

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TATIANE DA SILVA PIRES FELIX

**O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS
DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DE SUA
PERSONALIDADE: AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS COMO
MEDIADORAS DESSE PROCESSO NA ESCOLA.**

Presidente Prudente
2018

TATIANE DA SILVA PIRES FELIX

**O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS
DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DE SUA
PERSONALIDADE: AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS COMO
MEDIADORAS DESSE PROCESSO NA ESCOLA.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Presidente Prudente
2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

Felix, Tatiane da Silva Pires.
F36d O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola / Tatiane da Silva Pires Felix. - 2018
246 f.

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018
Inclui bibliografia

1. Emoções e sentimentos. 2. Artes. 3. Educação. I. Viotto Filho, Irineu Aliprando Tuim Viotto. II. Felix, Tatiane da Silva Pires. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Título.

Claudia Adriana Spindola
CRB-8º/5790

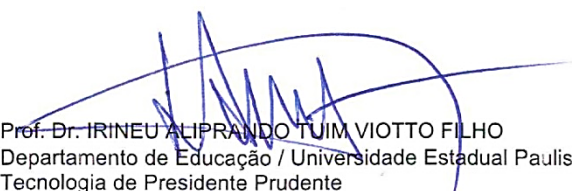
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

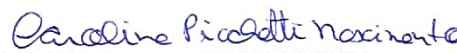
TÍTULO DA TESE: O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DA SUA PERSONALIDADE: AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS COMO MEDIADORAS DESSE PROCESSO NA ESCOLA

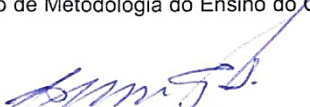
AUTORA: TATIANE DA SILVA PIRES FELIX

ORIENTADOR: IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO


Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO
Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente


Profa. Dra. CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO
Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina


Prof. Dr. ARMANDO MARINO FILHO
UFMS / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul


Profa. Dra. FLAVIA GONÇALVES DA SILVA
Depto. de Educação Física / Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri


Profa. Dra. CLAUDIA MARIA DE LIMA
Departamento de Educacao / UNESP - São José do Rio Preto

Presidente Prudente, 26 de julho de 2018

DEDICATÓRIA

Ao Professor, orientador e amigo Tuim

*Por todas dedicatórias que não fui capaz de escrever
Como poderia eu traduzir em palavras
o sentimento de gratidão
à quem possibilitou
o formar, transformar e humanizar
do meu vir-a-ser?*

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos àqueles responsáveis por minha existência, meus pais Neide e João, por serem toda minha base, por me apoiar e me fortalecer sempre que necessário, por todo amor e sacrifício desprendidos à mim, por serem minhas âncoras, minhas raízes, por me guiarem ao longo da trajetória de minha história. Agradeço também às minhas famílias Pires, Felix e Gomes por todo o apoio.

Devo ressaltar toda a gratidão que tenho ao meu marido Washington, a quem inclusive prometi dedicar uma página apenas com sua foto em meus agradecimentos, desculpe meu amor, eu até tentei, mas o resultado não ficou muito legal... rs. Você me acompanhou em toda a jornada do doutorado, mais que isso, você foi a fortaleza em que eu sabia que podia me apoiar, foi você que enxugou cada lágrima minha ao pensar que não seria capaz, foi você que me abraçou e me disse, dia após dia, que eu conseguiria, foi você que, mesmo sendo *master en géographie*, passou a falar sobre as emoções e sentimentos, artes e estética como ninguém, foi você que defendeu minha tese pros quatro cantos do mundo como um trabalho tão incrível que até me fazia rir. Foi você que me fez sorrir quando parecia impossível, sendo com suas dancinhas ridículas, com todo o blábláblá de “olha o que eu te proporciono” ou com a velha piada sem graça, que eu sempre achei graça, de “moça(o), depois que ela descobriu a senha do meu cartão...”. Foi você que me fez continuar a acreditar nos valores éticos e humanos apenas por ser quem você é, por toda sua humildade, bondade, respeito pelo outro e pela diversidade, por sua gentileza, prestatividade, generosidade, por ser este Washington, que todos aqueles que conhece aprende a admirar. Você me fortalece, me anima, me motiva, me inspira, obrigada por acreditar e ver em mim mais que eu mesma era capaz de ver. Eu te amo!

Aos meus primos-irmãos Daisy e Alex, por estarem presentes todos os dias da minha vida, desde que me entendo por gente. Em todos os melhores e piores momentos de minha vida eram vocês que estavam por perto, mesmo que muitas vezes distantes. Foi com vocês que aprendi o que é amizade, parceria e cumplicidade. Com vocês, brinquei as melhores brincadeiras quando criança, descobri o mundo na adolescência, aguentei firme a vida adulta e sei que, se chegarmos lá, recordaremos juntos nossas melhores histórias na velhice. Amo vocês!

Agradeço também à todos meus amigos, principalmente à Tati Turatti, minha chará, amiga de infância e *roomie*. Por todas as vezes que, depois de um dia longo de trabalho, abrimos aquela cerveja e jogamos papo fora, por todas suas sopinhas de mandioca que aqueceram os dias frios, por todas as mudanças (físicas e simbólicas) que enfrentamos juntas, por ser amiga, no mais bonito significado que esta palavra pode ter.

Ao GEIPEE-THC ficam não apenas os agradecimentos, mas toda o reconhecimento de co-autoria e de participação nesta tese. Sem cada um de vocês, não seria possível realizar todo o processo de pesquisa, estudo e intervenção. Quero ressaltar o agradecimento àqueles que participaram diretamente do processo de intervenção formativa: Vinícius, Fabi, Larissa, Yanca, Gustavo, Karina, Kika e Rodrigo. Kika e Rod, integrantes da minha Tróika, agradeço pela amizade, parceria, cumplicidade e por todo apoio ao longo destes 10 anos. Obrigada pelos momentos de estudos coletivos, de planejamentos, de churrascos e bares, de terapias coletivas, de fortalecimento e reconhecimento profissional. Tenho clareza que este percurso seria muito mais obscuro e árduo sem ver vocês dois ao meu lado, vocês sabem do tamanho do meu amor e gratidão por vocês, não é?

Ao meu mestre, orientador e amigo Tuim, nada do que eu conseguir escrever neste momento será suficiente para expressar o quanto sou grata por ter encontrado você no meu caminho. Talvez uma canção me ajude, então, lá vai: “Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão. Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção. [...] Um dia me disseram quem eram os donos da situação, sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão, e tudo ficou tão claro, o que era raro ficou comum, como um dia depois do outro, como um dia, um dia comum.” Você mudou minha trajetória, minha história, minha visão de mundo, minha consciência e meu destino. Como posso agradecer? Não sei, mas tenha certeza que onde eu for, você estará comigo em minha memória e como referência de ser humano e de profissional, como meu companheiro de luta pela educação realmente humanizadora.

Não poderia deixar de agradecer à EMEF Catarina Martins Arteiro, principalmente à Cilmar e Ana, por todo apoio e parceria ao longo de 8 anos.

À banca, por todas as contribuições teóricas e metodológicas,
À CAPES pelo financiamento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

EPÍGRAFE

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

Retrato do artista quando coisa
Manoel de Barros

RESUMO

Esta tese de doutorado tem por objeto de pesquisa a relação entre um processo interventivo formativo do ensino de artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos de estudantes em idade escolar. As emoções e sentimentos são compreendidos nesta tese a partir do referencial da teoria histórico-cultural, que as define como elementos de uma unidade psicofísica constituinte da personalidade dos sujeitos, não estando apartados do intelecto humano, porém constituindo-se como uma função do psiquismo. Desta forma, esta tese também tem por intuito aprofundar a compreensão das emoções e sentimentos como funções do psiquismo, como aspecto indissociável do pensamento e da consciência humana. Assumimos também, como nosso referencial, o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica, no sentido de embasar e qualificar a defesa de que é necessário não somente constatar o papel das emoções e sentimentos no desenvolvimento humano, mas também que é preciso pesquisar e transformar a realidade objeto da investigação em uma direção humanizadora. Ou seja, defendemos, nesta tese, a importância de um processo interventivo e formativo por meio do ensino das artes para compreender, e ao mesmo tempo, criar novas possibilidades para o desenvolvimento das emoções e sentimentos humanos e da personalidade dos estudantes participantes da pesquisa. Assim, para a construção e defesa desta tese, foi realizado um processo de intervenção formativa de ensino das artes que contou com 26 encontros semanais, com duração média de 90 minutos junto à 08 estudantes de um segundo ano de uma escola de ensino fundamental de Presidente Prudente. Este processo interventivo e formativo foi organizado em 04 etapas, a de verificação dos conhecimentos das crianças acerca das temáticas das artes e emoções e sentimentos, a de momentos de apropriação dos clássicos acerca da música e das pinturas, a de transmissão de técnicas fundamentais à produção artística da música e pintura e a de produção artística de quadros de autorretrato e de composição coletiva de uma música. Tais etapas foram pensadas e efetivadas no sentido de proporcionar aos estudantes, tanto que se apropriassem de manifestações artísticas das pinturas e da música, quanto que generalizassem as emoções e sentimentos humanos, transformando suas personalidades em sua totalidade cognitiva-afetiva. Portanto, defendemos a tese de que a organização e efetivação do processo de ensino intencional por meio das artes pôde garantir que os estudantes se apropriassem dos significados sociais das emoções e sentimentos humanos, passando assim a generalizar suas próprias vivências, e desenvolvendo-se em uma direção genérico-humana.

Palavras-Chave: Emoções e sentimentos; Afetos; Teoria Histórico-Cultural; Artes; Educação.

ABSTRACT

This PHD thesis aims to research the relation between an formative interventional process of the teaching of arts and the development of the emotions and feelings of students of school age. Emotions and feelings are understood in this thesis from the frame of historical-cultural theory, which defines them as elements of a psychophysical unity constituent of the personality of the subjects, not being separated from the human intellect, but constituting itself as a function of the psyche. In this way, this thesis also intends to deepen the understanding of emotions and feelings as functions of the psyche as an inseparable aspect of human thought and consciousness. We also assume, as our referential, historical-dialectical materialism and historical-critical pedagogy, in order to base and qualify the defense that it is necessary not only to verify the role of emotions and feelings in human development, but also to research and transform the reality of research in a humanizing direction. That is, we defend in this thesis the importance of an interventional and formative process through the teaching of the arts to understand and at the same time create new possibilities for the development of human emotions and feelings and the personality of the students participating in the research. Thus, for the construction and defense of this thesis, a process of formative intervention of arts teaching was carried out, with 26 weekly meetings, with a mean duration of 90 minutes, together with the 08 students of a second year of a primary school of President Prudent. This intervention and training process was organized in four stages: the verification of the children's knowledge about the themes of the arts and emotions and feelings, the moments of appropriation of the classics about music and paintings, the transmission of techniques essential to production artistic production of music and painting, and artistic production of self-portrait paintings and the collective composition of a song. These steps were designed and implemented to provide students with both artistic and artistic manifestations of paintings and music, and to generalize human emotions and feelings, transforming their personalities into their cognitive-affective totality. Therefore, we defend the thesis that the organization and realization of the process of intentional teaching through the arts could ensure that students take ownership of the social meanings of human emotions and feelings, thus generalizing their own experiences and developing into a generic-human direction.

Keywords: Emotions and feelings; Affections; Historical-Cultural Theory; Art; Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema das principais categorias de análise de nosso objeto de pesquisa.	114
Figura 2: Crianças imitando o quadro “O grito”	143
Figura 3: Autorretrato de Frida.....	161
Figura 4: Autorretrato de Cecília.....	162
Figura 5: Autorretrato de Vincent	162
Figura 6: Autorretrato de Tarsila.....	163
Figura 7:Quadro de Vincent	164
Figura 8:Quadro de Frida	165
Figura 9: Quadro de Tarsila.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tabela de organização dos encontros 107

Tabela 2: Categorização dos encontros em Episódios de Ensino..... 112

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O PSIQUISMO ENQUANTO UM SISTEMA INTERFUNCIONAL. 21	21
3 PERSONALIDADE E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.	30
3.1 Personalidade compreendida em seu aspecto histórico e social.	30
3.2. Relação entre personalidade e atividade humana.	33
3.3. Processos psicológicos superiores e desenvolvimento da personalidade.	41
4. ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE AS EMOÇÕES HUMANAS.	46
4.1. Concepção de emoção e sentimentos em Espinosa.....	47
4.2. Crítica Vigotskiana a definição funcionalista e mecanicista das emoções.....	50
4. 3. Emoções e sentimentos na perspectiva histórico-cultural	53
4.3.1 Emoções e Vivências " <i>Pereživânie</i> "	64
4.4. Emoções e sentimentos no meio escolar	72
5. ARTE: FORMA E CONTEÚDO PEDAGÓGICO PARA DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E PERSONALIDADE	74
6. O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA-INTERVENÇÃO E EXPERIMENTO FORMATIVO: A ARTE EM MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	84
6.1 Experimento formativo e Método Genético-Causal.....	93
6.2. Especificidades do processo interventivo formativo de ensino de artes realizado na escola.	99
6.2.1. Sujeitos da pesquisa.....	100
6.2.2. Procedimentos e instrumentos: As atividades artísticas como forma e conteúdo.101	
6.2.3. A realização da pesquisa: Levantamento Bibliográfico, Intervenção e Análise. .102	
6.3 Episódios de ensino	112
7. SOBRE O PROCESSO INTERVENTIVO FORMATIVO: HISTÓRIA E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES.	116
7.1 Breve resgate histórico da efetivação do processo de intervenção formativa.	116
7.2 Análise dos episódios de intervenção formativa do ensino de artes.....	122
8. OS EPISÓDIOS DE ENSINO	124
8.1 EPISÓDIO 1: ABERTURA DAS INTERVENÇÕES FORMATIVAS COM AS CRIANÇAS: PRIMEIRAS CONVERSAS, INFORMAÇÕES SOBRE O DECORRER DO PROCESSO DE ENSINO.....	124

8.1.2	Cena 1: Aspectos da Personalidade	124
8.1.3	Cena 2: Controle da conduta: Síntese das FPS.....	127
8.2	EPISÓDIO 2: VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS JÁ APROPRIADOS SOBRE ARTES, PINTURA E MÚSICA.	130
8.2.1	Cena 1: Verificação dos conhecimentos acerca de música.	130
8.2.2	Cena 2: Verificação do conhecimento das crianças acerca das Artes.	133
8.2.3	Cena 3: Verificação do conhecimento das crianças acerca do desenho	135
8.3	EPISÓDIO 3: APROPRIAÇÃO DOS CLÁSSICOS DA PINTURA.	139
8.3.1	Cena 1: Vivência estética e afetiva e mudança de alguns aspectos da personalidade por meio da mediação de obras de arte clássicas.....	140
8.4	EPISÓDIO 4: TÉCNICAS E CONHECIMENTOS DA PINTURA.	150
8.4.1	Cena 1: Ensino das cores primárias, secundárias e terciárias com tinta guache. ..	150
8.4.2	Cena 2: Ensino de algumas técnicas de desenho.....	151
8.5	EPISÓDIO 5: VERIFICAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE CONTEÚDOS QUE ABORDEM AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS.....	154
8.5.2	Cena 1: Sobre a generalização das emoções e sentimentos por meio da discussão do filme 'Divertida mente'.	155
8.6	EPISÓDIO 6: OBJETIVAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA DA PINTURA.....	159
8.6.1	Cena 1: Pintura de autorretrato.....	159
8.7	EPISÓDIO 7: APROPRIAÇÃO DOS CLÁSSICOS DA MÚSICA.	168
8.7.1	Cena 1: Conhecendo os instrumentos musicais e seus sons.....	168
8.7.2	Cena 2: Apropriando-se dos conteúdos e formas mais elaboradas da música brasileira e clássica.	169
8.8	EPISÓDIO 8: TÉCNICAS E CONHECIMENTOS DA MÚSICA	175
8.8.1	Cena 1: Do contato com instrumentos musicais.....	175
8.9	EPISÓDIO 9: OBJETIVAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA DA MÚSICA;.....	177
8.9.1	Cena 1: Definição da história a ser expressa em nossa música.....	178
8.9.2	Cena 2: Composição e escrita da música.....	182
8.10	EPISÓDIO 10: AVALIAÇÃO FINAL	186
8.10.1	Cena 1: Avaliação por meio de diálogos acerca do processo interventivo e formativo.	186
8.10.2	Cena 2: Internalização dos significados sociais transmitidos nos encontros.....	188
8. 11	SÍNTESE DA ANÁLISE DOS EPISÓDIOS.....	191
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
	REFERÊNCIAS	199

1. INTRODUÇÃO

Desencanto

Eu faço versos como quem chora
De desalento, de desencanto
Fecha meu livro se por agora
Não tens motivo algum de pranto

Meu verso é sangue, volúpia ardente
Tristeza esparsa, remorso vão
Dói-me nas veias amargo e quente
Cai gota à gota do coração.

