcionários da Biblioteca do Instituto Ricardo Brennand pela gentileza e receptividade ao me acolher em cada visita.

Às professoras Fátima Cruz (desde a qualificação) e Marília Silveira (em cada ida à Maceió e mensagens trocadas) pelas valiosas contribuições. E às professoras Karina Moutinho e Mônica Correia pela disponibilidade.

Aos meus colegas do GEPELLL não só pelas leituras em conjunto, como também pela atenção com os ensaios desde a qualificação, passando pelos encontros e boas conversas além das atividades do grupo.

À maior amiga que o curso de mestrado poderia dar: Jaque. Obrigada por tudo!

À turma de mestrado, obrigada pelas trocas realizadas nestes dois anos. Espero que os frutos perdurem por muito mais.

À Daniel, Vitória, Rosângela e Fernando.

À Renata e Helena.

À Naide, Clóvis e Pedro. Obrigada por “me suportarem” e aguentarem comigo esta longa e curta jornada. Agradeço também aos meus familiares e amigos pelo apoio em cada vitória e nos momentos de dificuldades nestes dois anos de curso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, desde os professores à equipe da secretaria.

Ao CNPq pela concessão da bolsa de mestrado e pelo incentivo para realização da pesquisa.

E os dias nos fizeram caminhar. E eles, os dias, nos fizeram. E assim nos fizeram nascer, a nós, os filhos dos dias, os verificadores, os pesquisadores da vida. E se nós somos filhos dos dias, não é estranho que de cada dia brote uma história. Porque os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas a mim um passarinho me contou que somos feitos de histórias. E agora eu vou lhes contar algumas dessas histórias nascidas dos dias. (GALEANO, s.d., apud CONTI, 2015, p. 39, tradução de Marília Silveira)

RESUMO

Tendo como referencial a Psicologia sócio-histórica, a atividade criadora é definida como toda ação humana com capacidade de produzir algo novo, agregando, com isso, aspectos singulares, coletivos, sociais, afetivos e históricos do cotidiano de um indivíduo. O processo criativo se desenvolve por meio do resgate, através da memória, de experiências passadas, e da ressignificação destas experiências por meio da imaginação. A fim de contribuir com os estudos sobre o processo criativo, pretendeu-se contextualizá-lo à aprendizagem de história, considerando a abordagem denominada Educação Histórica, que se utiliza do conceito de consciência histórica. Tanto o processo criativo quanto a consciência histórica envolvem a relação entre outros processos psicológicos como memória, pensamento, imaginação, linguagem. E ambos trabalham com a significação do tempo de modo que produzem com base no passado para compreender o presente e realizarem orientações para o futuro. Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo geral compreender o processo criativo de estudantes do ensino fundamental sobre eventos e edificações históricas do período do Brasil holandês em Pernambuco durante o século XVII. A pesquisa adotou a proposta do pesquisador COM. Concebemos as interlocutoras do estudo de forma não hierarquizada e como construtoras de conhecimento. Para a construção dos dados da pesquisa, foi realizada uma oficina estética composta por três atividades distribuídas em cinco encontros envolvendo cinco estudantes do oitavo ano de uma escola pública federal, fazendo uso de diversas linguagens artísticas, enquanto mediação, para se ter acesso à produção criativa das estudantes. A oficina estética encontra-se fundamentada no conceito vigotskiano de educação estética, que promove a produção de sentidos a partir da ressignificação de elementos da vida cotidiana. Os dados construídos foram videografados. A análise deste material considerou os aspectos materiais e subjetivos do processo criativo, incluindo a contextualização do período histórico focado para a pesquisa em relação à cidade e ao colégio onde o estudo se desenvolveu. O material foi analisado tendo como referência categorias teóricas inspiradas nos mecanismos integrantes do processo criativo propostos por Vigotski: percepções externas e internas; fragmentações do todo; processo de modificação; influência das emoções sobre as impressões exteriores; junção dos elementos dissociados e modificados; combinação em sistemas de imagens isoladas; conversão da imaginação em imagens exteriores. Sobre o ato criador, observamos que o mecanismo do processo criativo mais frequente foi a associação dos elementos devido ao tipo de atividades propostas na oficina. Eram atividades que demandavam uma rememoração e junção dos elementos resgatados,

coadunando com uma das propostas do ensino de história, que é promover a problematização de temas históricos. A associação ocorreu a partir da junção de elementos do repertório cultural das estudantes ou com estes e aqueles que surgiram no decorrer das atividades da oficina. Destas associações, percebemos que as estudantes elaboraram um sistema de conceitos formado por elementos como Maurício de Nassau, economia, diversidade cultural, colonização e pontes. Estas foram significadas como uma forma de ligação entre a cidade de Recife do século XVII e a atual.

Palavras-chave: Processo criativo. Educação Histórica. PesquisarCOM. Oficina estética.

ABSTRACT

With reference to socio-historical psychology, creative activity is defined as any human action with the capacity to produce something new, thus adding singular, collective, social, affective and historical aspects of an individual's daily life. The creative process is developed through the rescue, through memory, of past experiences, and the re-signification of these experiences through the imagination. In order to contribute to the studies about the creative process, it was intended to contextualize it to the learning of history, considering the approach called Historical Education, which uses the concept of historical consciousness. Both the creative process and the historical consciousness involve the relationship between other psychological processes such as memory, thought, imagination, language. And both work with the meaning of time so that they produce from the past to understand the present and to make orientations for the future. In view of the aforementioned, the present study had as general objective to understand the creative process of elementary students on events and historical buildings of the Dutch Brazil period in Pernambuco during the 17th century. The research adopted the proposal research WITH. We conceived the interlocutors of the study in a non hierarchical way and as constructors of knowledge. For the construction of the research data, an aesthetic workshop was realized composed of three activities distributed in five meetings involving five students of the eighth year of a federal public school, making use of diverse artistic languages, as mediation, to have access to the creative production of students. The aesthetic workshop is based on the Vigotsky's concept of aesthetic education, which promotes the production of meanings from the re-signification of elements of daily life. The constructed data were videotaped. The analysis of this material considered the material and subjective aspects of the creative process, including the contextualization of the historical period focused for the research in relation to the city and the college where the study was developed. The material was analyzed with reference to theoretical categories inspired by the mechanisms integrating the creative process proposed by Vygotsky: external and internal perceptions; fragmentations of the whole; process of modification; influence of emotions on external impressions; combination of decoupled and modified elements; combination in isolated imaging systems; conversion of the imagination into external images. On the creative act, we observed that the mechanism of the most frequent creative process was the association of the elements due to the type of activities proposed in the workshop. They were activities that demanded a remembrance and junction of the rescued elements, in line with one of the proposals of history teaching, which is to promote the problematization of historical themes.

The association occurred from the junction of elements of the cultural repertoire of the students or with these and those that arose in the course of the activities of the workshop. From these associations, we realized that the students elaborated a system of concepts formed by elements such as Maurício de Nassau, economics, cultural diversity, colonization and bridges. These were meant as a form of connection between the city of Recife from the seventeenth century and the present one.

Keywords: Creative process. Historical Education. ResearchWITH. Aesthetic workshop.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotomontagem com nomes das salas Henrique Dias e Felipe Camarão	41
Figura 2 – Fotomontagem com nomes das salas Matias de Albuquerque, Francisco Barreto de Menezes e Vidal de Negreiros	42
Figura 3 – Mapa do estado do Paraná	47
Figura 4 – Cartão escrito por Bárbara	49
Figura 5 – Mural feito pelas participantes da pesquisa	51
Figura 6 – Fotomontagem com imagens da simulação da casa de Nassau	58
Figura 7 – Imagem de dentro da casa de Nassau, conforme a simulação	65
Figura 8 – Imagem da área externa da casa de Nassau, conforme o programa de simulação	66
Figura 9 – Capa do cordel desenhada pelas estudantes	81
Figura 10 – Arco-íris desenhado por Joana	83
Figura 11 – Fotomontagem com obras de Albert Eckhout	90
Figura 12 – Desenho feito por Bárbara representando o grupo da pesquisa	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programação para a primeira atividade	34
Quadro 2 – Programação para a segunda atividade	35
Quadro 3 – Programação para a terceira atividade	35

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E OS PROCESSOS PSICOLÓGICOS	20
2.2	INTERLOCUÇÕES ENTRE O PROCESSO CRIATIVO E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	23
2.3	AS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO BRASIL	25
2.3.1	Tecendo um conto sobre o Brasil holandês	26
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	29
3.1	PESQUISARCOM PESSOAS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ATIVIDADE CRIADORA	29
3.1.1	Sentido, descansar: o Sistema Colégio Militar do Brasil	31
3.2	COLOCANDO O AGRUPAMENTO EM FORMA PARA REALIZAR A MISSÃO	32
3.2.1	A oficina <i>Tecendo histórias sobre o Brasil holandês</i>	33
3.3	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS	36
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
4.1	UM RETORNO ÀS ORIGENS	38
4.2	TECENDO HISTÓRIAS SOBRE O BRASIL HOLANDÊS E A HOLANDA BRASILEIRA	44
4.2.1	‘As meninas da pesquisa’: conhecendo esta comitiva	44
4.2.2	Brasis holandeses: um mural é formado por mais do que palavras	48
4.3	CASA DE NASSAU	58
4.3.1	Visita ao Palácio de Friburgo	58
4.3.2	As escritoras da comitiva	64
4.4	ELABORANDO UMA CAPA PARA UM CORDEL SOBRE O BRASIL HOLANDÊS	76
4.4.1	Colorindo as pontes da Cidade Maurícia	76
4.4.2	Da capa imaginada à capa desenhada	81
4.4.3	Um encontro de Vanderleis	85
4.5	A EXPERIÊNCIA DO PESQUISARCOM PESSOAS	91

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DA EXPEDIÇÃO E O QUE VIRÁ	
	DEPOIS	99
	POSTSCRIPTUM	107
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXO A - Versão adaptada para a pesquisa do cordel utilizado na oficina	
	113

1 INTRODUÇÃO

No início do século XX, os psicólogos europeus e norte-americanos estavam em discussão sobre as teorias que embasavam a ciência psicológica. Acreditava-se que esta se encontrava em crise devido à ruptura que se instaurava entre uma Psicologia considerada naturalista e outra com uma vertente mentalista, acentuando um dualismo entre corpo e mente. Os estudos envolvendo os processos psicológicos os situavam como processos físicos ou como fenômenos de ordem transcendental, de acordo com o ponto de vista adotado. Vigotski¹ (1927/1999), que era russo, passou a dedicar seus estudos em busca de uma síntese entre as perspectivas que embasavam a Psicologia até então. Ele acreditava que, tendo como base um dos polos desta dualidade mente-corpo, não era possível explicar as funções psicológicas superiores. Para isso, era preciso a formulação de um novo sistema que permitisse superar o isolamento pelo qual o corpo e a mente se encontravam (BARROS et al., 2009; MARIA FREITAS², 1996).

Vigotski se debruçou na investigação sobre os processos psicológicos superiores, entre eles o processo criativo. O autor (1930/2014) define a atividade criadora como toda ação humana com capacidade de produzir algo novo, agregando, com isso, aspectos singulares, coletivos, culturais, sociais, afetivos e históricos do cotidiano de um indivíduo, compreendendo que é por meio destas ações criativas que o ser humano se constitui como tal, tornando-se ele então a própria objetivação deste processo de criação (AIRMA MELO, 2014; ANDRÉA ZANELLA, 2006a).

Neste estudo, adotamos a orientação de investigação da criação enquanto processo, concebendo-a como algo em constante movimento. Deste modo, buscamos analisar a relação entre as experiências passadas, metas futuras e demandas do presente (MELO, A., 2014). Como uma maneira de aprofundar as pesquisas sobre este processo cognitivo e os demais que, segundo Vigotski (1935/2010), relacionam-se entre si de forma dialética, investigamos o processo criativo no contexto de ensino de história envolvendo estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. Para isso, utilizamos como ponto de partida para a produção criativa o

¹ Devido às questões de tradução e transliteração do alfabeto cirílico para o português, o sobrenome do autor pode ser encontrado de diversas formas. Neste estudo, será adotada a grafia apresentada, porém, nas referências, será utilizada a forma disposta no material pesquisado.

² Este trabalho foi realizado a partir de uma oficina formada por mulheres, onde elas foram protagonistas do seu processo de criação. Então, como uma forma de dar visibilidade às autoras citadas na pesquisa, seus primeiros nomes serão inseridos no corpo desta dissertação na primeira vez em que surgirem. Nas demais, serão identificadas apenas pelos sobrenomes como sugerem as normas de formatação acadêmica.

período do Brasil holandês, que foi escolhido devido à quantidade de registros desta época e pela relevância histórica que ela possui para o estado de Pernambuco e para a escola na qual foi realizado o estudo. Com base nas reflexões produzidas a partir das leituras sobre processo criativo e como consequência das observações realizadas em algumas das edificações que remetem a este período, chegamos aos seguintes questionamentos: De que maneira ocorre o processo criativo de estudantes dos anos finais do ensino fundamental sobre eventos e edificações históricas referentes ao período do Brasil holandês ocorrido durante o século XVII? E que significados são produzidos por estes estudantes sobre a influência holandesa na história de Pernambuco?

A realização desta pesquisa visou contribuir para a investigação sobre o processo criativo à luz da Psicologia Cognitiva, compreendendo-o como relacionado a outros processos psicológicos, os quais, juntamente com as dimensões afetivas, cognitivas, coletivas e individuais, perspectivam a consciência humana como um sistema complexo, integrado e de origem social, tendo como base o referencial vigotskiano. Além disso, elaboramos esta investigação por meio da aproximação entre a Psicologia Cognitiva e a área educacional. Pretendemos proporcionar dados relevantes para futuros estudos sobre o ensino, pois se compreende a relevância dos elementos da cultura e de eventos da vida cotidiana no desenvolvimento do ser humano. Com este trabalho, esperamos produzir reflexões envolvendo a Psicologia, através da teoria vigotskiana, e o ensino de história, por meio da perspectiva denominada Educação Histórica.

Sobre o contexto educacional, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação (BRASIL, 1996), espera-se que esta esteja em consonância com o mundo do trabalho e com as práticas sociais condizentes com o desenvolvimento da nação. O currículo da educação básica, o qual pertence o ensino fundamental e que interessa ao escopo deste trabalho, deve possuir uma base comum em todo o país e abarcar um conteúdo complementar diversificado, que estará relacionado às características locais pelas quais envolvem o universo da unidade de ensino em que ocorrerão as atividades escolares.

No final de 2017, foi instituída, por meio de uma resolução, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo para a educação infantil e o ensino fundamental. Visa servir como base para a construção do currículo das escolas dos âmbitos federais, estaduais e municipais. O documento elencou competências pelas quais o estudante deve desenvolver para resolver demandas da sua vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. É uma dessas competências: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e

explicar a realidade” (BRASIL, 2017, p. 4). Outra mudança que está em andamento, mas não ainda em vigor, é sobre o ensino médio. Envolve a formação através de módulos e a não obrigatoriedade de algumas disciplinas (como a educação física e a artística), entre outras modificações. As recentes decisões do Ministério da Educação têm causado polêmica e vem acompanhada da discussão sobre estas e outras modificações propostas para a educação brasileira, principalmente sobre a garantia da educação pública e gratuita, cujos debates deverão ser acompanhados a fim de verificar os resultados.

O ensino de história deve considerar, conforme a LDB da educação (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), a multiplicidade de culturas e a importância da história para a formação da cidadania, fortalecimento da democracia, respeito às diferenças e luta contra as desigualdades, valorizando as diferentes vozes que formam a cultura em que o sujeito encontra-se inserido e promovendo o diálogo entre estas vozes. Com isso, observamos que o ensino de história deve procurar incentivar a formação da consciência histórica (ARYANA COSTA; MARGARIDA OLIVEIRA, 2007; ERNESTA ZAMBONI, 2001).

O conceito de consciência histórica é estudado sob a perspectiva da Educação Histórica. As pesquisas realizadas neste âmbito envolvem a aprendizagem em história sob um contexto de escolarização e se dá através da compreensão das ideias históricas. A partir desta perspectiva de ensino, buscamos entender qual a compreensão dos estudantes em relação à história, contextualizando-a a partir das experiências subjetivas (COSTA; OLIVEIRA, 2007; RITA SANTOS, 2013).

No presente estudo, concebemos o ser humano como um sujeito social, histórico e ativo, entendendo que compreender a história significa abranger a construção humana. Além de conhecer os fatos históricos que fazem parte do desenvolvimento deste sujeito, é preciso contextualizá-los levando em consideração os acontecimentos econômicos, políticos, culturais e científicos compartilhados por estas pessoas, juntamente com os valores e motivações associados aos eventos históricos e em como elas significam e fazem uso deles na vida cotidiana, fazendo com que o passado auxilie na produção de sentidos atribuídos ao presente e ao futuro (ANA BOCK; MARIA GONÇALVES; FURTADO, 2001; SANTOS, R., 2013).

Visando contribuir em relação à elucidação sobre as produções acadêmicas envolvendo o processo criativo, Zanella e Andréia Titon (2005) realizaram uma análise da produção de dissertações e teses sobre a criatividade e os processos criativos tomando como referência o período de 1994 a 2001. Elas procuraram dar continuidade a um estudo anterior (ANDREA SANTOS, 1995) que abrangia o período de 1970 a 1993. As autoras,

considerando a época em que fizeram a análise e em comparação com esta pesquisa anterior, afirmaram que a quantidade de produções sobre os processos criativos havia aumentado. Neste estudo, elas apontaram que a maioria das produções foi elaborada sob as perspectivas psicométrica e psicanalítica, mas destacaram o crescimento de pesquisas que tinham como base teórica o referencial sócio-histórico. Além disso, a temática principal destas publicações se deu através da prática pedagógica.

Em um levantamento realizado nos principais portais de produções científicas no início do segundo semestre de 2016, tomando como referência o período de 1996 (quando houve a promulgação da LBD da educação) em diante, ratificamos o aumento da quantidade de produções sobre a criatividade e os processos criativos. O material analisado versava principalmente sobre avaliação psicológica e psicometria, mas também foram encontrados estudos envolvendo a área organizacional, educacional e a clínica psicanalítica. Salientamos as próprias produções de Zanella e colaboradores (LAURA KEMP; ZANELLA; NUERNBERG, 2016; ZANELLA, 2006a; ZANELLA et al., 2006b), com destaque para os processos criativos no contexto educacional. Não encontramos publicações envolvendo os processos criativos e a Educação Histórica.

Ainda no recente levantamento, observamos que uma maior aproximação entre a Psicologia e a História se deu em produções realizadas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). As professoras Érica Pires e Telma Avelar, lotadas no Departamento de Psicologia, coordenaram pesquisas em Iniciação Científica que denotavam uma aproximação entre as duas áreas (ANA ARRAES et al., 1997; MELO, K. et al. 1996; MELO, S. et al., 1996; PIRES et al., 1996a; PIRES et al., 1996b). Estes estudos foram elaborados com base na compreensão de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental sobre fatos e conceitos históricos, lembrando que o contexto da época remetia à criação da LDB em educação e a reformulação do ensino de história. Os estudos estavam relacionados ao componente curricular que fazia parte do currículo do Departamento e que se denominava Psicologia do ensino e da aprendizagem de história. Ainda na UFPE, destacamos as pesquisas de Pereira Neto (2005) e Sylvia Rodrigues (2006), do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Psicologia Cognitiva. Ambos utilizaram como contexto a sala de aula de história nos seus estudos sobre a argumentação.

Além destas pesquisas, destacamos as recentes produções deste PPG sobre a criatividade e os processos criativos envolvendo a tecnologia da informação (RANGEL JUNIOR, 2014), as diferentes formas de criação (ANDRESA MARQUES, 2014) e a atividade de musicalização (MELO, A., 2014), sendo este último estudo baseado na

perspectiva sócio-histórica. Estas foram as contribuições locais para este tema encontradas por meio do levantamento realizado. Assim como estas pesquisas, a corrente investigação procurou trazer maiores e atuais reflexões sobre os processos criativos no contexto de escolarização, trazendo como diferencial e complementar a proposta de estudar este processo psicológico com sujeitos no início da adolescência, tendo como ponto de partida para a produção criativa a aprendizagem de história, por meio do período do Brasil holandês, além de trazer como referencial teórico e metodológico a perspectiva sócio-histórica, abarcando, no estudo, uma reflexão envolvendo o processo criativo e suas dimensões afetivas, cognitivas, culturais e históricas. Além disso, este trabalho trouxe um modo de pesquisarCOM para, com isso, convidar os leitores a conhecer e experimentar este olhar sobre a pesquisa acadêmica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E OS PROCESSOS PSICOLÓGICOS

Vigotski iniciou a sua aproximação com a Psicologia no início do século XX através da sua atuação como docente na Rússia. Como o país se encontrava em um contexto de pós-revolução, esperava-se que a Psicologia se encontrasse coerente com o regime implantado na região. Com a publicação da obra *O método de investigação reflexológica e psicológica*, Vigotski propunha uma nova forma de conceber os estudos em Psicologia, trazendo conceitos e teorias distintas daquelas dominantes entre psicólogos ocidentais (BARROS et al., 2009; FREITAS, 1996).

Vigotski (1927/1999) elaborou a teoria sócio-histórica a partir da publicação da obra *O significado histórico da crise da Psicologia*. Além da referida crise, ele trouxe à tona uma teoria e método que seriam capazes de unificar a Psicologia. O autor propôs a dialética como alternativa à síntese entre o objetivismo e subjetivismo, e considerou o uso de signos e instrumentos para o estudo da consciência, considerando a sua gênese social. Vigotski concebe o ser humano como único, singular e histórico. Ele compreende que o homem possui um papel ativo, pois este é constituído na e pela atividade através da relação dialética entre o social e a história, e entre o indivíduo e a sociedade na qual se encontra inserido. O autor entende que o ser humano não somente é modificado pelo ambiente, como também o seu comportamento é capaz de criar e transformar a natureza em que vive, influenciando no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Com esta visão transformadora, Vigotski traz à tona a discussão sobre a necessidade de se estudar sob a perspectiva de processos ao se conceber o desenvolvimento humano como histórico, assim como ele adota uma explicação, em detrimento de uma descrição destes processos a fim de abarcar as relações dinâmico-causais e a gênese do fenômeno estudado (BARROS et al., 2009; VIGOTSKI, 1935/2010; WANDA AGUIAR; OZELLA, 2013).

Além de propor o estudo dos fenômenos psicológicos sob a ótica de processos, Vigotski (1934/1993) rompe qualquer ideia de hierarquização entre eles, até mesmo pelo fato de que ele entendia o ser humano como um todo e não o estudava considerando as partes ou as funções psicológicas de maneira separada. Para o autor, os processos encontram-se relacionados de forma não necessariamente linear e, ao se entrecruzarem, não ocorre de forma

mecânica e nem de forma igual em qualquer relação. Vigotski (1927/1999) chamou esta relação entre processos de sistema psicológico.

Como exemplo de sistema, tem-se o pensamento e a linguagem, que receberam destaque nos estudos de Vigotski (1934/1993) sobre o processo de significação, que é aquele pelo qual o ser humano produz sentidos e significados, expressando a sua singularidade. Ao significado aplica-se uma generalização de um determinado conceito que é compartilhado por uma cultura, definido de forma mais estável. O sentido relaciona-se às produções de um sujeito, no plano da singularidade que é situada histórica e culturalmente, possuindo um caráter mais fluido e dinâmico. Entende-se que o sentido é produzido através das relações sociais, em um contexto de interação entre o sujeito e a cultura a qual compartilha com os demais indivíduos. Compreende-se que a produção de sentidos se desenvolve por meio de dimensões afetivas, cognitivas, volitivas e biológicas, tanto quanto por processos coletivos e individuais, perspectivando a psique humana como um sistema complexo e integrado, pois não existe superioridade de nenhuma dimensão sobre a outra. A formação de um conceito também remete à relação entre pensamento e linguagem, sendo constituído por meio da categorização de objetos que possuem atributos em comum (AGUIAR; OZELLA, 2013; BARROS et al., 2009; MARTA OLIVEIRA, 1992; SANDRA FERREIRA; MARIA DIAS, 2004).

Implicados através da dimensão afetiva na produção de sentidos e significados, as emoções e os sentimentos estão presentes na vida dos sujeitos tanto na relação entre eles quanto na relação entre eles e os objetos pelos quais produzem conhecimento. Além disso, a afetividade tem o papel de orientar a motivação e a necessidade as quais conduzem à organização do pensamento. Considerando a inter-relação entre os processos, entende-se que o afeto também passa por um desenvolvimento e pode sofrer transformações, além de que ele também conduz outros processos, entre eles o criativo e a imaginação (AGUIAR; OZELLA, 2013; LETÍCIA MACHADO; MARILDA FACCI; SONIA BARROCO, 2011; VIGOTSKI, 1932/1998).

Os processos criativos se desenvolvem a partir da relação entre os atos reprodutores e criativos. O ato de reprodução encontra-se vinculado à memória e consiste na repetição de algo criado anteriormente, procurando, com isso, uma tentativa de preservação e resgate ao passado por meio de nosso conjunto de conhecimentos socioculturais. Vigotski (1930/2014) ressalta que a reprodução já implica na criação, pois nunca repetimos algo tal qual nos é apresentado. Nesta repetição, com maior ou menor exatidão, atribuímos a ela novos sentidos a partir de nossas vivências anteriores. Junto a este resgate com base em nossas experiências e à

atribuição de novos significados, ocorre o ato de criação. Através dele é possível criar a partir da organização dos pensamentos e sentimentos envolvidos no produto da ação reprodutora. O ato criativo está vinculado à imaginação, que é o processo no qual se torna possível a reelaboração de novas normas e conhecimentos que compõem a cultura de um indivíduo, produzindo ações projetadas para o futuro. Entende-se que esta criação não envolve apenas a esfera artística, mas também as técnicas e científicas (MELO, A., 2014; ZANELLA et al., 2006b).

Conforme Vigotski (1930/2014), o processo criativo faz parte do desenvolvimento humano e está presente em suas relações com outros sujeitos e com os objetos, envolvendo a mediação e ajustes de signos, instrumentos e significados construídos socialmente. Para que a atividade criadora se realize, é necessário que haja a relação entre a memória das experiências e a imaginação, culminando em um produto, que pode ser material ou subjetivo. Na perspectiva vigotskiana, o ato criativo é uma atividade processual e a sua promoção é ancorada a partir das vivências do sujeito. Assim, quanto mais experiências ele tiver acumulado, maior será a sua capacidade de criação, pois a sua imaginação disporá de maiores recursos. Isto pressupõe que o processo criativo possui relação direta com a riqueza e diversidade de vivências adquiridas, desmistificando a ideia de que crianças seriam mais criativas do que adultos (MELO, A., 2014; ZANELLA et al., 2006b).

Vigotski (1930/2014) afirma que o processo criativo ocorre a partir de alguns mecanismos. O primeiro está relacionado às percepções do sujeito em relação às suas experiências anteriores, que compõem o material a ser produzido a partir da imaginação criativa. A criação partirá das dissociações destas impressões. Na dissociação, o material será dividido em partes que serão guardadas na memória e outras esquecidas. A partir desta dissociação, ocorrerá o processo de modificação, pois não guardamos na memória aquilo como tal nos foi apresentado, implicando na transformação que ocorrerá com as partes que foram armazenadas pelos sujeitos, juntando-as com outras partes oriundas de outras experiências. As impressões são então reelaboradas de modo que suas dimensões podem ser aumentadas ou diminuídas, dependendo da influência dos sentimentos acarretados. Posteriormente, os elementos que foram dissociados e depois modificados são associados e, por último, ocorre a combinação desses elementos por meio de imagens, formando um sistema, considerando que este é composto por partes e pelo todo, entrecruzando-se de forma não linear e não hierarquizada. A imaginação criadora se tornará completa quando estas imagens se cristalizarem por meio de um produto, quando, ao ser apresentado, possibilitará que se transforme em novas percepções para si ou para outros sujeitos, e, então, passará por

todos estes mecanismos do processo criativo, dando origem a outros produtos. Para que este ciclo ocorra, é necessário o sentimento de inadaptação do sujeito em relação ao meio em que vive, que age como uma força motriz, de onde surgem as aspirações e desejos frente à emergência do novo. Além disso, entende-se que o meio em que o sujeito vive deve oferecer condições para a ocorrência do processo criativo (MELO, A., 2014).

Vigotski iniciou seus estudos sobre o processo criativo através da arte, considerando haver uma estreita relação entre ela e os processos psicológicos. Segundo o autor (1925/1999), a criação artística ocorre por meio da imaginação, que possui uma base histórica e social e se dá a partir da experiência do sujeito, possibilitando a produção de significados e sentidos de maneira mediadora entre o aspecto social e individual. O produto da criação surge a partir da imaginação e consiste na unidade entre a forma e o conteúdo. Ambos consistem no objeto da psicologia da arte na perspectiva vigotskiana e são elaborados a partir de uma relação dialética. O conteúdo se baseia nas condições objetivas surgidas através das relações sociais do indivíduo. A forma se dá por representar algo novo além destas condições materiais, representando a dimensão subjetiva do indivíduo (BARROCO; TATIANE SUPERTI, 2014; ZANELLA et al., 2006b).

A relação dialética não só permeia os componentes do produto da criação, mas, nesta relação, também estão presentes as emoções, envolvendo sentimentos que podem ser similares ou até mesmo contraditórios, buscando uma superação entre eles, que consiste na própria criação artística, possibilitando a catarse do indivíduo e auxiliando na construção de novas possibilidades por meio da relação entre os objetos culturalmente conhecidos e suas novas formas, realizando uma releitura de suas experiências, entendendo que esta criação ocorre a partir da significação e produção de sentidos e sua implicação social (BARROCO; SUPERTI, 2014; ZANELLA et al., 2006b).