E nesses versos de angústia rouca
Assim dos lábios a vida corre
Deixando um acre sabor na boca

Eu faço versos como quem morre.

Manuel Bandeira

Iniciamos esta tese com os versos de Manuel Bandeira pois, como podemos observar, sua poesia traz consigo as emoções e sentimentos do autor em forma viva. Através dos trechos “faço versos como que chora”, “meu verso é sangue” e “faço versos como quem morre”, podemos compreender o quanto o poeta busca expressar suas ânsias e anseios por meio da arte e, ao mesmo tempo em que a produz, parece sintetizar todas suas emoções e sentimentos.

Assim, por meio do poema de Bandeira, evidenciamos como as vivências especificamente humanas estão fortemente presentes nas várias obras de arte, características estas essenciais e que as tornam particularidades da cultura humano-genérica universal.

Defenderemos nesta tese de doutorado a importância da organização do trabalho pedagógico através do ensino das artes na escola, entendendo-as enquanto conteúdos representativos do gênero humano, que carregam aspectos históricos, políticos, éticos, estéticos e afetivos, sendo, portanto, objetivações imprescindíveis ao processo de desenvolvimento humano que caminhe num sentido verdadeiramente humanizador.

Nossa pesquisa configura-se como uma pesquisa intervenção formativa, pois além de buscarmos nos basear em estudos e pesquisas da teoria histórico cultural acerca da importância das artes para o desenvolvimento das emoções e sentimentos e personalidade humana, realizamos 26 encontros de intervenção em que tivemos a intencionalidade de formar e transformar a realidade dos estudantes, por lhes proporcionar a apropriação de significados sociais desenvolvendo as funções psicológicas emoções e sentimentos de crianças em idade escolar em funções psicológicas superiores.

Neste caminho, discutiremos, primeiramente, como se dá a constituição histórica social dos seres humanos, sobretudo, através de processos educativos, enfatizando, também, a importância dos afetos e da função psíquica “emoção e sentimento” no desenvolvimento da personalidade humana. Além disso, realizaremos uma reflexão de como as artes podem ser importantes conteúdos e meios a serem utilizadas em um trabalho educativo voltado ao desenvolvimento afetivo-cognitivo humanizador na escola.

Portanto, ao pensarmos em como se formam os seres humanos, devemos compreender a relação entre afeto e cognição, não como processos dicotômicos, mas sim, como processos que se relacionam dialeticamente. Este, segundo Martins(2011), é o aspecto inicial a ser debatido no sentido de se entender o desenvolvimento das emoções e sentimentos nos indivíduos sob a base do materialismo histórico dialético, tarefa que temos nos proposto a realizar ao discutirmos práticas LUDO-pedagógicas iluminadas pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011) através das objetivações artísticas na escola.

Para iniciar este debate, devemos ressaltar que segundo Martins (2011) é necessário superarmos a lógica do “Ou é isso, ou aquilo” ao analisar os aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos, antes, devemos compreendê-los a partir do materialismo histórico dialético, como seres constituídos de uma unidade cognitivo-afetiva. Neste sentido, Vigotski (2004) defendeu a compreensão de emoções, sentimentos e afetos como elementos da consciência e personalidade humana, desenvolvidos socialmente e essenciais para pensarmos o ser humano como totalidade psíquica.

No entanto, notamos que os sentimentos e emoções não têm sido tratados no ambiente escolar como elementos fundamentais a serem desenvolvidos através do ensino escolar, não sendo alvo de preocupação dos currículos ou projetos políticos-pedagógicos em geral; mesmo que, não raro, as queixas escolares acerca do comportamento dos alunos circundem

questões afetivas da personalidade humana, alunos que se mostram indisciplinados, tímidos, apáticos, violentos, agressivos, hiperativos dentre outros.

Embora saibamos da importância do desenvolvimento das emoções, sentimentos e afetos na educação escolar, constatamos que na maioria das vezes, estas funções psíquicas são tratadas como atributo da família, sendo o papel da escola reduzido a apenas desenvolver os aspectos cognitivos junto aos estudantes, explicitando, assim, uma compreensão fragmentada do processo de formação humana.

Não defenderemos nesta tese que a educação seja pautada em questões afetivas no sentido da 'Pedagogia do Amor' (CHALITA,2003) mas, encaramos as emoções e sentimentos como processos psicológicos fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças na escola, pois, sem o afeto não seria possível qualquer internalização, como esclarece Martins (2011).

Neste sentido, o reconhecimento da importância dos afetos no processo de construção do psiquismo e da personalidade humana nos mobilizou a pensar, e a questionar, a função da educação escolar nesse processo, uma vez que consideramos que as emoções e sentimentos encontram-se presentes em todo ato educativo, como funções que mobilizarão a motivação/desmotivação do estudante para a aprendizagem em um processo pedagógico.

No entanto, defendemos que as emoções e sentimentos só se desenvolverão através da mediação dos signos, ou seja, através de processos de ensino (informal e formal) e nesta tese, enfatizamos a organização e efetivação do ensino escolar como imprescindível no processo de apropriação, pelos estudantes, de conhecimentos e conceitos humano-genéricos essenciais para o desenvolvimento dessas funções psíquicas, como orienta Martins (2011).

A arte pode ser considerada um meio fundamental para o desenvolvimento das emoções e sentimentos, pelo fato dos objetos artístico-culturais integrarem dialeticamente forma e conteúdo, possibilitando vivências estéticas significativas no desenvolvimento das emoções. Segundo Vigotski (2001, p.12) “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo de seu sentimento”.

A afirmação acima, nos remete à importância das artes no ensino de formas e conteúdos que desenvolvam, sistematizem e reelaborem na escola, os sentimentos e emoções humanas, pois Vigotski (2001) defende o campo do sentimento integrado ao sistema do psiquismo humano e não dicotomiza emoções e sentimentos dos demais processos psíquicos.

Vigotski (2001) nos leva a compreensão de que a obra de arte é um importante meio de sensibilização, por ter em sua concretude a imagem diretamente ligada ao conteúdo. Ou seja, acreditamos que ao vivenciarem determinadas manifestações artísticas, os estudantes poderão ter um contato com o conteúdo escolhido de forma muito significativa, desde que sejam afetados pela vivência de objetos artísticos na escola.

Enfatizamos que para a teoria histórico-cultural as emoções e sentimentos são funções do psiquismo, estão relacionados intrinsecamente com os demais processos funcionais e são condição para o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos; personalidade esta, que se constitui através das relações de cada sujeito com o mundo e com os objetos da cultura historicamente elaborada, acumulada e transmitida pelos próprios homens, sendo que a escola torna-se imprescindível nesse processo (SAVIANI, 2011).

Sendo as emoções e sentimentos funções psicológicas, devemos reconhecê-las como funções a serem desenvolvidas através da mediação dos signos da cultura humana, dentro de processos de ensino aprendizagem escolares. Desta forma, o trabalho educativo do professor, se constitui como essencial no ensino e desenvolvimento desta função, tão necessária para o desenvolvimento dos sujeitos em uma direção emancipatória, livre e universal (OLIVEIRA, 1996).

Ao pensarmos no trabalho educativo, nos deparamos com a necessidade de contemplar no processo de ensino e aprendizagem das emoções e sentimentos, os conteúdos (elaborados, sistematizados e clássicos) e as formas (meios) que melhor representassem a esfera afetiva da personalidade humana e que possibilitassem a apropriação pelos sujeitos, de questões históricas, políticas, éticas e estéticas; bem como engendrassem condições para que os sujeitos pudessem compreender, representar, manifestar, e até mesmo transformar suas vivências, sentimentos e emoções em uma direção humano-genérica, como defende Duarte (1993; 2013).

Esta tese de doutorado trata do planejamento, estudo, pesquisa e análise de um processo interventivo formativo de ensino das artes, com o intuito de promover um maior desenvolvimento da função psicológica das emoções e sentimentos e seus desdobramentos na formação da personalidade de crianças de um segundo ano de uma Escola Pública Municipal de Presidente Prudente-SP.

Para tanto, levamos em consideração o método materialista histórico dialético e a teoria histórico cultural, para compreendermos os sujeitos em sua totalidade afetivo-cognitiva e em relação com a particularidade das artes, no sentido de se apropriarem dos elementos materiais e imateriais da cultura humana e tomamos os princípios da pedagogia histórico-crítica para o trabalho educativo desenvolvido na escola.

Esclarecemos que a temática desta tese de doutorado, tem sua gênese nos resultados e descobertas de nossa dissertação de mestrado, que teve por intuito pesquisar a constituição da timidez, junto a estudantes da escola pública, sendo que, quando do desenvolvimento daquela pesquisa, encontramos elementos teórico-práticos para pensar e construir um conceito embasado no referencial materialista histórico dialético e histórico-cultural sobre a timidez na escola. Este conceito foi elaborado a partir das observações da realidade escolar, que nos fizeram entender o quanto a timidez do estudante, configura-se na relação intimidação-timidez, processo permeado por um sistema afetivo que relaciona dialeticamente as emoções do *medo* e *vergonha*, conforme relatado naquela dissertação (FELIX, 2013).

Tais reflexões tornaram-se possíveis pois observamos que em alguns estudantes, determinadas características comportamentais indicavam que os mesmos estavam vivenciando um processo de intimidação-timidez, que engendravam emoções e sentimentos de medo de exposição e de humilhação. Concluímos, naquele momento, que a timidez e os processos intimidadores não tinham origem nos próprios indivíduos, mas se mostravam como uma forma de reprodução e resultado de diversas relações sociais opressivas, intimidadoras, alienadas e alienantes presentes na sociedade e na escola. Diante dos resultados daquela pesquisa, defendemos que mais importante que transformar o sujeito tímido em sujeito autônomo, torna-se imprescindível transformar o meio social intimidador em que ele está inserido. Nesse processo há que se criar condições de desenvolvimento de uma escola-comunidade humanizadora (VIOTTO FILHO, 2005; 2009; 2014; 2017) e estabelecer novas relações sociais que mobilizem e desenvolvam os estudantes como unidade afetiva e cognitiva, ou seja, que se desenvolvam seus pensamentos, emoções e sentimentos, consciência e personalidade numa direção humano-genérica.

Considerando esse processo de formação, reflexão e crítica no interior da escola pública, surgem os questionamentos e ideias específicos que nos levaram à concretização desta tese de doutorado, que tem por intuito pesquisar e, de forma dialética, transformar as

emoções, sentimentos e afetos presentes no meio social escolar, tendo como mediação o processo de ensino e aprendizagem das artes, tomando o trabalho crítico e humanizador do professor como imprescindível nesse processo.

É importante esclarecer que as atividades artísticas foram escolhidas como conteúdo principal para a realização desse trabalho, pelo fato de acreditarmos que objetos artístico-culturais integram dialeticamente forma e conteúdo, possibilitando vivências estéticas significativas no desenvolvimento das emoções e sentimentos, pois segundo Vigotski (2001) a arte é capaz de sistematizar e transformar as emoções e sentimentos humanos. Desta forma, nesta tese, discutiremos os resultados de nosso processo interventivo formativo, que foi organizado e efetivado por meio do ensino das artes na escola.

O próximo, e segundo capítulo deste trabalho é denominado: “Desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural: o psiquismo enquanto um sistema interfuncional”, que abordará o desenvolvimento humano e o desenvolvimento do psiquismo pelo viés da teoria histórico cultural. O terceiro capítulo versará sobre as concepções Histórico-culturais e sobre o desenvolvimento da personalidade humana. O quarto capítulo intitulado “Algumas reflexões histórico-culturais sobre as emoções humanas” tem por intuito compreender a concepção Vigotskiana e Espinosana de emoções e sentimentos como função do psiquismo humano. O quinto capítulo tratará da temática das artes enquanto objeto cultural do gênero humano que objetiva toda história dos sentimentos da humanidade. O sexto capítulo discorrerá sobre o método Materialista Histórico e Dialético, e também, sobre a metodologia de pesquisa intervenção formativa utilizada nesta pesquisa. O sétimo capítulo analisará os resultados dos 26 encontros de intervenção formativa categorizados em 10 episódios de ensino.

2. DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O PSIQUISMO ENQUANTO UM SISTEMA INTERFUNCIONAL

Como afirmamos acima, nossas discussões são pautadas pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e, portanto, neste capítulo adentraremos às principais contribuições desta teoria para compreendermos o desenvolvimento do ser humano, das suas funções psicológicas superiores e de seu psiquismo enquanto um sistema interfuncional. Esta discussão torna-se imprescindível à nossa tese pois, como já mencionamos no capítulo introdutório, nos baseamos nos pressupostos vigotskianos que consideramos as emoções e sentimentos humanos como funções do psiquismo.

Assim, primeiramente, torna-se necessário ressaltar a importância das relações sociais interpessoais na formação do psiquismo humano, uma vez que compreendemos o ser humano em relação com o mundo à sua volta, relação essa que é mediada pelos signos e objetos criados pelos próprios homens, assim como a linguagem, produção cultural do gênero humano, os quais são fundamentais ao desenvolvimento do psiquismo.

Considerando este processo de constituição do humano em cada sujeito, podemos nos pautar nas contribuições de Oliveira (1996), que afirma ser importante pensarmos na ontogênese humana determinada por aspectos sociais e históricos. Isto se dá pelo fato de que os “homens”, ou seres humanos, não nascem humanos, mas sim se humanizam através de processos educativos. Nesta direção, Gramsci *apud* Oliveira (1996, p. 12) define que:

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia de devenir: o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais [...] Também é possível dizer que a natureza do homem é a sua “história” [...], contanto que se dê à história o significado de devenir, em uma concórdia discors que não parte da universalidade, mas que tem em si as razões de uma unidade possível. Por isso a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano.

Ou seja, a especificidade da natureza humana não pode ser encontrada na genética humana e não limita-se a experiência do indivíduo, mas sim, na história e nos produtos do gênero humano. Segundo Oliveira (1996), não é possível haver uma dissociação entre o mundo singular dos indivíduos e a universalidade do gênero humano, pois, a natureza

especificamente humana, em sua totalidade, “é resultado de toda a história do gênero humano, de toda a história das relações entre os indivíduos [...]”, da mesma forma, o próprio indivíduo é “[...] resultado de um conjunto de determinadas relações sociais nas quais ele está inserido.” (OLIVEIRA, 1996, p.13)

Desta forma, compreendemos que ao pesquisarmos as emoções e sentimentos humanos, não podemos nos basear apenas nos aspectos biológicos do desenvolvimento humano, mas defendemos que torna-se fundamental as relações de cada ser humano com as múltiplas determinações sociais, históricas e culturais, como por exemplo, a produção cultural das artes pertencentes ao gênero humano.

Assim, ao defendermos que o ser humano é constituído por múltiplas relações sociais, não podemos reduzir nossas análises apenas às singularidades já construídas dos sujeitos. Segundo Oliveira (1996), é necessário se posicionar diante do seu dever-ser, ou seja, mesmo que este ainda não tenha tido oportunidade de se apropriar das diversas objetivações humanas, há que se considerar a possibilidade de seu desenvolvimento nesta direção, no que este sujeito poderá se transformar, sendo este o papel de agente transformador da educação.

Para Oliveira (1996), a preocupação com o dever-ser humano necessita de uma práxis transformadora, deixando de lado ações que mantêm o ser humano em um nível que ele já apresenta, mas que possibilitem novos aprendizados e novos patamares de desenvolvimento, sobretudo, quando nos reportamos acerca da função da escola na elevação a patamares cada vez mais complexos dos processos de desenvolvimento dos indivíduos singulares.

Neste sentido, não nos preocupamos, nesta tese, em constatar qual o nível afetivo-cognitivo das crianças participantes de nossa pesquisa, mas, temos por intuito investigar e transformar, por meio de nossa práxis, suas realidades em seu “dever ser”.

Este processo de apropriação o objetivação mencionado por Oliveira (1996) como sendo fundamental para a humanização dos seres, só é possível pelo fato de que para que o desenvolvimento ocorra é necessário um processo de internalização dos aspectos da realidade, os quais são veiculados, transmitidos e apropriados por cada sujeito singular, no bojo das relações sociais.

É importante enfatizar que esse fato é possível somente por meio da apropriação da linguagem que possibilita ao homem assimilar a experiência da humanidade “e dominar um

ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento” (LURIA, 1991, p.8).

Desta forma o autor afirma que este processo de apropriação dos significados sociais não poderia acontecer sem a relação do sujeito com outros, com a realidade concreta. Assim, segundo Luria (1991, p.8) “[...] a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência”.

É importante lembrarmos Marx e Engels (1999, p.27, 28) quando afirmam que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira, mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (...). O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que tem de reproduzir (...) Trata-se muito mais de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida (...) Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende de suas condições materiais de sua produção.

Para Marx e Engels (1999, p.36, 37):

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material (...) Os homens são os produtores das suas representações, de suas idéias, etc, mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas (...) A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Sobre a consciência humana, Martins (2013) afirma que o homem dá um salto qualitativo no que se refere ao seu desenvolvimento em comparação ao animal pelo fato de não se adaptar a realidade, mas, ser capaz de transformar tanto sua realidade, quanto a natureza, através de seu trabalho. Pelo trabalho, portanto, transforma seu psiquismo e até mesmo seu corpo, como suas mãos e cérebro, tornando-se possível que o homem passe a buscar sua condição de existência e sobrevivência através da mediação da consciência.

Neste sentido, Martins (2013) nos elucida que a consciência se desenvolveu por meio da evolução do sistema nervoso central, o que se deu por intermédio da linguagem e do trabalho social. Segundo Martins (2013, p. 27) a consciência é:

a expressão *ideals* do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central sob decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói.

Assim, a construção da consciência e do psiquismo humano se dá através da atividade, tendo em vista que está modifica tanto as vivências externas quanto as internas e transforma a realidade e a própria pessoa, ou seja, transforma os homens em seres sociais.

O psiquismo, por sua vez, seria segundo Martins (2013, p. 28) a “*imagem subjetiva do mundo objetivo*,” ou seja, “[...] o *reflexo psíquico da realidade*”. No entanto, esta imagem não se dá como uma cópia mecânica da realidade, mas se desenvolve na relação entre o sujeito, como toda a imagem da realidade que já tem adquirida, e o mundo.

Assim, o psiquismo se desenvolve por meio de duas linhas, a que se manifesta na atividade e a que se manifesta na consciência, ou na construção das idéias, ambas estão em uma relação intrínseca, não podemos pensar no desenvolvimento da atividade sem se valer do resultado que esta terá na consciência e do psiquismo dos sujeitos, assim como, não há atividade sem a utilização destes, pois a consciência é reguladora da atividade. Por isso, Martins (2013) afirma que atividade e consciência são elementos imprescindíveis e categorias centrais para o estudo do psiquismo na teoria histórico-cultural.

Nesse contexto onde buscamos compreender o desenvolvimento humano por meio das relações sociais, as quais são imprescindíveis para a construção da consciência e psiquismo dos sujeitos, devemos voltar nossa atenção para os estudos que nos permitem compreender o que é o psiquismo e como ele desenvolve.

Segundo Martins (2013) o psiquismo é a unidade material e ideal expressa na construção da imagem subjetiva do mundo objetivo. Segundo a autora o psiquismo é “material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente” (MARTINS, 2013, p. 45).

Ao ser entendido enquanto unidade, Martins (2013) esclarece que o psiquismo estrutura-se como um sistema funcional complexo que é constituído por funções psicológicas que são categorizadas enquanto elemento afetivo-cognitivo de constituição do psiquismo e, abrangem sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento.

Apenas essa categorização não é o suficiente para que pensemos o desenvolvimento do psiquismo e das funções psicológicas que o compõe, é necessário “compreendê-las operando em contínua unidade, como uma totalidade dinâmica em permanente vinculação e interdependência” (MARTINS, 2013, p 45).

Vigotski (1996, p.119) afirma que:

[...]as diversas funções (atenção, memória, percepção, pensamento) não se desenvolvem umas ao lado das outras como um monte de ramos postos em um recipiente, nem sequer crescem como diversos ramos de uma mesma árvore, unidas por um tronco em comum.

Assim, podemos compreender que as funções estão interligadas e relacionadas entre si, o desenvolvimento de uma função acarreta no reposicionamento e na transformação de todas as outras. Neste sentido:

[...] o curso de desenvolvimento de cada uma das funções [psíquicas] e, conseqüentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme. Isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 67).

Por este caráter dinâmico e de inter-relação das “funções psicológicas”, Martins (2013) defende que consideremos estas chamadas funções enquanto processos psicológicos superiores, pois, segundo a autora, o conceito de função tem origem nos estudos biológicos que compreendem que cada parte de determinado órgão realiza uma tarefa específica. Mas, segundo a autora, Vigotski criticava a análise psicológica dos comportamentos, pois, este tipo de análise decompunha o todo em elementos e os estudavam apartados da totalidade e de suas inter-relações. Para Vigotski era necessário ter um enfoque integral, que levasse em conta o todo e que tomasse a estrutura do psiquismo apenas como ponto de partida, pois esta estrutura se modificaria a partir do desenvolvimento cultural.

Segundo Martins (2013) os processos superiores, ou mais complexos eram considerados impenetráveis, por fazerem parte do psiquismo dos sujeitos, no entanto, Vigotski cria um novo enfoque que buscava superar as metodologias de sua época, o da análise genético-causal ou dinâmico-causal, a fim de compreender estes processos. Assim, no este enfoque precisaria atender aos três princípios seguintes:

O primeiro seria o da diferença entre análise do objeto e **análise do processo**. Segundo Martins (2013), Vigotski estava preocupado em compreender o processo que leva um objeto a ser o que é, ou ao que virá a ser, assim, não estava interessado apenas em compreender as características de determinado objeto, processo psíquico ou fenômeno, antes, se dedicava em analisar o seu movimento.

O segundo é o da diferença entre tarefas descritivas e explicativas. Para Vigotski interessava descobrir as relações e os nexos dinâmico-causais que sustentam a existência dos processos psíquicos e da realidade. Ou seja, buscava uma compreensão para além do objeto isolado, mas o compreendia sempre em relação com os demais objetos ou processos psíquicos (MARTINS, 2013).

O terceiro é o de conversão do objeto em movimento e do fossilizado em processo, em que leva em consideração que processos superiores não podem ser dados como acabados, mas que enquanto o sujeito estiver vivo e em relação com o mundo, seus processos psicológicos estarão sempre em constante transformação (MARTINS, 2013).

Assim, para Vigotski (1996) os processos psicológicos superiores podem ser encontrados a priori na realidade e na história da evolução humana, no entanto, estas funções que foram outrora relações reais entre os homens são internalizada por cada sujeito através da mediação dos signos e da cultura.

Frente ao exposto, devemos enfatizar a necessidade de compreendermos o psiquismo como um sistema inter-funcional, o qual é composto por funções psicológicas dotadas de especificidades e que são desencadeadas por meio do trabalho, da atividade vital humana.

Diante disso, Martins (2013) afirma que ao pensar o psiquismo como sistema inter-funcional, precisamos compreender que os signos e seus significados são como uma célula que é o cerne da transformação e da relação da unidade sistêmica do psiquismo.

Defendemos que ao pensarmos no psiquismo como totalidade inter-funcional, não é possível haver uma cisão entre as funções cognitivas e afetivas, todas elas ao se

desenvolverem no processo de internalização, por meio da atividade vital/trabalho, são fundamentais para caracterizar o psiquismo humano, se colocando a serviço da inteligibilidade do real (MARTINS, 2011).

Portanto, há que se entender o desenvolvimento do psiquismo humano considerando-o em totalidade, o qual detém uma complexidade com propriedades e qualidades peculiares e específicas, que devem ser vistas em relação e, não como um simples agrupamento de qualidades particulares (SANTOS, 2014).

Neste trabalho de tese não temos o objetivo de analisar e estudar o desenvolvimento de todas as funções psíquicas acima pontuadas, no entanto elas devem ser consideradas e compreendidas como um sistema, no sentido de pensarmos o desenvolvimento das funções emoções e sentimentos em sua especificidade, vez que essas se caracterizam como objetos de nossa pesquisa.

Para compreender a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores Vigotski (1995) define dois tipos de estruturas, as quais são denominadas elementares e superiores. As estruturas naturais são determinadas pelas peculiaridades biológicas do psiquismo e, as estruturas superiores que originam-se a partir do desenvolvimento cultural do sujeito. Assim, o autor afirma que:

O desenvolvimento das funções superiores é regido por leis totalmente distintas a das inferiores ou elementares; seu desenvolvimento não transcorre paralelamente com o desenvolvimento do cérebro, há nele o surgimento de novas partes ou o incremento das velhas. Seu tipo de desenvolvimento é diferente, pertence a outro tipo de evolução psíquica. As funções superiores, que são produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição em direta dependência do meio, no processo de desenvolvimento sociocultural do adolescente. Não são estruturadas ao lado das funções elementares, como membros novos da mesma linha, nem acima deles, como um nível cerebral superior acima do inferior; se estruturam a medida que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas (VIGOTSKI, 1996, p. 117-118).

Portanto, para Vigotski (1996) as funções psicológicas superiores são advindas do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, estes comportamentos são internalizados e formam novas e mais complexas combinações psíquicas, ou seja, assim ocorre o desenvolvimento do psiquismo.

Neste sentido, Vigotski (1995) define que as funções psicológicas constituem-se em funções elementares e funções superiores, no entanto nos explica que o desenvolvimento das funções superiores não desconsidera os processos advindos das funções elementares, visto que não se pode dissociar natural e social, pois o funcionamento biológico é base para que aconteçam todas as apropriações culturais.

O que ocorre, de fato, é um domínio das formas superiores de desenvolvimento do psiquismo sobre as formas elementares, que é possível devido à apropriação dos objetos culturais e das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos ao longo de sua vida (SANTOS, 2014). Segundo Vigotski & Luria (2007, p. 47):

As funções psíquicas superiores fazem um sistema geneticamente distintivo, embora com estruturas heterogêneas; um sistema distintivo e construído sobre diferentes bases que as funções naturais. O fator básico e distintivo do sistema que permite determinar se um processo psíquico é ou não superior é o tipo de funcionamento e a comunidade de origem das estruturas. A principal característica genética no plano filogenético é que estas funções não vão se formando como produto da evolução biológica, mas no desenvolvimento histórico do comportamento com uma história social concreta. No plano ontogenético se distinguem dos processos psíquicos elementares, que mostram uma estrutura de reação imediata aos estímulos, porque recorrem a estímulos mediatos (signos) que conferem a ação um caráter igualmente mediato. No plano funcional, finalmente, se distinguem porque desempenham um papel novo e relevante que não cumpriam as funções naturais (VIGOTSKI & LURIA, 2007, p. 47).

Assim, devemos enfatizar a importância da apropriação dos signos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois isso possibilitará o processo de internalização, que consiste na transformação das ações que são realizadas externamente, para as ações realizadas no plano intrapsicológico; processo considerado como uma lei essencial para que se compreenda, de fato, como acontece o desenvolvimento psicológico (ASBAHR, 2011).

Para Vigotski (2006) o desenvolvimento cultural do ser humano a as funções psicológicas acontecem primeiro entre pessoas (no plano interpsicológico), e depois, no interior do próprio sujeito de forma intrapsicológica, fato esse que caracteriza a internalização e garante que todas os processos superiores se originem como relações entre seres humanos.

Segundo Martins (2007; 2013) a internalização dos significados sociais resulta em um salto nos processos psíquicos, onde, por meio desta mediação tornam-se humanizados e

passam de processos psicológicos elementares à superiores, fator imprescindível para o desenvolvimento humano e de sua personalidade.

No íterim do estudo dos processos psicológicos, Martins (2013, p.77) afirma que Vigotski coloca em destaque “três conceitos fundamentais: o conceito de *função psíquica superior*, o de *desenvolvimento cultural da conduta* e do *domínio dos processos de comportamento*”. Assim, segundo a autora, Vigotski defende que o desenvolvimento dos processos psicológicos, por meio da internalização dos significados sociais, reestruturam o pensamento, a conduta e o comportamento humano.

Vigotski (2000, p. 151) ainda afirma que as funções superiores não são produto dos aspectos biológicos, nem apenas da história da filogênese, mas são relações de ordem social que são internalizadas, são “o fundamento da estrutura social da personalidade”.

Portanto, há que se considerar a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores para formar a personalidade dos sujeitos. Podemos pensar, então, que a personalidade se constitui a partir desse processo de internalização, por meio de um conjunto de atividades que fazem com que os sujeitos tenham seu modo único de ser/agir no meio social, pois são a partir dessas atividades que os mesmos superam ações adaptativas e passam a realizar ações conduzidas por motivos sociais, fato esse que contribui para constituição da personalidade dos seres humanos (FELIX, 2013).