2.2 INTERLOCUÇÕES ENTRE O PROCESSO CRIATIVO E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Refletindo sobre as contribuições do estudo envolvendo os processos criativos para o contexto de ensino de história, pensamos nas diversas interlocuções que podem surgir entre este processo e a Educação Histórica. Esta é uma abordagem do ensino de história que surgiu como uma tentativa de aproximação entre a História enquanto saber acadêmico produzido pelos historiadores e a sua didática ligada ao contexto de escolarização. Os estudos nesta perspectiva iniciaram-se na Europa aproximadamente nos anos de 1970 e as produções

realizadas procuravam entender o que os estudantes pensavam em relação aos usos da História. No Brasil, as pesquisas se iniciaram por meio do Laboratório de pesquisa em Educação Histórica do PPG em Educação da Universidade Federal do Paraná. As produções ocorrem a partir das reflexões produzidas em relação às contribuições do historiador alemão Jörn Rüsen (FERNANDA LEAL, 2011; SANTOS, R., 2013).

Rüsen (2009) desenvolveu o conceito de consciência histórica visando a uma melhoria do ensino deste componente curricular através do entendimento dos estudantes e da preocupação com que a aprendizagem se tornasse significativa. Este conceito pode ser compreendido como a significação da experiência do tempo de modo que produza sentidos em relação ao passado que influenciarão na compreensão do momento presente e na orientação para o futuro. Conforme esta perspectiva, considera-se a produção de sentidos do estudante acerca da temática em discussão, entendendo que a explanação deveria ir além da concepção de verdade sobre o conteúdo das aulas. Além disso, também remete à possibilidade do estudante de se situar no tempo e tomar decisões com base nos saberes elaborados a partir da articulação entre o conteúdo discutido e a sua experiência de vida (LEAL, 2011; SOARES, 2015).

Da mesma maneira que ocorre com a perspectiva vigotskiana (1934/1993), a concepção de produção de sentidos vinculada à consciência histórica também está relacionada à mediação cultural e, igualmente, ligada à motivação que orienta à ação, através do pensamento. Além disso, a consciência histórica também pode ser evocada através da linguagem por meio da narrativa, que é entendida como uma intercomunicação entre sujeitos. Entende-se que as narrativas elaboradas pelos sujeitos são compostas por produções que pertencem tanto à esfera subjetiva quanto à objetiva, pertencentes à dimensão individual e à coletiva. Estas produções não são estáticas e trazem à tona as tensões e contradições presentes no discurso elaborado através do tempo da história que perpassa as experiências do indivíduo. Elas se desenvolvem na relação entre o narrador e o ouvinte à medida que a história está sendo criada (PORTELLI, 1997; RÜSEN, 2009; SOARES, 2015).

A criação de histórias é comum no ambiente de escolarização. Esta atividade pode ser caracterizada como a capacidade que um indivíduo tem em contar uma história a partir de sua lembrança após leitura ou audição dela. Esta ação ocorre a partir de uma história que já ocorreu, auxiliando na lembrança de histórias já escutadas e na criação de novas. O relato oral opera utilizando capacidades do indivíduo como a memória e a imaginação, e promovendo o desenvolvimento humano. A partir do entendimento sobre processo criativo e relato oral, um sujeito torna-se mais experiente com esta atividade quando passa a recontar

cada vez mais histórias e, com isso, resgata mais informações de sua memória e cria suas versões com o auxílio dos processos imaginativos (VIGOTSKI, 1930/2014; ZANOTTO, 2003).

Além das contribuições apresentadas, compreende-se que a Educação Histórica também propõe que os estudantes tenham acesso aos conceitos de segunda-ordem, que são aqueles que estão além dos conteúdos ligados a acontecimentos históricos em si, estando relacionados ao conhecimento que se encontra por trás dos conteúdos históricos. Assim, com a discussão sobre o Brasil holandês, poderíamos chegar, por exemplo, à reflexão sobre multiplicidade étnica e cultural, diversidade religiosa, consciência política, entre outros temas. Esta produção relacionada aos conceitos de segunda-ordem encontra-se diretamente vinculada ao conceito de literacia histórica, que é uma aplicação da consciência histórica. O conceito se refere à capacidade de um sujeito de compreensão e uso de uma informação histórica, com a finalidade de desenvolver seu próprio posicionamento com orientação para ações futuras. Entende-se que esta compreensão faz parte da produção criativa do estudante, pensando no contexto de escolarização (LEAL, 2011; LEE, 2006).

2.3 AS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO BRASIL

A atual orientação para o ensino de história no Brasil propõe a valorização de eventos cotidianos e da memória do homem comum (BRASIL, 1996). Até chegar a esta concepção, ocorreram muitas mudanças, inclusive buscando atender ao contexto social e político, desde o surgimento, no Brasil, do ensino de história, em 1837, como iniciativa do Instituto Histórico e Geográfico e do Colégio Pedro II. O seu objetivo era traçar um perfil para a nação brasileira, garantindo-lhe uma identidade própria e formação da cidadania dos seus habitantes. A época remetia à recente declaração de independência do país e pensava-se que, através do ensino de história, se pudesse perpetuar e preservar os heróis da nação e a memória nacional. Esta ideologia foi estendida e inserida no programa das demais escolas, perdurando por muitos anos e possuindo grande ênfase em alguns momentos históricos, como durante o regime militar que se iniciou em 1964. A mobilização pela redemocratização da sociedade e mudanças no sistema de ensino era organizada por movimentos de resistência ao regime que estava instalado. Pesquisas foram elaboradas sobre o ensino de história, repercutindo na mais recente proposta de ensino, buscando-se, assim, um novo direcionamento para a educação por meio de um ensino inovador e crítico e, para isto, reformas curriculares que atendessem estas

novas demandas foram realizadas (COSTA; OLIVEIRA, 2007; GUIMARÃES, 1988; ZAMBONI, 2001).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), o ensino de história deve promover a problematização e compreensão de temas históricos. Propõem que as aulas se desenvolvam por meio da construção de conceitos e o ensino ocorra por meio de núcleos conceituais e temáticos. Os núcleos conceituais estruturam a construção do conhecimento histórico, enquanto que os temáticos são desenvolvidos a partir de questões relevantes para a formação da consciência histórica. Um dos núcleos temáticos abordados é a história local. Através do ensino de história local, a atenção é voltada para uma memória afetiva e crítica, reconhecendo o estudante como produtor do conhecimento histórico através da relação entre a sua história pessoal e a de sua sociedade, considerando as múltiplas linguagens e experiências vividas. Assim, se fortalece o entendimento da Educação Histórica, ao compreender que o ensino deve ser significativo para o estudante ao considerar a sua experiência e sua relação com o conteúdo discutido em sala de aula (ZAMBONI, 2001).

2.3.1 Tecendo um conto sobre o Brasil holandês

Um dos temas discutidos no ensino de história diz respeito ao Brasil holandês, e, com isso, propusemos a reflexão acerca da produção criativa dos estudantes a partir deste assunto. Mello (2010) é um historiador pernambucano que se dedicou ao estudo deste período histórico, contribuindo com a organização de produções que contam com as mais variadas versões desta época, seja a partir de escritos de luso-brasileiros ou de holandeses, considerando a fala de cidadãos comuns, administradores, religiosos e soldados das mais diversas patentes. Com esta variedade de discursos, abrimos espaço para a produção criativa através da possibilidade de significações que podem surgir a partir deste evento.

Situando o período do Brasil holandês, entende-se que, no século XVII, por causa da União Ibérica, o reino de Espanha transmitiu a sua inimizade política em relação à República das Províncias Unidas dos Países Baixos (que eram formados por diversos países, entre eles a Holanda) ao seu novo aliado, o reino de Portugal. Assim, as relações comerciais entre os portugueses e os holandeses, motivadas pelo açúcar, foram profundamente afetadas. Em 1621, os Países Baixos, visando aumentar suas operações comerciais e de colonização, criaram a Companhia das Índias Ocidentais (WIC – designação em holandês para West Indische Compagnie). A grande motivação dos holandeses pelo nordeste brasileiro se deu devido ao lucro que eles perspectivavam com o comércio do açúcar e do pau-brasil, além da

proximidade com o continente europeu e com a costa leste africana. Pernambuco e Bahia foram considerados os alvos principais por serem, na época, as capitanias mais prósperas. A primeira tentativa de entrada no território se deu através da Bahia, que era a capital da colônia portuguesa, em 1624. A permanência na Bahia não aconteceu da maneira que eles esperavam e, por isso, anos depois, a WIC planejava um novo ataque, desta vez, por meio da conquista da capitania de Pernambuco e as adjacentes que, juntas, representavam a maior área em produção açucareira do mundo (BOULOS JÚNIOR, 2015; MELLO, 2010).

Em 1630, a WIC conseguiu conquistar a capitania de Pernambuco. Apesar de, na época, Olinda ser a capital, os oficiais da WIC viram na cidade vizinha, Recife, as chances de usarem suas estratégias de navegação, pois a cidade era protegida pela formação geográfica que originou seu nome, sendo cortada por rios, canais e mangues, o que fez com que fosse eleita a sede da administração da WIC no território brasileiro. Com a ampliação do seu território, em 1637, a WIC designou João Maurício de Nassau-Siegen como administrador do Brasil holandês, cargo que durou sete anos. Nassau era alemão e foi considerado, segundo historiadores (BOULOS JÚNIOR, 2015; MELLO, 2010), um bom militar, estrategista e administrador. Entre algumas de suas ações, Nassau admitiu a diversidade religiosa, fazendo com que vivessem na região os holandeses protestantes, luso-brasileiros católicos e ainda judeus de origem portuguesa e espanhola que haviam fugido das perseguições impostas pela Inquisição na Europa. Nassau entendia que poderia realizar mais ações na capital holandesa na América. Sua comitiva era composta por cientistas, como Georg Marcgraf e Willem Piso, que visavam a estudar a fauna e a flora deste lugar até então considerado exótico aos olhos europeus. Nassau também contou com pintores, destacando-se Frans Post, que representou a paisagem da região, e Albert Eckhout, incumbido de documentar as pessoas, seus costumes e as raças. Pensando em organizar administrativamente o Brasil holandês, Nassau estendeu o território da capital para além da ilha do Recife, construindo pontes, canais, palácios e calçando ruas. Esta nova cidade passou a ser chamada de Maurícia ou Mauritiópolis em sua homenagem.

Mello (2010) ressalta que o Brasil holandês foi o período mais bem documentado da história de todo o Brasil colonial, concebendo a variedade de fontes e a grande quantidade de informações veiculadas. Este período é considerado controverso devido à variada possibilidade de interpretações em relação à administração da WIC. Pode-se somar a estas interpretações desde a perspectiva dos senhores de engenho, que quase não lucravam por terem que pagar altos tributos aos holandeses e só poderem realizar transações comerciais com eles, até os movimentos de resistência promovidos pelos luso-brasileiros que, por meio

de muitas batalhas, tendo a principal a do Monte dos Guararapes, conseguiram enfim expulsar os holandeses do território brasileiro. Assim, compreendemos que entre os termos ocupação e invasão holandesa há uma imensa possibilidade de significações, tanto em relação ao produtor do discurso quanto em relação ao contexto no qual esta produção é elaborada. Possibilidade esta que exploramos por meio da produção criativa de estudantes do ensino fundamental.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1 PESQUISARCOM PESSOAS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ATIVIDADE CRIADORA

O presente estudo teve como objetivo geral compreender o processo criativo de estudantes do ensino fundamental sobre eventos e edificações históricas do período do Brasil holandês em Pernambuco durante o século XVII, seguido pelos objetivos específicos: a) analisar os conceitos elaborados pelos estudantes sobre o período do Brasil holandês em Pernambuco; b) entender de que maneira ocorre o ato criador dos estudantes sobre os eventos, monumentos e edificações em Recife que remetem a este período histórico; c) conhecer de que maneira a influência holandesa é significada pelos estudantes em relação à cultura pernambucana.

Esta pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa, ou seja, a construção e a análise dos dados ocorreram de forma a trabalhar com os sentidos e significados atribuídos às realidades das e pelas participantes. Na pesquisa qualitativa, entende-se que tanto os participantes quanto os próprios pesquisadores são produtores de conhecimento (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002; TERESA DUARTE, 2009).

Conforme Vigotski (1935/2010), em um estudo sob o referencial sócio-histórico, o método tem que estar coerente com a teoria que serve como base, entendendo que ele não é apenas um instrumento, mas parte constituinte de toda a investigação desde a sua origem. O método se desenvolve na medida em que a pesquisa como um todo também é delineada. Assim, o método elaborado para atender a pesquisa deve considerar o desenvolvimento histórico do fenômeno estudado, considerando a realidade na qual o sujeito encontra-se inserido e as mudanças pelas quais a sociedade vivenciou (ZANELLA et al., 2007).

Na elaboração deste estudo, se construiu os dados em diálogo com estudantes do Colégio Militar do Recife. O convite para a participação, de caráter voluntário, foi feito aos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. O período do Brasil holandês é discutido em sala de aula no sétimo ano, porém no final, o que tornaria a pesquisa inviável. Por isso, escolhemos realizar o estudo com o oitavo ano porque eles teriam tido acesso a este conteúdo no final do ano anterior.

A escolha por estudantes deste colégio ocorreu por acreditarmos que, mesmo que o participante tenha se mudado para a cidade há pouco tempo (como muitos estudantes são filhos de militares das forças armadas, precisam se mudar com maior frequência),

imaginamos que eles teriam uma maior aproximação com o Brasil holandês além do contexto de ensino de história, inclusive no âmbito institucional. Este período possui grande relevância histórica para o Exército Brasileiro (instituição mantenedora da unidade de ensino) que perpassa pela própria criação deste e do sentimento de pátria que nasceu em território pernambucano ainda no século XVII por meio das batalhas travadas para a expulsão dos holandeses. Como o processo criativo abrange a ressignificação de experiências passadas, pretendemos ter acesso às produções criativas dos estudantes através da aproximação aos seus discursos, podendo estes se encontrarem em consonância ou dissonância com os discursos do Exército, da escola, do corpo docente, dos seus pares, da sua família e da sociedade de forma dialética, percebendo as tensões e contradições entre estas falas.

Ao considerarmos os discursos produzidos e entendermos que a participação dos estudantes ocorreria de forma dialógica, pretendemos, no delineamento deste estudo qualitativo, adotar a proposta da pesquisa participativa, que é um modo de construção social do conhecimento. Ao se realizar uma pesquisa com pessoas e não sobre pessoas, entendemos o sujeito como ativo na produção de conhecimento. Márcia Moraes (2010) chama esta construção do conhecimento de *pesquisarCOM*. Esta forma de fazer pesquisa não é só engajada com o sujeito como também é situada diante da realidade deste outro, considerando, em consonância com a proposta sócio-histórica, os interlocutores enquanto seres sociais, históricos e ativos (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001; MARÍLIA SILVEIRA, 2013; THIOLENT, 2006).

A base do *pesquisarCOM* é a coconstrução, premissa pela qual os interlocutores e pesquisadores são localizados em um mesmo patamar hierárquico. Fazer uso da coconstrução faz emergir a possibilidade de participação de todos os interlocutores e da adoção da perspectiva do estudo enquanto intervenção, pois envolve a implicação e interação entre estes sujeitos e o campo de pesquisa. Para isso, abrimos mão da ideia de julgamento de verdades e adotamos os sentidos produzidos por cada participante, pois todos podem construir dados para este estudo e, com isso, contribuir para a investigação sobre o processo criativo (MORAES, 2010; SILVEIRA, 2013; THIOLENT; LÍDIA OLIVEIRA, 2016).

3.1.1 Sentido, descansar: o Sistema Colégio Militar do Brasil

Nossas interlocutoras são estudantes do Colégio Militar do Recife (CMR, doravante). Esta escola, além de outras doze³, pertence ao Sistema Colégio Militar do Brasil. Este é subordinado ao Departamento de Ensino e Cultura do Exército brasileiro. (MANON PINTO; ELISABETE MENEZES; SÔNIA FERREIRA, 2015). O Sistema oferece educação básica (a partir do sexto ano do ensino fundamental) a mais de quinze mil estudantes, sejam filhos de militares que podem ingressar por amparo legal (por causa das transferências a trabalho de seus pais) ou também de civis, que podem ingressar via processo seletivo. Os objetivos deste sistema são fazer com que os estudantes descubram suas potencialidades, sejam autorrealizados, qualificados para o trabalho e preparados para a vida enquanto cidadãos. Os valores, costumes e tradições que regem este ensino são o do Exército brasileiro, o que justifica a nossa escolha em nomear este tópico, pois “sentido” e “descansar” são termos utilizados em instruções militares (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2016).

O primeiro Colégio Militar a ser criado foi o do Rio de Janeiro em 1889, originando os demais. Recebeu a denominação de Imperial Colégio Militar. Seu objetivo não era muito diferente do atual: abrigar os descendentes de militares (neste caso, de combatentes), ministrando-lhes educação secundária, profissional e cívica. O Colégio Militar mais recente é o da cidade de Belém, criado em 2016 (COLÉGIO MILITAR DO RECIFE, s.d. b; EXÉRCITO BRASILEIRO, 2016).

O CMR foi fundado no final de 1959, porém iniciou seu primeiro ano letivo em 25 de abril de 1960, data de seu aniversário que, até hoje, é comemorado com formatura militar e outros eventos, entre eles culturais. A primeira estrofe de sua canção nos dá uma ideia desta criação (COLÉGIO MILITAR DO RECIFE, s.d. a).

Às margens do Capibaribe
Surgiu o Colégio Militar
Orgulho da Cidade Maurícia
Vossos filhos
Vão despertar
Vigilantes de um povo unido
Ó jovens, altivos marchemos
Colégio Militar avante
O futuro da Pátria, seremos

³ Localizadas em Belo Horizonte, Brasília, Belém, Campo Grande, Curitiba, Fortaleza, Juiz de Fora, Manaus, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador e Santa Maria.

A localização às margens do rio Capibaribe se refere a um antigo prédio localizado no bairro do Derby (atualmente sede do Memorial da Medicina de Pernambuco). Esta região, na época do Brasil holandês, se referia à Cidade Maurícia, aquela desenvolvida por Nassau, pois Recife se limitava à Ilha que compreende o atual Bairro do Recife. Devido à precariedade do prédio do Derby, o colégio teve que percorrer outros endereços até ser desativado no final de 1988 por determinação do Comando do Exército. Cinco anos depois, foi reativado e instalado no ‘Velho Casarão de Casa Forte’, sede do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Recife, até ser deslocado para as instalações da 7ª Região Militar – 7ª Divisão de Exército, no bairro do Engenho do Meio. Em 1996, passou a ocupar suas próprias instalações em terreno vizinho ao anterior, onde permanece até os dias atuais contando com ampla estrutura. O lema da instituição é *CMR, um sonho feito realidade*. (COLÉGIO MILITAR DO RECIFE, s.d. b).

O grupo de estudantes participantes teve cinco integrantes, todas de sobrenome Vanderlei⁴: Joana, Bárbara, Eduarda, Gabriela e Cecília. Todas possuíam treze anos e estavam no oitavo ano do ensino fundamental.

3.2 COLOCANDO O GRUPAMENTO EM FORMA PARA REALIZAR A MISSÃO

No ambiente militar, um grupamento é colocado em forma para cumprir uma determinada missão (ou quando está disposto e organizado em situação de formatura militar). Nesta pesquisa, construímos os dados em colaboração com as estudantes. A fim de nos agruparmos para nossa missão, como procedimento para tal, adotamos a elaboração de uma oficina estética (REIS; ZANELLA, 2015). A oficina é um espaço onde os sentidos podem ser aflorados e negociados, e as pessoas podem expor seus posicionamentos e argumentações. A oficina é uma ação ética, estética e política, sendo atravessada pelos valores construídos pelos sujeitos, pela sensibilidade criativa e também por suas escolhas pessoais, tornando-se, assim, um dispositivo de pesquisa-intervenção, ou seja, do fazer pesquisa com pessoas. Uma oficina pode ser utilizada em diversos contextos. No caso desta pesquisa, envolveu a prática educativa e teve como foco um determinado tema, o Brasil holandês. Através dela e juntamente com a proposta do pesquisadorCOM, se estabeleceu uma interação dialógica e de coprodução criativa por meio de relações estéticas (KEMP; ZANELLA; NUERNBERG, 2016; MARY SPINK; VERA MENEGON; MEDRADO, 2014).

⁴ Ver o tópico 4.4.3 Um encontro de Vanderleis. Em tempo, todos os nomes citados nesta pesquisa são fictícios a fim de preservar o sigilo dos interlocutores e foram eleitos de forma aleatória.

Zanella (2006a) define a estética como uma dimensão sensível que se dá através do modo de relação com a realidade e abertura para os diversos sentidos que podem emergir de um dado fenômeno. Uma relação estética não se encontra necessariamente atrelada às expressões artísticas, podendo se manifestar em qualquer situação cotidiana. A atividade criadora implica um olhar estético, que é produzido socialmente por meio de transformações e significações do que é posto. Esta atividade depende da relação que as pessoas estabelecem com os objetos ou pessoas, que implica em uma relação estética. Esta se caracteriza pela abertura para o reconhecimento da potência criadora que constitui o humano, considerando os aspectos cognitivos, emocionais, corporais e históricos, desenvolvendo-se por meio da multiplicidade de sentidos através da reinvenção dos modos de estar consigo e com os outros, considerando a realidade como plural (KEMP; ZANELLA; NUERNBERG, 2016).

A oficina estética procura estabelecer ligações entre várias dimensões como a vida cotidiana e a arte, o passado, presente e futuro, e o sujeito e os demais que compõem a sua cultura (REIS; ZANELLA, 2015). Sua proposta encontra-se fundamentada no conceito vigotskiano de educação estética (Vigotski, 1926/2010), que promove a produção de sentidos a partir da ressignificação de elementos da vida cotidiana e, portanto, na recriação de novas possibilidades.

Esta pesquisa foi elaborada a fim de obedecer aos padrões éticos esperados para estudos envolvendo seres humanos, sendo encaminhada ao Comitê de Ética e Pesquisa para a sua avaliação através do seu cadastro na Plataforma Brasil. Foi aprovada sob o CAAE número 63122516.1.0000.5208.

Os dados construídos na oficina foram apreendidos por meio de filmagens. Salientamos que todo registro foi anônimo e que os dados construídos, considerados confidenciais, foram de uso exclusivamente para fins acadêmicos. Meira (1994) afirma que a videografia é um recurso favorável para a investigação de mudanças e transformações envolvendo processos psicológicos. De forma complementar, foram utilizados outros instrumentos como o registro de áudio, observações e anotações.

3.2.1 A oficina *Tecendo histórias sobre o Brasil holandês*

A oficina estética compreendeu três atividades ocorridas durante cinco encontros. No total, somou-se cerca de cinco horas e meia de duração. Envolveu cinco interlocutoras. Justificamos a escolha por esta quantidade de atividades devido a disponibilidade oferecida

pela escola para a construção dos dados. E esta foi a quantidade de estudantes que obtiveram interesse em participar e os pais autorizaram, sendo considerada suficiente.

Nesta oficina, utilizamos diversas linguagens artísticas (que foram sugeridas pela professora de artes da escola), enquanto mediação, como, por exemplo, as mídias digitais, a literatura de cordel, além da referência à própria cidade de Recife por meio de suas ruas, museus, monumentos e edificações que remetem ao período do Brasil holandês para se ter acesso à produção criativa das estudantes acerca desta temática (REIS; ZANELLA, 2015; ZANELLA, 2006a).

A proposta de programação da oficina foi disposta da seguinte maneira⁵:

Quadro 1 – Programação para a primeira atividade

Primeira atividade	
Objetivo	Apresentação, elaboração do contrato e construção de um mural.
Conteúdos trabalhados	Formulação de conceitos sobre o Brasil holandês.
Materiais utilizados	Cartões e canetas.
Atividades desenvolvidas	a) apresentação das participantes e da proposta da oficina, e elaboração do contrato; b) construção de um mural sobre o Brasil holandês. Cada interlocutora recebeu três cartões em branco e escreveram palavras que remetiam a este tema. Em seguida, o grupo todo elaborou o mural com as palavras escritas por cada uma; c) discussão sobre o mural, levando as participantes a falarem sobre as palavras que escreveram e as que compuseram para o mural.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵ As alterações que vieram a surgir foram detalhadas no momento da análise desta pesquisa, assim como maiores detalhes sobre a realização da oficina.

Quadro 2 – Programação para a segunda atividade

Segunda atividade	
Objetivo	Visita virtual ao Palácio de Friburgo, residência de Maurício de Nassau, e elaboração escrita em qualquer gênero textual sobre o Brasil holandês.
Conteúdos trabalhados	Formação de conceitos sobre o Brasil holandês; reprodução e criação a partir da visita virtual ao Palácio, das produções e discussões realizadas durante a oficina e da influência holandesa na cultura pernambucana.
Materiais utilizados	Computador com acesso à internet (uso da sala de informática), folha de papel pautado, folha de papel em branco tamanho A4 (29,7 x 21 cm), lápis grafite, borracha, caneta.
Atividades desenvolvidas	a) através da plataforma virtual de visita simulada ao Palácio de Friburgo ⁶ , as estudantes conheceram a construção da época do Brasil holandês; b) foi solicitada a elaboração escrita sobre a visita no gênero textual em que as estudantes consideraram mais apropriado; c) apresentação das criações; d) discussão em conjunto sobre as produções realizadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Programação para a terceira atividade

Terceira atividade	
Objetivo	Leitura de cordel ⁷ e criação de uma capa para a história lida, apresentação das capas produzidas para o cordel, discussão sobre as produções e encerramento da oficina.
Conteúdos trabalhados	Formação de conceitos sobre o Brasil holandês; reprodução e criação acerca da história presente na literatura de cordel.
Materiais utilizados	Livro de cordel (com a capa em branco), lápis grafite, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera, hidrocor, cola colorida com <i>glitter</i> , cola colorida, tinta guache, pincéis, godê, revistas para colagens, tesoura, cola.
Atividades desenvolvidas	a) leitura em conjunto de história em cordel sobre o Brasil holandês; b) as participantes elaboraram uma capa para o cordel lido; c) as participantes apresentaram as suas capas; d) discussão de forma coletiva sobre as produções realizadas pelas interlocutoras; e) breve retomada das atividades realizadas durante a oficina; f) reflexão sobre a oficina; g) fechamento da oficina, incluindo as possibilidades de aplicação do material artístico produzido.

Fonte: Elaborado pela autora.

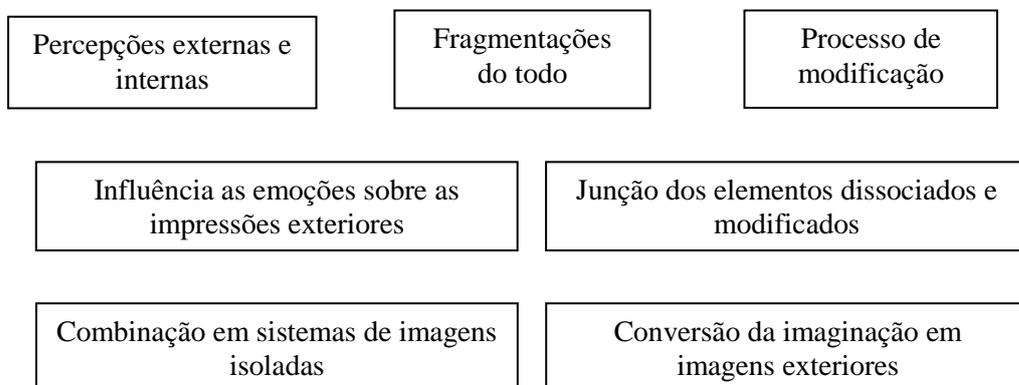
⁶ Recuperado de <http://www.itaucultural.org.br/museu-virtual/palaciofriburgo/>

⁷ *Mauritiópolis: Onde se conta a história do Recife, Cidade Maurícia*. Autoria de Zina Maria Alves (1986). Disponível no anexo.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

De acordo com a perspectiva adotada nesta pesquisa, concebemos que o objeto de estudo é constituído historicamente. Com isso, entendemos que a realização desta investigação vai além da própria oficina estética (MELO, A., 2014). Assim, a fim de efetuar a análise dos dados construídos, adotamos alguns procedimentos. Descrevemos e analisamos os aspectos materiais e subjetivos que compuseram a oficina, a fim de contextualizá-la historicamente. Para isso, consideramos desde a fase anterior à realização da oficina, como o convite e articulação com a instituição de ensino diante da proposta da pesquisa, até a sua divulgação e efetivação, considerando a data, duração, construção do contrato, características e disposição das interlocutoras no espaço da oficina, a produção destas participantes e a dinâmica das discussões. Pretendemos situar e posicionar as estudantes dentro da pesquisa articulando com o contexto sociocultural, compreendendo-as em sua totalidade.

Os dados construídos mediante as videograções e outras formas de registro (anotações e gravações de áudio) foram transcritos respeitando a ordem dos acontecimentos, mesmo com a dificuldade apresentada em alguns dos encontros devido a ruídos externos ou qualidade da videogração. Foi considerada não somente a linguagem verbal durante a produção artística e no momento das discussões sobre suas criações, como também a gestual. Além de considerar os aspectos materiais e subjetivos citados, todo o material transcrito foi também analisado tendo como referência categorias inspiradas nos mecanismos integrantes do processo criativo propostos por Vigotski (1930/2014). São elas:



Na sua proposição de investigação, Vigotski (1927/1999) considerou que a unidade de análise consiste na menor parte de um fenômeno que contém as particularidades e a possibilidade de entendimento do todo. Nesta investigação sobre o processo criativo,

adotamos como unidade de análise o discurso das participantes durante as oficinas. Com isso, esperamos ter acesso ao conteúdo que foi resgatado por meio da memória e ao que foi ressignificado através da imaginação, aproximando-se das atividades reprodutoras e criativas das estudantes na contextualização do ensino de história, considerando, ainda, os aspectos socioculturais que compõem o processo criativo (MELO, A., 2014).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 UM RETORNO ÀS ORIGENS

Fui aluna do CMR de 1998 a 2005. Entrei na então quinta série (hoje, o sexto ano) após ter prestado o concurso, mesmo sendo filha de um militar da Aeronáutica (que já estava na reserva). No meio do caminho, repeti o primeiro ano do ensino médio e no final de 2005 estava concluindo o ensino básico. Dei continuidade à minha trajetória profissional, ingressando na academia e no curso de mestrado, o que levou a retornar à instituição para fazer a pesquisa. Mesmo ainda tendo contato com alguns ex-professores, era a primeira vez que tecia uma relação institucional com o colégio. Ao mesmo tempo em que eram criadas boas expectativas, havia a apreensão e receio de que não tivesse êxito em levar adiante o projeto de pesquisa. Assim, foram realizadas visitas, observações e interações com alguns membros da escola a fim de somar informações para construir o projeto de pesquisa e fundamentá-lo de acordo com as peculiaridades desta escola.