No intuito de compreender o desenvolvimento dos sujeitos, devemos buscar a ontogênese da estrutura da personalidade. Para isso, é imprescindível compreender e averiguar o desenvolvimento, e estrutura, das funções psicológicas superiores, uma vez que a personalidade se caracteriza como síntese destas funções (MARTINS, 2007; 2013).

Enfim, a Teoria Histórico Cultural, ao explicar o processo de desenvolvimento do ser humano, de sua personalidade, suas habilidades, capacidades e maneira de ser, pensar, sentir e agir, a partir das relações sociais e apropriação da cultura, cria as condições para analisarmos os seres humanos na sua realidade concreta, compreendermos sua ação, reconhecermos suas relações sociais e identificarmos instrumentos e objetos de apropriação, para que possamos admitir a multideterminação do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

3 PERSONALIDADE E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

3.1 Personalidade compreendida em seu aspecto histórico e social.

Como discutimos no capítulo anterior, o desenvolvimento das funções psíquicas, assim como das emoções e sentimentos, devem ser considerados em sua relação com a personalidade dos sujeitos. Portanto, neste capítulo apresentaremos a concepção histórico-cultural de personalidade através de autores da psicologia soviética como Vigotski, Leontiev e Rubinstein e de autores brasileiros contemporâneos que se embasam nesta teoria, a fim de compreender a personalidade por um viés social e não apenas biológico.

Podemos nos deparar com a discussão da personalidade em Vigotski por meio de muitos de seus textos e livros. Esta é uma temática muito presente nas reflexões do autor e comumente relacionada ao estudo dos processos psicológicas superiores e das vivências humanas. Em seu estudo sobre a personalidade do adolescente, Vigotski (1996) criticou a pedagogia tradicional por pesquisarem a personalidade de forma meramente descritiva, e defendeu a necessidade de levar em conta a estrutura e a dinâmica da personalidade, ou seja, o autor se dispôs a estudar a estrutura da personalidade sem perder de vista a sua totalidade, assim, não apartando desta, suas experiências, seus processos psicológicos e suas vivências.

Sobre o conceito de personalidade, Martins (2004; 2007) afirma que a personalidade é associada há muito tempo à ideia de pessoa e que tem sido estudado por modelos teóricos que consideram o indivíduo como o único responsável por seu desenvolvimento, ou até mesmo que este desenvolvimento é resultado de uma carga genética, ou seja, que já está dado em si. No entanto, a autora defende que mesmo existindo uma singularidade irreduzível de cada ser humano, esta singularidade é desenvolvida através de um processo histórico-social, assim o ser humano se torna um ser humano singular por ser um ser social genérico.

Segundo Vigotski (1996) estes estudos biologizantes não costumam levar em consideração que o ser humano não é apenas biológico, mas também social, sendo que os interesses de vida dos sujeitos não se dão naturalmente, mas são desenvolvidos ao longo de suas vidas e ao longo do processo de desenvolvimento e estruturação de sua personalidade.

Neste sentido Vigotski (1996) afirma que os que consideram que a personalidade é guiada por impulsos autônomos e próprios dos indivíduos, podem ser denominados idealistas por acreditarem que a personalidade se desenvolve por si mesma. O autor declara que existe

uma segunda corrente, materialista, que visa compreender a personalidade no âmbito de relações sociais, ou seja, onde se encontra tanto o psíquico, o social, o pessoal e o material em relação entre si. Vigotski (1996) não descreve estes elementos de forma isolada, mas enquanto elementos heterogêneos e que não se dicotomizam e, portanto, impulsionam o desenvolvimento dos seres e de suas personalidades.

Assim, não é possível, na visão de Vigotski (1991, p.150), dicotomizar o aparato biológico do social, defendendo assim, que somos uma unidade psicofísica. Desta forma, declara o autor que “a psique não aparece isolada do mundo ou dos processos do organismo nem por um milésimo de segundo”.

Vigotski (1996) supera as concepções que visam compreender a personalidade apenas por estudos genéticos, fisiológicos, ou comportamentais, pois encara que existem questões para além da herança genética, das ligações neurotransmissoras ou sistemas de pura reação a estímulos ambientais. Devemos considerar, afirma o autor, o fato de termos um sistema de ação e relação com o meio em que vivemos, ou seja, com o mundo e conosco mesmo, um sistema que encontra-se em movimento dialético, em contínua transformação.

Vigotski (2000) afirma que ao estudarmos a personalidade não podemos deixar de nos atentar ao desenvolvimento cultural dos indivíduos, ou seja, faz-se necessário compreender o ser humano na relação dialética com a cultura, sendo que, ao mesmo tempo em que os indivíduos são os produtores da cultura, seu psiquismo e personalidade também se transformam ao longo deste processo de produção, da mesma forma e se desenvolvem através da apropriação da cultura já produzida pela humanidade. Assim, segundo o autor, no estudo do desenvolvimento cultural das funções psíquicas encontra-se a chave para compreendermos o desenvolvimento da personalidade da criança.

Neste sentido, esclarece Vigotski (2000) que a personalidade deve ser encarada como algo constituído social e culturalmente, de modo que abarque em sua explicação, tanto o que há de natural/biológico, quanto o que há de cultural/histórico nos humanos. O autor afirma que passamos a ser nós mesmos por observar os outros e também por nos apropriarmos da história humana culturalmente cristalizada e a nós transmitida; assim, afirma o autor, o que era de toda humanidade passa a ser parte de nós.

Portanto, entendemos que a personalidade se forma a partir das relações com o mundo, através da internalização e incorporação em nosso psiquismo das situações sociais que vivemos, pois, afirma Vigotski (2000, p. 336) que “a personalidade é o social em nós.”

Devemos levar em consideração o fato de que todo ser humano é uma personalidade, e quando os sujeitos se relacionam com o mundo, tornam-se conscientes da realidade e de si mesmos. Uma personalidade é uma pessoa que possui atitudes conscientes com respeito à sua vida. Quanto mais um sujeito se relaciona com o mundo e internaliza seus significados sociais, mais rica será sua personalidade (RUBINSTEIN, 1978).

No sentido de compreender a psicologia da personalidade, Rubinstein (1978) desenvolve as três seguintes teses: a primeira é a de que a personalidade não pode ser vista como estática, como algo que nasce com o indivíduo, mas sim como oriunda das relações dinâmicas que formam e transformam as qualidades da personalidade. Assim, as qualidades psíquicas e a personalidade encontram-se em uma relação dialética em que são, ao mesmo tempo, ponto de partida e resultado da atividade. A segunda tese é a de que, apesar de todas as variedades e contradições internas, as qualidades básicas da personalidade fazem parte de uma unidade real, assim, a unidade da personalidade não é amorfa, mas multideterminada e dinâmica. A terceira tese de Rubinstein (1978) é de que a personalidade se desenvolve na vida de cada ser humano, em sua atividade concreta, isto pela mediação dos processos educativos, da cultura material e simbólica construída historicamente.

Neste sentido, Leontiev (1978b), reafirma o pressuposto de Vigotski(1996) e Rubinstein (1978), acerca do âmbito social presente na constituição da personalidade, por afirmar que a personalidade não é formada apenas por características naturais do indivíduo que teriam seu início e fim nele próprio e defende que formação da personalidade depende da atividade na qual o indivíduo atua.

Segundo Leontiev (1978b) não nascemos com nossa personalidade, mas a desenvolvemos ao longo de nossas vidas. Desta forma, devemos compreender a personalidade como a totalidade empírica de cada ser humano, a integridade do indivíduo, não apenas a soma de pedaços, mas uma unidade com partes inter relacionadas de forma dinâmica.

Sobre a importância das condições históricas e da materialidade para o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade, Rubinstein (1978, p. 684) afirma que:

O modo de vida do ser humano, que como unidade inseparável implica em si determinadas condições históricas, as bases materiais de sua existência e a atividade que está orientada a modificação destas bases, condiciona a psique da personalidade, a qual, por sua vez, imprime seu selo individual ao seu modo de vida. (RUBINSTEIN, 1978, p. 684, tradução nossa)

Neste sentido, os significados sociais postos nas relações do ser humano com o mundo são internalizados e passam a ser parte do psiquismo e personalidade do sujeito, e assim, se relacionam com a estrutura de sua personalidade, constituindo a individualidade e o modo de ser próprio do sujeito.

De acordo com Rubinstein (1978) este modo de ser, ou seja, as características da personalidade são formadas através da atividade humana, assim, durante este processo, a personalidade vai se constituindo ao mesmo tempo em que a personalidade se manifesta e se torna ativa e atuante na atividade. Portanto, segundo o autor, para analisar os processos psíquicos e suas características, devemos nos preocupar com o aspecto psíquico da atividade, pois, a personalidade é o resultado do processo de atividade humana, e ao mesmo tempo, é na atividade que a personalidade do sujeito atua e expressa todas as suas necessidades, motivos e interesses. Assim, se preocupar com o aspecto psicológico da atividade consiste em se preocupar com os processos psicológicos da personalidade em atividade.

Dada a necessidade de compreender que o desenvolvimento da personalidade só é possível se o ser humano se relacionar com os demais no âmbito da atividade social, o próximo subtópico deste trabalho será destinado à discussão da relação entre personalidade e atividade.

3.2. Relação entre personalidade e atividade humana.

Como afirmamos acima, a personalidade se constitui a partir de características sociais e dinâmicas encontradas em um conjunto de atividades que permitem que os sujeitos tenham seu modo pessoal de agir e de ser no meio social. Isto porque é na atividade que os seres humanos se desprendem das condições puramente orgânicas e avançam em direção a uma atividade conduzida por um motivo, o que influi de maneira significativa na constituição da personalidade. (RUBINSTEIN, 1978)

Num esforço de demonstrar a necessidade de compreender a relação entre o meio social, a atividade e o desenvolvimento da personalidade de cada pessoa, Rubinstein (1978, p. 683, tradução nossa) declara:

Em sua juventude, Gogol escreveu o seguinte a sua mãe? Verdadeiramente, eu sou um enigma para mim mesmo; nada me compreende. Vocês consideram que sou teimoso, que sou um pedante insuportável que crê ser mais inteligente que os demais e que crer estar formado de outra maneira. Acredita se te digo que internamente dou risada com você de mim mesmo? Aqui chamo de um ideal de bondade e paciência. Às vezes sou sossegado, humilde, atento, outras estou de mau humor, melancólico, sou grosseiro ou mal educado, e logo volto a ser loquaz e petulante ao extremo. A uns pareço inteligente, a outros, tonto. Somente em meu verdadeiro domínio de trabalho poder reconhecer meu verdadeiro caráter.

Percebemos, através da citação acima, que Rubinstein (1978) utiliza-se da carta de Gogol¹ à sua mãe para elucidar que várias qualidades da personalidade podem ser designadas as pessoas, no entanto, essas qualidades só sairão do plano ideológico para o concreto, quando forem observadas em prática na realidade, ou seja, na atividade humana, no trabalho social.

Leontiev(1978b) também utiliza-se de um conto de Gogol para explicar como isto é possível. Ressalta o autor, que neste conto, o personagem Akaki trabalhava na função de copiadador, que se enquadrava como uma ação presente na atividade de copiar. Nesta função, Akaki se realizava no sentido de conhecer e compreender um pouco mais do mundo. Gostava tanto do trabalho que levava documentos a serem copiados em casa ou fazia notas e cópias simplesmente para sua satisfação pessoal. Assim, Leontiev (1978, b) diz não ser possível saber o que poderia ter ocorrido para que a motivação, e o sentido da vida de Akaki tenham encontrado sua razão na atividade de copiar, tomando assim um lugar central em sua personalidade. Mas, afirma o autor, ser possível compreender que os motivos principais e secundários tenham se transmutado, de maneira em que, a atividade de copiar, a princípio poderia ter denotação de uma ação indiferente, mas que acaba por se transformar em uma atividade consciente e, portanto, algo de suma importância na caracterização da sua personalidade.

Este exemplo literário do que se deu com Akaki, nem sempre é o que acontece em relação à personalidade dos indivíduos nas atividades que os mesmos desenvolvem. Leontiev

¹ Nicolai Vassilievitch Gogol (1809 – 1852): Escritor vanguardista de literatura Russa.

(1978b) nos leva a pensar que um homem é capaz de realizar determinada atividade, e esta, aparentemente, pouco revelar sobre sua personalidade. O autor nos explica que é somente através da atividade, dos processos, conexões e relações que surgem diante das diversas atividades, que pode ser possível compreender a personalidade. Ou seja, a personalidade vai muito além do pouco que a aparência pode nos revelar. Neste sentido, Leontiev (1978, b, p. 145, tradução nossa) que nos afirma:

a base real da personalidade humana não reside em programas genéticos depositados nele, nem nas profundezas de sua disposição e de suas inclinações naturais, nem mesmo nos hábitos, conhecimentos, sabedoria adquiridos por ele, incluindo a aprendizagem profissional - e, sim, naquele sistema de atividades que é realizado através deste conhecimento e dessa sabedoria.

Portanto, reafirmamos que só podemos compreender a constituição de um indivíduo, bem como sua personalidade, se o enxergarmos engajado num sistema de atividades desenvolvido socialmente.

Rubinstein (1978, p.688) nos leva a considerar que a personalidade humana é, antes de qualquer coisa, viva, um ser “de carne e osso” e, portanto, tem necessidades a serem satisfeitas. Estas necessidades são a princípio externas, quer seja necessidade de objetos, de outros seres humanos, de atividades, dentre outras. Todas as necessidades são, segundo Rubinstein (1978), manifestações das necessidades desenvolvidas ao longo da evolução histórica do ser humano, ao mesmo tempo, as necessidades também se tornam internas e contribuem para que os humanos desenvolvam novas atividades.

Assim, prossegue Rubinstein (1978, p. 685) e afirma que o homem não um “ser isolado, fechado em si mesmo, que por si mesmo pode viver e desenvolver-se. O homem está vinculado ao mundo ou ao ambiente que o rodeia e necessita do mesmo.” Afirma também que até mesmo a existência humana como organismo, é dada por um intercâmbio de matéria entre o ser humano e a natureza, ou seja, para existirmos e sobrevivermos necessitamos da natureza e de seus produtos. Quando esta necessidade vital é suprida, surgem outras necessidades que levam o sujeito a realizar novas atividades, e assim, se desenvolver.

Ainda que os seres humanos nasçam com algumas necessidades vitais, a necessidade como força impulsionadora só se desenvolve na atividade. Neste ínterim, reside uma relação dialética entre necessidades vitais e as necessidades especificamente humanas, pois, apenas por meio do trabalho necessário à satisfação das necessidades vitais é que o sujeito se

desenvolve e passa a ter necessidades humanas, da mesma forma que o homem satisfaz suas necessidades básicas para poder se desempenhar em sua atividade. (LEONTIEV, 1978b)

Segundo Rubinstein (1978) as necessidades humanas podem ser materiais ou “espirituais”, estas relacionadas às questões simbólicas, como necessidade de estudar, de apreciar as artes e, ainda que também exista nelas um lastro material, são consideradas diferentes, pois o autor define necessidades materiais como aquelas ligadas às necessidades vitais, como comer ou abrigar-se. No entanto, esclarece que ambas estão vinculadas e relacionadas entre si.