Fui recebida por professores de história. Um deles, do ensino médio, conversou sobre o ensino de história no Sistema Colégio Militar e sobre as suas polêmicas que, para ele, são elaboradas por pessoas que não conhecem como funciona um Colégio Militar. Disse que uma das discussões envolve o uso do livro da Editora Biblioteca do Exército (BIBLIEx) (que utiliza termos como ‘Revolução de 1964’). Ele disse que o CMR utiliza o material do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é usado pelas demais escolas públicas do país. Além disso, ele falou que não conduz suas aulas somente pelo livro e expôs sua liberdade em abordar temas e levar para a aula diversas fontes de informação.

Quando fui à escola levando uma carta de apresentação do Programa de Pós-Graduação ao qual estava matriculada, o tenente-coronel Gomes, responsável pela Supervisão escolar, pediu uma explicação sobre o estudo. Ele tinha dito que, somente com a carta não aprovaria a pesquisa, mas, com a explicação, o estudo tinha ficado mais claro. Falou que, no contexto histórico e político atual⁸, seria complicado uma aluna de uma Instituição de Ensino Superior pública federal vir discutir ensino de história em um Colégio Militar. Como, depois, ele entendeu que a proposta de estudo tem como foco os processos cognitivos, neste caso, o

⁸ O país estava (e continua) passando por uma série de recessões, escândalos políticos, crises econômicas e morais, além de uma profunda dicotomia causada pela ascensão de pensamentos extremistas.

processo criativo, a pesquisa foi aprovada caso seguisse o restante dos trâmites, inclusive em relação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP, a carta de aceite foi levada à escola no começo de 2017. Fui apresentada à tenente Érica, coordenadora dos professores de história. Ela apresentou o plano da disciplina. Discutimos sobre o período escolar em que os estudantes são apresentados ao Brasil holandês e a sua contextualização. Ela passou os contatos dos professores de história do sétimo ano, tenente Gilson, e o do oitavo, professor Renato. No CMR existem quatro turmas no oitavo ano, cada uma com cerca de 25 a 30 alunos.

O tenente Gilson é oficial temporário do Exército e estava na escola há pouco tempo. Trabalhou antes em escolas particulares e também possui experiência com componentes curriculares como sociologia e filosofia. Ele falou do seu plano de aula e de como costuma discutir o tema do Brasil holandês com os estudantes.

Falou que, inicialmente, apresenta a Holanda e como este país se insere no contexto geral do mercantilismo europeu e suas atividades e interesses no Oceano Atlântico. Abre um debate acerca do que se fala ou se sabe, em Recife, sobre os holandeses, ou suas heranças sobre Pernambuco, Recife e Olinda. Após a abertura e a exposição sobre os conceitos, o imaginário, as possíveis semelhanças entre Brasil e Holanda, expõe o conjunto de interesses e as práticas holandesas. Diferencia o processo de invasão e o processo administrativo. Destaca a construção do imaginário popular a partir das implementações tomadas por Maurício de Nassau. Aborda a questão dos escravos, expondo a fragilidade das reformas administrativas, uma vez que, além do açúcar, a escravidão estava na base da econômica colonial. Chama a atenção para os estudos holandeses sobre o Brasil, evidenciando a ciência e a arte, através das missões de artistas, com o intuito de conhecer e retratar elementos constitutivos do Brasil, tanto em relação à fauna, à flora, aos engenhos, às vilas, aos portos ou aspectos geográficos e étnicos, de forma geral. Conclui com as alterações administrativas da Companhia das Índias Ocidentais, evidenciando as resistências que se formaram contra os batavos. Finaliza a disciplina falando da expulsão dos holandeses e heranças deixadas nas práticas e no imaginário brasileiro.

O tenente Gilson conversou sobre o livro do sétimo ano adotado pela escola por meio do PNL. Contou que conhece o autor (Alfredo Boulos Junior) e que ele é muito cuidadoso em trazer diversos aspectos do mesmo evento e também abrangendo as cinco regiões do país e suas particularidades. Comentou que recentemente, em uma reunião que envolvia professores de outros Colégios Militares, foi discutido sobre este livro porque cerca de três Colégios

Militares não o utilizam e sim o da BIBLIEx. Assim como o professor de história do ensino médio, o tenente falou que não se prende somente ao livro porque procura compor sua bibliografia por meio de materiais de diferentes linguagens. O professor Renato também foi bastante solícito e sua contribuição para a pesquisa foi de igual valor.

Além dos professores de história da instituição, tecemos diálogo com mais uma docente, que foi a professora de artes, Amanda. Ela ensina nos sexto e sétimo anos. Ela possui na escola projetos de iniciação científica envolvendo patrimônio e edificações históricas. Deu sugestões de materiais mais apropriados para a oficina (como tipo de papel, tinta, entre outros) e em certas habilidades/técnicas que os alunos já teriam aprendido em suas aulas, além de atividades para a pesquisa. Também ajudou a pensar na relação entre o material necessário para o estudo e a quantidade de alunos participantes.

A professora Amanda me acompanhou em algumas observações pela escola e em uma delas encontramos o comandante e diretor de ensino do CMR, o coronel Ribeiro. Utiliza-se o termo comandante porque a escola também é uma organização militar. O coronel conversou sobre suas perspectivas educacionais e disse que desejaria que a escola tivesse uma ligação maior com o Brasil holandês, por exemplo, na prática por meio de mais visitas a edificações que não só remetessem a um tema específico, mas à própria história da cidade como um todo (prédios públicos, praças, entre outros).

Nestas observações pela escola, percebemos que cada sala possuía um nome referente a um herói ou nome de algum regimento militar. Então saímos em busca das salas que tivessem relação com o Brasil holandês. Neste dia, a professora Amanda estava impossibilitada de me acompanhar pelos corredores de salas e como os estudantes não estavam em aula devido à semana das Olimpíadas Internas, pediu para uma estudante do oitavo ano (Eduarda, que terminou participando da pesquisa) me acompanhar. Percorremos as duas alas do colégio e pudemos observar as seguintes placas, dispostas em salas do ensino médio, que fazem referência ao período citado.

Figura 1 – Fotomontagem com nomes das salas Henrique Dias e Felipe Camarão



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 2 – Fotomontagem com nomes das salas Matias de Albuquerque, Francisco Barreto de Menezes e Vidal de Negreiros



Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que os nomes fazem alusão aos heróis da Guerra da Restauração ou ao governo português na então Capitania de Pernambuco.

Em outro momento de observações, a professora Amanda me apresentou ao Setor de Comunicação Social do colégio. O chefe deste setor, coronel Túlio, comentou sobre a solenidade do dia do Exército (dezenove de abril) em referência à criação desta instituição (que faz alusão à primeira das batalhas dos Guararapes). No evento, haveria um painel em referência à batalha dos Guararapes e uma palestra com João Amorim. Ele é historiador e foi professor de história no CMR. Atualmente, é coronel da reserva.

Neste evento, intitulado *Guararapes: berço da nacionalidade do Exército brasileiro*, conhecemos um pouco mais do ponto de vista desta instituição em relação ao Brasil holandês,

a fim de obter mais conhecimento para não só compor a pesquisa, como também dispor de repertório para ser acessado ao nos depararmos com as informações que os participantes viriam a acrescentar ao estudo. O evento foi composto de três palestras: *O papel da guerrilha durante o domínio holandês em Pernambuco* (pelo major A.), *O governo Maurício de Nassau e seu legado* (pelo tenente-coronel M.A.) e *Guararapes, o fim da invasão* (pelo coronel D.).

O major falou do quanto o sentimento de nacionalismo, cultuado entre os indígenas, negros e luso-brasileiros, foi importante para fortalecer a motivação pela luta e para participar das guerrilhas a fim de reaver o território e expulsar os holandeses. O tenente-coronel M.A. falou do legado deixado por Nassau. Apesar de relatar em sua fala que ele era um invasor, não deixou de ressaltar os seus feitos enquanto político, nobre, militar e administrador. Disse que o governante adquiriu o carisma e permaneceu na memória do povo pernambucano e não foi considerado um inimigo. Contou que tudo isso está no imaginário das pessoas, pois não há nada físico deste legado nassoviano, apenas lembranças. O coronel D. também trouxe contribuições, falando das batalhas. Ele tem um livro que fala do tema.

Além de ir atrás de informações sobre o Brasil holandês e também conhecer mais a dinâmica da escola a fim de contextualizá-la no ambiente de pesquisa, tínhamos que ir às salas de aula convidar os estudantes a participarem do estudo. Nas primeiras idas, cerca de vinte alunos demonstraram interesse em participar e levaram para casa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para que seus responsáveis lessem e autorizassem a sua participação.

Foram momentos muito difíceis, pois a escola só havia disponibilizado o período da tarde (o contraturno, quando eles não têm aula) e a adesão havia sido muito baixa. Os pais não aceitavam a participação dos filhos por questões de falta de condução escolar para o retorno às suas casas e gasto com alimentação na hora do almoço. Além destes motivos, imaginamos que outros poderiam estar atrapalhando o andamento da pesquisa, como a falta de conhecimento de como ocorre uma investigação e o próprio TCLE (que, para quem não conhece como funciona uma pesquisa, pode assustar e/ou inibir a participação).

Alguns estudantes tinham demonstrado interesse em participar, mas os pais não haviam autorizado. Então conversamos com eles diretamente a fim de minimizar qualquer ruído na comunicação envolvendo dúvidas sobre a participação na pesquisa. Fui com o chefe da Supervisão Escolar e o subtenente Luis (supervisor do oitavo e novo anos), em uma ‘missão de guerra’, abordar pais e mães na saída da Reunião de Responsáveis e Mestres. Dispomos-nos em busca dos responsáveis pelos alunos e explicamos como seria a pesquisa e os benefícios para os estudantes, para a escola e para a ciência como um todo.

Depois desta ‘operação’ e de mais idas às aulas do professor Renato para convidar os estudantes do oitavo ano, conseguimos combinar com a escola a realização da pesquisa no turno da manhã no horário de educação física (as faltas foram abonadas).

Fechamos o grupo com cinco integrantes: Joana e Bárbara eram da turma 801, Eduarda e Gabriela da 803, e Cecília da turma 804. Todas possuíam treze anos. Gabriela, Cecília, Eduarda e Bárbara nasceram em Recife, sendo que esta ainda morou em Salvador. Joana nasceu no Rio de Janeiro e morou em várias cidades.

Cecília já havia me dito antes de começar a oficina que era amiga de Eduarda, apesar de não serem da mesma sala. Joana e Bárbara são muito próximas e da mesma sala. Gabriela é da mesma sala de Eduarda, mas não se sabe a relação entre as duas ou a de Gabriela com as demais estudantes.

4.2 TECENDO HISTÓRIAS SOBRE O BRASIL HOLANDÊS E A HOLANDA BRASILEIRA

4.2.1 ‘As meninas da pesquisa’: conhecendo esta comitiva

Após vários encontros com profissionais da escola, pais e estudantes para acertarmos o início da oficina ‘Tecendo histórias sobre o Brasil holandês’, ela finalmente começou no dia 13 de junho de 2017. As participantes se dirigiram à sala da Supervisão Escolar, onde foram recebidas pelo tenente-coronel Gomes. Lá, elas me aguardaram e, então, as guiei para a sala de estudos da Biblioteca Escolar Marechal Trompowsky. Chegando lá, foi dada a largada à nossa jornada pelo Brasil holandês.

Na sala, nos sentamos ao redor de uma mesa retangular. Cecília, Gabriela e eu ficamos à esquerda da câmera, e Joana, Bárbara e Eduarda à direita. Assim, foram iniciadas as apresentações⁹. A atividade proposta para este primeiro encontro (que teve cerca de uma hora de duração) foi a construção de um mural formado por cartões que contivessem palavras escritas pelas interlocutoras que remetessem ao Brasil holandês.

Falei da minha trajetória enquanto estudante da instituição e também da acadêmica. Expliquei sobre a pesquisa. Perguntei sobre qual o interesse delas em participar da oficina. Gabriela disse que se interessava pelo Brasil holandês por ser “uma época muito diferente porque como foi o Brasil imperial que Joaquim Nabuco foi um dos principais líderes do

⁹ As transcrições foram feitas a partir das gravações por áudio e videogravações, mas em alguns momentos os diálogos foram inaudíveis.

Brasil holandês”. Cecília afirmou que não sabia exatamente o motivo e depois acrescentou sorrindo: “Curiosidade”.

Joana falou que o interesse surgiu porque ela morava em uma colônia holandesa no estado do Paraná, fazendo com que ela convivesse com holandeses. Estes chegaram à cidade no século passado devido à Segunda Guerra Mundial que ocorria na Europa. Nesta cidade, os holandeses “tinham uma sociedade só deles, onde só podia morar lá quem era holandês e eu estudava lá daí (inaudível) e conhecia bastante esta cultura e para ampliar mais os conhecimentos”. Bárbara disse que queria participar por “curiosidade mesmo”. Eduarda falou que acha “interessante estudar história, conhecer o passado e principalmente os holandeses porque foram principalmente em Pernambuco. E acho interessante essa cultura, já que sempre morei aqui em Pernambuco, acho interessante conhecer mais do passado”.

Os conceitos produzidos pelas estudantes sobre este período histórico levam a uma compreensão de como ocorre o ato criador tendo como referência os mecanismos do processo criativo. Observamos, por exemplo, que Gabriela aparentemente fez uma confusão, ao combinar elementos de diferentes períodos históricos. Como era a primeira atividade da oficina e não havia sido discutido ainda sobre o tema, tanto a justificativa sobre a participação na oficina como as palavras que as interlocutoras traziam em seus cartões eram as mais ‘cruas’ possíveis.

Gabriela trazia elementos de experiências anteriores e que foram guardados na memória, juntados, associados e então combinados em sistemas (“Brasil imperial”, “Joaquim Nabuco”, “Brasil holandês”) que, se forem observados, remetem a diversos eventos e períodos da história do Brasil. A fase imperial durou de 1822 a 1889, ou seja, muito tempo depois do Brasil holandês (século XVII). O outro sistema trata de um personagem, Joaquim Nabuco. Ele foi um jurista, diplomata e historiador recifense. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e viveu parte de sua vida na época imperial (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, s.d.). Conforme contato com o professor de história do oitavo ano, Nabuco foi citado em suas aulas, porém no período após a realização da oficina. O contexto de surgimento do debate foi quando ele trabalhou com as turmas a participação dos abolicionistas no fim da escravidão. O professor ressaltou que não consta o nome de Nabuco no livro do PNLD.

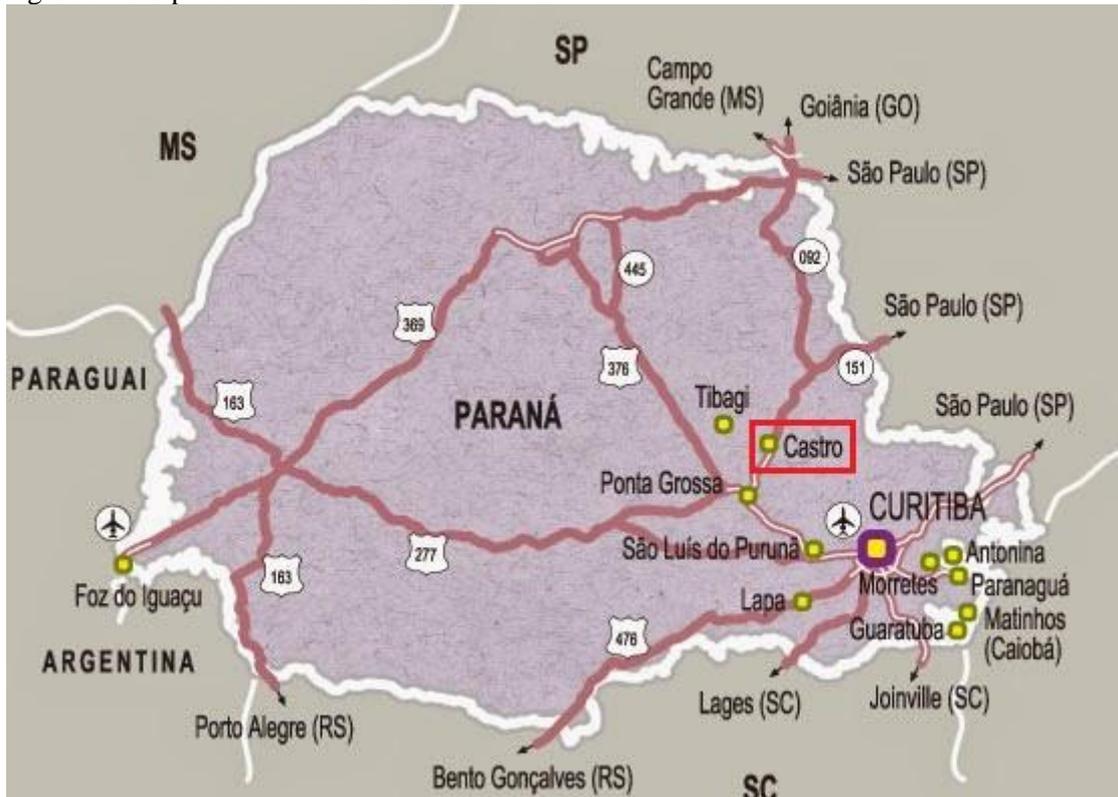
Observamos que ela combinou estes sistemas e convergiu para um produto, a sua justificativa para a participação na oficina, que pode ser considerada ‘errada’ sob o ponto de vista do conteúdo escolar em uma aula de história, mas está adequada por expressar a motivação que levou a estudante a contribuir para a pesquisa enquanto interlocutora.

Como Cecília e Bárbara afirmaram que gostariam de participar da oficina apenas por curiosidade, entendemos que poderiam querer descobrir que conhecimentos seriam compartilhados durante a oficina. Eduarda trouxe elementos que estavam na sua memória sobre a influência holandesa em Pernambuco (“conhecer o passado e principalmente os holandeses porque foram principalmente em Pernambuco”) e procurou ampliar as impressões que já dispõe sobre o tema e, assim, buscou, com a oficina, adquirir mais conhecimento para que eles viessem contribuir para o enriquecimento do seu repertório sobre este período histórico, pois ela afirmou que acha “interessante conhecer mais do passado”.

Joana também possui experiências sobre o tema advindas do fato de ter convivido diretamente com pessoas holandesas e seus descendentes. Aprendeu sobre a cultura e inclusive um pouco do idioma: “Lá tem toda uma cultura ainda. Eles ainda falam a língua tipo eu tive aula de holandês lá e eles têm moinhos para poder lembrar da cultura deles. Acho bem interessante (sic)”. O grupo teve curiosidade para saber como é a língua holandesa e ela explicou: “É muito estranho. Tipo as palavras que eu ainda lembro era *oma* que era avó. *Opa* é avô. E as outras palavras são muito difíceis”.

Joana morou em diversas cidades e esta é uma rotina muito comum para a maioria dos filhos de militares das três forças armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica). Devido às transferências dos pais, os filhos se veem moradores de cada lugar do país, conhecendo cada costume, gíria, tradição das localidades por onde passam. Com Joana, além de ter morado em várias cidades, ainda pôde conhecer elementos provenientes da cultura de outro país ao morar na cidade de Castro, localizada na mesorregião centro-oriental do Paraná. Percebemos o quanto esta diversidade cultural pôde contribuir para a quantidade de experiências e elementos que estão armazenados na sua memória.

Figura 3 – Mapa do estado do Paraná



Fonte: <http://www.expedicoeslatinas.com.br/p/castro-pr.html> (destaque da cidade de Castro feito pela autora)

Ao apresentar o município, a estudante já deu um ‘exemplo’ de uma associação de elementos e a consequente conversão em um produto. Ela explicou que a colônia holandesa fica localizada na cidade de Castro. Como era conhecida por Castro Holanda (o bairro dos holandeses em Castro), a colônia passou a se chamar Castrolândia. Tendo convivido com esta e outras culturas, a estudante pode estar diante de mais elementos e informações na forma de uma diversidade de experiências para então poder compor por meio do processo criativo a partir de uma possível maior quantidade de recursos, pois, ao dispormos de mais conhecimento, maior será a capacidade de criação (VIGOTSKI, 1930/2014).

Conhecer um pouco mais das estudantes foi importante para ter ciência sobre suas expectativas em relação à oficina, como também o quanto elas estavam inseridas na capital pernambucana e sua cultura. Acreditamos que quanto mais informações um sujeito tiver, mais elementos ele terá disponível para que seja lembrado e então ressignificado através da imaginação (VIGOTSKI, 1930/2014). Assim, quanto mais mergulhadas elas estiverem na cultura pernambucana, quanto mais conhecimento advindo da expertise em relação ao cotidiano da cidade, mais elas poderiam relacionar com a cidade Maurícia do século XVII. Mesmo assim, ressaltamos que o fato de uma estudante não ter nascido na cidade, por

exemplo, não quer dizer que ela não poderá produzir conhecimento sobre o tema, pois ela poderá obter informações advindas de outros meios.

Chamou-nos a atenção, inicialmente, para as estudantes nascidas em Recife após um diálogo com o professor de história do sétimo ano, que falou sobre como os estudantes em geral discutem o tema do Brasil Holandês em suas aulas. Ele disse que os alunos que nasceram na cidade ressignificavam de forma diferente o tema comparando com os que não eram aqui nascidos. O professor falou que os estudantes recifenses conhecem os lugares e estão mergulhados na história. Além disso, os nascidos na cidade falavam com maior emoção ao relatar este período histórico, orientando, assim, o seu comportamento a partir dos sentimentos envolvidos com sua cidade natal (VIGOTSKI, 1926/2010). Enquanto isso, conforme o professor, os estudantes de outras cidades/estados eram mais técnicos em suas respostas em exercícios e atividades em sala de aula.

Ainda no início deste primeiro encontro, abrimos um espaço para explicar sobre o funcionamento de um grupo no contexto de pesquisa, apresentando conceitos como o sigilo, o respeito, a unidade do grupo e a particularidade de cada integrante. Apresentei a oficina e expliquei que seria composta por atividades. Falei sobre a proposta para o presente encontro e, após as instruções, contei sobre a construção do mural. A ideia original era que fosse construído em conjunto um mural intitulado *Tecendo histórias sobre o Brasil holandês*. Para isso, cada estudante recebeu três cartões e foi solicitado que cada uma escrevesse algo que remetesse a essa época da história em cada cartão. Os cartões continham velcro® em um dos versos e pedi que escrevessem na face em branco.

4.2.2 Brasis holandeses: um mural é formado por mais do que palavras

As estudantes pareciam estar desconcertadas por não saberem o que escrever. Procurei ao máximo minimizar este desconforto porque, além de ser um risco para a produção livre das estudantes, poderia fugir da proposta de um grupo cogido. Apesar de eu ter dado as instruções e solicitado a escrita dos cartões, tudo foi dialogado com as interlocutoras, mas mesmo assim entendi que algumas atividades também devem partir de mim, principalmente por entender seu objetivo frente ao estudo.

Ainda no momento de dúvida, Cecília falou: “Eu não sei”. Todas riram, talvez de nervosismo e/ou timidez. Joana começou a escrever, mas disse logo: “Posso pegar outro (cartão) porque escrevi errado”? As demais interlocutoras rabiscavam, porém Cecília continuou sem saber o que escrever, aparentando nervosismo, quando perguntou: “Por

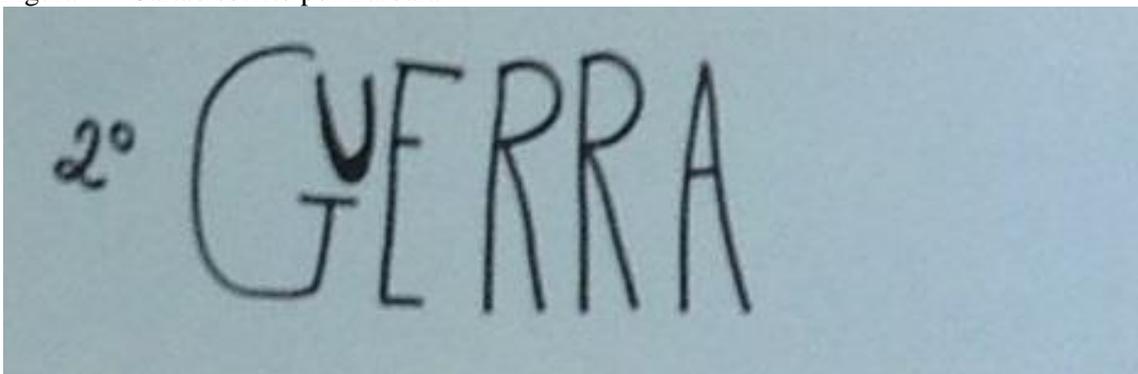
exemplo, se eu colocar tipo, é bem óbvio, mas tipo guerras, holandeses”... Percebi que a estudante compartilhava elementos advindos de outras experiências, que podem ter sido na sala de aula ou em outros espaços.

Bárbara também ficou angustiada por não saber o que escrever. Em um momento, ela parou de escrever e ficou pensativa. Eduarda também ficou assim. Logo depois, ela e Cecília cochicharam e sorriram. Eduarda e Bárbara continuaram sem ideia do que escrever no restante dos seus cartões. Esta ainda falou: “A primeira palavra (inaudível)”. Possivelmente ela estivesse buscando em seu repertório de elementos aqueles que tivessem relação com o Brasil holandês, procurando associar estes elementos e combiná-los para conseguir escrever em seu cartão conforme havia sido solicitado.

Como as estudantes estavam com dificuldade de produzir as palavras, exemplifiquei o que, para mim, seria a primeira palavra que viria à minha cabeça ao pensar em um determinado tema (que foi, no exemplo, a Independência do Brasil). As interlocutoras estavam muito apreensivas se iriam errar ou não, rasurar o cartão, ou até mesmo se cobrando para que fizessem logo a atividade. Procurei tranquilizá-las. Notei o investimento afetivo disponibilizado na realização desta atividade. As participantes estavam apreensivas e isto pode ter afetado a escrita delas, pois as emoções influenciam as impressões que temos em nossas experiências (VIGOTSKI, 1930/2014). Bárbara: “Ai, meu Deus, eu tenho algum problema”. Cecília riu brincando com a colega: “Meu Deus, eu tenho algum problema” (ênfatisando a última sílaba de forma tônica – ‘problemá’).

Em certo momento, Bárbara escreveu ‘guerra’, porém se esqueceu de escrever a letra ‘u’. Ela perguntou a mim: “Olha! Dá pra entender que é guerra, né? O ‘u’ aqui”, em seguida ela escreveu a letra que faltava no cartão. Cecília observou o cartão e disse: “Vai estragar mais esse (inaudível)”. Riu e completou: “Guerra”.

Figura 4 – Cartão escrito por Bárbara



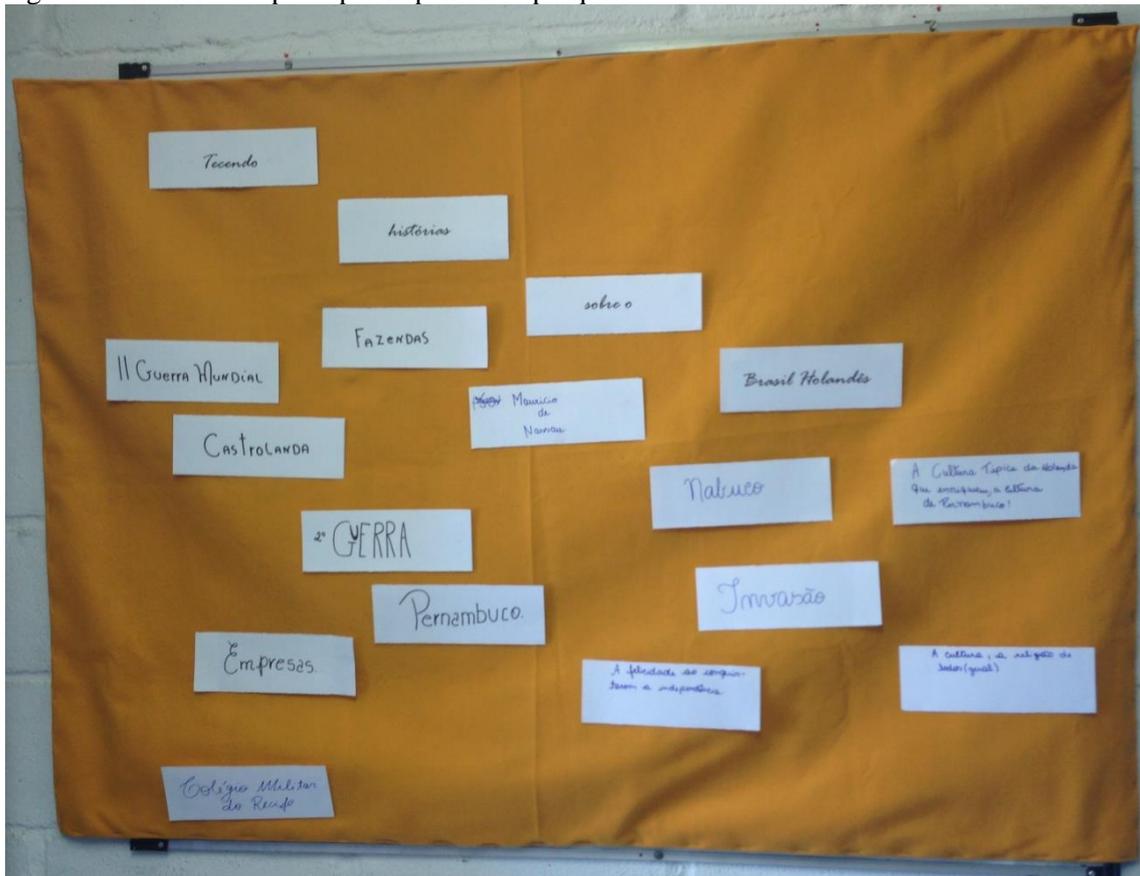
Fonte: Elaborada por Bárbara.