As necessidades humanas tem se desenvolvido na sociedade atual de forma em que os homens não produzem os objetos para a satisfação de suas necessidades, mas, são obrigados a trabalhar em troca de dinheiro para comprar roupas, comida, moradia, etc para satisfazer tais necessidades. Desta forma, durante o trabalho atual, surgem novas necessidades não materiais, como estar em ação, necessidade de colaboração, de ser bem sucedido, reconhecido no trabalho, etc. Neste sentido, Rubinstein (1978, p. 691, tradução nossa) afirma que:

Existem várias formas de aparição das necessidades: o instinto é somente uma delas. O grau inicial da tomada de consciência de uma necessidade, que é o próprio instinto, não está de forma alguma condenado a permanecer no plano primitivo da sensibilidade orgânica, como se esta e toda a consciência restante fossem esferas mutuamente impenetráveis. Isto se refere também, e muito em particular, ao instinto sexual, porque se orienta ao ser humano. Esse instinto está implicado mais ou menos profunda e organicamente em toda a vida consciente da personalidade e esta também naquele: O instinto sexual se converte em amor. O desejo que o homem sente por outro ser se converte em uma autêntica necessidade *humana*. Todo um mundo das mais finas sensações ou sentimentos humanos – estéticos e morais: entusiasmo, delicadeza, solicitude, ternura – deixa implícito naquela necessidade. Toda a vida consciente da personalidade se reflete nela. Desta maneira, a necessidade adquire um reflexo completamente novo dentro do sentimento.

Podemos compreender, portanto, que as necessidades mais primitivas, como as sexuais, podem se converter em necessidades simbólicas, como as do amor, sendo que, tanto as materiais quanto simbólicas estão sempre relacionadas entre si. De forma que surge necessidade pelo estudo, por literatura e por artes, por exemplo. Assim, prossegue Rubinstein (1978, p.691-692, tradução nossa) em afirmar que:

Com isso, as necessidades do homem transcendem para além do estreito marco de sua vida orgânica, refletindo toda a variedade de sua atividade que se desenvolve historicamente e toda a riqueza da cultura por ela criada. A cultura, que cria as respectivas necessidades, se converte em natureza do homem. Os interesses, que se relacionam com as necessidades, mas que não se reduzem a estas, e outros motivos essenciais – como a tomada de consciência das tarefas que a vida social levanta ao homem e os deveres que lhe impõe – provocam no homem uma atividade que vai mais além da que serve diretamente a satisfação das necessidades já existentes. Esta atividade pode despertar novas necessidades, pois não somente as necessidades dão lugar à atividade, mas também a atividade dá às vezes lugar às necessidades.

Seguindo o raciocínio de Rubinstein (1978), da mesma forma que as necessidades impulsionam à atividade, o desenrolar da atividade também proporciona novas necessidades aos seres humanos. Neste ínterim, os interesses também se relacionam com estas necessidades. Os interesses são definidos por Rubinstein (1978) por algo que produz uma orientação específica da personalidade, ou seja, quando um objeto, atividade ou qualquer outra coisa tem um significado para o homem e desperta assim seu interesse, que se constituirá como orientação de suas intenções.

O autor, portanto, diferencia os interesses das necessidades, e afirma serem as necessidades referentes à orientação dos desejos humanos. Em suas palavras: “O interesse se manifesta na orientação da atenção, dos pensamentos e intenções, a necessidade se manifesta nos instintos, nos desejos e na vontade” (RUBINSTEIN, 1978, p. 692).

Segundo Rubinstein (1978), a necessidade relaciona-se ao desejo de alcançar e dominar o objeto de satisfação da necessidade, já, os interesses, são os motivadores que levam os seres humanos a conhecer o objeto, assim, o autor afirma que os interesses são motivos das atividades culturais.

Sobre os motivos da atividade, Leontiev (1978b) defende que a atividade é um processo que se desdobra e se guia por um motivo, assim, para compreender como a personalidade se desenvolve através da atividade, precisamos nos voltar para a compreensão dos motivos da atividade, mas, primeiramente, devemos levar em conta a relação entre motivos e necessidades. Considerando que as necessidades são sempre necessidade de algo, Leontiev (1978 b, p.156, tradução nossa) esclarece que:

(...) objeto que pode satisfazer a necessidade dada, não está solidamente fixado dentro do próprio estado de necessidade do sujeito. Até que esteja satisfeito pela primeira vez, a necessidade não “conhece” seu objeto, tem que descobrir-lo. Apenas como resultado deste descobrimento a necessidade adquire seu caráter objetual; e o objeto percebido (representado, pensado), sua função excitatória e reitora da atividade, ou seja, torna-se motivo.

Desta forma, quando o ser humano descobre o objeto que satisfará suas necessidades, descobre o motivo que impulsionará sua atividade. Assim, é na atividade humana consciente que se engendram as necessidades, motivos, finalidades, sentidos, significados, afetos, dentre outros aspectos que constituem o psiquismo humano. Ao nos atentarmos a estes processos do psiquismo, nos dirigimos à pessoa, ao ser humano concreto que faz, pensa e sente, ou seja estamos diante do processo de constituição da personalidade humana (MARTINS, 2004; 2007).

Nesta direção, defende Martins (2007; 2013) que os seres humanos nascem com necessidades elementares que precisam ser satisfeitas pelos demais, no entanto, quando começam a se desenvolverem passam a relacionar as suas necessidades e os objetos que podem a atender, assim, a necessidade adquire objetividade e este objeto passa a motivar a atividade. Quando a atividade começa a se complexificar, a necessidade não é mais a condição para a atividade, mas, a necessidade torna-se o resultado desta atividade, ou seja, neste processo, as necessidades são satisfeitas e se transformam em novas necessidades, Assim, estas novas necessidades têm natureza histórica e cultural, advindas do processo de atividade.

Ainda sobre os motivos, Leontiev (1978,b) nos direciona a pensar na relação existente entre necessidades e motivos, na qual, as necessidades se referem àquilo que impulsiona o indivíduo à realização da atividade, no entanto, ainda no plano das necessidades, o indivíduo não se depara com o objeto que satisfará sua necessidade. Somente quando o indivíduo se torna consciente de qual é o objeto capaz de suprir sua necessidade é que surge o motivo da realização de determinada atividade.

Devemos nos atentar que nem as necessidades, nem os motivos, são próprias do indivíduo, eles surgem somente pela atividade e, na atividade. Tomando-se do referencial de Marx, Leontiev (1978, b, p.150) nos explica que não podemos compreender as necessidades como anteriores ou apartadas da atividade, mas nos indaga a pensar num movimento e na

relação entre necessidades e atividade desta forma: “atividade-necessidade-atividade” e não “necessidade-atividade-necessidade”.

Não basta apenas entender a relação das atividades e o desenvolvimento da personalidade, se faz imprescindível estudar também a relação entre os motivos que dirigem as atividades, ou seja, é preciso investigar quais são as necessidades que mobilizam o indivíduo a determinada atividade, e qual o motivo que se engendra em tal atividade. (LEONTIEV, 1978, b)

O interesse/motivo é, para Rubinstein(1978), uma manifestação da orientação da personalidade que pode se dar pela sua significação ou tomada de consciência, ou ainda, como força emocional. Neste sentido, afirma Rubinstein (1978) que existe uma relação entre o estado emocional e os interesses, onde, se não existem interesses/motivos cultivados pelos seres humanos, a vida destes será vazia e sem sentido.

Estes interesses não são dados naturalmente nos sujeitos, mas se desenvolvem no processo de atividade. Assim, quando pensamos nos interesses das crianças, podemos afirmar que estes só se desenvolvem por conta da relação da criança com seu meio social, e que, portanto, precisam ser orientados por meio de um processo pedagógico que ajude a provocar interesses sociais. Além disso, Rubinstein (1978) defende que nas crianças de idade pré-escolar começam a surgir interesses temporários e entusiasmos que não duram muito tempo, e para que estes se tornem interesses mais duradouros é necessário que possibilitem às crianças participação em atividades que alcancem um resultado material, que produzam algo concreto.

Neste sentido, Rubisntein (1978, p. 699, tradução nossa) afirma que:

O desenvolvimento dos interesses não é nenhum processo encerrado em si, nem nenhum auto-desenvolvimento autônomo. Junto à transformação ou mudança dos interesses já existentes podem aparecer outros novos, ainda que não tenham uma relação direta ou imediata com os velhos, e isso pela implicação do indivíduo nos interesses de uma nova coletividade, a base de novas relações recíprocas com respeito ao meio ambiente. A formação dos interesses nas crianças e jovens depende de todo o completo sistema das condições que determinam a formação da personalidade. Uma influência pedagógica correta e inteligente tem uma especial significação para a formação de interesses objetivamente valiosos.

Desta forma, reconhecemos a importância do professor realizar atividades significativas, que possibilitem criar tanto novas necessidades, quanto novos interesses nas

crianças, sobretudo porque, conforme afirma Rubinstein (1978), as necessidades e interesses tornam-se essenciais à mobilização e orientação da personalidade humana, não são apenas estes os fatos responsáveis por este movimento e transformação. Segundo o autor, pelo fato de vivermos em sociedade, temos deveres e assim, seguimos a determinadas ideias e regras sociais e, nesse sentido, o dever, que a princípio, apresenta-se como algo que se contrapõe aos anseios de liberdade humana e, no decorrer do processo, poderá converter-se em elemento importante da personalidade humana.

Podemos tomar como exemplo a atividade de ensino e aprendizagem. Os estudantes podem ser movidos a estarem nesta atividade por diferentes necessidades ou interesses, como o de satisfazer a vontade dos pais, ou obter determinada nota na prova ou conquistar uma titulação, dentre outros. No entanto, existem algumas ações necessárias nesta atividade, como a de ler e escrever, pesquisar, participar das aulas, dentre outras situações que colocam ao indivíduo determinadas regras e deveres que deverão ser cumpridas e poderão possibilitar-lhe desenvolvimento, ou seja, situações em que o motivo que leva o indivíduo a estar na atividade é diferente de sua finalidade, no entanto, no processo social ganham significado. No entanto, quando o professor relaciona estes deveres com os motivos dos alunos, quando dá significado a estes deveres, os estudantes podem participar da atividade de forma consciente e mudar seus interesses e podem surgir novas necessidades.

Rubinstein (1978) afirma que estes deveres fazem parte do ideal construído socialmente. O ideal é formado historicamente pelo meio social, pela ciência, ideologia, filosofia ou qualquer outra forma de conceituar o mundo. Assim, segundo o autor, estes ideais passam por mudança juntamente com os modelos da sociedade, como por exemplo, na sociedade capitalista, a ciência torna-se produtiva, bem ao gosto do capitalismo.

Quando pensamos no desenvolvimento infantil, devemos levar em conta que as crianças mais novas tomam para si os ideais de caráter e personalidade dos mais próximos a ela, como a princípio os pais e a família, e posteriormente o professor e os colegas de escola (RUBINSTEIN, 1978).

Importante salientar que o ideal para Rubinstein (1978) não é o que os seres humanos são, mas o que podem ser. Desta forma, relaciona dialeticamente o ser e o dever ser, onde o que o ser humano já é influencia o que deseja ser, no mesmo sentido, o que deseja ser também poderá transformar o que é. Nas palavras de Rubinstein (1978, p. 700) “O ideal do homem

é, por conseguinte, tanto o que é como o que não é. É a materialização preventiva do que pode chegar a ser”.

Segundo Rubinstein (1978) para conhecer de fato o ser humano, devemos saber o que o sujeito é, ou seja, quais vivências fazem parte de sua personalidade, qual o seu caráter. O caráter da pessoa se relaciona com o que é para ela significativo no mundo, é diretamente ligado ao sentido de sua vida e da atividade que realiza. Deste modo, quando o sujeito está em atividade, seus interesses, suas posturas e atitudes podem se transformar em qualidades da personalidade, assim, existe uma relação de mão dupla entre interesses e o desenvolvimento de habilidades e qualidades da personalidade, pois, o interesse pessoal faz com que o sujeito se empenhe em determinada atividade onde desenvolve habilidades necessárias para esta atividade, estas habilidades darão base a um trabalho mais elaborado que pode estimular o interesse de novas ações ou atividades.

Assim, podemos concluir que a personalidade e o caráter humano se formam através da relação entre o homem e a sua atividade, pois nela formam-se suas vivências, necessidades, interesses/motivos e ideais. Todos estes aspectos são diferentes entre si, mas se relacionam e formam a motivação da atividade humana e conduzem a orientação da personalidade. Esta orientação é dada através do desenvolvimento e funcionamento dos processos psíquicos superiores. No tópico abaixo, trataremos da relação entre desenvolvimento dos processos psíquicos e da personalidade.

3.3. Processos psicológicos superiores e desenvolvimento da personalidade.

Ao relacionar a personalidade com o conjunto dos processos psicológicos, Vigotski (1996) compreende que a personalidade é formada por meio do desenvolvimento psíquico do ser humano. Assim, pauta a relação entre a personalidade e os processos psicológicos superiores por meio de leis condutoras de seu desenvolvimento.

A primeira lei formulada por Vigotski (1996, p. 226) sobre esta relação é a de “transição das formas e modos de comportamento naturais, imediatos, espontâneos aos mediados e artificiais, que surgem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas.” Ou seja, o autor afirma que os comportamentos naturais, mais imediatos, se transformam em comportamentos mais desenvolvidos e elaborados, ou seja, são mediados pelos significados sociais.

Neste sentido, para que um processo superior ou formas de comportamentos se desenvolvam, há que se internalizar o significado social dos objetos materiais e imateriais produzidos pela humanidade, assim, os processos psicológicos e comportamentos mais elementares podem se desenvolver na direção dos processos psicológicos superiores, mas esta mudança só pode acontecer em meio ao processo de desenvolvimento cultural.

A segunda lei é a de que todo processo psíquico superior é uma internalização pessoal dos comportamentos e da história da humanidade, sendo que o desenvolvimento cultural do comportamento se dá em meio aos processos histórico-sociais do desenvolvimento humano. Desta forma, Vigotski (1996, p. 226, tradução nossa) formula a segunda lei, a de que :

as relações entre as funções psíquicas superiores foram, em tempo, relações reais entre os homens; no processo de desenvolvimento das formas coletivas, sociais do comportamento se convertem em modo de adaptação individual, em formas de conduta e de pensamento da personalidade.

Neste sentido, a segunda lei está pautada no dado de que as relações e formas sociais de comportamento são imprescindíveis para a formação do comportamento e pensamento dos sujeitos e suas personalidades. Ou seja, as funções psíquicas internas foram a priori, processos reais e históricos, que se tornaram parte de nosso psiquismo por meio das relações entre as diversas pessoas, em um movimento dialético de internalização dos significados dos objetos sociais e das suas relações (VIGOTSKI, 1996).

A terceira lei é justamente a da internalização, onde Vigotski (1996, p. 229) afirma que “Como a segunda lei está relacionada a terceira, que poderíamos formular como a lei da *passagem das funções de fora para dentro.*” Neste sentido, Vigotski (1996, p. 228-229, tradução nossa) nos explica a luz das contribuições de Marx que:

Desde este ponto de vista, ao modificar a conhecida expressão poderíamos devir que a natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais transferidas ao interior, e convertidas em funções da personalidade, partes dinâmicas de sua estrutura. A transferência ao interior das relações sociais externas existentes entra as pessoas é a base da formação da personalidade, uma vez que já fora indicado há algum tempo por investigadores. <<Em certo sentido- diz C. Marx-, o homem se assemelha a uma mercadoria, já que nasce sem um espelho nas mãos e não filosofa ao estilo de Fichte: <<eu sou eu>>. A princípio, o homem observa a outro homem como se fosse um espelho. Somente no caso de que o indivíduo Pedro considere o indivíduo Pablo como um ser semelhante a si mesmo, começará Pedro a tratar-se a si mesmo como um ser humano. Ao mesmo tempo Pablo, como tal, com toda a corporeidade de Pablo, se converte para ele na expressão do gênero humano. (C. Marx y F. Engels, t. 23, Ed. Russa, pag. 62)

Ou seja, os processos psíquicos superiores só se desenvolvem pelo fato de internalizarmos os significados sociais, assim, podemos afirmar que o outro tem um papel imprescindível para o desenvolvimento de nossas funções psíquicas e, portanto, na constituição e formação de nossa personalidade. Só podemos nos compreender como ser humano ao passo que nos vemos no outro ser humano, seus modos de comportamento e ações.

Diante disto, também encontramos em Leontiev (1978b) uma explicação para a citação de Marx em que o autor afirma que ao dizer que Pablo se converte em uma forma de manifestação do homem, Marx estaria se referindo a sociedade humana, e não à espécie *Homo sapiens*, pois, apenas em sociedade é possível o homem se conscientizar que é um ser humano.

Nesta direção, Vigotski (1996) defende que o conhecimento do mundo e o conhecimento de sua própria personalidade só é possível ao indivíduo, através dos contatos que tem com a realidade de ser humano das outras pessoas. Neste mesmo sentido, afirma Leontiev(1978b) que um fator importante para a compreensão da personalidade é o conhecimento sobre si mesmo, a autoconsciência.

Em síntese, as leis que conduzem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e da personalidade trazem em si o aspecto social como o dado imprescindível para este processo, seja na lei da transformação da condição natural e biológica de nossas funções e comportamentos em superiores, seja na lei referente a funções psicológicas como síntese da história já vivida pela humanidade, ou pela lei de internalização destes comportamentos e significados sociais.

Segundo Rubinstein (1978, p. 681) o desenvolvimento da personalidade se dá por meio de uma relação das peculiaridades orgânicas e do aparato nervoso com os contextos sociais, ou seja, as formas de vida da personalidade a condiciona, assim como os pensamentos ou ambições da personalidade, modificam “toda a estrutura e natureza de sua psique”. Afirmo o autor que os aspectos psíquicos da personalidade não estão isolados um dos outros, mas se relacionam e se desenvolvem mutuamente, de modo que é na atividade concreta realizada pelos seres humanos, que estes aspectos estão atados entre si.

Desta forma, os aspectos psíquicos da personalidade se entrelaçam e se relacionam mutuamente, como uma unidade inseparável que vai aos poucos desenvolvendo e manifestando aspectos individuais que nos possibilitam compreender a personalidade de cada indivíduo. Esta unidade da personalidade não pode ser entendida de forma fragmentada, mas é necessário a compreendê-la como multideterminada, multiforme e contraditória.

Portanto, não podemos pensar que a personalidade, sendo uma síntese das funções psíquicas, possa ser puramente dada e acabada por aspectos biológicos e da natureza humana, mas, se constitui e se modifica através de características pertencentes ao gênero humano, com mediação da sociedade. Nesta mesma direção, Martins (2004, p. 86) concebe a personalidade como:

autoconstrução da individualidade por conquista de sua genericidade, ou seja, síntese de processos biológicos e psicológicos que em interação dialética com o meio, transformam o indivíduo de maneira criadora e autocriadora graças à ação e consciência.

Podemos afirmar, portanto, que a personalidade é resultado e síntese, pois está em constante transformação diante da relação entre a internalização dos significados dos objetos do gênero humano e a própria individualidade. Desta forma, passa a ser parte da personalidade dos sujeitos o que era, a princípio, parte do seu meio, como as convicções e interesses dos demais, assim como a concepção de mundo, ética, ideal, dentre outras concepções dos outros. (VIGOTSKI, 1996)

No entanto, não transpomos as ideias dos que nos cercam diretamente ao nosso psiquismo e personalidade. Não somos seres amorfos, mas quando internalizamos as compreensões externas, as entrelaçamos com os conteúdos internos já desenvolvidos em nossa personalidade, os quais se relacionam e se transformam em novos conteúdos e modos de agir num movimento dialético de construção de nossa personalidade (VIGOTSKI, 1996).

Vigotski (1996) defende a importância da compreensão do ensino dos significados e conceitos para o desenvolvimento da personalidade da criança, pois é somente quando a criança toma consciência de seus processos internos que se desenvolve a consciência interna de sua própria personalidade, ou seja, o conhecimento de si, o controle de sua conduta e o livre arbítrio.

Vigotski (2000, p. 88-89) afirma que: “As funções psíquicas superiores se caracterizam por uma relação especial com a personalidade. Representam a forma ativa das

manifestações da personalidade.” Ou seja, é por meio das funções do psiquismo que internalizamos as compreensões do mundo, nossos ideais, a ética, os comportamentos, dentre outros que farão parte de nossa personalidade. É também através destas funções que podemos pensar, sentir e agir.

Ademais, afirma Vigotski (2000, p. 336) em seu texto “A história das funções psicológicas superiores”, ser imprescindível para a formação da personalidade da criança, o momento em que esta começa a ser capaz de generalizar seus sentimentos, seus anseios e compreender a si mesma.

Nesse sentido, então, que teoria histórico-cultural, ao explicar o processo de desenvolvimento coletivo do ser humano, de sua personalidade, suas habilidades, capacidades e maneira de ser, pensar, sentir e agir, cria condições para analisarmos os seres humanos na sua realidade concreta, compreendendo sua ação, as suas relações sociais, instrumentos e objetos de apropriação, para podermos compreender o processo de multideterminação do seu desenvolvimento psíquico.

Portanto, podemos afirmar que a personalidade é para os autores da teoria histórico-cultural a síntese dos processos psíquicos superiores, e que não é possível se desenvolver apartada da atividade e realidade humanas. Ainda compreendemos que as emoções e vivências, assim como os motivos, necessidades e interesses, fazem parte da afetividade impulsionadora da personalidade. Considerando a relevância dessa questão, no próximo tópico, nos atentaremos às emoções e sentimentos humanos como processos psicológicos superiores.

4. ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE AS EMOÇÕES HUMANAS.

"Comecei uma listinha de sentimentos dos quais não sei o nome. Se recebo um presente dado com carinho por pessoa de quem não gosto - como se chama o que sinto? A saudade que se tem de pessoa de quem a gente não gosta mais, essa mágoa e esse rancor - como se chama? Estar ocupada - e de repente parar por ter sido tomada por uma súbita desocupação desanuviadora e beata, como se uma luz de milagre tivesse entrado na sala: como se chama o que se sentiu?"

Clarice Lispector

“A descoberta do mundo”

Começamos este capítulo com um pequeno trecho do livro “A descoberta do mundo” de Clarice Lispector, afim de elucidar a importância de conhecermos nossos próprios sentimentos. Pensamos que mais importante que saber o nome dos sentimentos e emoções é compreender seus conceitos, suas relações, pois, a teoria Histórico-cultural, principalmente as reflexões de base Vigotskianas, nos oferecem condições de defender que a internalização do significado das emoções e vivências são capazes de transformar os processos psíquicos humanos.

Considerando as emoções e sentimentos como processos psíquicos superiores, nos basearemos nos pressupostos da teoria histórico-cultural no intuito de elucidar nossa compreensão acerca da temática que apresentamos nesta tese.

A teoria das emoções nos escritos Vigotskianos costuma ressaltar a necessidade de superar as concepções dualistas, naturalizantes e periféricas, que dicotomizam a esfera afetiva da intelectual. Para esta crítica ao dualismo, Vigotski (2004) se baseia nos pressupostos teóricos dos filósofos Baruch de Espinosa (1632-1677) e Karl Marx (1818-1883). Além destes filósofos, Delari Jr (2009a) nos esclarece que o autor também teria se

baseado em Chabrier para relacionar ideologia (idéia) e emoção e assim, defender que emoção e sentimento não podem ser compreendidos apartados do intelecto humano.

4.1. Concepção de emoção e sentimentos em Espinosa

Sobre a relação entre Vigotski e Espinosa, Toassa (2011, p. 125) elucida por meio das palavras de Vygotskaya e Lifanova que:

Semion, pai de Lev Semenovich, presenteou-lhe a *Ética* de Espinosa, adquirida durante uma viagem de negócios. O livro tornou-se um dos mais queridos pelo precoce rapaz, regalado pelo pai antes mesmo de sua graduação [...] Espinosa era o filósofo favorito de Vigotski.”

Assim, no intuito de compreender o pensamento Vigotskiano e dos demais autores da teoria Histórico-cultural que abordaram a temática das emoções, acreditamos ser imprescindível compreender o pensamento de Espinosa.

Para tanto, é necessário afirmar que René Descartes (1596-1650), alvo de críticas de Espinosa costumava pensar no ser humano dissolvendo suas partes, assim, acabava por dicotomizar e criar dualismos como corpo x mente e razão x paixão. Neste sentido, Carvalho e Martins (2004; 1999), afirmam que Descartes procurava a essência das coisas apartada de sua concretude, através de cálculos e medidas. Desta forma, os pressupostos cartesianos são definidos através do reducionismo, mecanicismo e racionalismo, pois, consideram o ser humano em um dualismo corpo x mente, onde, o corpo poderia ser comparado a uma máquina, e a razão - dissociada deste corpo-máquina - como um “sopro espiritual”, algo que controle o corpo humano.

Segundo Martins (1999) Descartes se apoiou nas ideias platônicas idealistas, que defendiam que a matéria (corpo) e a ideia (racionalidade, sentimentos, moral e etc) estruturavam-se como dois elementos distintos e que o mundo das ideias controlava o mundo natural, ou seja, sua própria carne.

No entanto, Espinosa, na direção oposta a Descartes, buscou evidenciar em sua filosofia a relação inseparável entre ideia e afeto, pois compreendia que a essência das coisas deveria ser buscada em sua materialidade, em sua própria existência, não sendo possível dicotomizar corpo e alma, corpo e ideia, ideia e afetos.

Espinosa (1983, p. 147) afirma que: “O corpo humano é um composto de um grande número de indivíduos” e que os indivíduos “são afetados de numerosas maneiras pelos corpos exteriores”, ou seja, o filósofo ressalta o caráter multideterminado do ser humano, em que somos afetados por diversos objetos, ou pessoas, e que estes nos constituem.

Neste mesmo sentido, Segundo Chauí (in: Espinosa, 1983, p.7)

Espinosa foge de uma explicação de tipo mecanicista: o corpo não é causa das ideias, nem as ideias são causa dos movimentos do corpo. Alma e corpo exprimem no *seu modo* próprio, o mesmo. O indivíduo é uma *estrutura*: isto é, uma organização determinada de partes relacionadas necessariamente entre si e esta organização e relacionamento são inteligíveis. Desta maneira, Espinosa critica o mecanicismo cartesiano: o indivíduo é uma máquina complexa no sentido de que essa máquina é um organismo ou uma estrutura e não uma soma ou justaposição de partes exteriores umas às outras. Há uma unidade e uma inteligibilidade *intrínsecas* e que constituem a essência de um modo singular.

Desta forma, o filósofo defende que o ser humano é um ser complexo, mas que precisa ser compreendido em sua unidade, ou seja, em totalidade. Espinosa (2012, p. 143) defende que pensamento e os aspectos “naturais”, assim como o corpo, precisam ser observados em relação, onde, “a mente é *uma ideia* que está na coisa pensante e que nasce da existência de uma coisa que está na Natureza”. Assim, a mente não seria apenas uma elaboração do que se passa no corpo, mas a própria ideia do corpo, ou seja, perecendo o corpo, parece também a mente.

Ainda sobre a crítica à Descartes, Espinosa (1983, p. 175) declara que:

Descartes, embora acreditasse que a alma tinha, sobre as suas ações, um poder absoluto, tentou, todavia, explicar as afecções humanas pelas suas causas primeiras e demonstrara, ao mesmo tempo, o caminho pelo qual a alma pode adquirir um império absoluto sobre as afecções. Mas, na minha opinião, ele nada demonstrou, a não ser a penetração do seu grande espírito, como o mostrarei no momento próprio. [...] Mas eis como eu raciocino. Nada acontece na Natureza que possa ser atribuído a um vício desta; a Natureza, com efeito é sempre a mesma; a sua virtude e a sua potência de agir são unas e por toda a parte as mesmas, isto é, as leis e as regras da Natureza, segundo as quais tudo acontece e passa de uma forma a outra, são sempre e por toda a parte as mesmas; por consequência, a via reta para conhecer a natureza das coisas, quaisquer que elas sejam, deve ser também uma e a mesma, isto é, sempre por meio das leis e das regras universais da Natureza. Portanto, as afecções de ódio, de cólera, de inveja, etc., consideradas em si mesmas, singulares; por conseguinte, elas têm causas determinadas, pelas quais são claramente conhecidas, e têm propriedades

determinadas tão dignas do nosso conhecimento como as propriedades de todas as outras coisas cuja mera contemplação nos dá prazer.

Assim, Espinosa (1983) refuta as ideias cartesianas e defende seu monismo acerca da unidade corpo, mente e alma. Sobre as afecções, Espinosa (1983, p. 176) afirma que “Por afecções entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as idéias dessas afecções”. Afirma ainda que “O corpo humano pode ser afetado de numerosas maneiras pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída; e, ainda, por outras que não aumentam nem diminuem a sua potência de agir.”

Importante salientar que Espinosa (1983) define que existe uma relação entre afetos, como amor e ódio, medo e esperança, segurança e desespero, dentre outras. Assim, o objeto destas afecções polares é o mesmo, no entanto, um pode ser ligado à tristeza e outro à alegria. Por exemplo, o autor define o medo como a tristeza instável nascida de uma ideia futura ou passada, e a esperança como a alegria também nascida de uma ideia futura ou passada.

Desta forma, Espinosa (1983, p.184) elucida esta questão por dizer: “Com efeito, o *amor* não é senão a *alegria acompanhada da ideia de uma causa exterior*, e o *ódio* não é senão a *tristeza acompanhada da ideia de uma causa exterior*.” Podemos compreender, portanto, que tanto amor, quanto ódio estão para o filósofo ligados à mesma ideia, no entanto, o amor está relacionado à alegria e o ódio à tristeza.

Podemos concluir que Espinosa compreende os afetos em suas relações, e não de forma isolada, pressuposto este que ganha corpo nas discussões de Vigotski acerca das emoções e dos processos psicológicos superiores.

É notório também que existe relação entre Espinosa e Vigotski no que se refere ao método, pois, segundo Chauí (in: Espinosa, 1983), Espinosa, utilizou de dois métodos para compreender a realidade, o método histórico-crítico e o método genético. Em seu método genético, o filósofo defende que é importante compreender os afetos ligados ao objeto que os mobiliza, defende também que exista a superação do conhecimento pela descoberta apenas do efeito, mas que para compreender de fato um fenômeno é necessário compreender sua gênese.