Notei as impressões de Cecília sobre o material produzido pela colega. A partir de suas experiências, ela julgou que Bárbara estragaria o cartão por rasurá-lo, enquanto que a estudante continuou escrevendo nele e ‘personalizando’ o seu cartão. Ela fez uma diagramação diferente dos demais cartões e combinou não só a palavra, mas também a forma que foi escrita enquanto um sistema, apresentando uma grafia diferente das colegas, menos formal, rompendo com a ‘seriedade’ inicial a qual as suas colegas estavam ‘presas’.

Com o final da primeira parte da atividade, iniciou-se a segunda. Levantamo-nos de nossas cadeiras e fomos em direção ao mural, que consistia em uma folha grande de feltro laranja pregada na parede que estava às costas de Joana, Bárbara e Eduarda. Propus que o grupo organizasse logo a posição dos cartões que continham o nome da oficina (Tecendo, histórias, sobre o, Brasil holandês). Expliquei que o verso dos cartões continha velcro® para que fossem mudados de lugar a qualquer instante que as interlocutoras achassem apropriado. Para que os cartões que ficaram na mesa não voassem, Joana, Eduarda e Bárbara apoiaram os seus com suas boinas, Gabriela apoiou com o seu estojo. Ao se colocarem de pé, Joana, Bárbara e Eduarda ficaram na lateral esquerda do mural. Gabriela e Cecília ficaram na lateral direita. Eu fiquei ao lado da câmera, que ficou de frente ao mural.

Gabriela foi a primeira a opinar sobre a localização dos cartões. “Lá em cima”, apontando para o canto superior e esquerdo do mural. Perguntei para confirmar e em seguida coloquei o cartão com o nome ‘Tecendo’ na posição indicada pela participante. As estudantes sugeriram que os cartões com o nome da oficina fossem dispostos de forma decrescente, onde o primeiro seria colocado mais acima e o restante obedeceria a uma ordem descendo de maneira paralela. Depois que o mural ganhou título, solicitei às estudantes que elas acrescentassem a ele dois dos cartões que elas escreveram na posição onde elas quisessem. Após as estudantes colocarem seus cartões, Eduarda trocou um dos seus “porque se não vai ficar igual”. Perguntei se elas queriam fazer mais alterações e a resposta foi negativa. Mesmo assim ficou acertado que qualquer uma poderia mudar caso quisesse fazê-lo no decorrer das discussões.

Figura 5 – Mural feito pelas participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pelas participantes.

Em seguida algumas das participantes começaram a justificar a escolha de suas palavras. Joana falou que colocou “a segunda Guerra Mundial porque os holandeses, eles vieram para a minha cidade no Paraná na época da segunda guerra mundial”. Ela também explicou a escolha pela palavra “Fazendas” porque os imigrantes holandeses permaneceram na cidade mesmo após a guerra e fundaram muitas fazendas, sendo um dos maiores produtores de leite do país. Possivelmente tenha sido Bárbara quem escreveu o cartão “Empresas”, mas ela não comentou sobre sua escolha. Pode ter sido uma influência de Joana no momento da escrita, por sua amizade ou afinidade. Gabriela conversou sobre a Guerra devido às contribuições trazidas por Joana sobre a cultura holandesa. Complementou que por isso foi possível juntar – “(inaudível) o que cada um vai juntando e vai (inaudível)” – e assim as histórias eram tecidas. Bárbara falou do seu cartão “Segunda Guerra” e complementou que seu bisavô participou desse evento histórico. Disse: “Ah... é que tipo (inaudível) eu não conheci meu bisavô direito, mas o meu avô ele é muito interessado nesses negócios de história de segunda guerra mundial por causa do pai dele, né, que participou lá da campanha. Fala muito dele, sobre isso (inaudível)”.

As estudantes convergiram os elementos que associaram e que foram rememorados a partir de suas vivências enquanto moradora de Castrolanda ou como bisneta de um ex-combatente, entre outras. De imediato, poderíamos pensar que elas estariam ‘fugindo’ do tema por não apresentarem o Brasil holandês do século XVII, mas deveríamos considerar o ato criador das estudantes, ou seja, a maneira como elas criam, como produzem conhecimento, e não apenas o seu conteúdo. Sobre este, imaginamos que tenha surgido devido às contribuições de Joana sobre Castrolanda e os imigrantes holandeses e a influência dela diante das colegas neste primeiro encontro.

Além disso, o processo criativo ocorre a partir da relação entre os atos reprodutores (o antigo) e os criativos (o novo). Desta forma, tem-se que considerar a historicidade neste processo e a sua não-linearidade, fazendo com que tanto um evento histórico quanto o outro tenham importância na criação das estudantes, independente da ordem cronológica em que eles tenham acontecido (VIGOTSKI, 1930/2014; VIGOTSKI, 1935/2010).

Eduarda justificou as palavras escritas nos seus dois cartões: “Eu coloquei Nabuco porque ele fez diversas melhorias. Invasão porque tava sob domínio português, né, e a Holanda invadiu”. Percebi que Eduarda, assim como Gabriela, confundiu os nomes dos personagens, mas o objetivo da pesquisadora não era dizer se a ‘resposta’ estava certa ou errada. Adotar esta visão seria estar presa a respostas prontas e assim fugiria de diversas propostas adotadas neste estudo. Uma delas é a da Educação Histórica e que coaduna com a do professor de história do sétimo ano, que, ao ministrar o tema em suas aulas, disse que discute com os estudantes sobre a multiplicidade de interpretações que podem emergir em um momento de debate (RÜSEN, 2009). Como exemplo, ele disse que costuma utilizar o termo Brasil holandês ao invés de apontar de imediato para os estudantes se seria invasão ou ocupação holandesa.

Outro referencial deste estudo envolve o do pesquisarCOM, que nos leva não só à construção, como também ao conhecimento de versões da realidade. Nossas interlocutoras são ativas nesta pesquisa, podem emitir sua opinião. Elas não são seres estáticos que apenas respondem e, ainda mais, respondem o que queremos escutar (JOSSELEM CONTI, 2015). Então, mais do que julgar a resposta de Gabriela e Eduarda sobre a relação que não se conseguiria de imediato enxergar entre Nassau e Nabuco, pensei em procurar compreender como ocorreu o processo criativo desta informação trazida por elas.

Como já citado, o processo criativo envolve os atos reprodutores e criadores. É preciso que elas tenham resgatado Nabuco e Nassau de sua memória para poder falar deles e então ter ressignificado a partir da imaginação. Para terem rememorado sobre estes personagens, elas

teriam que ter acesso a eles em outras experiências e guardados em sua memória. Como não guardamos na memória os elementos tal qual eles são percebidos, pode ser que tenha sido neste momento que elas tenham ‘se confundido’. Ou até mesmo as emoções relativas a estes personagens podem ter influenciado as impressões que elas criaram deles, afetando aquilo que elas guardaram em sua memória (VIGOTSKI, 1930/2014).

Outro mecanismo do processo criativo, o da dissociação, estaria presente na criação de Eduarda e Gabriela sobre Nabuco e Nassau. Vigotski (1930/2014, p. 26) cita como um exemplo deste mecanismo a criação da personagem Natasha da obra *Guerra e Paz*: “Tolstói (o autor) teve de extrair as características particulares das duas mulheres de sua família, sem o que não conseguiria misturá-las ou integrá-las no personagem de Natasha”. Através deste mecanismo, Tolstói conseguiu extrair partes de cada mulher e criar uma nova. Assim, acreditei que Gabriela e Eduarda tenham criado um novo personagem a partir do que conseguiram lembrar e ressignificar de Nassau e Nabuco.

No momento da oficina, procurando compreender a relação entre os dois, perguntei à Eduarda quem era Nabuco. Ela respondeu: “Acho que ele era o governador, né, que veio para governar, através... da Holanda para governar”. Notei que ela combinou elementos, assim como Gabriela, por meio destes dois sistemas de imagens: Joaquim Nabuco e Maurício de Nassau, considerando as histórias que compõem as suas como um todo, mesmo historicamente e cronologicamente eles não tendo aparente relação entre si.

Neste momento, uma das participantes (não se conseguiu observar na videogravação), por meio de suas experiências anteriores, interferiu: “Nassau também”. Comentei que Nassau é muito lembrado na cidade e referenciado de diversas formas. Eduarda falou: “Eu acho que, na verdade, eu acho, eu confundi Nabuco com Nassau”. Entendi que os elementos (Nabuco e Nassau) que haviam sido associados podem ter sido dissociados a fim de serem melhor compreendidos quando foram novamente transformados e associados a fim de produzir uma nova reflexão sobre a questão. Pensamento que foi compartilhado por Gabriela: “Eu também tinha confundido”. Eduarda: “Acho que foi isso”.

Nabuco e Nassau fizeram parte da história da cidade do Recife e possuem algo mais em comum do que a partilha da letra inicial do sobrenome. Nassau ajudou a embelezar Recife e foi um dos seus grandes admiradores. Nabuco era recifense. Ambos vieram de famílias influentes e se dedicaram aos estudos. Os dois também possuem divergências. Nassau viveu na época do Brasil colônia e Nabuco na imperial. E talvez a maior diferença entre os dois venha do posicionamento sobre a escravidão. Nassau entendia que não tinha como levar adiante e obter lucro na indústria açucareira sem a mão de obra escrava. Nabuco era

abolicionista (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, s.d.; DARÓZ, 2014; MELLO, 2010).

Assim, procurei entender como Eduarda e Gabriela combinaram os elementos advindos de suas experiências de forma a confundir estes dois personagens da cena pernambucana. Joana falou em seguida: “Mas acho que é Nabuco Nassau”. Falei que o nome de Nassau era João Maurício. Então a estudante complementou “eu acho que Nabuco foi que expulsou os holandeses. Vi em algum lugar isso”. Percebi que Joana também possui impressões guardadas em sua memória que trazem relações entre Nabuco e Nassau, fazendo com que estes elementos estejam associados e combinados. O fato de a estudante ter visto “em algum lugar” leva a refletir sobre o acesso à informação, e conhecimento histórico, que pode acontecer por meio da própria sala de aula, da mídia ou de outros meios. Assim como só guardamos apenas uma parte daquilo que nos é percebido na memória, na atualidade as informações já costumam ser apresentadas ‘pela metade’, o que faz com que a qualidade das produções possam ser afetadas pela quantidade de experiência a qual um sujeito é deparado (VIGOTSKI, 1930/2014).

Mesmo com a ‘confusão’, Maurício de Nassau foi citado no mural, porém a justificativa e a autoria do cartão não ficou tão clara na videogravação. Mas o governante foi citado durante as discussões sobre o mural, auxiliando na compreensão de como se deu o ato criador sobre a sua escolha. Cecília associou elementos das suas experiências com algo que foi comentado pela pesquisadora de que Nassau está presente pela cidade seja por uma faculdade existente ou pela ponte, por exemplo. “(inaudível) a representação que a senhora que falou que representa bastante Maurício de Nassau que veio lá de (inaudível)”. Neste momento Gabriela e Bárbara lembraram-se da Instituição de Ensino Superior¹⁰ com este nome. Uma interlocutora, que não se conseguiu identificar, falou da ponte. Cecília, também resgatando de sua memória esta informação, falou: “Eu acho que é na cidade”. Bárbara e Gabriela confirmaram. Esta ainda explicou a sua localização, combinando os elementos associados para explicar onde fica a ponte.

Gabriela, como foi citado anteriormente, sempre morou em Recife e, em suas falas, percebi que ela conhece bem as ruas do centro. Quando foi falado sobre a ponte, ela confirmou e explicou a sua localização, associando elementos que ela conhece através de experiências anteriores à oficina. Ela pode não conhecer com exatidão todas as ruas porque, como foi falado, não guardamos tudo na memória da mesma maneira que nos foi apresentado

¹⁰ Atualmente Centro Universitário, a IES se iniciou em Recife e possui unidades em outras cidades do Brasil.

(que por ela pode ter sido por seus pais), mas conhece aquilo que foi guardado e que foi utilizado em suas ressignificações (VIGOTSKI, 1930/2014). Alguns sentimentos podem ter influenciado a impressão que ela tem dessa ponte como, por exemplo, a primeira ponte a ser construída ligando o Bairro do Recife à Cidade Maurícia (o que poderia ser justificado devido ao seu interesse e conhecimento sobre as pontes da cidade). Poderíamos pensar em outros exemplos, como a ponte que liga para o Bairro do Recife onde tem polo de carnaval, onde tem a praça do Marco Zero, onde tem o shopping Paço Alfândega. Acredita-se na influência das emoções a ponto de aumentar ou diminuir as dimensões de nossas impressões que, no caso de Gabriela, pode estar relacionada aos sentimentos envolvidos com a ponte Maurício de Nassau e sua dimensão, localização, entre outros aspectos.

O cartão “Colégio Militar do Recife” foi colocado por mim depois que todas as estudantes colocaram os seus. Justifiquei a minha escolha por ali ser o local da nossa oficina, do nosso encontro. E um lugar que teria ligação com o Brasil holandês devido à Batalha dos Guararapes e o Exército brasileiro. Comentei que antes da oficina começar, ainda na fase de observação, estava um dia caminhando (com Eduarda, por indicação da professora de artes, pois a estudante estava sem aula – na ocasião aconteciam os jogos olímpicos) pelos corredores de salas e notei nomes de heróis das batalhas.

Sobre o cartão ‘A felicidade ao conquistarem a independência’, Gabriela combinou mais uma vez sistemas de imagens isoladas (fuga, Holanda, segunda guerra, invasão, independência) para justificar a sua escrita: “É que saíram fugidos da Holanda na segunda guerra e eles vieram pra cá e invadiram e conseguiram a independência com esse grupo”. Refletimos sobre o termo invasão, quando, em outro momento, perguntei a quem ou de quem seria esta invasão. Gabriela respondeu: “Foi quando os portugueses invadiram a Holanda e eles vieram pra cá (inaudível)”. Joana complementou: “Ou de certa forma quando eles vieram pra cá (inaudível) invasão”. Eduarda também contribuiu associando elementos para esta construção: “Era domínio português. Aí eles invadiram primeiramente Pernambuco e chegaram. (...) E depois foram se expandindo”. Percebeu-se que houve uma mistura de contextos, mas as interlocutoras dialogaram e convergiram sua imaginação em imagens exteriores (fuga, Holanda, Segunda Guerra, invasão, independência, grupo, Portugal, Pernambuco, expansão) por meio de sua fala.

Pensando nestes elementos acima elencados pelas estudantes, refletimos sobre a atual perspectiva para o ensino de história, que engloba o incentivo à formação da consciência histórica. Os elementos seriam conceitos relativos à aplicação da consciência histórica. A partir deste ponto de vista, buscamos entender qual a compreensão dos alunos em relação à

história, contextualizando-a a partir das experiências subjetivas (COSTA; OLIVEIRA, 2007; SANTOS, R., 2013). Assim, refletimos sobre as ideias apresentadas pelas estudantes sobre o termo invasão. O professor de história do sétimo ano afirmou que, em suas aulas, evita utilizar o termo, deixando que os estudantes nomeiem como julgarem apropriado no decorrer e após o fim das aulas sobre o tema. O docente disse que, além do livro do PNLD, a sua bibliografia é composta por diversos materiais, de diferentes linguagens (livros, documentários, filmes, pesquisas em sites) e construída em conjunto com os alunos (ele pede para os alunos levarem para a aula as informações que encontrarem sobre o tema, entre outras estratégias).

Desta forma, percebemos que a ampliação das possibilidades de interpretações proporcionadas tanto pela referência adotada pelas Bases Curriculares como aquelas adotadas no dia a dia do professor fazem com que as estudantes possam construir e associar os elementos advindos de suas experiências e combiná-los em seus sistemas de imagens exteriores, em que, para cada uma e em determinado momento, o sistema ‘invasão’ composto por partes (o invasor, o invadido, território, por exemplo) e pelo todo (a própria invasão) virá a ser o produto (material ou imaterial) que representará o desenvolvimento do processo criativo.

Além das emoções já citadas na elaboração dos cartões, que envolviam angústia, medo de errar, entre outros, notei uma mobilização afetiva envolvendo as integrantes do grupo. Neste contexto, apesar da timidez inicial (inclusive em relação a mim), o clima foi de descontração com a aproximação do final do primeiro encontro. O grupo estava mais integrado e produzindo junto.

As estudantes falaram suas impressões sobre a atividade realizada. Cecília afirmou: “Eu achei interessante porque nesse mural a gente juntou tipo ideias de cada pessoa tipo que a pessoa lembrou aí foi juntando e juntando e a gente formou tipo conhecimento”. Percebi que Cecília falava sobre as informações que ela compartilhou com suas colegas e que foram ‘juntadas’. Informações estas que iam além daquelas que estavam escritas nos cartões, considerando também o momento de debate antes e depois da atividade proposta.

Como já citado, dei instruções que aparentemente poderiam não implicar na proposta do pesquisarCOM (que, apesar de coconstruído, não exige o estudo de um planejamento), porém, de acordo com o *feedback* da estudante, ela se sentiu em um grupo e que produziu junto com ele. Eduarda também complementou compartilhando a opinião de Cecília: “E até porque tinha coisas que nem todos conheciam (inaudível). Eu não sabia essas coisas da

segunda guerra mundial que Costa¹¹, então, foi uma troca de ideias como (inaudível). Então achei bem interessante que cada uma também usou sua memória sua lembrança e no final juntamos”.

Como a proposta da oficina e do pesquisarCOM é de uma coconstrução das atividades, no final deste encontro levei para o grupo a possibilidade de discutirmos sobre como as estudantes poderiam realizar a próxima atividade (SILVEIRA, 2013). Falei que minha ideia original seria que elas fizessem uma visita virtual a uma simulação de como seria a casa de Maurício de Nassau em Recife no período de sua estadia e governo. Logo após, as estudantes fariam um texto de qualquer gênero e haveria uma discussão sobre a visita e o material produzido. Sobre os gêneros de textos, foram levantados alguns como exemplo, entre eles, o cordel.

Quando foi falado sobre a literatura de cordel, Cecília trouxe uma experiência oriunda do ano anterior, quando falou: “A gente já fez um cordel no sexto ano. A gente vai lançar um livro também”. Ao perceber que as estudantes possuem informações sobre gêneros literários, preferi deixá-las livres para escolher de que forma elas gostariam de escrever sobre a visita. Da mesma forma, deixei aberta a possibilidade de que elas poderiam fazer o que quisessem com o material produzido em toda a oficina (considerando as três atividades) após a finalização da pesquisa e da dissertação. Cecília, convergindo os elementos levantados por ela associados com os levados pela pesquisadora, teve a seguinte ideia: “Se a gente conseguisse é... terminar o cordel (inaudível). É... se a senhora conseguisse, claro, que nem no sexto ano, a gente lançar o livro e a gente juntava as histórias do Brasil holandês e lançava um livro”.

Na semana seguinte, não teria oficina devido a compromissos das estudantes na escola e externos da pesquisadora. Assim, esta agradeceu as contribuições das interlocutoras no presente encontro e sugeriu que neste intervalo elas poderiam pensar em propostas para levar ao grupo para a realização da próxima atividade, inclusive em um maior planejamento sobre a ideia dada por Cecília ou outras que viessem a surgir. O encontro foi encerrado e o grupo ficou de se encontrar em quinze dias, após os compromissos das participantes.

¹¹ Nome de guerra de Joana. No Sistema Colégio Militar, os alunos possuem nome de guerra pelo qual são identificados. Dentro de cada ano/série, estes nomes são únicos para cada estudante e os acompanham por todo o período em que estudarem na escola.

4.3 CASA DE NASSAU

4.3.1 Visita ao Palácio de Friburgo

A segunda atividade da oficina foi realizada no dia 27 de junho de 2017 no laboratório de informática. Reencontramo-nos para uma visita ao Palácio de Friburgo, que foi a residência de Nassau durante a sua estadia em Pernambuco. Esta visita foi possível por meio de uma plataforma virtual¹² onde as estudantes puderam conhecer a edificação da época do Brasil holandês por meio de uma simulação de como ela teria sido. A formatação desta plataforma lembra a dos jogos eletrônicos cuja câmera percorre o ambiente em primeira pessoa, fazendo com que os sujeitos interajam com os elementos presentes no jogo ou, neste caso, na residência de Nassau.

Figura 6 – Fotomontagem com imagens da simulação da casa de Nassau



Fonte: Elaborada pela autora.

¹² Recuperado em <http://www.itaucultural.org.br/museu-virtual/palaciofriburgo/>

A ideia inicial foi de, no mesmo encontro, fazer a visita e logo após propor a elaboração de um texto sobre a visita com uma discussão sobre as produções. Devido a problemas técnicos envolvendo os computadores e a rede de Internet da escola, o encontro iniciou-se com bastante atraso, fazendo com que fosse impossível realizar tudo no mesmo dia. Com isso, a atividade foi desmembrada. Em um encontro foi feita a visita e as interlocutoras iniciaram a produção escrita e, no dia seguinte, elas concluíram o texto e houve a discussão sobre o material elaborado. No total, a atividade durou uma hora e quarenta minutos, considerando os dois encontros.

No primeiro dia, Joana e Bárbara usaram o computador da esquerda, enquanto que Eduarda, Gabriela e Cecília utilizaram o da direita da sala¹³. O professor de informática, tenente Paulo, encontrava-se na sala no seu computador, à frente à máquina utilizada por Bárbara e Joana, porque ele tentou conectar os demais computadores com a rede da escola, porém não teve êxito. No dia seguinte, a atividade foi retomada, porém só havia disponível para a oficina o equivalente a um tempo de aula. O encontro foi realizado na sala de estudos da biblioteca. Neste espaço, as participantes estiveram sentadas ao redor de uma mesa retangular. Bárbara não pôde comparecer porque faltou à escola para ir a uma consulta médica que estava marcada com bastante antecedência, conforme sua mãe informou. Então, ficaram ordenadas Joana e eu em uma extremidade, e Cecília, Eduarda e Gabriela na outra. Joana fez poucos complementos no material que havia começado a produzir com Bárbara no dia anterior. Enquanto isso, Gabriela, Eduarda e Cecília deram continuidade à produção escrita.

Desde o primeiro momento da atividade, percebemos que as estudantes traziam em sua bagagem cultural informações advindas de experiências anteriores e que tornou possível reconhecer diversos elementos, objetos e situações apresentadas durante a visita virtual à principal residência de Nassau, permitindo a reelaboração e a significação sobre o período histórico focado na pesquisa a partir desta experiência.

Durante a visita, todas as estudantes nomearam o que encontraram, mas também criaram imaginariamente elementos a partir de cada descoberta no caminhar pelo terreno. Trouxeram observações literais e aparentemente repetidas do que viram, como a praia, um barco, a despensa, um lago, as escadas e a própria casa e seus aposentos. Mas como nunca repetimos algo exatamente da maneira que nos foi apresentado, as interlocutoras já

¹³ No momento de transcrição, não tivemos clareza em alguns trechos da gravação. E por terem ficado mais próximas do gravador, pôde-se escutar com maior exatidão o áudio de Bárbara e Joana, fazendo com que a maior parte da análise do primeiro encontro gire em torno de suas produções.

apresentavam as suas reelaborações mesmo apenas observando os elementos citados (VIGOTSKI, 1930/2014).

Como exemplo, no primeiro encontro, Joana expressou “é a despensa” e Gabriela falou “é a cozinha” na ocasião em que seus grupos chegaram neste aposento da casa. Percebemos que as interlocutoras repetiram o que viram, mas já fizeram reelaborando a partir de suas percepções sobre o local. No encontro seguinte, elas novamente repetiram o que observaram e compreendi quais as significações elaboradas por meio de suas falas.

Eduarda: Já que a gente começou falando da sala, a gente poderia falar logo da cozinha.

Joana: (para o trio) A gente não viu a cozinha. Acho que a gente não viu.

Gabriela: Era o depósito, né (olhando para o trio).

Joana: Ah...

Eduarda: (sorrindo) Eh, não era bem uma (inaudível).

Joana: Uma despensa.

Eduarda: É, acho que era isso (sorrindo).

Joana: Ah, tá (balançando a cabeça concordando).

Elas repetiram o que observaram, porém a partir de suas experiências elas puderam associar os elementos que, aparentemente, são semelhantes. Inclusive porque neste espaço havia sacos de cebolas, o que fez com que Eduarda associasse comida com cozinha. Gabriela associou com um depósito, pois ela imaginou que havia comida guardada, mas faltavam outros elementos que compõem uma cozinha, até Joana nomear que era uma despensa.

Notamos o quanto as experiências anteriores das estudantes, somadas àquelas percebidas nesta visita, possibilitaram realizar significações. Bárbara, em tom de brincadeira, falou que viu monstros ou que estaria com a sensação de que algum apareceria durante o percurso. Ela também utilizou os termos ‘endemoniado’ e ‘demônio’: “Tem um demônio aqui! (seguido de risos)”. As suas experiências anteriores e vivências com cada ‘monstro’ advém de como ela construiu este sistema formado por um todo, o monstro, e por suas partes, ou seja, cada monstro.

Destes personagens, Bárbara culminou em uma nova percepção, ao juntá-los com outros elementos como um poço encontrado na visita à casa de Nassau e ao combinar com um filme de terror conhecido por fãs desta categoria. O filme *O chamado* (*The ring*, com direção de Gore Verbinski) foi lançado em 2002. O segundo filme da sequência foi lançado três anos depois e o mais recente em 2017. As estudantes não eram nascidas ou muito novas para terem assistido aos primeiros filmes na época do seu lançamento e de sua maior repercussão, mas se observa como esta película ainda impacta os fãs deste gênero.

Desta forma, Bárbara integrou sistemas como ‘monstro’ e o filme *O chamado* a impressões de elementos percebidos na casa de Nassau como o poço, os sentimentos despertados pela sensação de que algo acontecerá ou aparecerá por meio de um “negócio endemoniado” e culminou em um novo produto advindo dos atos reprodutores e criativos quando elas observaram um poço: “Esther! Esther!” Bárbara e Joana fizeram um coro, um chamado, tal qual a película, mas desta vez pela colega cujo nome se assemelha com o da personagem. Chamaram pela colega e pela personagem sorrindo, convergindo todos os elementos e sistemas em um novo produto, que se tornou então possibilidade para novas percepções e reelaborações, tal qual ocorre com esta análise. Joana finalizou a criação com a frase “Ai, que *bullying*”, integrando um novo sistema e proporcionando novas percepções. De forma coordenada às fantasias de Bárbara, Joana afirmou em um momento em que se falou das ‘assombrações’ vistas ou sentidas pela colega: “segundo Bárbara, são os espíritos”.

Existe muita proximidade quando se fala de assombrações e a cidade de Recife. Gilberto Freyre foi o autor que transportou seres sobrenaturais da escuridão para a literatura. Seu interesse pelo tema surgiu em 1929, mas não se sabe desde quando histórias envolvendo monstros em formas de gente (além de tesouros enterrados, lobisomens, entre outros) tomam conta do imaginário daqueles que habitam Pernambuco desde o tempo em que era capitania hereditária (ARAÚJO, 2011). Bárbara nasceu em Recife, porém morou um tempo em Salvador. O imaginário popular da capital pernambucana pode ainda estar presente nas suas construções assim como ela também pode receber outras influências como os filmes de terror e suspense ao qual ela se referiu. Também em tom de brincadeira, Bárbara dizia estar assustada devido à impressão de que apareceriam monstros. Nas reelaborações, é possível perceber como as emoções podem aumentar ou diminuir as impressões advindas das experiências anteriores (VIGOTSKI, 1930/2014).

As brincadeiras permearam as falas das interlocutoras durante os encontros da oficina, incluindo piadas com os próprios nomes e xingamentos, passando por simulação de doenças à utilização de palavras que seriam ofensivas entre pessoas desconhecidas ou que não compartilham uma relação de intimidade e também atitudes consideradas agressivas, como algumas tomadas por Joana: “bate, bate, bate”. (...). “Mata”, quando ela questiona a Bárbara se seria um “peixe-monstro” na praia até alterarem a sua percepção e passarem a nomear o objeto então desconhecido como um barco.

Reações à visita virtual também estiveram presentes como as risadas e gargalhadas (que foram muitas), e os exageros. Um deles envolve o início da visita, quando foi sugerido que as interlocutoras alternassem o direcionamento das caminhadas, pois assim os trajetos não

seriam realizados por apenas uma pessoa. Joana sorriu para mim e afirmou que Bárbara não sabia mexer. Esta iria dizer que tinha algo, mas foi interrompida por Joana que disse: “ela tem Parkinson”. Em seguida as participantes deram risadas.

Tratando-se ainda sobre a influência das emoções, através da afinidade que possui com alguns colegas de turma, Joana produziu conhecimento utilizando suas experiências com estes colegas e suas percepções sobre a edificação do período do Brasil holandês apresentada na visita virtual. Em um momento, ela e Bárbara caminhavam e encontraram uma série de casas do mesmo formato e cor. A estudante afirmou: “olha que massa” e logo em seguida comentou como se as casas pertencessem a algum tipo de sociedade organizada. Então, ela começou a distribuir as residências entre seus colegas de turma, mesmo elas sendo praticamente semelhantes, traçando requisitos para esta distribuição, seja por afinidade ou por outras condições que não é possível vir à tona tanto pela qualidade do áudio e videogravação, seja porque diz respeito a questões que escapam do objeto e alcance desta pesquisa.

Apesar de não conseguir dar conta de todas as emoções envolvidas no processo criativo das estudantes, por não se ter acesso ou por não estarem explicitadas, notamos que alguns sentimentos envolvidos com alguns destes colegas são mais fáceis de serem percebidos, desde "Rodrigo vai me dar a casa e ele vai morar em uma dessas casas pequenininhas" a “ele não merece nem uma casa" (não sabemos a quem Joana se referiu nesta fala). Assim, não se pode negar o quanto a relação das estudantes, seja extra-oficina, extraclasse, extracolégio e/ou extrafamiliar, influencia as impressões armazenadas que serão modificadas e combinadas em novos sistemas e formarão novos produtos do processo criativo. Desta forma, percebe-se o quanto temas aparentemente fora de questão como a relação entre garotos e garotas, rivalidade, namoro, aulas, trabalhos, provas funcionam como ‘matéria prima’ para a memória que, em conjunto com a imaginação, possibilitam a articulação entre os processos reprodutores e criativos (VIGOTSKI, 1930/2014).

Somadas a estas experiências, também se pode trazer as oriundas das mídias digitais, tão presentes no cotidiano dos jovens da idade das estudantes interlocutoras deste estudo. Elas trouxeram a palavra ‘toperson’ que, como um todo, remete, na gíria atual, a algo muito *top*, ou seja, muito bom, de boa ou até mesmo da melhor qualidade. Enquanto um sistema, o termo ‘toperson’ também nos guia às partes, a cada experiência ‘*top*’ que levou à nomeação desta que é a maior de todas quando Joana falou: “gente, essa casa é muito toperson”. Em seguida, ela associou estes elementos com outros, pois começou a falar nomes próprios que são parecidos foneticamente com o termo utilizado enquanto conversava com Bárbara e caminhava pela residência de Nassau (“Cleisson” (...). “Cleidson”). Até chegar a Jenifer

Cristine, ressaltando que, para uma parcela da nossa sociedade formada pelas pessoas mais abastadas, a junção de alguns nomes próprios formando um nome composto caracteriza um gosto duvidoso, chegando inclusive a denotar a classe social (geralmente as mais desprovidas) do portador do nome e/ou de seus familiares. Assim, Joana associou os elementos que fazem com estes nomes sejam repudiados, combinando de imediato à citação do nome de uma garota que não é bem vista pela dupla no colégio, fato que já havia sido identificado em outros momentos durante as suas falas na visita virtual. Desse modo, percebemos a mobilização de sentimentos na criação, inclusive de sentimentos negativos.

Pensando nestes nomes, refletimos sobre aqueles oriundos da época de Nassau, que em muitas vezes também eram compostos, fazendo surgir inclusive a expressão ‘nome de rei/príncipe’. Tanto naquela época quanto agora os nomes refletem uma organização social, pois podem nomear quem a pessoa é e de onde ela vem, a qual família ela pertence. O que pode ter mudado em relação aos dias atuais é que antigamente o sobrenome poderia identificar a classe de um sujeito, enquanto que hoje, pelo menos na acepção trazida por Joana e Bárbara quando citaram alguns nomes, o próprio antropônimo já caracterizaria esta pessoa. Somado a isso, o que ajudaria a caracterizar seria a grafia deste nome devido às quase inúmeras possibilidades que foram criadas no decorrer do tempo. Um exemplo é o sobrenome de origem holandesa Van Der Ley que possui tantas variações e é inclusive nome próprio (Vanderlei, Wanderley, entre outros).

Retomando a emergência dos sentimentos (que as estudantes expressaram os nomes, um deles foi Verônica), além da criação desde a emergência de sentimentos negativos, também foi possível criar a partir de sentimentos positivos. A visita como um todo possuiu uma boa receptividade entre as interlocutoras. Elas elogiaram tanto a possibilidade de interação, quanto o fato de conhecerem uma edificação de uma época tão remota, demonstrando tanto gostar da experiência como sentirem necessidade de explorar o ambiente, proferindo frases como:

Joana: (...) Olha, que massa!

Bárbara: (...) Estamos adorando.

Cecília: (...) Ele mora numa casa grande.

Bárbara: (...) Olha, olha, olha, isso aqui. Eu descobri uma coisa, pera aí.

Bárbara: (...) Isso daqui tinha antes?

Joana: Não sei, bora entrar.

Elas já tinham experiência com este formato de interação por meio de jogos eletrônicos e com o decorrer da visita já estavam habituadas com o espaço. Conseguiram localizar-se e inclusive guiar a outra dupla/trio demonstrando que dominavam o terreno.

Bárbara: Menina, você tá voltando!

Joana: (inaudível) entrada principal pra poder a gente seguir o caminho bonitinho. Vira! Vira!

Desta forma, elas pareciam estar tão ambientadas como se fossem pessoas que frequentaram realmente o Palácio de Friburgo na época do Brasil holandês.

4.3.2 As escritoras da comitiva

As estudantes estavam caminhando livremente pelo Palácio. Quando chegamos a um tempo aproximado para o final desta etapa de visita (para darmos início à produção escrita), percebi que os dois grupos estavam no mesmo lugar: na sala da casa principal. Elas estavam conversando sobre os quadros elaborados pelos pintores da comitiva quando eu tive a ideia de transformá-las em membros deste grupo vindo para Recife. Assim, foi elaborada para elas uma proposta em que elas se imaginassem como escritoras da comitiva de Nassau. Assim, escreveriam um texto sobre a visita realizada à principal residência do governante do Brasil holandês. De início, elas se questionaram, até Joana compreender e afirmar: “como se a gente tivesse visitando a casa dele e falou o que a gente acha”.

As estudantes ficaram um pouco confusas até conseguirem iniciar a atividade, pois pareciam estar presas a dogmas, acordos ortográficos (Bárbara: “não tem a mínima ideia”. Joana: “com acento”. Bárbara: “tu não sabe colocar um acento”) ou normas de elaboração de produções escritas (ao perguntarem qual o tipo de texto que era para escrever, quantidade de linhas e parágrafos necessários, estrutura do texto, entre outros), quando a escrita enfim começou a fluir e elas realmente faziam parte de uma comitiva e estavam ali fazendo seu trabalho: apresentar o Brasil holandês que elas haviam visitado. Neste momento de produção das estudantes, elas conversaram muito entre em si e ao mesmo tempo, tanto entre o trio ou dupla, quanto entre os grupos. Lamentavelmente, não foi possível compreender grande parte da conversa.

As interlocutoras já haviam demonstrado que tinham gostado da visita e continuam desta forma enquanto escrevem, manifestando esses sentimentos em suas produções. Elas exprimiram estes sentimentos por meio do personagem criado no texto (membro da comitiva)

pelo qual elas expuseram sua afetação sobre o local ao relatarem o quanto estavam extasiadas pela grandeza e imensidão da residência. Os sentimentos mobilizados durante a visita, que refletem na produção, podem estar associados aos elementos aos quais elas se depararam no caminhar pelo terreno. Elas expressaram uma riqueza, abundância por causa da quantidade de quadros, pelo tamanho e localização da localidade, entre outros aspectos. Mostraram-se afetadas ou até mesmo por se imaginarem surpresas, enquanto membros da comitiva, ao presenciarem elementos que eram raros ou de difícil alcance na Europa.

Estes elementos, considerados exóticos aos olhos europeus, incluíam as pessoas indígenas e as negras escravizadas, além da própria paisagem. Esta era ao mesmo tempo bucólica e denotava algo misterioso e a ser explorado, como os campos de plantações de açúcar e as praias da região. Tudo isso era representado por meio dos quadros de Post e Eckhout e foram nomeados pelas interlocutoras no decorrer da criação do texto sobre a visita. Eduarda comentou ao elaborar o texto com suas colegas: “Esses quadros vão pra onde”? Ela se referiu, na construção do texto, a onde poderia falar deles levando em consideração o que ela sabia sobre eles e os demais elementos que tinha para acrescentar ao material escrito. Ainda sobre os quadros, aqueles percebidos na visita incluem representações de indígenas e escravos, a fauna e a flora. Sobre estas últimas, Joana fez o seguinte comentário, rindo em seguida: “ele preservava a natureza”. Todas as estudantes pontuaram diversas vezes este cuidado, principalmente com a flora.

Figura 7 – Imagem de dentro da casa de Nassau, conforme o programa de simulação.



Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos como a historicidade se faz presente na construção das interlocutoras. Não somente pensando na comparação com os dias atuais, quando Gabriela citou o Forte das Cinco Pontas (em um momento na construção do texto com suas colegas), mas também trazendo o desenvolvimento da sociedade, como quando uma delas pergunta se havia energia elétrica naquela época. Esta historicidade também é resgatada em termos cronológicos, em que as estudantes se orientaram pensando nas datas. Joana comentou com Bárbara que a abolição da escravidão havia sido em 1888 e depois perguntou a mim em que ano aproximadamente ocorreu o período do Brasil holandês. Quando confirmado que foi por volta de 1630, ela e Bárbara concordaram que havia escravos neste período. Elas combinaram elementos como datas e eventos históricos (a abolição) provenientes de outras experiências, ou seja, outras aulas, outras discussões, com o que estava sendo apresentado ali, combinando na criação de sistemas como a escravidão, que elas ‘deduziram’ a partir da data e também por causa das pequenas casas observadas que elas julgaram ser de escravos.

Figura 8 – Imagem da área externa da casa de Nassau, conforme o programa de simulação.



Fonte: Elaborada pela autora.

Para a compreensão dos dados construídos neste estudo e para falar dos escravos do século XVII, é preciso contextualizar como era a época e como estava se desenvolvendo a economia brasileira. Quando o Brasil passou a ser colonizado, a coroa portuguesa enxergou por meio dele grandes oportunidades de enriquecimento ao investir na produção da cana de açúcar. A escolha pelo produto se deu por estar em alta no mercado europeu e pelo favorecimento do solo e clima nordestino. Diferente de hoje, que se utiliza de mão de obra

mecanizada, naquela época colonial, contava-se com a força humana, animal ou da água (BOULOS JÚNIOR, 2015).

A primeira mão de obra veio dos indígenas capturados e escravizados. Com o passar do tempo, os senhores de engenho começaram a investir na mão de obra africana. Os principais motivos foram a ‘falta’ de indígenas (que eram mortos ou fugiam), o crescente tráfico de africanos na rota do oceano Atlântico, e a experiência deles na produção de açúcar nas plantações portuguesas nas ilhas de Cabo Verde e Madeira. A base da economia naquela época era a açucareira e era a escravidão que fazia com que os senhores de engenho tivessem a mão de obra possível para a realização do trabalho e, ainda assim, conquistar altos lucros. O sistema recebia muitas críticas (pelos motivos óbvios que nem precisa ser explicado), mas os holandeses, ao aqui chegarem, o mantiveram, pois também visavam o lucro e não perspectivavam outra possibilidade de lidar com a mão de obra na produção do açúcar (BOULOS JÚNIOR, 2015).

Como foi falado em escravos e indígenas (e também destacados por Eduarda, Gabriela e Cecília), estes foram elementos que fizeram com que as estudantes acrescentassem a questão cultural e sua diversidade às produções, inclusive considerando-a como pertencente à história do país e talvez como uma peculiaridade do Brasil, pois sabemos que a miscigenação das raças branca, negra e indígena foi a primeira a colonizar o país.

Os mecanismos do processo criativo podem ser explicados a partir da passagem de um diálogo entre Joana e Bárbara. Elas fizeram a visita e, assim, ‘coletaram’ material para fomentar suas memórias por meio de suas percepções externas e internas. Mas nem tudo que foi percebido foi apreendido, pois há uma dissociação do material percebido e somente algumas partes são guardadas na memória. E mesmo o que ficou guardado não ficará da mesma maneira a qual ‘originalmente’ foi recebido. O que ficou retido na memória foi transformado e juntado com partes de outras experiências que já estavam guardadas na memória de Bárbara e Joana. (VIGOTSKI, 1930/2014), como exemplificado neste trecho, que mostra que, de outras experiências, elas conseguiram guardar alguns elementos na memória (e estão em busca dela).

Bárbara: Tinha outra palavra.

Joana: Uma palavra tipo (inaudível), sabe quando você...

Neste outro trecho, pudemos perceber o movimento realizado entre as estudantes envolvendo um sistema (a palavra corredor) e suas significações.

Joana: Fala outra palavra (inaudível) tipo (inaudível). Tem outra palavra pra corredor (em direção a mim). (...). Tem outra palavra mais bonitinha pra descrever corredor.
 Bárbara respondeu: Não sei.

Perguntei que tipo de corredor elas estavam buscando (o sujeito que corre ou o cômodo de um imóvel, por exemplo). Em seguida, fui chamada pelo outro grupo e apenas ouvi a discussão entre Joana e Bárbara sobre as diversas maneiras em que elas poderiam nomear um ‘corredor’. Assim, as estudantes trouxeram a palavra corredor para a discussão que acontece durante a sua construção textual. Seu significado, apesar de ser mais estável, ainda depende do contexto a que se aplica. Os sentidos atribuídos ao ‘corredor’ podem estar relacionados a diversos motivos como o tipo de produção das estudantes, qual a intenção delas ao produzirem conhecimento, na relação entre elas e a cultura que, neste caso, se expressa por meio de sua produção escrita (VIGOTSKI, 1934/1993). No texto escrito, pudemos perceber qual foi o sentido que elas atribuíram (corredor enquanto aposento de uma casa) e em qual contexto a frase foi elaborada:

Ao adentrar nessa casa, ou melhor, neste palácio, fiquei extasiado com a grandeza deste patrimônio. Sua imensidão e beleza retratam e nos ensinam uma valiosa lição de nossa história. Seus corredores nos passam uma ideia de virtuosidade, a vista para o mar nos relaxa e nos fazem sentir paz.

Para compor o texto, as participantes traziam palavras que remetiam àquela significação imaginada para a construção do material, que seria retratar a grandiosidade do Palácio de Friburgo. Assim, Joana falou: “recheado de”; “recheado de... esculturas”; “com... com grande número de”; “Com grandes números de (inaudível)”. A estudante associou elementos oriundos de experiências em visitas a museus, exposições (como ela mesma relatou), entre outros, por demonstrar conhecer esculturas. Desta forma, a combinação entre todos estes elementos desde as partes (ainda dissociadas) até aos já modificados e associados permitiu a construção de sistemas de imagens isolados: recheado, esculturas. Assim, elas produzem seu texto a partir das suas afetações em relação à grandiosidade da residência e do que Nassau planejou para Recife: transformá-la na “primeira cidade digna deste nome na América portuguesa” (SMITH, s.d., apud MELLO, 2010, p. 241).

A combinação dos elementos em sistemas permitiu uma maior amplitude no processo de criação, pois as interlocutoras já dispunham então de uma maior quantidade de informações

sobre o tema discutido. Enquanto Joana ficou nomeando que palavras poderia utilizar para falar da grandiosidade da casa de Nassau, Bárbara a interrompeu em um tom de reprovação questionando o uso da palavra ‘recheado’, ao que Joana concorda em tom de pergunta: “recheado de estátuas?”. Em seguida, Bárbara traz uma palavra nova, convergindo todos os elementos e sistemas em um produto da imaginação: “monumentos”. Joana concordou repetindo a palavra e ainda acrescentou em tom exclamativo: “Isso!”.

Este novo produto possibilitou novas percepções, como a de Joana, que continuou a conversar e criar o texto sobre a visita com a colega a partir desta nova palavra a ser acrescentada ao material, juntamente com tantas outras que estão dispostas no seu vocabulário enriquecido através de suas experiências, seja em sala de aula ou em outras ocasiões. Também percebemos que a conversão da imaginação em imagens exteriores (o pensamento – materializado ou não, o texto escrito, entre outros) não se encerra em si, produzindo novos ciclos dos mecanismos do processo criativo que, como já citado, não é linear e nem obedece nenhuma hierarquia (VIGOTSKI, 1930/2014).

Joana e Bárbara: O seu jardim era esplêndido, temos a presença da flora e o cuidado com a fauna. Recheado de monumentos que nos impulsionam a admirá-los (sic). (...). Esta visita à casa de Nassau foi deslumbrante, assim como a moradia é. Com certeza algo memorável e inesquecível para cada um que ali passou.

Retornamos à situação de visita, o encontro foi finalizado com uma mensagem de Bárbara. Utilizando o *software Paint*¹⁴, ela escreveu e apareceu na tela do computador a frase “Sorria, você está sendo filmado”. Bárbara e Joana sorriram para a imagem e para a câmera. Na sociedade em que vivemos, a frase refere-se a algo que está sendo vigiado e filmado por meio de uma câmera de segurança a fim de garantir a ordem ou que produtos não sejam furtados ou depredados, no caso de lojas e órgãos públicos ou privados, respectivamente.

A ideia de ter alguém vigiando a sua rotina faz parte do cotidiano das adolescentes por meio dos programas de *reality show*, cada vez mais frequentes, onde as intimidades são expostas por meio de uma câmera. Os registros, muitas vezes, são mais do que filmados, são transmitidos em tempo real. Percebemos que Bárbara juntou diversos elementos (sorrir, filmar), combinando em sistemas até chegar a esta imagem, que foi então compartilhada com Joana (inclusive com as risadas), que acrescentou: “Foi criativo”. Bárbara complementou: “E mostrei pra câmera”. Elas sabiam que estavam sendo ‘vigiadas’ por meio da videogravação

¹⁴ Software simples e popular que trabalha com imagens e desenhos. É cedido gratuitamente em computadores com o sistema operacional *Windows*.

para a pesquisa, apesar de terem relatado em outro momento que era tão imperceptível que se esqueciam das câmeras na maior parte do tempo.

Observamos que Bárbara construiu um novo sistema utilizando o diálogo com a câmera, reelaborando, talvez, suas experiências com os programas televisivos que adotam este formato ou até mesmo por meio de outras experiências, que podem até mesmo serem as literárias (tem-se afirmado que o clássico da literatura *1984*, de George Orwell, tenha inspirado um dos primeiros *realities shows*, *Big Brother*, e que influenciou a criação dos demais). Sobre o diálogo com a câmera, refletimos sobre a participação das estudantes e do seu papel na pesquisa, considerando esta participação de forma dialógica. Elas estão sendo vigiadas? Filmadas? São protagonistas ou figurantes? Qual a importância da sua participação? Pensando na filmagem e na visita virtual, a sua participação estaria sendo filmada em primeira ou em terceira pessoa?

As interlocutoras mostraram-se muito à vontade com as câmeras e até mesmo fazendo brincadeiras com ela. Mas o quanto a relação com a câmera diz sobre a relação com a pesquisa e com o pesquisadorCOM? E que significações foram sendo levantadas sobre o ser notado e o Brasil holandês? Como Recife, a cidade Maurícia, vinha sendo notada com a chegada dos holandeses? E o que mudou com a chegada de Nassau e depois com sua saída? E como foi para a cidade depois que os luso-brasileiros retomaram o poder?

Pensar a proposta do pesquisadorCOM nesta atividade leva a refletir não somente a relação das estudantes com a pesquisa, o seu posicionamento diante desta ou com o mundo além dela. Faz também questionar a relação entre elas no decorrer das atividades. Joana e Bárbara possuem uma relação mais próxima, demonstram maior intimidade e afinidade. Os sentimentos mobilizados na escrita perpassam por uma fluidez e leveza, levando a sua produção para um relato de sua afetação e impactação sobre a visita. Elas começaram a escrever juntas o texto da visita. No segundo encontro, Bárbara não pôde estar presente. Joana complementou com poucas coisas e disse quando finalizou: “Acho que a gente terminou”, mesmo estando fisicamente sozinha naquele dia.

Enquanto isso, Gabriela, Eduarda e Cecília começaram e finalizaram em trio a produção escrita, mas pareciam sozinhas ou em dupla em boa parte do tempo destinado à atividade. Assim como o outro grupo, elas também passearam e se depararam com a região, demonstrando encantamento e afetação pela edificação, porém também estavam preocupadas com o tempo, com a perfeição (em não errar, fazer rascunho, passar a limpo e na quantidade de linhas). Cecília perguntou fazendo uma expressão de descontentamento e asco, “Só isso”?, em relação à quantidade final de linhas do texto de seu grupo (que foi de quinze linhas). E as

discussões envolviam principalmente Cecília e Eduarda. Gabriela ficou de fora em alguns momentos, inclusive de negociações. Ou quando falava às vezes era ignorada: “Por que a gente não faz assim”...

A estudante expressou um descontentamento com a situação, que se revertia quando era aberta para o grande grupo. Ela foi escutada no momento de uma negociação geral sobre a realização dos encontros da oficina que ainda estavam por vir. O recesso escolar estava se aproximando e no dia em que havíamos marcado o próximo encontro estava programada uma paralisação nacional, organizada por diversas classes profissionais, contra a Reforma da Previdência. Esta paralisação abrangeria órgãos públicos, prestação de serviços, entre outros, assim como afetaria o trânsito e uma das maiores prejudicadas seria Gabriela devido à localização da sua residência. Ela respondeu de forma bem enfática e gesticulando quando a pesquisadora perguntou a cada estudante se elas poderiam comparecer à escola no dia marcado: “Sexta-feira eu disse: eu não venho não”.

Outra contribuição que Gabriela deixou para o grupo foi ao compartilhar o seu conhecimento sobre o centro da cidade, as pontes e as ruas, relatando as suas experiências adquiridas através das idas à região com seus familiares. A adolescente pôde contribuir para a discussão do grupo e também compensar as falas que foram interrompidas ou ignoradas pelas outras interlocutoras em outros momentos.

Quando finalizaram as suas produções, as estudantes iniciaram a leitura do material. Cecília foi a representante do seu grupo e quis começar: “Eu gosto”.

Casa de Nassau.

Fizemos uma visita à casa de Nassau. Ao entrarmos, avistamos a sala, onde se encontravam quadros e pinturas feitos por pintores da comitiva, retratando a situação dos escravos e indígenas. Também observamos a dispensa (sic) que tinha alimentos em abundância.

Ao passearmos pela região, encontramos grandes vegetações e lindas paisagens. Passamos por pontes e achamos uma fonte no jardim. Percebemos que utilizavam velas, já que não havia energia elétrica. Também vimos que na sala tinha uma grande quantidade de livros¹⁵.

Durante a leitura, observamos que os dois grupos apresentaram elementos já pontuados durante a visita como cômodos, objetos, que era um material que já havia sido guardado na memória. Ocorrendo o processo de modificação, permitindo a associação desses elementos e então a combinação deles em sistemas. Um deles é a escravidão e a cultura

¹⁵ Texto na íntegra.

indígena, trazida e discutida tanto na visita, como apresentada na produção escrita das estudantes e também na discussão sobre o texto produzido. Cecília, Eduarda e Gabriela afirmaram que “Ao entrarmos, avistamos a sala, onde se encontravam quadros e pinturas feitos por pintores da comitiva, retratando a situação dos escravos e indígenas”.

Como os quadros retratam pessoas, a pesquisadora questionou às interlocutoras sobre o que teria permanecido dessas pessoas e o que teria mudado. Cecília respondeu: “Acho que ainda algumas, algumas culturas indígenas tipo, sei lá, tipo, sei lá a mesma cultura”. Talvez Cecília esteja se referindo aos índios como um todo, sem diferenciá-los por etnia, desconsiderando que havia pelo menos duas etnias na época: os tupinambás e os tapuias. E ambas não estão presentes nos dias atuais. Compreender a cultura indígena como um sistema é adotá-la como um todo e por suas partes, ou seja, pela diversidade de etnias indígenas existentes em Pernambuco, tanto na época do Brasil holandês como na atualidade (MELLO, 2010).

As duas concepções, tanto a situação dos índios quanto a dos negros africanos, remetem a uma reflexão trazida pelas interlocutoras sobre como era a relação entre os holandeses e estas pessoas. Joana falou sobre a experiência da visita e como ela lhe auxiliou na construção do material. “Acho que foi (inaudível) histórico porque, tipo assim, (pausa) aquelas casas que tão por fora (gesticulando explicando) podia ser qualquer coisa, mas por causa das aulas a gente sabia que era casa de escravos, assim”. A estudante associou elementos advindos da visita com aqueles oriundos das aulas ou das leituras e conhecimentos adquiridos previamente. Esta coletânea de informações auxiliou na construção do entendimento do sistema escravidão e como ela ocorreu no período do Brasil holandês.

Ainda no diálogo sobre o que teria sido mantido e mudado daquela época até a atual, Joana fez a relação com os negros escravizados e um tipo de moradia que foi surgindo com o decorrer do ‘desenvolvimento’ do país e que ficou relacionado à população negligenciada. Ela disse que hoje, as casas que foram observadas na visita remeteriam a uma favela, que, se formos observar, é onde está a maior parte da população negra do país (DUANE COSTA; ULY AZEVEDO, 2016). Notei que outros sistemas foram combinados por Joana e Bárbara, fazendo com que seja possível a relação entre eles de forma direta na construção do material escrito, que segue na íntegra.

Ao adentrar nessa casa, ou melhor, neste palácio, fiquei extasiado com a grandeza deste patrimônio. Sua imensidão e beleza retratam e nos ensinam uma valiosa lição de nossa história. Seus corredores nos passam uma ideia de virtuosidade, a vista para o mar nos relaxa e nos

fazem sentir paz. Percebemos em seus quadros a diversidade cultural e tudo isso nos mostra como era grande seu império. O seu jardim era esplêndido, temos a presença da flora e o cuidado com a fauna. Recheado de monumentos que nos impulsionam a admirá-los. Não podemos deixar de citar a quantidade numerosa de escravos que ele possuía a partir das inúmeras casas de escravos presente nessa mansão gloriosa. O formato, a construção lembra uma grande igreja. Esta visita à casa de Nassau foi deslumbrante, assim como a moradia é. Com certeza algo memorável e inesquecível para cada um que ali passou.

Percebemos as significações trazidas pelas estudantes que envolvem uma relação de poder entre as pessoas e ainda uma relação de classes, pois de um lado se vê os escravos e suas casas que se transformaram nas atuais favelas e do outro uma pessoa de grande poder, com uma mansão gloriosa que possui muita riqueza, inclusive por meio de pessoas (escravos). Elementos que envolvem a exibição de poder e riqueza também foram percebidos e associados por Cecília, Eduarda e Gabriela, quando escreveram: “Também observamos a despensa que tinha alimentos em abundância. Ao passearmos pela região, encontramos grandes vegetações e lindas paisagens”.

No momento de discussão sobre as produções e, conseqüentemente, sobre o Brasil holandês, Joana comentou que conheceu o Instituto Ricardo Brennand¹⁶ e a exposição existente no espaço referente ao Brasil holandês¹⁷. Comentou que tinha muito material sobre o período: “É bem bonito”, demonstrando satisfação. Também comentou sobre uma exposição¹⁸ que visitou na unidade da Caixa Cultural da cidade. Sobre Brennand, Gabriela complementou com uma expressão de descontentamento: “Eu ia muito quando era pequena, mas parei de ir”. Estas foram experiências que as estudantes tiveram além da aula e da própria visita que possibilitaram enriquecer o seu repertório que serviria como base para a imaginação criativa.

Notamos nas estudantes uma necessidade de ir além dos livros e do que é discutido em sala de aula. Joana afirmou que experiências como a visita virtual integradas à sala de aula seriam melhor para o aprendizado porque os estudantes iriam se sentir como se estivessem lá, assim, as informações seriam melhor compreendidas.

Joana: Então essa casa que não existe mais?

Cecília: Seria, seria até interessante se... Ainda existisse. (...) A gente ia poder visitar.

¹⁶ Museu localizado no bairro da Várzea na cidade de Recife. Possui grande quantidade de material sobre o Brasil holandês (biblioteca, quadros, entre outros).

¹⁷ Frans Post e o Brasil holandês na coleção do Instituto Ricardo Brennand

¹⁸ O Recife através dos tempos, por Terciano Torres. A biografia ilustrada da cidade do Recife. Em cartaz de 22 de março a 04 de junho de 2017.

Ela disse que seria mais divertido utilizar a visita virtual, ressaltando que a atual formatação da aula já é interessante, mas com esta tecnologia possibilitaria ser ainda mais. Afirmou que apenas realizar a leitura do livro didático torna-se “chato”, talvez por apresentar uma disposição estática.

Sobre as diferenças percebidas entre a época do Brasil holandês e a atual, Cecília falou sobre as casas antigas que existem no Bairro do Recife (também conhecido como Recife Antigo). Ela afirmou que não sabe dizer se são da época holandesa, “mas são bem antigas”. Joana complementou falando de uma diferença percebida, “a questão da garagem”, contando que era algo que não havia no período.

Joana: Se perceber, as casas mais antigas elas tinham mais quartos, as pessoas tinham mais filhos. E hoje em dia o número de quartos (inaudível) diminuindo.

Cecília acrescentou: As ruas eram mais estreitas. (...) Não eram asfaltadas.

Gabriela concordou com Cecília e disse que a estrutura de algumas destas ruas se mantém parecida com a da época colonial. Cecília questionou como ela sabia dessas informações. Gabriela respondeu: “Tenho que ir pra cidade”, explicando que precisava ir com frequência ao centro com sua mãe. Nota-se que ela associou elementos da sua rotina familiar à escolar e ainda as combinou com aqueles adquiridos com a visita virtual e a elaboração do material escrito, produzindo informações relevantes sobre o tema que estava em discussão.

As interlocutoras continuaram falando das diferenças percebidas na visita e aquelas observadas em seu dia a dia, inclusive tratando-se das semelhanças entre a Holanda e Recife. Joana, por ter a experiência de ter morado em uma colônia holandesa, me corrigiu quando eu disse que a Holanda fica a quase no nível zero em relação ao mar. Joana afirmou que o país fica abaixo do nível do mar, enfatizando por meio de gestos, empurrando a mão, de forma horizontal, para baixo.

Compartilhei um relato de um amigo que, ao visitar Amsterdã, falou que em algumas ruas os rios e canais ficam acima do nível do solo. Joana complementou: “E também, tipo, quando você passa de avião sobrevoando a Holanda (movimento circular com a mão direita), você vê, tipo, o mar assim (movimentos circulares com as duas mãos na horizontal e na mesma altura), a Holanda tipo aqui (abaixou bruscamente a mão direita em relação à esquerda)”. A estudante disse que teve esta informação através da experiência de amigos da cidade onde morou e que já haviam visitado a Holanda, demonstrando mais material que compõem a sua memória.

Além das experiências envolvendo a Holanda, aquelas que dizem respeito à capital pernambucana também foram apresentadas pelas estudantes. Cecília e eu comentamos que não sabíamos nomes de pontes, mas falei que existe uma no centro da cidade chamada Maurício de Nassau. Gabriela compartilhou as suas experiências anteriores com as integrantes do grupo, associando os elementos, combinando sistemas e convergindo tudo em um produto: a explicação sobre a localização da ponte.