Vigotski (1991, p. 86) defende que Espinosa pensava que:

[...] o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer que estejam de acordo com a ordem e

com as conexões dadas na razão. Espinosa manifestava uma atitude genética correta. No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relacionadas tanto a autoconsciência da personalidade como a consciência da realidade. Meu desprezo a outra pessoa entra em conexão com a valoração desta pessoa, com a compreensão dela. E essa complicada síntese é onde transcorre nossa vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou emoções consiste fundamentalmente em que se alterem as conexões iniciais em que se tem produzido e surjam novas ordens e novas conexões.

Ou seja, para o autor, os afetos estão diretamente relacionados à compreensão que temos da realidade e de nossa personalidade. Assim, ao trabalharmos com as emoções e sentimentos por meio das artes, podemos mediar a relação dos estudantes com o meio social a fim de surjam novas formações afetivas que transformem suas consciências e personalidades em uma direção humana e genérica.

Assim, Vigotski (1991, p. 86) ainda nos esclarece que nossos afetos

Atuam em um complicado sistema com nossos conceitos e quem não sabe que os interesses de uma pessoa relacionada com os conceitos Maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre o mesmo, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera nos meios ideológicos e psicológicos distintos, apesar de que nele torna indubitável ter certo radical biológico, em virtude do qual surge esta emoção [...] Por conseguinte, as emoções complexas aparecem apenas historicamente e são a combinação das relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que tem lugar no transcorrer do processo evolutivo das emoções.

Desta forma, podemos compreender que Vigotski (1991) se baseia na filosofia Espinosana no intuito de afirmar que os afetos estão ligados aos conceitos (significados das palavras) que aprendemos em nossa vida cotidiana e também escolar. Afirma também que os sentimentos são, portanto, históricos e estão relacionados com os meios políticos, ideológicos, religiosos e psicológicos, assim, diante de novos conceitos, novos aprendizados, nos deparamos com novas reestruturações dos afetos, resultando em novas conexões afetivas.

4.2. Crítica Vigotskiana a definição funcionalista e mecanicista das emoções

Segundo Martins (2013), Vigotski (2004) compreendia o ser humano em unidade afetivo-cognitiva por considerar a filosofia Espinosana e ao discutir as emoções, também se preocupava em superar as concepções dualistas acerca desta temática, no intuito de defender esta unidade afetivo-cognitiva e psicofísica, e ao mesmo tempo, superar e criticar

incisivamente as ideias pragmáticas de James e Lange. Assim Vigotski, ao se valer dos pressupostos de Espinosa e Marx, aprendeu a pensar o homem em totalidade, assim como a pensar as emoções através de seus aspectos multideterminados, biológicos, psíquicos e históricos.

Segundo Rubinstein (1978), James considerava ser difícil delimitar a diferença entre o processo emocional e as reações instintivas, pois as reações emocionais são quase sinônimas das instintivas. Afirma ainda que aquilo que é capaz de incitar os instintos é o mesmo que produz emoção nos indivíduos, com a única ressalva de que o que se denomina como emocional tem por finalidade o próprio corpo do indivíduo, enquanto nos instintos, o fim se daria na relação com o objeto responsável pela excitação (dos instintos).

Vigotski (2004) aponta ainda que os pragmáticos James e Lange se propuseram a pensar as emoções humanas como emoções animais mais elaboradas, melhor desenvolvidas, estruturando uma teoria zoopsicológica, visto que buscam se referir ao homem como um ser natural e que, portanto, as emoções podem ser consideradas numa perspectiva inatista, biológica e puramente condicionada à resposta reflexa de estímulos.

James focava-se em estudar as emoções humanas consideradas grosseiras, ao invés dos sentimentos mais finos, e neste ínterim, mensurava tanto o pesar de uma mãe ao perder seu filho, como o medo que sentimos diante de um urso, como se ambas as situações tratassem de um mesmo tipo de emoção, porém se tratando da primeira como superior e a segunda como grosseira. Porém, para Vigotski (2004), não seria adequado considerar as emoções humanas como sendo grosseiras, mas sim superiores, ainda que completamente dependente ao corpo, já que todos os seres humanos conseguem desenvolver uma capacidade, ainda que mínima, de idealizar e demonstrar sua consciência. O autor afirma que:

Com toda razão, Chabrier se refere ao sentimento da fome, a qual habitualmente se considera dentro do grupo de sensibilidades corporais inferiores, que está no homem civilizado, um sentimento que, desde o ponto de vista da nomenclatura de James, pode ser considerado fino, e que a simples necessidade de se alimentar pode adquirir um sentido religioso quando é conduzida a um rito simbólico de comunhão mística entre o homem e a divindade. E, inversamente, o sentimento religioso, que por regra geral se considera uma emoção puramente espiritual, provavelmente não deve ser referido ao grupo das emoções superiores em piedosos canibais que sacrificam os seres humanos a divindade. Por conseguinte, não

existe emoção que seja por natureza superior ou inferior, como não existe emoção que seja por natureza independente do corpo, que não está unida a este (VIGOTSKI, 2004, p. 213, tradução nossa).

Assim, salientamos que, para Vigotski (2004) não existem emoções por natureza inferiores ou superiores, ou muito menos, emoções apartadas do psiquismo, pois, o que era considerado por James como uma emoção elementar, tal como a fome, pode ganhar um caráter “mais elevado” dependendo da situação em que está envolvida; assim como, um “sentimento mais superior” e espiritual como a religião, pode ser considerado mais elementar, quando por exemplo, em ritos canibais, ou até mesmo dado o extremismo religioso, ocorre o sacrifício e morte de outros humanos.

Para Vigotski (2004) não é possível ligar determinadas emoções consideradas inferiores ao sistema nervoso periférico, e os sentimentos elaborados ao sistema nervoso central, como afirmara James e Lange. As emoções, para o autor, devem ser consideradas no plano psicofísico, ou seja, em uma unidade inseparável. Portanto, torna-se evidente em Vigotski (2004) a preocupação de explicitar a importância da realidade e das condições sociais na concepção das emoções. Tal cuidado do autor pode ser ilustrado na citação abaixo:

Se imaginamos, diz Chabrier, a natureza infinitamente rica da emoção mais pobre, se prestamos menos atenção a suposta psicologia dos organismos unicelulares que as grandes análises feitas por romancistas e escritores, se simplesmente utilizamos a preciosa informação que nos fornece a observação das pessoas que nos rodeiam, nos vemos obrigados a reconhecer a absoluta inconsistência da teoria periférica. Em efeito, é inadmissível que a mera percepção de uma silhueta feminina provoque automaticamente uma variedade de reações orgânicas das que poderiam nascer um amor como o de Dante por Beatriz, se não se pressupõe o conjunto das ideias teológicas, políticas, estéticas e científicas que conformavam a consciência do genial Alighieri (VIGOTSKI, 2004, p. 213, 214, tradução nossa).

Podemos afirmar que para Vigotski (2004) o simples ato de apenas olhar para uma silhueta não seria suficiente para mobilizar tantas emoções em um indivíduo, mas, estas emoções mobilizadas, por Dante quando vê Beatriz, são síntese de diferentes situações e ideias políticas, científicas, estéticas, dentre outras situações sociais que constituem nossas emoções e personalidade.

4. 3. Emoções e sentimentos na perspectiva histórico-cultural

No que se refere à temática das emoções e sentimentos em Vigotski, Toassa (2011) afirma que este era um estudo que estava dentre seus principais interesses nos seus últimos anos de vida. No entanto, e talvez até mesmo por isso, o tema das emoções esta esparso em suas obras e sem o devido aprofundamento (TOASSA, 2011).

Toassa (2011) faz um levantamento acerca da temática das emoções e vivências nas obras publicadas de Vigotski e ressalta que esta discussão se apresenta nos seguintes livros: “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, “Psicologia da arte”, “Psicologia Pedagógica”, “La teoria de las emociones” (livro que ainda não foi traduzido para o português) e ainda os seguintes artigos: “Conferência sobre psicologia – as emoções e o desenvolvimento na infância”, “A Crise dos sete anos” presente no Tomo IV das Obras Escolhidas do autor.

Sobre o livro "A tragédia de Hamlet", Toassa (2011) afirma que, ainda que presente no livro a temática das vivências, ela aparece mais enquanto crítica literária do que como obra da psicologia, mas ainda assim, contribui para a compreensão dos processos psicológicos na relação com as artes.

Na sua obra "Psicologia da Arte", livro o qual abordaremos no próximo capítulo, Toassa (2011) defende que este, talvez, seja o livro de Vigotski de maior dificuldade de compreensão, pelo fato de ser elucidado através da literatura russa, pouco conhecida, no entanto, nesta obra, já evidencia-se o sistema psicológico Vigotskiano em que as emoções são discutidas no íterim das artes.

Em seu livro “La teoria de las emociones”, Vigotski defende as emoções humanas como sendo culturizadas, refutando a dicotomia corpo x mente, em que as emoções seriam dadas apenas como corporais, ou apenas como elementos da alma; baseado nos pressupostos Espinosanos, o autor afirma que as emoções devem ser compreendidas considerando um monismo materialista.

Na obra “La teoria de las emociones”, tanto o conceito de sentimento quanto de emoções aparecem por diversas vezes, denotando ocupar o lugar de sinônimos. Magiolino (2010) nos esclarece que existe uma ambivalência encontrada acerca na terminologia das emoções e que Vigotski buscou explicitar e criticar as correntes da psicologia que naturalizavam e simplificavam esse conceito e a dicotomização entre sentimentos e emoções

(MAGIOLINO, 2010).

Sobre o emprego das palavras emoções, sentimentos e afetos, Toassa (2009, p.284-285) declara que

[...] o substantivo feminino “emoção” (emotsia), muito utilizado na psicologia da época de Vigotski, é mais freqüente na obra do autor do que “sentimentos” e “afetos” e, fato muitíssimo significativo, é o que intitula a última versão do “Teaching about emotions” (1933/1999e), seu grande projeto inacabado, prevalecendo no decorrer do mesmo. O substantivo neutro “sentimento” (tchuvstvo) e suas derivações é o menos utilizado em sua obra. Contudo, conforme constatamos, é amplamente empregado na importantíssima “Psicologia da Arte”. “Afeto” (substantivo masculino affekt – аффект) e suas derivações aparecem mais freqüentemente no “Pensamento e Linguagem.”

Portanto, segundo Toassa (2009), Vigotski utiliza-se mais do conceito de emoção que de sentimento e afeto. Ainda sobre tais conceitos, a autora referencia-se em Engelmann no intuito de identificar o quanto os conceitos que envolvem a vida emocional se constituíram no decorrer do tempo, e como isto se deu de forma significativamente vaga e ambígua. Os termos utilizados para definir o campo afetivo da vida das pessoas, tais como afeto, paixão, sentimento e emoção, foram tendo seus significados e sentidos modificados no decorrer do tempo. No entanto, muitas vezes, tais conceitos foram utilizados como sinônimos, gerando assim, certa confusão e ambiguidade acerca de sua compreensão.

Novamente, nos apoiamos nos estudos de Toassa (2009) e Magiolino (2010) para pensar no quanto os conceitos de emoção, sentimentos e afeto parecem não ter distinção para Vigotski, mas sim, se apresentam como sinônimos. Utilizaremos da análise feita por Magiolino (2010) que, no intuito de identificar a (in)diferenciação dos termos afeto, emoção e sentimento em Vigotski se dirige a uma citação do autor em seu texto “Sobre o trabalho criativo do ator”² quando Vigotski (1999, p.244, tradução nossa) afirma:

A psicologia ensina que as emoções não são uma exceção, algo diferente de outras manifestações de nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que elas estão dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente humana. No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior

2 Utilizamos a tradução feita por Delari Jr (2009).

aparecem dentro de tais padrões especiais, interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes. Estudar a ordem e a conexão dos afetos é a principal tarefa da psicologia científica, porque não é nas emoções tomadas de uma forma isolada, mas em conexões com sistemas psicológicos mais complexos, que a solução do paradoxo do ator reside (VIGOTSKI, 1999, p. 244).

Podemos notar na citação acima que Vigotski (1999) utiliza-se das palavras emoção, sentimento e afeto, sem denotar preocupação com possíveis diferenças conceituais. Entendemos que o autor utiliza-se das três palavras para explicar o quanto o sistema de nossa vida afetiva cria conexões e inter-relações com o sistema psicológico.

Neste mesmo sentido, Martins (2011) ressalta que tanto Vigotski, quanto Leontiev e Luria não se detiveram sobre as distinções entre os termos do afeto, emoção e sentimento e que, portanto, muitas vezes, acabaram sendo utilizados sem muita distinção.

Concordamos com o que Toassa (2009, p. 26) defende acerca desta problemática causada pelo aparente conflito de conceitos. Segundo a autora, a classificação verbal dos diferentes termos: emoções, sentimentos e afetos, é apenas um dos aspectos que a temática da vida afetiva e emocional pode ter. Porém a principal concepção de Vigotski acerca do assunto é “a multideterminada diversidade da vida emocional humana”.

Utilizamos, portanto a citação abaixo para definir a escolha do conceito a ser empregado em nossa dissertação:

(...) defendemos que um aspecto conceitual fundamental a se manter seja a distinção de termos entre emoções/afetos inferiores (biológicos) e culturizados (primitivos, superiores). Refutamos a possibilidade de se instaurar a dicotomia entre “emoções” (para designar emoções inferiores) e “sentimentos” (para denominar emoções especificamente humanas). Tal dicotomia é algo dualista, estranha ao processo de definição conceitual e semântica por Vigotski (1931/1995) (TOASSA, 2009, p.285)

Ou seja, o que nos interessa, neste trabalho de tese é compreender o quanto às diversas vivências significativas dos indivíduos, podem ser decisivas na estruturação de funções psicológicas, especialmente as emoções e sentimentos, funções essenciais da personalidade humana. E o quanto o sentir, se afetar ou se emocionar, pode ser incisivo na constituição das relações escolares e no processo de desenvolvimento da personalidade dos estudantes pela via da apropriação de objetos artísticos humano-genéricos.

Segundo Toassa (2009) existe nos estudos de Vigotski uma distinção entre o que é elementar e o que é superior referente às emoções. Assim como as demais funções psicológicas, as emoções poderiam ser encaradas a priori, como elementares; ou seja, o que

há de mais rudimentar, e; superiores, quando as emoções fossem desenvolvidas a partir das relações sociais e culturais. Cabe, portanto, segundo a autora, pensar nas emoções como funções psicológicas superiores.

Heller (1979) afirma que não nos deparamos com um sentimento em nosso dia-a-dia, pois, sempre estamos diante de uma variedade de sentimentos. A autora defende também que sentir significa estar envolvido com algum objeto, conceito, processo, pessoa, situação, ou até mesmo outro sentimento.

Com objetivo de explicar esta relação entre sentir e se envolver com determinada coisa, Heller (1979) dá o exemplo de que quando lemos um jornal, apenas pelo fato de o estarmos lendo, de alguma forma, estamos envolvidos com ele, no entanto, quando a notícia significa algo especial para nós, passamos a ficar pessoalmente envolvidos. Por exemplo, se passando pelas notícias de obituário, lemos que alguém que conhecemos, ou até mesmo alguém que tem a mesma profissão, mesma idade, faleceu; envolvemo-nos com a notícia por relacionar as informações com nossa personalidade.