Gabriela: É aquela (apontando para fora da sala) da rua da Aurora.

Autora: Rua da Aurora? (Gabriela confirma balançando a cabeça de forma positiva). A do cinema São Luís onde coloca o Galo¹⁹?

Gabriela: Uhum (sorrindo).

Autora: É aquela?

Cecília: Qual?

Gabriela: É aquela (movimentando as mãos explicando a localização da ponte).

Autora: Aquela primeira? Quando a gente vem...

Gabriela: Não (balançando a cabeça de forma negativa). Tem a do (inaudível), (inaudível) (movimentando as mãos explicando a localização), e tem a do Galo (movimentando as mãos apontando para trás). A do Galo é Duarte Coelho e a (inaudível) é (inaudível).

Autora: Eu estou de costas pro Paço Alfândega²⁰ (apontando com as mãos para trás). Aqui, o Paço Alfândega tá aqui nas minhas costas (A autora toca os ombros com as mãos) e (inaudível) na direita (apontando para a direita).

Gabriela: (virando o olhar rapidamente para cima) Não.

Autora: Porque tem a da esquerda aqui (apontando para a esquerda).

Gabriela: Aqui é a do Galo (colocando a caneta na altura do seu rosto), é essa aqui (apontando para a sua direita).

Gabriela detalhou a localização da ponte Maurício de Nassau, que foi a primeira a ser construída no estado. Ela liga o Bairro do Recife (a então Ilha de Antônio Vaz) ao bairro de Santo Antônio (então Cidade Maurícia) (LEITE, 2006). Devido à qualidade da videogravação, não se sabe se a localização está precisa, mas compreendemos a importância de se observar o processo criativo neste exemplo. Gabriela trouxe elementos (rua da Aurora, Galo, Duarte Coelho) que demonstram uma experiência anterior, seja por meio das idas ao centro como ela relatou (para compras, carnaval, trabalho dos pais, entre outros), seja por leituras sobre a cidade ou outras fontes (inclusive as históricas e literárias). Acerca do seu conhecimento como um todo sobre o centro, ela reuniu algumas partes e os convergiu resultando no seu produto, a localização da ponte.

¹⁹ O Galo da Madrugada é um bloco que leva milhares de pessoas às ruas do centro de Recife no sábado de carnaval. Sua principal alegoria consiste em um galo gigante armado na ponte Duarte Coelho.

²⁰ Centro de compras localizado no Bairro do Recife.

Percebemos pela fala de Gabriela o quanto ela se sentia bem em relatar sua experiência durante as discussões. No geral, inclusive no texto, notamos o quanto para as estudantes foi prazeroso realizar esta atividade. Suas falas de forma direta e por meio do texto demonstram isso claramente. Para Joana e Bárbara, os sentimentos mobilizados durante a visita influenciaram na sua produção de modo a inspirar uma sensação de grandeza. Estes sentimentos são contrastados com os que surgem no final da atividade, quando se começa a planejar e discutir as ideias para a próxima. Havia sido planejado realizar um desenho ou pintura. As estudantes começaram a discussão seguindo a proposta de coconstrução da oficina.

Cecília: Desenhar é horrível. (...) Meu desenho é (começa riscar na folha de papel à sua frente), meu desenho é basicamente uma cabeça, uma perna (inaudível).

Joana: Eu gosto de desenhar (inaudível) coisas aleatórias assim.

Cecília: Uma flor... (...) (inaudível) desenhar círculo.

Gabriela: (inaudível), mas desenhar, não (sorrindo e movimentando a mão em forma de negativa).

Perguntei à Eduarda se ela gostava de desenhar: “Não (sorrindo)”. Cecília afirmou: “Ela desenha bem (inaudível)”.

Após estes relatos iniciais, expliquei o que tinha imaginado para a próxima atividade: a leitura de um cordel e a elaboração de uma capa para ele. As estudantes relataram que poderiam ter dificuldade. Após várias conversas, Cecília falou pelo grupo e convidou as demais interlocutoras: “Na verdade, a gente pode fazer isso, né gente”?

4.4 ELABORANDO UMA CAPA PARA UM CORDEL SOBRE O BRASIL HOLANDÊS

4.4.1 Colorindo as pontes da Cidade Maurícia

Passado o recesso escolar, a oficina foi retomada. No dia 18 de julho iniciamos a última atividade proposta. Ela foi dividida em dois encontros para que o tempo fosse melhor aproveitado. No primeiro encontro, realizamos a leitura de um cordel que tratava do Brasil holandês, debatemos sobre ele e as interlocutoras começaram a elaborar uma capa para o cordel. No final deste encontro, Cecília sugeriu que, no próximo, assistíssemos a um filme. Assim, no segundo encontro, como Gabriela havia faltado no primeiro, resolvemos retomar brevemente o encontro anterior. Foi feita uma nova leitura do cordel e as estudantes

retomaram a elaboração da capa. Discutimos sobre a produção das estudantes, seguida da exibição do documentário *Doce Brasil holandês* (dirigido e produzido por Mônica Schmiedt). Debates sobre o filme e a oficina, realizando o fechamento dos encontros. A atividade, no total (dois encontros), durou cerca de duas horas e cinquenta minutos, considerando que utilizamos o equivalente a quatro tempos de aula. Após tudo isso, ainda foi feita uma breve confraternização na sala de artes com alguns dos professores e demais profissionais da escola envolvidos na realização da pesquisa.

A atividade foi realizada na sala de estudos da biblioteca da escola e as interlocutoras se posicionaram ao redor de uma mesa retangular. No primeiro encontro, a disposição foi a seguinte: Cecília e eu estávamos à esquerda da câmera e Joana, Bárbara e Eduarda no lado oposto. Gabriela não compareceu ao encontro, mesmo tendo ido à escola naquele dia. Em outra ocasião, ela me contou que havia se esquecido do encontro e, com isso, tinha ido para a aula de educação física. As estudantes que haviam comparecido estavam muito dispostas a participar e aparentavam grande empolgação com a atividade.

Cecília (logo no início do encontro): O que a gente vai fazer hoje?

Eduarda: Vai primeiro ler o cordel, né?

Cecília: (para a autora, fazendo expressão de espanto) Vai ler o cordel?

Eduarda: (sorrindo) Como é que a gente vai fazer a capa (inaudível)?

Cecília: (pegando uma cópia do cordel que estava no centro da mesa)
Então eu posso ler alto?

Quando folheou o cordel, Cecília afirmou: “É bem grande, né”? Bárbara e Eduarda riram e Joana concordou. Percebemos a influência das emoções em Cecília desde a empolgação inicial para ler o material até se deparar com o tamanho do cordel e elaborar impressões sobre ele. Perguntei se Cecília havia desistido de ler, porém a estudante associou elementos e convergiu em um produto, ou solução, para o impasse: “Cada um. Vai assim. (apontando para si) Eu leio uma estrofe. (apontando para mim) (inaudível) lê um estrofe (sic). (apontando para Eduarda, Bárbara, Joana e para si) Estrofe, estrofe, estrofe, aí começa de novo”. Desta forma, iniciamos a leitura do cordel intitulado *Mauritiópolis: Onde se conta a história do Recife, Cidade Maurícia*²¹.

Com o término da leitura, perguntei o que as estudantes acharam da obra. Elas afirmaram terem gostado.

²¹ Material disponível no anexo.

Cecília: (respirando profundo e sorrindo) É... (Joana, Bárbara e Eduarda sorriram). Foi legal, interessante, então... Foi isso.

Joana: É, dá um panorama (gesticulando as mãos) de como era Recife naquela época.

Cecília: Meio que um resumo de (inaudível).

Joana: É!

Eduarda afirmou que, dentro do texto, havia uma palavra que ela não conhecia, ou seja, que não estava disponível no seu repertório de conhecimento. “Aqui diz (inaudível) usava balsas. Balsas... Eu não conhecia (inaudível)”. Expliquei que é um tipo de transporte marítimo. As demais estudantes se empenharam em tentar explicar para a colega por meio de associação de elementos, construindo um diálogo.

Cecília: Acho que é tipo um, tipo um...

Joana: É tipo assim um (levantando as mãos).

Bárbara: É tipo um barco.

Joana: (gesticulando as mãos) (inaudível) um avião, agora imagina um avião na água (abaixando as duas mãos de forma horizontal como se estivesse pousando para boiar). Pelo menos o do Rio é assim.

Joana utilizou sua experiência com a balsa existente no estado do Rio de Janeiro (também chamada de barca) que liga a capital à cidade de Niterói para descrever uma balsa a partir da qual ela tem conhecimento, resgatando a balsa da sua memória. Também utiliza outro meio de transporte para poder fazer uma comparação e tentar ajudar Eduarda no entendimento: “agora imagina um avião na água”. Em tempo, a balsa do sistema de transporte marítimo do Rio de Janeiro parece um avião grande geralmente utilizado em voos internacionais. A combinação destes elementos pode ter ocorrido pela disposição das cadeiras em grandes quantidades de fileiras, assemelhando-se com este tipo de avião.

Após a breve conversa, que se deteve mais sobre as palavras ou fatos que havia no cordel e que elas não conheciam, propus às estudantes que elas elaborassem uma capa para o cordel lido. Uma capa que teria que representar o que está presente no texto. Cecília sugeriu que a capa fosse feita por todas juntas como um só grupo e justificou: “Que aí fica mais criativo, todo mundo dá suas ideias e tal”. Joana concordou.

Cecília, sorrindo: Aí fica bem (fazendo um sinal de *hang loose*²² com as duas mãos).

Bárbara, sorrindo: Adorei o... (imitando o sinal).

²² Um sinal de saudação formado pelos dedos polegares e mindinhos eretos e o restante fechado.

As estudantes então se organizaram para fazer a capa para o cordel em um único grupo. No decorrer de todo o tempo da elaboração (até o final do presente encontro), muitos diálogos foram inaudíveis devido ao fato de falarem ao mesmo tempo e também à existência de ruídos externos (como barulho no pátio na hora do recreio ou intervalo entre aulas). Elas também conversaram bastante sobre variados assuntos, desde afinidades com colegas, docentes a assuntos triviais. Também fizeram piadas e trocadilhos com seus nomes.

Além disso, conversaram sobre as cores, as misturas, os tons. Debateram entre si para saber se as cores combinavam e sobre que técnicas elas utilizariam na elaboração da capa. Este conhecimento pode ter sido advindo das aulas de educação artística pelas quais os alunos da escola têm acesso no sexto e sétimo anos. Em outros momentos deste encontro, as estudantes continuaram dialogando sobre as técnicas (desenho de bordas), uso de lápis, tintas, colas com *glitter*, enfim, com que materiais elas iriam elaborar a capa do cordel até chegar o momento em que Cecília falou: “Sim, a gente vai fazer a borda e tal... E depois”? A partir de então elas começaram a dialogar sobre que elementos do cordel elas imaginavam estar presentes na capa, fazendo uma combinação entre eles.

Joana: (inaudível) e daí, eu não sei. (inaudível) tipo, o caminho daí, tipo, desenha aqui a cidade (inaudível).

Cecília: (fazendo expressão de descontentamento) Então, melhor nem fazer a borda, porque já que a gente (inaudível) porque se não vai ficar muito... A gente faz, tipo, (fazendo uma linha reta com o dedo em cima da capa) a estrada aqui. Uma estrada (inaudível).

Joana: E daí desenha uma (fazendo um arco com o dedo indicador da mão direita) ponte.

Cecília: É.

Joana: (inaudível) (gesticulando).

Cecília: (sorrindo) Não vou saber desenhar a ponte, né. (risos).

Joana: A gente pode conseguir desenhar.

Cecília: (inaudível) não sei desenhar nada, só boneco palito (sorrindo).

Apesar de Cecília ter afirmado não saber desenhar, ela contribuiu com as demais estudantes sobre que elementos adicionar ao desenho. A falta de habilidade para o desenho havia sido conversada no encontro anterior quando eu fiz a proposta desta atividade e as estudantes de imediato não gostaram, mas depois a própria Cecília tomou a liderança e incentivou as colegas a tentarem.

Quando falado sobre a ponte, Joana questionou se seria desenhado um rio, associando-o com a ponte, apagando o que acabara de desenhar. Cecília convergiu estes elementos e falou: “Porque é uma ponte, não é da estrada”. A estudante, combinando um sistema de imagens (estrada), falou: “Eu não sei (inaudível), eu tô com uma ideia, mas (inaudível)”.

Joana e Bárbara encorajaram Cecília a falar. Esta disse: “A gente podia (inaudível) tipo (inaudível) meio que uma estrada, né. (inaudível)”. Afirmou que se a estudante tivesse com dificuldade de se expressar e de elaborar a capa, poderia deixar para discutir essas ideias no momento de debate para conversar sobre o desenho. Mesmo assim, Cecília continuou falando: “A gente, tipo, vai apresentar a ponte (inaudível) botaria alguma coisa no meio... Não sei. (...) Tipo a, a estrada daqui (inaudível), sei lá (sorrindo). (inaudível). Eu não sei explicar”.

Joana contribuiu com a elaboração da capa a partir deste pensamento de Cecília e complementou com elementos (rua, estrada, calçamento) que havia guardado de possíveis experiências anteriores a esta oficina: “Ah, vai ter paralelepípedo²³”. Bárbara afirmou: “Tu não bota...” Joana contou que era um elemento presente na época do Brasil holandês. Bárbara então se retratou: “(inaudível) correto, bota, tipo, aleatório”. Joana confirmou que colocaria de forma aleatória e Bárbara disse que ficaria mais bonito. Remetemos, com isso, à conversão da imaginação das estudantes em imagens exteriores (a ideia e confirmação em desenhar uma estrada de paralelepípedo) fazendo com que os elementos que elas haviam guardados na memória (época, ponte, rio) fossem associados para, então, darem forma à capa do cordel.

Além da ponte, as estudantes também estavam fazendo uma estrada, o que as levou a discutir sobre a largura. Uma estudante (que não conseguimos identificar) afirmou que as estradas naquela época eram estreitas porque não existiam carros nas ruas. Observamos que ela apresentou conhecimentos (sobre a criação de carros e largura de ruas) que tiveram que ser lembrados para que fizessem parte da discussão sobre o desenho. Para finalizar a capa, elas também construíram uma cidade e uma nova discussão sobre o uso das cores foi retomada.

Bárbara (para Joana enquanto ela pintava): Vai pintar o que de vermelho?

Joana: Naquela época as casas eram todas coloridas. As casas eram tipo rosa, azul.

As demais colegas riram, quando Joana continuou: “As casas eram todas coloridas, vocês nunca viram”? Ela olhou para mim e disse que iria pintar de vermelho. Falei, de forma a não interferir na decisão dela, que cabia a elas decidirem as cores. Com isso, Joana perguntou às colegas: “Posso pintar”? Eduarda respondeu: “Por mim, sim”.

As estudantes estavam falando de notas e matérias preferidas quando o tempo do encontro finalizou. Ficou combinado de a atividade ser finalizada no próximo encontro, assim

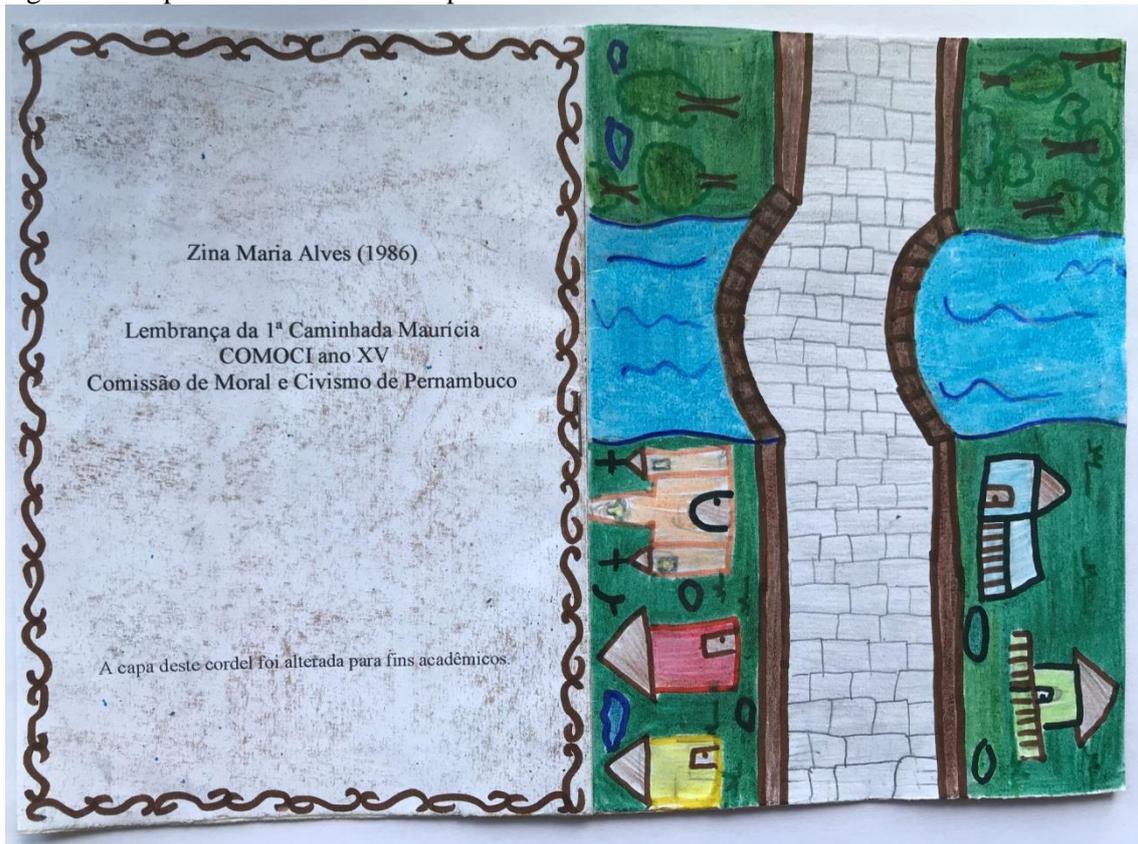
²³ Pavimento feito com pedras.

como a exibição do documentário (conforme sugestão de Cecília), com o encerramento da oficina *Tecendo histórias sobre o Brasil holandês*.

4.4.2 Da capa imaginada à capa desenhada

No dia 21 de julho de 2017, iniciamos o último encontro da oficina e o encerramento da atividade que havia começado anteriormente. As interlocutoras estavam dispostas ao redor da mesa retangular da sala de estudos da biblioteca Marechal Trompowsky. Bárbara, Gabriela e eu estávamos à esquerda da câmera. Cecília e Eduarda²⁴ estavam à direita. Joana chegou um pouco depois e sentou-se à direita. Cecília falou, ao pegar a capa que tinham feito: “Ai, gente. Ficou tão bonitinho”. Bárbara confirmou sorrindo e pegando a capa: “Verdade”.

Figura 9 – Capa do cordel desenhada pelas estudantes



Fonte: Elaborada pelas estudantes.

Foi explicado para Gabriela o que acontecera no encontro anterior e o que estava sendo proposto para o atual. Assim, como já foi dito, para que ela conhecesse a história do

²⁴ No momento de transcrição percebemos que Eduarda não estava aparecendo na filmagem da câmera posicionada em frente à mesa (mal se consegue ver suas mãos). Com isso, tentamos captar apenas seu áudio.

cordel lido e que as demais estudantes recapitulassem, a história foi lida novamente da mesma maneira que havia sido proposta por Cecília no encontro anterior: cada participante lendo uma estrofe. Com o final da leitura, foi repetida para Gabriela a proposta da capa e que ela foi feita em conjunto. Como ela não estava presente na ocasião, pensamos nas suas contribuições e perguntei como ela poderia imaginar essa capa. A estudante, rememorando o que para ela seriam elementos referentes ao Brasil holandês, falou: “Moinho. Os rios. Estradas abaixo do nível do mar”. Perguntei o que a levava a imaginar essas coisas para a capa. Ela respondeu: “Porque é uma das maiores características da Holanda”. E, então, questionei como ela imaginaria o desenho da capa. A estudante respondeu: “Vários moinhos, as casas aqui (com as mãos posicionadas de forma horizontal, ela enfatizou o ‘aqui’ com a mão direita abaixo da esquerda), umas casas aqui embaixo, mais em cima”.

Em seguida foi apresentada a capa feita por suas colegas para Gabriela. Pedi para as interlocutoras dizerem de que maneira todas elas poderiam integrar as duas capas. E também questionei às estudantes que estavam presentes no encontro anterior o que elas tinham imaginado, tal como Gabriela, antes de desenhar a capa (que seria a materialização desta imaginação). Cecília disse que imaginou o que foi falado no texto do cordel. “Ele fala muito também das pontes”. E complementa, juntando elementos: “E o rio. Ele fala muito do mar, fala muito dessas coisas, também fala das casas. De onde, de onde Nassau veio e tal, só que a gente não tinha como fazer um palácio, não é”. As estudantes não explicaram o motivo.

Percebemos uma combinação de imagens (pontes, rio, mar, casas, Nassau, palácio) que resultou na conversão da imaginação. Desta mesma forma, combinando elementos, Eduarda falou: “E também as árvores aqui atrás a gente viu na casa de... Quando fez a visita à casa de Nassau, tinha muitas árvores...” Observamos que ela juntou elementos oriundos não somente da leitura do cordel como também de outras experiências que, neste caso, foi a visita virtual à casa de Nassau.

Cecília apresentou mais elementos que foram associados para a elaboração da capa. “A gente também representou a igreja, que também é bastante citada, eu acho”, ela falou sorrindo. “Eu acho que é citada”. Eduarda confirmou. Em seguida Cecília abriu o cordel e disse: “É na igreja dos franceses. Abri bem na página da igreja”.

Além da associação, um dos mecanismos do processo criativo é a combinação dos elementos em sistemas de imagens isoladas, que pode ser observado através do diálogo abaixo (VIGOTSKI, 1930/2014).

Joana: É... É, foi isso. Porque a gente ficou tentando imaginar como que era naquela época para poder tentar produzir.

Cecília: (inaudível) representar.

Joana: É, porque o espaço é pequeno também e tinha (inaudível).

Eduarda: E até as cores das casas também, né, a gente achou que fossem coloridas.

Todas: (risos e gargalhadas)

Joana: (rindo) São mesmo!

Expliquei para Gabriela o motivo dos risos, falando que no encontro anterior Joana havia desenhado um arco-íris e depois ficou pensando em como fazer as casas coloridas feito o arco-íris. Joana dizia que as casas antigamente eram coloridas e Eduarda também corroborou deste pensamento, como mostra o diálogo acima, demonstrando que as estudantes possuíam esta informação em seu repertório.

Figura 10 – Arco-íris desenhado por Joana



Fonte: Elaborada por Joana.

Por meio da rememoração, Cecília resgatou mais elementos que estavam presentes na história do cordel. “Também fala desses negocinhos, como é? Como é o nome, gente, (em direção às outras participantes), deste negocinho...” Joana e Bárbara tentaram adivinhar, sem sucesso. Cecília começou a juntar estes elementos com outros (negocinho, caída) a fim de

associá-los e convergi-los. “É tipo uma caída... (...) É, pronto, uma caída”. Gabriela tentou combinar os elementos em forma de sistema: “Tipo um muro (fazendo o formato com uma mão)”. Cecília dissociou os elementos que não faziam parte do que ela estava imaginando e disse: “Não é bem um muro, é tipo...” Eduarda falou, tentando ajudar: “(inaudível) o nome disso aqui (apontando para o desenho)”. Eu interferi: “Feito uma proteção, né, do, da ponte”. Depois de combinar todos estes elementos citados em sistemas de imagens isoladas, Cecília os convergiu: “É, a proteção tipo pra não cair (os transeuntes da ponte)”.

Para encerrar a discussão sobre o cordel e a capa, foi perguntado às estudantes sobre os desafios enfrentados para a sua elaboração. Elas falaram do tamanho da capa (equivalente a um quarto de uma folha A4), mas compreenderam, por conhecerem um cordel (e até possivelmente outros gêneros textuais), que o tamanho teria que ser o que foi apresentado. Cecília falou: “Até porque se fosse maior. (...) Se fosse maior, talvez desse pra botar. (...) Mas é porque o cordel é essa estrutura”.

Outro desafio relatado pelas estudantes envolveu a dificuldade em escolher que materiais utilizarem na elaboração da capa diante da grande variedade apresentada (revistas para colagens, colas coloridas e com *glitter*, tinta, lápis de madeira, hidrocor, giz de cera, entre outros). Joana disse: “Ah, é porque, tipo, quando eu vi o material todo mundo aqui ficou empolgado querendo usar tudo, mas... (...) Só que daí quando a gente foi fazer, a gente teve que pensar com consciência, né, o que a gente ia usar, o que ia caber”. Cecília completou: “A gente até ia querer usar aquele (inaudível). (...) Aí eu falei (risos). Aí eu falei: é melhor não porque a gente vai lá faz o desenho todo aí coloca esse *glitter* e estraga o desenho”.

Mesmo após esta conversa, as estudantes ainda decidiram fazer retoques nas cores do desenho da capa e Cecília se disponibilizou para tal enquanto conversava, apesar da proximidade do início do documentário. Cecília pintava a grama do desenho e conversava com Eduarda sobre o tom de verde utilizado.

Cecília: Esse verde tá meio...

Eduarda: Qual foi o verde que tu usou?

Cecília, utilizando sua percepção, não gostou do tom de verde escolhido. Eduarda perguntou à colega qual tom ela havia utilizado no encontro anterior, possivelmente em uma tentativa de fazer a estudante rememorar a sua experiência. Joana interveio associando estes elementos e convergindo em uma solução: “Ah, faz um degradê aí mesmo”. Cecília respondeu: “Eu pinto tudo, menos as casas...” Joana concordou. Durante a exibição do

documentário, Bárbara também pintou a capa do cordel, assim como fizeram no encontro anterior, que conversaram e pintaram ao mesmo tempo (por escolha delas).

4.4.3 Um encontro de Vanderleis

Como falado, enquanto as estudantes faziam alguns retoques na pintura da capa, falei para elas um pouco sobre o documentário *Doce Brasil holandês*, contando que a sua história foi criada a partir de um diálogo entre duas historiadoras. Uma historiadora brasileira (de Recife), Kalina Vanderlei, e outra que é alemã, Sabina Van Der Ley. As duas historiadoras, mesmo separadas por quilômetros, estão unidas pela profissão, por compartilharem o mesmo sobrenome e a curiosidade em conhecer mais sobre o Brasil holandês e um personagem que talvez tenha dado seu sobrenome a tantos Vanderleis existentes no estado de Pernambuco. Bárbara de imediato combinou estes elementos da sinopse do filme e falou, rindo: “Encontro de Vanderleis”...

O documentário tem duração de cinquenta e dois minutos e neste intervalo foram feitos alguns comentários pelas estudantes enquanto o assistiam. Joana fez uma expressão de riso, levantando as sobrancelhas, balançando a cabeça e virando os olhos para cima quando foi mostrada a arquitetura e cores das casas. Nesta cena, foi feita uma comparação entre as casas de Recife e as holandesas. Percebemos uma conversão da imaginação da estudante (o que ela imaginava sobre as casas coloridas desde encontros anteriores) em uma imagem exterior por meio de sua expressão. Aqui percebemos a emoção em ser confirmada a sua ideia e regulando o seu comportamento, como destacado por Vigotski (1927/1999). Em outro comentário, quando foram mostradas as obras dos pintores da comitiva de Nassau, Joana perguntou onde estariam as originais. Respondi que não sabia dar esta informação.

Ainda dentro dos comentários, Cecília, em relação a uma cena em que o historiador e diplomata Evaldo Cabral de Mello fala de construções e obras que teriam resistido ao tempo e de outras que se atribui ao período do Brasil holandês, mas que na verdade não são, falou: “Ele fala, né, o que tem aqui no Brasil de holandês...?” (SCHMIEDT, 2010). Esta informação fez com que a estudante dissociasse a informação que ela tinha guardada em sua memória sobre o período histórico, fazendo com que ela tivesse novas percepções sobre esta afirmativa, pois antes ela poderia considerar o contrário do que falou o autor. Algumas partes destes novos elementos percebidos seriam então guardadas na memória juntamente com outras partes de outros elementos até haver a associação deles, resultando na sua combinação em sistemas e na conversão da imaginação em imagens exteriores, como ela falou posteriormente

quando comentado sobre que herança havia ficado dos holandeses: “Ah, também outra coisa que ficou também foi as construções (sic). Não muito, mas algumas que estavam, não sei. (inaudível) feito mostrou (inaudível) (apontando para o *notebook*)”. Algumas dessas construções são casas e fortes, por exemplo, que são referenciadas como sendo do período holandês, mas na verdade não o são. Um dos maiores exemplos, segundo o documentário, é uma casa em Olinda atribuída a Nassau, sendo que a casa apresentada era de outro período histórico, inclusive a decoração de sua fachada denota isso.

Estes novos produtos da imaginação que foram surgindo à medida que as estudantes se deparavam com o documentário possibilitaram novas percepções que geravam novos ciclos dos mecanismos do processo criativo. Uma nova ressignificação sobre o tema é apontada quando Cecília e Joana conversaram sobre uma cena em que os historiadores José Luiz Mota Menezes e Daniel Breda falam que é uma farsa a história de que o Brasil estaria em uma situação melhor se tivesse sido colonizado pelos holandeses (SCHMIEDT, 2010). Cecília fez uma expressão de estranhamento e de riso, e olhou para mim e para Eduarda ao se deparar com esta informação. Ela pode ter se surpreendido, pois esta informação vai de encontro ao mito de que o holandês foi um bom colonizador em comparação com os portugueses.

As outras estudantes não esboçaram nenhuma reação mais chamativa à informação. “Como assim?” Joana falou: “É verdade. Tipo dizendo que (inaudível) que foi importante, mas que tipo que não seria tão diferente porque os outros países que a Holanda colonizou tão... (fez expressão de menosprezo). Como tipo Suriname. África do Sul. Todo mundo ficou falando que o Brasil seria melhor, mas tipo (inaudível)”. Esta informação foi passada pelo documentário, mas Joana também pode ter tido acesso a ela por meio de outras experiências que ela teve em diversos âmbitos, inclusive o escolar.

Com o fim do documentário, recapitulamos as atividades e encontros realizados em toda a oficina *Tecendo histórias sobre o Brasil holandês*. “Então, a gente começou, iríamos fazer três encontros acabou virando cinco. Questão de tempo, questão de... Teve paralisação, essas coisas, mas é... Chegamos aqui. Fizemos um mural. Fomos à casa de Nassau, a gente fez aquele texto, a gente leu o cordel, fez uma capa. (...) Então assim, hoje a gente tá encerrando tudo com esse filme”. De uma maneira de discutir sobre o filme, que foi levantada a hipótese de como seria o Brasil se ainda fosse colonizado pelos holandeses, e sua relação com o tema da oficina, perguntei o que a cidade de Recife ainda teria de holandês nos dias atuais, o que teria ficado de herança, além de que o que teria de bom e de ruim por trás de tudo isso.

Joana: Arte e cultura, que foi uma herança. Hum...
 Cecília: É... Me esqueci agora. Poxa, tava com um negócio na mente.
 Joana: Hã... A mistura de... (girando as mãos em círculos).
 Gabriela: Raças. (apontando com uma mão para Joana)
 Joana: Isso! (apontando a mão de volta e sorrindo). E povos.
 Eduarda: A liberdade religiosa, né, que (inaudível).
 Joana: A economia.

As estudantes elencaram diversos elementos por meio da rememoração de fatos históricos que podem ter sido conhecidos através do meio escolar. Notamos uma associação entre os elementos nomeados por Gabriela e por Joana, resultado em um produto criado pelas duas e que possibilitou uma nova percepção, e novos ciclos do processo criativo, como quando Gabriela falou “raças”, Joana concordou e já acrescentou com “povos”.

Mais elementos foram sendo nomeados pelas estudantes.

Joana: A economia da exportação da cana de açúcar que ainda hoje é uma prática do Brasil.
 Cecília: Eles fizeram várias coisas boas, mas como tava falando, na verdade, também, tipo, não tipo, sei que o nordeste (inaudível) que a (inaudível).
 Joana: É, acho que não pode generalizar tipo... Porque tipo, aqui nos outros lugares que ele citou não foi tipo colonizado por Nassau, foi por outras pessoas. Se fosse por Nassau que colonizasse o Brasil, acho que seria melhor. Não vamos generalizar todos os holandeses por Nassau. (...) É, ele viu com outra perspectiva o Brasil.

Elas continuam convergindo os elementos resgatados da memória que foram associados até serem combinados e então ressignificados através de imagens exteriores (coisas boas, generalizar, Nassau, holandeses, outra perspectiva). Notamos o quanto a informação apreendida no documentário sobre as outras colônias holandesas e suas condições de subdesenvolvimento fez com que elas ressignificassem ou desmistificassem uma ideia que existe no imaginário popular de que o holandês foi um bom colonizador. Ao contrário, elas agora dispõem de mais recursos em sua memória para que, em outras ocasiões, tenham mais elementos (os objetivos de Nassau junto ao Brasil, por exemplo) para poder associar quando forem produzir conhecimento sobre o Brasil holandês. Joana trouxe, entre tantas outras no decorrer da oficina, mais uma reflexão sobre isto, pois quando falou que os holandeses não foram bons colonizadores, disse ser importante considerar os da Companhia das Índias Ocidentais como um todo. No Brasil holandês existiram outros governantes, assim como Nassau não governou outras colônias holandesas que estavam sob a economia açucareira.

Assim, Joana nos falou que não existe bom nem mau colonizador quando se pensa nos holandeses.

Para não se deter apenas na questão da relação do Brasil holandês com a cidade de Recife, como já havia sido ampliado na primeira atividade quando Joana falou de suas experiências em Castrolanda, questionei as estudantes sobre as contribuições deste período histórico para o Exército brasileiro e para o Colégio Militar. Cecília afirmou não saber. Joana disse: “Ah, o Exército, ele preza muito essa questão do Brasil holandês, eles sempre falam de Nassau. E acho que se tornou uma herança para a história do Exército brasileiro barra (aqui ela se refere ao sinal gráfico /) português”. A participante resgatou seus conhecimentos possivelmente por ser filha de um militar do Exército (ela afirmou em outro encontro) sobre o tema combinando-os para organizar sua fala.

As estudantes falaram que o documentário deveria ter mostrado mais a realidade recifense. Conforme Joana, “o vídeo retrata Recife como se fosse ‘ah, tudo maravilha’, tudo perfeito”. Sabina veio à Recife no verão, como pôde ser observado na exibição do documentário. Comentei sobre a possibilidade de ela ter vindo no inverno (período em que ocorreu a oficina e a cidade fica com ruas alagadas devido ao alto índice pluviométrico somado ao movimento da maré). Joana completou: “Ela não iria gostar tanto do Brasil”.

As estudantes falaram mais sobre a vinda da historiadora alemã, criando impressões a partir de suas experiências com a exibição do documentário. Afirmaram que uma das motivações da vinda dela seria uma questão cultural e familiar por meio do resgate aos seus ‘parentes’ Vanderleis por meio do seu patriarca Gaspar Van Der Ley²⁵.

Joana: Vai ser igualzinho, não vai ter mudado nada (gesticulando com imposição e falando em tom irônico).

Bárbara: Expectativa (inaudível), pá! (colocando as mãos para cima). E aí, tá tá tá tá... (tom de decepção).

Joana: (risos)

Bárbara: Caramba... (tom de decepção)

Cecília: Expectativa *versus* realidade (risos).

As estudantes apresentaram esta fala (“vai ser igualzinho”) ao trazer questões levantadas por Sabina sobre a preservação dos monumentos e edificações que remetem ao Brasil holandês ou até mesmo da própria história que cerca este período. Talvez Sabina tenha imaginado que as pessoas teriam sido mais cuidadosas em preservar os fatos, monumentos e

²⁵ É o patriarca da família Vanderlei (e suas variações de escrita) no Brasil. Ele veio a serviço da Companhia das Índias Ocidentais no século XVII.

edificações relacionados a este tema ou que ela encontraria a cidade de Recife igual a dos livros ou a da sua imaginação.

Assim, juntando elementos (igualzinho, mudado, expectativa, realidade), as estudantes brincaram com a situação encontrada por Sabina em Recife fazendo a comparação com a “expectativa *versus* realidade”. O uso da expressão pode ter aparecido devido ao fato dela ter se tornado popular nos *sites* de redes sociais quando se utilizam fotomontagens de pessoas (ou personagens fictícios) nestas duas situações (de expectativa e de realidade – confronto com uma realidade diferente daquela imaginada). Observamos que as estudantes associaram elementos (ruas, pessoas, carros, vegetação) percebidos no documentário com aqueles lembrados e os convergiram no diálogo apresentado acima, que apresenta as mudanças sofridas em Recife desde a época do período do Brasil holandês.

Sobre imaginar como seria Recife ainda dentro da ideia de “expectativa *versus* realidade”, as estudantes tiveram mais um diálogo, mas desta vez envolvendo a chegada dos holandeses no século XVII.

Cecília: Eu acho que tinha mais ou menos uma ideia e tal de como ia ser. Até falou, assim, o que os holandeses eles... que a terra aqui era bem parecida com a da Holanda. Muita água (gesticulando). Ai eu acho que, tipo, ele tinha mais ou menos a ideia, mas sofreu um pouco (inaudível) porque é diferente.

Joana: E bem ou mal ainda... Eu não sei, acho que meio (inaudível) um pouco de indígenas, um povo de pessoas assim... Tipo... (...) Tipo, já meio civilizados, mas ainda com uma cultura indígena, né, que não chegou que ficou, tipo (colocou as mãos na cabeça como se tivesse confusa), ‘meu Deus, o que é isso?’

Nesta fala de Joana, observamos uma impressão que se tem até hoje de considerar o indígena como um selvagem e que deve ser temido e/ou ignorado. As próprias pinturas feitas por Albert Eckhout tinham este objetivo. Ele queria mostrar para a Europa o quanto exótico o Brasil era e assim atrair investidores para ele, como se verifica na obra *O Brasil holandês*. (MELLO, 2010).

Figura 11 – Fotomontagem com obras de Albert Eckhout



Albert Eckhout - Homem Tapuia e Mulher Tapuia

Fonte: <http://vendoerevendolenise.blogspot.com.br/2015/12/artistas-viajantes-1b.htm>

Com a proximidade do fim do encontro e com a saturação das discussões sobre o documentário e aproveitando a atenção criada pelas estudantes sobre o termo “expectativa *versus* realidade”, pedi que elas falassem um pouco de sua experiência com a oficina.

Cecília: A gente tem mais conhecimento, né, sobre, sobre a época do Brasil holandês, sobre o que continuou ficando aqui do Brasil holandês. Pode não ser a mesma coisa, mas... É, né, isso aí...

Joana: Eu imaginei que seria tipo como uma aula assim, mas como a gente (inaudível) fez várias atividades, né, tipo, meu Deus... Gostei. (...) Foi bom.

Bárbara: Ah, foi bom, foi bem, (inaudível) achei que ia ser mais aula (inaudível).

Gabriela não quis falar e Eduarda não falou nada. Como não se conseguiu visualizá-la, não se sabe se ela emitiu algum gesto. Cecília continuou falando: “A gente trocou conhecimento, cada uma falava como achava melhor e tal”.

Notamos o quanto a experiência da oficina foi positiva para as estudantes. Elas sentiram-se realmente participantes e protagonistas do grupo, onde cada uma tinha sua vez e voz, e até mesmo o direito ao silêncio era respeitado. De forma atuante, lembrando que seus verdadeiros nomes seriam omitidos na escrita desta dissertação, Bárbara deu uma sugestão de

nome que gostaria de adotar para a pesquisa a fim de substituir seu nome original (para garantir-lhe o sigilo). “Quero que meu nome seja. (...) Vanderlei (risos). Todas as interlocutoras riram. Assim, combinei que acataria esta vontade fazendo com que todas ganhassem este sobrenome.

Para encerrar a oficina, falei que continuaria à disposição das estudantes e de seus familiares e sugeri que elas poderiam pensar, se quisessem, alguma finalidade para todo o material produzido após a conclusão da dissertação. Joana e Eduarda disseram que não tinham ideia do que poderiam fazer. Ficou combinado de que a qualquer momento elas poderiam entrar em contato. Ainda no final da oficina, a tenente Érica, coordenadora dos professores de história, apareceu na sala nos lembrando do nosso lanche. Ela levou uma garrafa de suco para a confraternização e disse que nos encontraria logo mais. Com o término da oficina, nos dirigimos para a sala de artes, onde foi realizada uma pequena confraternização para marcar o fim da oficina e desta etapa da pesquisa. Além das interlocutoras, estavam presentes a professora de artes, os professores de informática, de educação física, o bibliotecário e um integrante de sua equipe, e o chefe do setor de Comunicação Social da escola.

4.5 A EXPERIÊNCIA DO PESQUISAR COM PESSOAS

Um galo sozinho não tece a manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro: de outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzam
 os fios de sol de seus gritos de galo
 para que a manhã, desde uma tela tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão"
 (MELO NETO, 2008, p. 219)

Assim como no poema, senti-me tecendo a manhã com Gabriela, Eduarda, Cecília, Joana e Bárbara por cinco encontros. Cinco manhãs que começavam cedo no CMR. Manhãs que despertavam com a correria em preparar as atividades e atingiam seu ponto alto quando as

cinco luzes adentravam na sala da oficina. Pareciam cinco sóis. Cada um brilhando da sua maneira, porém todas iluminando, me iluminando com os seus conhecimentos.

PesquisarCOM as ‘meninas da pesquisa’ (forma como as estudantes eram referidas pelos profissionais com quem tive contato) foi bastante desafiador, até porque parece ser inimaginável a quebra de hierarquia em um ambiente militar. Além disso, usando um jargão deste meio, posso afirmar que foi ‘uma missão’ reunir em diálogo os pais, as participantes e os diversos setores da instituição, incluindo funcionários civis e militares, a fim de considerar todas estas vozes na construção das atividades. Foram muitas negociações com o colégio para acertar datas, horários, entre outros detalhes. O tenente-coronel Gomes era sempre solícito, seja por meios próprios ou mobilizando a sua equipe da supervisão escolar a imaginar a melhor maneira em fazer a oficina sair do papel e deixar de ser projeto de pesquisa para se tornar realidade. Além disso, foram muitas ligações e trocas de mensagens com as mães das estudantes, não só para conseguir a autorização, como também organizar a oficina para que tudo ocorresse da melhor maneira para todas as pessoas envolvidas.

De todas estas vozes, foram cinco que me levaram ao encantamento (parecido com aquele demonstrado pelas ‘escritoras da comitiva’ ao se depararem com a casa de Nassau), a querer ir além com a pesquisa, a romper os desafios. Foram vozes que começaram tímidas, quase sem força ou mudas no primeiro encontro, mas que foram desabrochando com o decorrer das atividades. Vozes que dialogaram, que pediram opinião, assim como também quiseram ouvir. Vozes que contaram histórias, sejam aquelas sobre o Brasil holandês, que envolviam Nassau, a Holanda ou a ideia de invasão, como também aquelas histórias fantasmagóricas ou que envolviam a guerra ou desmistificação de temas. Além disso, as estudantes ainda compartilharam histórias do seu dia a dia, histórias pessoais, trazendo para o grupo a sua unidade, mesmo tratando-se de garotas bem diferentes entre si. Cecília estava sempre ansiosa e preocupada com o horário. Eduarda era introspectiva, mas havia uma doçura em seu olhar e sorriso. Joana era a mais desinibida. Ela e Bárbara estavam sempre brincando, rindo, fazendo piadas. Gabriela era reservada, porém desabrochava quando se tornava a nossa guia turística.

Eu fui estudante da escola e este ano faz vinte anos desde o meu ingresso (que foi repleto de experiências até a conclusão do ensino médio e saída da instituição em 2005). Por quantas mudanças (algumas físicas, outras políticas) o colégio passou? E as pessoas que passaram por todo este tempo...? Quantas histórias para contar... Algumas foram trazidas por Joana, Gabriela, Bárbara, Eduarda e Cecília. Elas falaram de suas paixões. Era interessante e curioso ver a mistura de sentimentos aflorarem nesta tenra idade. E sentimentos tão

contraditórios presentes em suas falas: desde "Rodrigo vai me dar a casa e ele vai morar em uma dessas casas pequenininhas", passando por "ele não merece nem uma casa", até "Não, idiota" ou palavras mais carinhosas. E os sentimentos guiaram o comportamento das participantes por toda a oficina. Elas riram, fizeram piada, demonstraram insatisfação. As interlocutoras ainda falaram de suas relações com os professores. Perguntaram quais deles ainda estão na escola e que eram da minha época. Elas se divertiram ao imaginar a idade dos docentes baseada no tempo em que estão no colégio.

Em alguns momentos, no decorrer da oficina, eu me via em cada estudante, seja me identificando pela farda que usei por oito anos ou pela adolescente que fui cheia de expectativas e curiosidades perante a vida. Como era minha primeira pesquisa 'solo', eu também me deparava com o fato de estar diante de pessoas neste contexto. Uma pergunta não saía dos meus pensamentos: será que estou pesquisando COM? Era uma expectativa pela pesquisa, por regressar ao colégio atuando em outro papel. Diante das estudantes, dos seus pais e dos professores eu era agora a 'psicóloga da pesquisa'. Tinha que responder a este papel ao qual fui construindo e temia sobre o quanto isto poderia influenciar na pesquisa e no pesquisar COM.

Sobre a influência das atitudes ou relações na pesquisa, lembrei de um fato que ocorreu na instituição antes do início da oficina. Eu estava na sala de artes junto com a professora desta matéria organizando o material que ela veio a doar para a realização das atividades. Como ela precisou se ausentar da sala para resolver a documentação de uma visita que os estudantes iriam fazer no dia seguinte, fiquei alguns minutos com uma turma do sétimo e outra do sexto ano. A professora havia passado uma atividade para os estudantes em que eles tinham que elaborar um desenho com o tema "o dia-a-dia no Colégio Militar do Recife".

Os desenhos iriam fazer parte de uma exposição para o aniversário da escola, que estava próximo. Enquanto desenhavam, os estudantes começaram a me perguntar várias coisas: como era a escola no meu tempo; um pediu para eu explicar o que era preconceito; perguntaram o que eu fazia em psicologia; se eu tinha lido um livro²⁶ sobre transtorno e suicídio; se eu havia sido concursada ou amparada (esta 'diferença' entre os estudantes mostrou-se muito importante para os recém-chegados na escola), entre outras. Uma pergunta (de um menino e uma menina do sétimo ano) foi muito interessante: "Professora, posso fazer uma pergunta pessoal? A senhora é comunista"? Em seguida, o menino se desculpou e falou que tinha confundido psicologia com sociologia. Expliquei bem por alto o que era cada uma

²⁶ Posteriormente percebi que se tratava da série de filmes '13 reasons why', produzida e exibida pela Netflix.

dessas ciências e o que era o comunismo e falei que não tinham relação direta e que ser psicóloga ou socióloga não estava atrelado necessariamente à identificação e afinidade por determinada ideologia política. Na hora achei curioso e engraçado, mas depois me lembrei de uma das primeiras conversas com o tenente-coronel Gomes e que envolvem a situação política a qual se passa o país. Estamos vivendo em um contexto de polarização política (partidária e posicionamentos políticos de esquerda e direita) e que tem causado calorosas discussões sobre segurança, militarização (inclusive pedidos de intervenção das forças armadas), capitalismo, socialismo, estado mínimo, educação (verbas, debates sobre a proposta da escola sem partido, escolas militares), entre outras pautas polêmicas.

Muitas razões, inclusive estas citadas acima, poderiam ter me afastado do contexto de pesquisa. Tive momentos de ansiedade a fim de saber se eu ‘estava fazendo certo’. Estes eram minimizados com as leituras e orientações. Mas foi na última atividade da oficina que me deparei com uma situação em que tudo passou a fazer sentido e entendi o pesquisarCOM. As estudantes se revezavam para desenhar a capa do cordel. Enquanto isso, conversavam sobre variados assuntos. Em certo momento, Bárbara pegou uma capa em branco e começou a desenhar e falar: “Eduarda, Cecília, Joana”. E continuou: “Eu aqui. E tem Luciana aqui com a gente”. Todas nós formávamos um grupo. E eu estava nele não apenas como profissional, a responsável pela pesquisa. Eu também estava aprendendo com elas e juntas tecemos nossas histórias, inclusive sobre o Brasil holandês.

Figura 12 – Desenho feito por Bárbara representando o grupo da pesquisa



Fonte: Elaborada por Bárbara.

Eduarda era a de rabo de cavalo maior. Cecília a seguinte. Joana é a de cabelo rosa por causa do seu ‘famoso’ arco-íris. Bárbara está em cima da ponte. Gabriela havia faltado neste dia. Eu sou a da frente, talvez conduzindo as estudantes e caminhando junto com elas. Será que eu era uma estudante a caminhar com elas neste processo de aprendizado?

Falei para elas no nosso primeiro encontro que eu tinha sido estudante da escola. Ocorreram alguns momentos de curiosidade, inclusive sobre o meu número na escola, pois cada aluno tem o seu número de matrícula que ele leva para toda a sua trajetória no colégio. Joana disse que o seu é 5.640. Falei que o meu número é 1.069. As estudantes ficaram surpresas. Comentamos sobre quantas histórias podem existir por trás de todos esses números e de quantas pessoas que passaram pela escola.

Eu sentia que estava fazendo pesquisáCOM na teoria, até porque no papel tudo parece mais bonito, mas só aos poucos eu ia entendendo sobre isso na prática. Quando a oficina enfim teve data para começar, após conversar com tantos interlocutores para conseguir enfim materializá-la, pude perceber que não teria como nomear de outra forma – que não fosse pesquisáCOM – tudo que aconteceu entre todos nós nesse período. Foram muitas conversas, trocas, diálogos, ensinamentos. Tudo isso de forma igual e respeitosa, contrariando até mesmo conseguir quebrá-la. E quem disse que eu tive que quebrar algo? Ainda mais, quem disse que

quebrar implica necessariamente partir ou fragmentar? Existem vários significados para o verbo quebrar no dicionário e podemos neste momento incluir a ação de refletir ou refratar, tratando-se da multiplicidade com que deveríamos abordar o tema da oficina.

Por ora, para pensar na dialética entre hierarquizar e desierarquizar, prefiro ficar com o verbo quebrar no sentido de comoção, pois foi isso que dialogar com todos os meus interlocutores proporcionou. E pensando nos diferentes papéis que eles atuam na escola, afirmo que as normas e regras do militarismo já existiam antes de mim e continuarão existindo após a minha passagem pelo CMR como pesquisadora. Apenas mostrei, de forma acadêmica, novas formas de construir realidades, mostrando que com o pesquisarCOM é possível desierarquizar a construção do conhecimento e ainda assim manter a hierarquia que compõe uma instituição como o Exército.

Além disso, pude, mais do que nunca, adotar o pesquisarCOM não apenas como método de pesquisa visando apenas a área acadêmica. Considero esta forma de pesquisar uma filosofia de vida e hoje não consigo entender uma relação que não seja dialógica em diversos ambientes da minha vida, considerando meus pares como parceiros na construção do conhecimento.

Compreender que meus interlocutores atuam comigo na pesquisa é ir além do que foi dito ou estabelecido por outros saberes. É considerar também estes saberes, é incluí-los, é realizar intervenções que incluam outras realidades além daquelas que já conhecemos ou que para nós é confortável. Isso levou-nos a pensar, no decorrer da oficina, que falar de Brasil holandês é muito mais do que invasão ou ocupação holandesa (que é a preocupação que muitas pessoas têm ao nomear este período). É afirmar que, sobre Brasil holandês, podemos discutir sobre Maurício de Nassau e Batalha dos Guararapes e União Ibérica e Companhia das Índias Ocidentais e luso-brasileiros e população indígena e população negra e religião e Exército brasileiro e Recife e Castrolanda e muitas outras coisas mais: economia e Segunda Guerra Mundial e diversidade cultural e colonização e assombrações e relações de poder e ligações por meio de pontes. Pontes que unem ilhas, cidades, países, mas também pessoas, passado e presente. Pontes que me uniram aos professores, pais e às estudantes por meio da oficina.

PesquisarCOM é não excluir estas e demais possibilidades, considerando que as realidades são múltiplas e construídas em suas práticas, pois uma estudante que morou em uma colônia holandesa e que mal conhece as ruas e pontes de Recife tem tanto para contribuir quanto outra estudante que mora em Recife desde que nasceu e sabe explicar a localização e dizer os nomes de cada ponte que liga as ilhas da capital pernambucana. Lembrando que estas

realidades podem se conectar ou não, podem gerar tensões ou até mesmo se integrarem de uma forma mais ‘pacífica’.

Todas as participantes do grupo partilhavam muitos sentimentos e expectativas. Demos risadas, falamos sério, nos calamos. Com o passar dos encontros, aprendemos juntas, partilhamos mais do que pontos de vista sobre o tema da pesquisa, pois abrimos um leque de multiplicidade sobre o tema proposto não somente discordando e/ou conhecendo novos olhares sobre os holandeses e os luso-brasileiros, mas também sobre o CMR, sobre a adolescência, sobre a época de escola e uma perspectivação futura que inclui a vida adulta e a profissional. O que aprendi com esta oficina é que, para falarmos do Brasil holandês, foi e sempre será preciso falarmos das multiplicidades, dos Brasis holandeses que habitam em todos nós. Com isso, foi preciso saber os momentos de ‘repetir’ conhecimento já estabelecido (resgatando da memória) e aqueles de resistir e subverter, romper com o que foi trazido seja em sala de aula ou nos livros e, por meio da imaginação, ressignificar e criar. Fazer existir a variação é fundamental para a emergência do processo criativo.

Por fim, na oficina *Tecendo histórias sobre o Brasil holandês*, nós, as herdeiras de Vanderlei, dialogamos sobre sermos seis mulheres aprendendo juntas a trilhar sua trajetória. Caminho este que poderá novamente ser compartilhado no futuro, mas que também poderá ser apenas resgatado da memória quando preciso for para que seja, assim, ressignificado e convertido em novos produtos da criatividade.

E eu gostaria de compartilhar mais uma coisa que aprendi com ‘as meninas da pesquisa’. Elas me fizeram pensar além sobre a relação pesquisador e pesquisadas e no processo de transformação que se desenvolve neste ambiente quando adotamos o pesquisarCOM. Transformação esta que perpassa uma reflexão sobre a assimetria esperada e pregada em alguns compêndios e manuais de pesquisa científica e a simetria que propus ao entender que todas ali estavam para pensar ‘de igual’ sobre o Brasil holandês. Esta relação simétrica que procurei estabelecer com elas não anulou os papéis que cumprimos, porém não concebeu saberes superiores ou inferiores. A relação também me ajudou a refletir sobre os papéis ativos e passivos que são esperados em uma intervenção. Todas nós discutíamos sobre o Brasil holandês, assim como todas nós falávamos sobre os horários, sobre as propostas de atividades e até mesmo quando trazíamos assuntos ‘triviais’, pois as atividades eram coconstruídas.

Pensando em relação ao que aprendi nos cinco encontros com ‘as meninas da pesquisa’, sinto que elas também me ensinaram a não deixar que o entusiasmo juvenil se perca ao longo do caminho. Aprendi muito com elas, com seus sorrisos, a vontade de

aprender, mas também de se impor, de trazer seus olhares e participar ativamente das discussões. As estudantes estão criando seu futuro e espero que esta determinação que elas apresentaram continue guiando seus projetos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DA EXPEDIÇÃO E O QUE VIRÁ DEPOIS

Este estudo já foi um projeto de pesquisa, se desenvolveu e agora está chegando ao seu fim. Não que a pesquisa esteja inteiramente finalizada. Sempre irão ficar pontas. Espero que não sejam aparadas nunca, e sim amarradas a outras pontas de outras pesquisas e assim iremos tecer uma grande rede acadêmica. Também está chegando ao final a expedição realizada por meio da oficina. Nesta, fizemos três atividades que nos levaram de volta ao Brasil holandês do século XVII. Como ‘balanço’ destas atividades, ficou como herança a construção de uma ponte que nos ligou a esta época, mas que também tornou possível que retornemos aos dias atuais e ao futuro.

Com a expedição, foi possível compreender o processo criativo das estudantes do oitavo ano do ensino fundamental sobre eventos e edificações históricas do período do Brasil holandês em Pernambuco durante o século XVII. Além disso, o estudo foi realizado sob o referencial teórico-metodológico vigotskiano (1935/2010), fazendo com que a investigação deste processo ocorresse desde a sua gênese e considerando os mecanismos que possibilitam o seu desenvolvimento.

Para guiar esta jornada, foram elaborados três objetivos específicos a fim de atender ao objetivo geral desta investigação. São eles: a) analisar os conceitos elaborados pelos estudantes sobre o período do Brasil holandês em Pernambuco; b) entender de que maneira ocorre o ato criador dos estudantes sobre os eventos, monumentos e edificações em Recife que remetem a este período histórico; c) conhecer de que maneira a influência holandesa é significada pelos estudantes em relação à cultura pernambucana.

Para compreender o primeiro objetivo, refletimos sobre o que Vigotski (1927/1999) chamou de sistema psicológico, que pode ser entendido como uma relação entre processos. A formação de conceitos envolve, de forma não linear, o processo de significação, que se relaciona à produção de sentidos e significados. Os conceitos produzidos possuem uma historicidade relacionada à vida do sujeito e à cultura a qual ele encontra-se inserido (MARIA GÓES; MARIA CRUZ, 2006; VIGOTSKI, 1934/1993). Assim, pensamos na análise de um sistema de conceitos elaborado pelas estudantes sobre o Brasil holandês. Ele envolve a figura de Maurício de Nassau e outros conceitos: invasão, economia, pontes, diversidade cultural e colonização.

Quando se fala sobre o Brasil holandês, Nassau é comumente posicionado como líder ou invasor. Joana, por meio de seu grande repertório cultural, o apresentou como uma pessoa que tinha intenções divergentes da dos portugueses em colonizar (talvez por ser um nobre,

militar, administrador e político peculiar e por ter atração pelas artes, arquitetura e ciência, por exemplo), mas que ainda assim caminhava ao lado do tipo de economia que regia o mercado daquela época: o açúcar e a escravidão de negros africanos. Além disso, ele era funcionário da Companhia das Índias Ocidentais, e não um tirano ou conquistador como muitos pensam, rompendo uma visão dicotômica em relação à Nassau. A estudante questionou a fama da colonização holandesa no Brasil e levou ao debate outras colônias como o Suriname, que não é um país desenvolvido na atualidade. Então, ela afirmou que não se deve considerar o holandês um bom colonizador e sim pensar sobre a administração de Nassau. Este debate levou as outras estudantes a refletirem e, por meio do seu potencial criativo, puderam reelaborar essas informações aos quais ainda não tinham entrado em contato em outras oportunidades anteriores à oficina. (MELLO, 2010).

Outro conceito elaborado pelas estudantes dentro do sistema foi invasão. Elas dialogaram sobre quem estaria invadindo quem ao relatarem a vinda dos holandeses tanto no século XVII como no XX, quando discutiram também sobre os holandeses fugidos da Segunda Guerra Mundial que assolava o território europeu. O fato de nomear se houve invasão, ocupação ou qualquer outro termo reflete a produção de sentidos e significados das estudantes por meio da construção de conceitos sobre o tema, ação que coaduna com o esperado para o ensino de história conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Com isso, percebemos a importância da sala de aula e de atividades extraclasse para a construção e partilha de conhecimentos sobre a história da nossa sociedade não somente no contexto de ensino de história, mas no da educação como um todo.

Esse conceito foi reconstruído no decorrer da oficina e as estudantes falaram no primeiro encontro que teria sido uma invasão a chegada dos holandeses ao Brasil porque “era domínio português”, conforme Eduarda. Ou seja, no local já havia um ‘dono’. Mas em nenhum momento as estudantes deixaram de considerar a multiplicidade de interpretações, conferindo um caráter dinâmico ao processo de significação e à formação de conceitos. Esta multiplicidade foi acentuada no final da oficina após a exibição do documentário *Doce Brasil holandês*. As estudantes relataram que o filme proporcionou novas percepções sobre o tema e, no decorrer dos encontros, a palavra invasão foi sendo menos usada, apesar dos discursos permanecerem com esta ideia. As estudantes passaram a discutir mais sobre quem estava no poder e quais os objetivos e consequências desta então ‘invasão’.

Outro conceito trazido pelas estudantes foi o de colonização, que surgiu por meio do debate sobre Castrolanda. Ligado a ele, estava o conceito de economia, que se referiu tanto à de Castrolanda como também a do período nassoviano, que era açucareira e escravagista

(BOULOS JÚNIOR, 2015). Joana e Bárbara, ao conversarem sobre escravidão, combinaram datas e eventos históricos. Elas se situaram por meio da data da abolição da escravatura e da chegada de Nassau para deduzir que havia escravos no Brasil holandês. Com isso, acrescentaram que pequenas casas observadas durante a visita virtual ao Palácio de Friburgo seriam de escravos.

Atualmente, no Brasil, quando pensamos em colônias, nos referimos aos milhares de imigrantes que estão espalhados pelo país. Porém, compreendemos que a multiplicidade étnica já favorecia a formação do Brasil no século XVII, promovendo uma diversidade cultural, que foi outro conceito elaborado pelas estudantes durante a oficina. Gabriela e Joana, em um diálogo, relataram o quanto o nosso país apresentava esta riqueza de mistura de raças e povos. Ao mesmo tempo, refletiram sobre as consequências desta mistura. As participantes compreendiam que os indígenas e os negros africanos, por exemplo, eram considerados escravos. Os negros e indígenas eram considerados exóticos e veículos para a divulgação do país diante dos investidores europeus, como o que aconteceu com as obras de Post e Eckhout observadas pelas estudantes durante a visita virtual.

Apesar de integrar os negros e indígenas na diversidade cultural do país por meio de suas ressignificações sobre o tema durante a oficina, as estudantes acabaram por manter o posicionamento adotado pelos criadores dos quadros, que era apenas exibir “a situação dos escravos e indígenas” (trecho presente na produção escrita de Gabriela, Eduarda e Cecília), mantendo-os a um certo distanciamento e também considerando-os exóticos (MELLO, 2010). Esta postura pode proporcionar diversos debates acerca da diversidade cultural e de como realmente, em nosso país, este discurso pode estar disfarçado e envolver questões mais profundas e sérias como, por exemplo, o preconceito racial.

As construções de Nassau em Recife denotavam uma grandiosidade. Então, de forma a expandir seu território e, com isso, aumentar seu poder, foram criadas pontes que ligavam as diversas ilhas que compõem a cidade. O conceito de pontes foi trazido pelas estudantes e refletimos sobre o significado delas não só para as participantes. Ao elaborarem a capa do cordel e o texto da visita, as estudantes falaram da cidade antiga e, por meio das discussões, também trouxeram a cidade atual. Recife foi falado, foi desenhado, integrado, enfim, foi subjetivado e objetivado. As estudantes recriaram Recife por meio das estradas, pontes, rios, população e vegetação. Compararam como a cidade era com o que se tem hoje, interligando o antigo e o novo, assim, por meio de pontes, mesmo que simbólicas.

O processo criativo ocorre a partir da relação entre os atos reprodutores e os atos criadores. A partir daí, observamos que obter um bom repertório, a fim de ‘abastecer’ a

memória, pode fazer com que o sujeito disponha de mais informações e, assim, maior será a sua capacidade de criação. Para as estudantes desta pesquisa, o acesso às aulas sobre o Brasil holandês, as visitas a museus e exposições, além de informações advindas de outras fontes foram importantes para que elas pudessem participar e discutir no decorrer da oficina. Além da memória, tem igual importância o papel da imaginação, pois foi por meio dela que as estudantes puderam ressignificar as informações memoradas. (VIGOTSKI, 1930/2014). Refletimos sobre o desenvolvimento do ato criador das estudantes considerando o papel da imaginação para discutir sobre o segundo objetivo deste estudo.

Vygotski (1996, apud GÓES; CRUZ, 2006) traz contribuições acerca da discussão sobre a interação entre o processo de significação e a relação cognição-imaginação. Compartilhamos com os autores a reflexão sobre a importância da imaginação na elevação do pensamento por operar com imagens que não estão percebidas na realidade. No momento de imaginar o desenho da capa para o cordel, Joana, Eduarda, Cecília e Bárbara discutiram e puderam na prática materializar alguns elementos que haviam sido nomeados (ponte, rio), assim como não materializaram elementos que haviam sido nomeados (Palácio de Friburgo). Enquanto isso, Gabriela pôde apenas nomear e imaginar os elementos que ela colocaria na capa (moinho, rios, estradas abaixo do nível do mar), mas não foi possível materializar estes elementos. “Vários moinhos, as casas aqui (com as mãos posicionadas de forma horizontal, ela enfatizou o ‘aqui’ com a mão direita abaixo da esquerda), umas casas aqui embaixo, mais em cima”. Ela afirmou que tinha sido mais fácil para ela imaginar a capa ao invés de desenhar, ao contrário das colegas, que ainda disseram que a dificuldade em desenhar foi somada ao tamanho da capa de um livro de cordel. Assim, a imaginação tornou possível a ressignificação do Brasil holandês pelas estudantes e possibilitou a criação de seus produtos, sejam eles materiais ou subjetivos.

A análise do processo criativo ocorreu inspirada nos mecanismos integrantes deste processo psicológico. Percebemos que alguns destes mecanismos destacaram-se mais no processo criativo das estudantes. Desta forma, procuramos compreender os momentos e situações em que estes mecanismos surgiram. Um dos mecanismos mais observados foi a associação dos elementos, que ocorre por meio da junção dos elementos dissociados e modificados. Assim, as estudantes, ao elaborarem suas produções em cada atividade (o mural, o texto da visita virtual e a capa do cordel), juntavam elementos provenientes de diversas origens, como já falado. Podendo ser através do saber escolar ou de outros tipos, como as experiências cotidianas, no caso da estudante moradora de uma colônia holandesa ou daquela que conhece a localização de diversas pontes do centro da cidade do Recife, demonstrando a

importância do repertório cultural destas estudantes (para que possa haver uma associação entre eles).

Imaginamos que este mecanismo tenha sido o mais frequente também pelo tipo de atividades propostas na oficina, que eram aquelas que demandavam uma rememoração e junção dos elementos resgatados. Devido à minha formação acadêmica (sou bacharel em psicologia), minha função no grupo era partilhar com elas experiências sobre o Brasil holandês, e não ministrar aulas ou fazer palestras sobre o tema (e assim, quem sabe, trazer algo ‘novo’). Além disso, eu estava presente para, junto com as interlocutoras, resgatar informações sobre o tema focado na pesquisa e mediá-las no processo de significação. Desta forma, a proposta da pesquisa coadunou com a do ensino de história conforme os PCN, promovendo a problematização de temas históricos. Tal documento também apresenta a criatividade, enquanto instrumento, para a formulação e resolução de problemas, por parte do estudante, diante à sua realidade. Assim, juntamente, destacamos o papel da escola no desenvolvimento da criatividade dos estudantes em seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1998; ALBERTINA MARTINEZ, 2002).

Outros dois mecanismos bastante frequentes na análise realizada foram: combinação em sistemas de imagens isoladas e conversão da imaginação em imagens exteriores. Um destes exemplos foi a contribuição de Joana ao romper uma dicotomia presa à imagem de Nassau. Ela subverteu uma informação consolidada (inclusive pelo meio onde está inserida – o Exército) e apresentou uma nova visão sobre o administrador a partir da junção das informações que ela rememorou.

O mecanismo menos frequente foi a dissociação das impressões. Uma de suas aparições foi quando as estudantes modificaram sua forma de pensar e ressignificaram algo que antes era totalmente diferente, como no caso em que Eduarda e Gabriela apresentaram Nabuco e Nassau como a mesma pessoa e depois notaram o equívoco, havendo, assim, uma fragmentação do todo.

O material (subjetivo ou objetivo) elaborado pelas estudantes foi produzido a partir de uma aproximação sobre o Brasil holandês, que deixou influências sobre as participantes. No que se refere ao terceiro objetivo, a influência holandesa é significada por meio das pontes existentes em Recife. Pontes que ligam lugares, pessoas... Pontes que uniram estudantes, como foi o caso de Gabriela e as demais interlocutoras. Ela compartilhou com o grupo seu conhecimento sobre a localização das pontes, que era rememorado a partir de suas experiências em idas ao centro da cidade com os seus pais. A partir daí ela associava os elementos presentes nesta lembrança da localização e os convertia na explicação de cada

ponte citada durante a oficina. As pontes a aproximou de suas colegas e Gabriela passou a participar do grupo de forma mais ativa junto às demais, pois havia a percepção de que ela era menos atuante nos momentos de discussão e elaboração de atividades dentro do trio. Além disso, as pontes ligam o passado ao presente, fazendo com que um período que existe apenas nos livros e no imaginário das pessoas seja revivido e ressignificado, pois existem poucos monumentos ou edificações em Recife que remetem a esta época. E sobre aquelas criadas pelos holandeses, nenhuma sobreviveu ao tempo. Assim, a única herança que os holandeses teriam deixado seria a imaterial, conforme dito por um dos palestrantes em um evento sobre o dia do Exército no Comando Militar do Nordeste.

Como um estudo inédito sobre o processo criativo no âmbito da aprendizagem de história, haja vista não ter sido encontrado publicações envolvendo os processos criativos e a Educação Histórica no levantamento da literatura realizado, afirmamos que esta pesquisa conseguiu avançar por trazer dados para uma inter-relação entre estas duas perspectivas, além de colocar em diálogo as participantes, no sentido empírico, e autores como Vigotski, Zanella, Moraes e Rüsen, no sentido teórico. Foi por meio destes diálogos que foi possível encontrar convergências com resultados de estudos sobre o processo criativo em outros contextos. Uma delas foi com Kátia Maheirie, Zanella e Da Ros (2007), quando demonstraram em seu estudo sobre os processos de criação de educadoras que participavam de um curso de formação continuada que, por meio da imaginação, é possível uma combinação de elementos e uma ressignificação destes, mobilizando os sujeitos a novos comportamentos. No caso das participantes do presente estudo, percebemos que, no primeiro encontro, elas estavam mais preocupadas em repetir e receosas se iriam ‘acertar ou errar’. Com o decorrer dos encontros, culminando no último, observamos que elas demonstravam uma maior autonomia e abertura para questionamentos, expressando seus pontos de vistas de forma mais espontânea.

Esta mudança observada promoveu reflexões sobre o quanto pensar sobre processo de criação e Educação Histórica pode proporcionar mudança de comportamento visando uma maior autonomia para os estudantes em geral, pois eles poderão ressignificar as mais variadas experiências, inclusive considerando àquelas extraclases. Esta contribuição segue as indicações da Lei de Diretrizes de Bases (BRASIL, 1996) da educação e dos PCN (BRASIL, 1998) que diz respeito à formação da consciência histórica.

Como este conceito está relacionado à produção de sentidos em relação ao passado que influenciarão na compreensão do momento presente e na orientação para o futuro, a autonomia proporcionada por meio do processo criativo influenciará o processo de aprendizagem do estudante (RÜSEN, 2009). Temos como exemplo a expressão de espanto de

Cecília “como assim?”, questionando o que era apresentado no documentário sobre as outras colônias holandesas. Joana, por sua vez, argumentou com o que já foi citado sobre a administração de Nassau. No fechamento da oficina, Cecília retomou os seus questionamentos e falou: “A gente tem mais conhecimento, né, sobre, sobre a época do Brasil holandês, sobre o que continuou ficando aqui do Brasil holandês”. Desta forma, percebemos que ela mudou suas percepções a partir da oficina e dos questionamentos realizados e debates com suas colegas.

Outra convergência foi realizada com os resultados do estudo de Melo, A. (2014), que foi sobre o processo criativo de crianças iniciantes em atividades de musicalização. A autora afirmou que a utilização de recursos além daqueles utilizados em sala de aula amplia a capacidade criadora. Corroboramos tal afirmação por meio dos materiais produzidos durante a oficina e dos recursos digitais e artísticos, enquanto mediação, utilizados na oficina estética. Cecília foi uma das estudantes a falar sobre isso após a exibição do documentário com o encerramento da oficina: “A gente tem mais conhecimento, né, sobre, sobre a época do Brasil holandês, sobre o que continuou ficando aqui do Brasil holandês. (...) A gente trocou conhecimento, cada uma falava como achava melhor e tal”. Outro exemplo foi quando elas expressaram ter gostado da experiência da visita virtual à casa de Nassau, que possui formato de interação próximo ao de jogos eletrônicos.

Acerca da troca de conhecimentos, refletimos sobre o que pode ser respondido a partir dos questionamentos feitos no início deste estudo: De que maneira ocorre o processo criativo de estudantes dos anos finais do ensino fundamental sobre eventos e edificações históricas referentes ao período do Brasil holandês ocorrido durante o século XVII? E que significados são produzidos por estes estudantes sobre a influência holandesa na história de Pernambuco?

Os atos reprodutores ocorrem a partir da rememoração de elementos. Neste estudo, estes elementos foram provenientes das mais variadas experiências das estudantes, inclusive a própria oficina, pois as interlocutoras resgatavam de sua memória vivências de encontros anteriores. Os atos criadores ocorrem a partir da ressignificação dos elementos rememorados por meio da imaginação. Como estes atos ocorrem de forma integrada, para entender o processo criativo das estudantes o realizamos por meio dos mecanismos integrantes deste processo psicológico. Assim, respondemos que o processo criativo das estudantes ocorreu a partir da associação dos elementos que elas possuem em seu repertório cultural, elementos estes que foram dissociados e modificados até fazer parte deste conjunto de experiências.

Sobre os significados produzidos, podemos entendê-los a partir de um sistema conceitual formado por elementos como Maurício de Nassau, economia, diversidade cultural,

colonização e pontes. Estas foram significadas como uma forma de ligação entre a cidade de Recife do século XVII e a atual.

A análise deste trabalho a partir do discurso das estudantes não é feita de ‘verdades’. Procuramos refletir sobre os objetivos, observar o processo criativo, sua manifestação e compreender o seu desenvolvimento e, enfim, responder à questão da pesquisa. Realizar este estudo também foi aprender na prática a pesquisarCOM pessoas. Foi entender que escrever (prazerosamente e arduamente) esta dissertação é mais do que apenas concluir uma pesquisa de pós-graduação. Refletimos sobre a importância de se partilhar as informações produzidas e este modo de fazer pesquisa. PequisarCOM mobiliza o pesquisador por completo e, conhecendo até onde ele pode ir (e sua pesquisa também), fica fácil saber o que é preciso para avançar. Como esta pesquisa não se esgota em si (e nem deveria), pensamos sobre as limitações as quais ela sofreu e como poderiam ser contornadas em outras situações de investigação. Com isso, fazemos algumas sugestões de pesquisas futuras.

Uma delas poderia envolver conceitos como memória coletiva e imaginário social, lembrando que o que temos do Brasil holandês em termos de edificações é apenas uma herança imaterial. Outra sugestão envolve os próprios participantes, pois seria interessante realizar outro estudo com estudantes no momento em que eles tivessem tendo acesso ao conteúdo em sala de aula. Também sugerimos a realização da investigação com outros níveis de ensino, como nos moldes das pesquisas realizadas por Telma Avelar e Érica Pires, conforme citado na Introdução deste trabalho (ARRAES et al., 1997; MELO, K. et al., 1996; MELO et al., 1996; PIRES et al., 1996a; PIRES et al., 1996b). Ressaltamos ainda a importância de novas investigações deste tipo, principalmente, pelas mudanças ocorridas no decorrer de vinte e dois anos que envolvem inclusive mudanças sociais e reformas que estão por ocorrer no currículo da educação básica brasileira.

No mais, resta agora retornar às interlocutoras, aos pais e responsáveis e à escola, não só para agradecer mais uma vez pela coconstrução, mas também para apresentar os resultados deste estudo e, quem sabe, suscitar discussões acerca dos processos criativos e demais contribuições que possam surgir nestes debates. Haverá, assim, uma devolutiva dos produtos subjetivos e materiais, sendo estes últimos devolvidos ao grupo para a destinação que o mesmo julgar apropriado.

POSTSCRIPTUM

O navegador holandês

Outrora o tempo era intacto
em seus braços prolongados
e às suas línguas de areia,
virgens de pés e barças,
virgens de olhos e lunetas
(até de imaginação)
chegou, tranquilo e exato,
o argonauta do improviso,
trazendo o sol na cabeça
e o mar do fundo dos olhos,
um gosto de azul na boca
sob a audácia dos bigodes
flamengos e retorcidos.

Mas, depois de algumas bulhas
com o português cristão
e alguns segredos de amor
com as donzelas de então,
escorraçado voltou,
deixando-nos essas coisas
que a sua presença atestam:
algumas mulheres prenhas
destes Wanderleys que restam.

Esse tempo, há muito gasto,
resiste apenas, agora,
em feriados de escola
e em frias e sonolentas
ordens do dia, em quartéis
onde fofos capitães,
esverdeados por fora,
ganham a vida e as estrelas,
o dia, o mês e o ano
à custa do amarelinho
e alegre “porque me ufano”.

(PENA FILHO, s.d., apud ATMA COMUNICAÇÃO, 2010)

REFERÊNCIAS²⁷

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. (s.d.). **Joaquim Nabuco**: biografia. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/joaquim-nabuco/biografia>.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.
- ARAÚJO, R. B. A cidade secreta: intensidade, fragmentação e terror em Assombrações do Recife Velho, de Gilberto Freyre. **Philia&Filia**, v. 2, n. 2, p. 149-163, 2011.
- ARRAES, A. K. M. S. et al. O significado da independência do Brasil para crianças de escola pública e particular. In: **Anais do V Congresso de Iniciação Científica da UFPE**, Recife: UFPE, 1997. p. 513-513.
- ATMA COMUNICAÇÃO. **Carlos Pena Filho**: 50 anos de memória. Recife: Atma Comunicação, 2010.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Revista psicologia & sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.
- BARROS, J. P. P. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAURER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual. Petrópolis: Vozes, 2002, cap. 1, p. 17-36.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOULOS JÚNIOR, A. **História**: sociedade e cidadania, 7º ano. São Paulo: FTD, 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.
- COLÉGIO MILITAR DO RECIFE. (s.d. a). **Canção do CMR**. Disponível em: <http://www.cmr.eb.mil.br/index.php/hinos-e-cancoes/132-cancao-do-cmr>

²⁷ De acordo com o estilo ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas)

_____. (s.d. b). **Histórico**. Disponível em: <http://www.cmr.eb.mil.br/index.php/historico>

CONTI, J. **Margens entre pesquisar e acompanhar**: o que fazemos existir com as histórias que contamos? 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de história**, v. 16, p. 147-160, jan/jun. 2007.

COSTA, D. B.; AZEVEDO, U. C. Das senzalas às favelas: por onde vive a população negra brasileira. **Socializando**, v. 3, n. 1, p. 145-154, 2016.

DARÓZ, C. R. C. **A guerra do açúcar**: as invasões holandesas no Brasil. Recife: Editora UFPE, 2014.

DUARTE, T. A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-working**, n. 60, 2009.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Sistema Colégio Militar do Brasil. **Revista Verde-oliva**, n. 233, p. 72-73, 2016.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1996.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos históricos**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

KEMP, L.; ZANELLA, A. V.; NUERNBERG, A. H. (Re)criação do olhar: oficinas estéticas com crianças com deficiência visual. **Psicologia em revista**, v. 22, n. 1, p. 110-123, 2016.

LEAL, F. M. Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, 2011.

LEE, P. Em direção ao conceito de literacia histórica. **Educar**, p. 131-149, 2006.

LEITE, R. P. Patrimônio e enobrecimento no Bairro do Recife. **Revista CPC**, v. 1, n. 2, p. 17-30, 2006.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em estudo**, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V.; DA ROS, S. Z. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 19, n. 1, p. 145-154, 2007.

MARQUES, A. V. **Criatividade**: um estudo comparativo entre diferentes formas de criação. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MARTINEZ, A. M. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas críticas**, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, v. 2, n. 3, p. 59-71, 1994.

MELLO, E. C. **O Brasil holandês (1630-1654)**. São Paulo: Penguin Classics, 2010.

MELO, A. F. A. **O processo criativo de crianças iniciantes em atividades de musicalização**: uma perspectiva sócio-histórica. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MELO, K. C. et al. Escravidão tia, o que é isso? In: **Anais do IV Congresso de Iniciação Científica da UFPE**, Recife: UFPE, 1996. p. 487-487.

MELO, S. R. V. et al. Por que o Brasil, que era monarquia, virou república? In: **Anais do IV Congresso de Iniciação Científica da UFPE**, Recife: UFPE, 1996. p. 491-491.

MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PEREIRA NETO, F. E. **Argumentação e construção do conhecimento**: análise retórica dos acordos e adesões em uma sala de aula de história. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

PINTO, M. T. L. S.; MENEZES, E.; FERREIRA, S. M. M. O corpo de um general cigano: reflexões sobre relações identitárias culturais ciganas no contexto das artes cênicas. In: **Anais eletrônico do IX EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar**, Maringá, 2015. p. 4-8.

- PIRES, E. M. S. et al. Proclamação da república: as crianças compreendem o que mudou? In: **Anais do IV Congresso de Iniciação Científica da UFPE**, Recife: UFPE, 1996a. p. 489-489.
- PIRES, E. M. S. et al. A compreensão infantil da relação passado / presente no ensino da história. In: **Anais do IV Congresso de Iniciação Científica da UFPE**, Recife: UFPE, 1996b. p. 490-490.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto história**, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.
- RANGEL JUNIOR, J. F. L. B. **Criatividade digital**: um mundo de ideias e bytes. 2014. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- REIS, A. C.; ZANELLA, A. V. Psicologia social no campo das políticas públicas: oficinas estéticas e reinvenção de caminhos. **Revista de ciência humanas**, v. 49, n. 1, p. 17-34, 2015.
- RODRIGUES, S. R. C. R. **Argumentação em sala de aula**: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da historiografia**, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.
- SANTOS, A. T. **Estudo da criatividade no Brasil**: análise das teses/dissertações em psicologia e educação (1970/1993). 1995. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- SANTOS, R. C. G. P. **A significância do passado para professores de história**. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- SCHMIEDT, M. **Doce Brasil holandês**. 2010. Documentário. Porto Alegre, RS: M. Schmiedt Produções.
- SILVEIRA, M. **Vozes no corpo, territórios na mão**: loucura, corpo e escrita no PesquisarCOM. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- SOARES, F. B. A produção de fontes orais com ex-alunos de colégios militares: uma análise a partir da consciência histórica. In: **XXVIII Simpósio nacional de história**, Florianópolis, 2015.
- SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014.

THIOLLENT, M. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias e letras, 2006, p. 151-165.

THIOLLENT, M.; OLIVEIRA, L. Participação, cooperação, colaboração na relação dos dispositivos de investigação com a esfera da ação sob a perspectiva da pesquisa-ação. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, p. 357-366, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Original publicado em 1934).

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Original publicado em 1932).

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Original publicado em 1930).

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1925).

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1927).

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Original publicado em 1926).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Original publicado em 1935).

ZAMBONI, E. Panorama das pesquisas no ensino de história. **Saeculum – Revista de história**, n. 6-7, p. 105-117, 2001.

ZANELLA, A. V. “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e(em) experiência**. Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC, 2006a.

ZANELLA, A. V. et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores (as). **Cadernos de psicopedagogia**, v. 6, n. 10, 2006b.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ZANELLA, A. V.; TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 305-316, 2005.

ZANOTTO, M. A. C. Recontar histórias. **Revista do professor**, v. 19, n. 74, p. 5-9, 2003.

ANEXO A – Versão adaptada para a pesquisa do cordel utilizado na oficina

30. Nassau voltou à Holanda
cumprindo uma obrigação.
O povo que fora escravo
transformou-se em cidadão.
E dessa bela cidade
levou uma grande saudade
dentro do seu coração.

31. Nessa caminhada cívica
por lugares tão lembrados,
convidamos nosso aluno
a recordar o passado
do Recife, que hoje brilha
como Cidade Maurícia
dos nossos antepassados.

32. Que a COMOCI continue
o seu trabalho exemplar,
divulgando a história
dessa terra singular.
“É tempo de Pernambuco”!
Um viva à nossa cidade,
vamos todos aclamar.

Mauritiopolis: Onde se conta a história do Recife, Cidade Maurícia

Autor: Zina Maria Alves

1. Amigo, preste atenção
Para o que vamos contar.
É a história do Recife
Que aqui vamos narrar,
Mostrando todo o trabalho
daqueles que se esforçaram
para a embelezar.

2. O nome Recife vem
da muralha singular,
que protege a cidade
da fúria do mar,
servindo de ancoradouro
para aqueles que quiserem
por aqui desembarcar.

3. Freguesia de Santelmo
era o seu nome então,
do Corpo Santo a igreja
para a sua devoção,
erguida por pescadores
que em momento de perigo
pedem a sua proteção.

4. O Comércio começou
com os produtos que havia.
O nosso açúcar trocavam
por outra mercadoria
que vinha de Portugal,
e também o Pau-Brasil
que por aqui existia.

5. O Recife que é hoje
nossa linda capital,
teve a 12 de março
a sua data natal.
Pois foi quando apareceu,
em 1537,
seu nome em Carta Foral.

27. O Forte das Cinco Pontas
de tradição gloriosa,
viu a guerra terminar
e a gente vitoriosa.
Hoje é Museu da Cidade.
Guardando com muito zelo,
reliquia tão preciosa.

28. O Forte Ernesto que era
o ponto de resistência,
voltou a ser um Convento,
onde se faz penitência,
onde monges franciscanos
oferecem aos peregrinos:
pão, ajuda e clemência.

29. Nassau, alma sensível
que cultuava a beleza,
num jardim zoo-botânico
transformou a natureza,
com coqueiros e videiras,
muita hortaliça e flores
aumentou nossa riqueza.

24. Dos arcos que já fizeram
a beleza da cidade,
citamos o “Bom Jesus”,
pela sua validade.
A sua capela linda,
traz à lembrança ainda,
uma profunda saudade.

25. Uma porta virou arco,
Santo Antônio se chamava,
pelo lado de Maurícia
nossa cidade fechava.
Com o Arco da Conceição,
Porta da Balsa ou da Ponte,
o grupo se completava

26. Os Fortes que garantiam
a defesa da cidade.
Laje, Picão ou do Mar,
São Jorge, o baluarte.
Brum ou Diogo Paz e Buraco
fizeram a nossa história,
transformar-se em liberdade.

6. Tanta riqueza teria
que despertar interesses
fazendo que outros povos
para aqui logo corressem.
E assim aconteceu,
no nosso querido Estado,
a invasão dos holandeses

7. A resistência foi grande.
Fortes foram destruídos.
Armazéns foram queimados,
muitos soldados feridos.
Os holandeses venceram
e logo tomaram conta
do país desconhecido.

8. Durante todo o período
que Pernambuco ficou
sob o domínio holandês
muita coisa aqui mudou.
Com Olinda incendiada
a posição do Recife
logo se modificou.

9. Ao Recife logo chega
um novo governador,
para o Brasil holandês
que aqui se instalou.
Foi Maurício de Nassau
que com todo o seu talento
aqui se realizou.

10. Nassau, logo que chegou
na cidade destruída,
aterrou os alagados
fez pontes e avenidas.
Encantado com a beleza
batizou de “Nova Holanda”
a nossa terra querida.

11. A primeira residência
desse novo governante
foi a casa portuguesa,
um sobrado importante,
com as varandas corridas,
telhado de quatro águas
cumeeira com mirante.

21. Na praça do Entroncamento,
perto da Aldeia Nassau
construiu a “La Fontaine”,
junto à área industrial.
Pois ali se desfrutava
um clima ameno e parava
para um descanso total.

22. Também de dois hospitais,
há registro, entretanto,
um no bairro do Recife
tinha médico competente.
O outro lá em Maurícia,
realizava exames
e salvava muita gente.

23. Nassau limpou a cidade
para evitar todo o mal,
multando os infratores,
fixando edital,
fez um bom regulamento,
legalizou casamento,
fez a família legal.

19. A Igreja dos Franceses,
do governo de Nassau,
funcionou como templo
de jesuítas, afinal,
foi reconciliada
no Divino Espírito Santo
com bênção episcopal.

20. A “polé” que foi trazida
pelo holandês invasor,
ficava perto do Forte
de São Jorge – o lutador.
Instrumento de tortura
causava na nossa gente,
muito sofrimento e dor.

12. Criou a nova cidade
na ilha de Antônio Vaz,
fazendo secar o mangue
com aterros e canais.
“Tudo à moda da Holanda”,
batizou-a de Maurícia
nome que hoje ainda traz.

13. Constrói, logo de no início,
dois palácios e reside
no palácio de Friburgo,
à margem do Beberibe,
O outro, da Boa Vista,
olhava para o poente,
beirando o Capibaribe.

14. O Palácio de Friburgos,
pelo povo apelidado
das Torres, com muito acerto
por passadiço ligado,
pela imponência do prédio,
e riquezas dos salões,
ainda hoje é lembrado.

15. Da Boa Vista, o palácio
teve o seu nome tirado,
do incrível panorama
que dele é descortinado,
treze janelas de frente
e o ano da construção,
tinha também registrado.

16. As pontes, tão necessárias
pra fazer a ligação
entre os bairros do Recife,
também fez a construção.
A primeira do Brasil
ligando Maurícia ao porto
do Recife então.

17. Outra ponte importante
a da Boa Vista era,
ligando Antônio Vaz
ao continente, em terra.
Partindo de seu palácio,
terminava onde ainda hoje
encontra-se a Ponte Velha.

18. No Rio dos Afogados,
para servir a um Forte,
construiu-se outra ponte
pra liberar o transporte,
de pessoas e de soldados,
que antes desse momento
usava balsas e botes.

Zina Maria Alves (1986)

Lembrança da 1ª Caminhada Maurícia COMOCI ano XV
Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco

A capa deste cordel foi alterada para fins acadêmicos