Segundo Heller (1979, p.21; tradução nossa) "Ação, pensamento e sentimento caracterizam todas as manifestações da vida humana, que podem ser separados apenas funcionalmente", sendo que, nas palavras da autora, ela colocaria um peso maior no aspecto funcional pois, "não é suficiente notar que não existe pensamento sem sentimento, nem sentimento sem conceitualização e nem ação sem ambos" e reitera a autora, que se faz necessário considerar a diferença funcional entre essas manifestações humanas para se provocar a questão: o que significa sentir?

Desta forma, segundo Heller (1979, p.21) os sentimentos não podem se desenvolver sem a conceitualização, ou seja, sem o entendimento sobre estes, nem o pensamento pode se desenvolver sem os sentimentos, assim, agir, pensar e sentir são partes de um processo unificado. No entanto, para a autora "ainda é necessário nos questionar sobre o que significar sentir".

Heller (1979) afirma que de certa forma, todos os afetos se tornam conscientes, pois sabemos quando estamos com raiva ou alegres, no entanto, devemos considerar que este conhecimento sobre os afetos não está dado na pessoa desde seu nascimento, mas começa a ser descoberto através de suas relações com os demais, da mesma forma como afirma Vigotski (1996).

A autora defende que o sujeito ao passar por várias situações cotidianas, desenvolve determinados sentimentos habituais/cotidianos e que passam a fazer parte da gama de sentimentos que sintetizam-se na sua personalidade. Tais sentimentos são formados considerando certas circunstâncias objetivas de vida e, portanto, mesmo uma pessoa que costuma ser egoísta, pode, por exemplo, aprender a agir de maneira altruísta ao mudar sua atividade e circunstâncias de vida. Ainda de acordo com esta temática, Heller (1979, p. 104) afirma que nossos sentimentos podem se transformar inteiramente e, simultaneamente, a nossa personalidade, sendo que para a autora: "isso é o que chamamos de catarse [...] é no curso do sofrimento que o Rei Lear aprende a sentir algo que nunca havia sentido como rei: empatia com outros sofredores". Heller (1979, p.118) ainda salienta que “a aquisição do pensamento verbal é como um pilar no aprendizado dos sentimentos”, explicação bastante coerente com a proposta Vigotskiana de relação entre pensamento e linguagem e sentimentos reconhecidos em unidade dialética.

Sobre a conceitualização dos sentimentos, Heller (1979, p. 123 tradução nossa) afirma que saber denominar o que sentimos é importante pelo fato de que

As artes, e em primeiro lugar suas formas verbais, são capazes de evocar em nós todas as emoções que conhecemos. Por aquilo que somos capazes de compreender, poderia ser evocado em nós, independentemente de já ter gostado ou de ter sentido as emoções e sentimentos ilustrados pelo artista em nossa própria vida. Nós nunca precisamos estar nos sapatos de Othello para experimentar seus ciúmes; na verdade, nunca precisamos ter tido ciúmes na vida. Não precisávamos estar loucamente apaixonados, para sermos levados às lágrimas pela morte de Tristão e Isolda, nunca precisamos de desejo de vingança para nos sentir com o rancor de Electra. Claro, isto não significa que temos ciúmes com Othello, que estamos apaixonados com Tristan, ou desejo de vingança com Electra, mas nos simpatizamos com estes sentimentos, porque entendemos as situações que os provocaram, assim como os próprios sentimentos.

Importante salientar que este reconhecimento das situações e sentimentos se dá pela consciência e pela gama de sentimentos vivenciados. Devemos compreender, portanto, que é necessário a mediação dos significados sociais para tanto e que o pensamento verbal torna-se essencial nesse processo. Assim, para Heller (1979) aprender a sentir é aprender a reconhecer os sentimentos.

Segundo Rubinstein (1978) o homem vivencia diversas relações com o mundo e destas relações se formam seus sentimentos e emoções. Afirma o autor que o sentimento é a

relação da pessoa, sua postura, suas experiências, suas ações, através das vivências. Nesta direção Rubinstein (1978, p. 511) afirma que: “Os sentimentos humanos expressam em forma de vivência a realidade das relações recíprocas do homem, como ser social, com o mundo, sobretudo com os demais seres.”

Rubinstein (1978, p. 509) afirma que a emocionalidade e afetividade não podem ser tomadas como a própria emoção, mas como aspectos de sua totalidade, processos que podem ser tomados como cognitivos, que refletem a realidade e ao mesmo tempo em que formam sua especificidade. Assim, ressalta o autor, a importância de não contrapor e dicotomizar as qualidades emocionais das qualidades intelectuais. Em suas palavras, “as emoções dos seres humanos representam uma unidade do emocional e do intelectual, tal como os processos cognitivos formam, por regra geral, uma unidade do intelectual e do emocional”.

Os processos emocionais serão positivos ou negativos de acordo com o resultado do ato que o sujeito executa, se este resultado satisfaz suas necessidades, motivos, interesses e posturas, este processo emocional terá um caráter positivo, no entanto se está em uma atividade alienada, em que sua finalidade rompe com a necessidade do sujeito, poderá construir um processo emocional negativo para o sujeito. (RUBINSTEIN, 1978)

Ao discutirmos o caráter e a função das emoções, devemos nos atentar que os processos emocionais estão sempre correlacionados entre si, em uma relação com as necessidades dos sujeitos (caráter interno) e a atividade que desempenham (caráter externo). Segundo Rubinstein (1978), esta relação é mediada pelos processos psíquicos.

De acordo com Rubinstein (1978), a relação das pessoas com suas necessidades, interesses e posturas, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da atividade, no entanto, esta relação pode (ou não) discorrer de acordo com a finalidade da atividade, podendo determinar o destino das emoções do sujeito. Neste sentido, prossegue o autor:

Nosso respectivo sentimento por um determinado objeto ou por uma determinada pessoa -amor ou ódio, etc- é formado pela necessidade, segundo, que tomemos consciência da dependência de sua satisfação por este objeto ou esta pessoa e que sintamos os estados emocionais do prazer, da satisfação, da alegria ou do desagrado, da insatisfação, da dor ou da tristeza que nos concedem. A emoção, que se manifesta como uma necessidade, como a concreta forma psíquica de sua existência, expressa o aspecto ativo da necessidade. (RUBINSTEIN, 1978, p. 509-510, tradução nossa)

A relação das emoções com a atividade humana encontra-se em um movimento dialético, pois, ao mesmo tempo em que na atividade as emoções se desenvolvem por meio das necessidades, estas necessidades se transformam e poderão ser novos impulsionadores da atividade (RUBINSTEIN, 1978).

Rubinstein (1978) afirma que não podemos pensar nas emoções humanas pelo viés da teoria biológica das emoções, sendo que, não é possível fazer uma interposição das emoções dos animais para as emoções dos seres humanos, acreditando que estas seriam consideradas como instintos primitivos. Assim, teorias que compreendem as emoções como instintos, pensam apenas pelo dado biológico, sem buscar o entendimento do desenvolvimento das emoções e do ser humano histórico e social. Desta forma:

Desde o ponto de vista histórico-evolutivo é inegável que as emoções estavam vinculadas primitivamente com os instintos e os impulsos. Esta vinculação segue existindo, mas é equivocado relacionar os sentimentos do ser humano exclusivamente com as reações instintivas e com os impulsos primitivos. A esfera emocional possui uma larga trajetória evolutiva, desde as reações primitivas, sensíveis e afetivas nos animais até os sentimentos evoluídos do homem. Os sentimentos do ser humano são os sentimentos do homem histórico. (RUBINSTEIN, 1978, p. 512, grifo e tradução nossa)

Como afirma Rubinstein (1978) na sentença acima, os sentimentos, assim como também a personalidade, se constituem através do processo histórico de desenvolvimento da humanidade. Assim, os sentimentos da personalidade não dados internamente e a priori no ser humano, mas sim, durante a prática social e a evolução histórica, formam-se em processo e são constituintes da personalidade humana.

Segundo Rubinstein (1978) por meio da atividade social humana criou-se diferentes sentimentos no decorrer da história, na qual, através do desenvolvimento das relações entre os homens surge o sentimento moral; na atividade teórica surge o sentimento intelectual; e na relação com as artes o sentimento estético.

Sobre os sentimentos Morais, Rubinstein (1978, p. 541, tradução nossa) afirma que:

O homem se encontra no centro dos sentimentos morais. Os sentimentos morais expressam finalmente- em forma de vivência- as relações do homem com respeito a seu semelhante, e a sociedade. Sua diversidade reflete a multideterminação das relações humanas. Os sentimentos morais estão arraigados no ser social dos homens. As relações sociais inter-humanas não servem somente de “base” e premissa para a formação dos sentimentos humanos, mas determinam também seu conteúdo. Todo sentimento como

vivência é o reflexo de algo significativo para o indivíduo. Nos sentimentos morais se experimenta algo objetivo, socialmente significativo, como o momento pessoalmente significativo para o homem.

Desta forma, podemos compreender os sentimentos morais como aqueles que desenvolvemos na relação com os demais seres humanos e que referem-se ao que sentimos pelo outro, sujeito que é semelhante a nós mesmos. Como exemplo, temos o sentimento de compaixão, de respeito, de solidariedade, dentre outros. Ainda nesta direção, Heller (1979, p. 104, tradução nossa) afirma que :

É possível imaginar uma humanidade em que o egoísmo ou a vaidade não se tornem sentimentos da personalidade, assim como é possível imaginar uma humanidade sem ódio. (Claro, não uma humanidade sem antipatia ou aversão). Infelizmente, no entanto, também é possível imaginar uma humanidade sem amizade e amor, sem piedade e orgulho, sem desejo de liberdade ou de confiança. Desde que, no entanto, eu escolha a alternativa anterior, uma vez que é nesta alternativa que estou positivamente envolvida, o sentimento conectado com este é o que se torna "vinculado" a mim.

Ou seja, existem sentimentos que medeiam as relações entre os homens, como exposto por Heller (1979) e Rubinstein (1978) e estes sentimentos, tanto positivos, quanto negativos, fazem parte da gama dos sentimentos Morais.

Quanto aos sentimentos intelectuais, Rubinstein (1978, p. 541, tradução nossa) defende que:

A existência de sentimentos intelectuais – o assombro, com o qual, segundo Platão, se inicia toda vivência; a curiosidade e a ânsia de saber, o sentimento da dúvida e da convicção de um juízo, etc. – é uma clara prova da mútua penetração ou influência dos fatores intelectuais e emocionais.

Consideramos este um fator imprescindível para o aprofundamento dos estudos das emoções e sentimentos humanos, vez que, tanto o senso comum, quanto teorias positivistas, costumam definir as emoções por um viés Cartesiano, apartado da razão e do intelecto.

No que se refere aos sentimentos estéticos, Rubinstein (1978, p. 541, tradução nossa) ressalta:

A relação do sentimento com o objeto que o produz e ao qual está orientado se manifesta com especial clareza nos sentimentos estéticos. Este dado deu lugar a alguns investigadores, com respeito ao sentimento estético, a falar de que este é um “compenetrar-se” com o objeto. O sentimento já não é

produzido sensivelmente pelo objeto, já não se orienta somente por este, mas se compenetra com ele, o influencia. O sentimento reconhece, a sua maneira, o caráter verdadeiro do objeto, não se orienta somente externamente a ele, mas o reconhece com uma determinada e íntima insistência. Se uma obra de arte, um objeto natural ou um ser humano despertam em mim um sentimento estético, isto não significa apenas que me agradam, que me é agradável contemplá-los, que sua vista me causa prazer. No sentimento estético que despertam em mim, reconheço uma característica estética específica, que é sua beleza. Esta, propriamente, só pode ser apreciada mediante o sentimento. Assim, os sentimentos cumprem, em suas peculiaridades e formas específicas, uma função cognitiva que nos níveis evoluídos adota um caráter consciente objetivado.

Desta forma, o sentimento estético está relacionado aos elementos de beleza que podemos encontrar nas obras de artes. Este sentimento não é produzido diretamente como reação ao objeto artístico, mas relacionamos as formas e conteúdos encontrados nas obras de arte com os elementos de nossa consciência e cognição.

Rubinstein (1978) afirma ainda que existem os movimentos expressivos advindos das emoções e sentimentos, estes movimentos podem ser definidos como alterações periféricas expressas que abarcam todo o organismo e podem ser notadas externamente, pois, modificam todo o sistema muscular corporal e facial, sendo realizados através da expressão do corpo, rosto e voz (entonação e timbre da voz).

Ainda para Rubinstein (1978) os movimentos expressivos são tanto sociais quanto biológicos, sendo que as questões naturais e históricas formam aqui uma unidade inseparável. No entanto, para compreendermos os movimentos expressivos, necessitamos entender o significado que estes têm em relação aos demais; este significado dá tanto aos outros quanto a nós mesmos, um novo valor para os movimentos expressivos. Segundo o autor:

Nossos movimentos expressivos, que tomam seu significado da relação interhumana, servem de meio para esta relação. Em certo modo substituem a linguagem. A base natural das reações involuntárias refletoras da expressão se diferencia, transforma, desenvolve e se converte nesta matizada linguagem dos olhos, do sorriso, da mímica, dos gestos, das poses e dos movimentos com os quais podemos dizer tantas coisas, ainda que calados. Um grande ator que se sirva desta “linguagem” pode, sem dizer uma só palavra, se expressar muito mais que com elas (RUBINSTEIN, 1978, p. 536, tradução nossa).

E continua Rubinstein,

Assim o movimento expressivo no homem discorre um largo caminho evolutivo, em cujo transcurso se vai modificando ou transformando. A princípio, encantadoramente e as vezes, desenfreadamente, a selvagem criatura da natureza vai se transformando em maravilhosa criação da arte (RUBINSTEIN, 1978, p. 537).

Os sentimentos podem ser experimentados no cotidiano, sem que se tornem parte da personalidade dos sujeitos, por exemplo, uma pessoa que costuma ser calma, pode passar por momentos de raiva e ainda assim, continuar a ser majoritariamente calma em seu dia-a-dia. Rubinstein (1978) afirma que para os sentimentos fazerem parte consciência humana, é necessário vincular o que for sentido (emoção) ao objeto ou a pessoa que o desencadeou, assim, os sentimentos são compreendidos na relação da personalidade com o meio.

A formação e transformação das emoções se produzem preponderantemente ao envolver o indivíduo em uma nova atividade, que transforma sua postura fundamental e a tendência geral de sua personalidade. De essencial importância para eles não é a mera atividade autômata, mas uma nova tomada de consciência das tarefas e dos objetivos que se colocam ao indivíduo. Assim mesmo, é importante a elevação e extensão do nível geral, por meio da educação intelectual, moral e estética. (RUBINSTEIN, 1978, p. 556, tradução nossa)

Para o autor,

Toda emoção não é passiva ou ativa, mas tanto passiva quanto ativa. Trata-se somente da proporção destes fatores; a emoção aparece em um caso, preponderantemente, como um estado passivo de afetação e de sujeição, e no outro, como um processo ativo do empenho, do esforço, a atividade (RUBINSTEIN, 1978, p. 515, tradução nossa).

E conclui Rubinstein (1978, p. 514, tradução nossa) afirmando que “a formação dos sentimentos humanos não pode separar-se do processo formativo total da personalidade humana” reiterando que:

A prática social, que produz os distintos setores culturais, cria e desenvolve os sentimentos do homem como verdadeiros sentimentos humanos. Todo novo domínio objetivo que se cria na prática social e é refletido pela consciência humana, produz novos sentimentos e nestes novos sentimentos, surge uma nova relação do homem com respeito ao mundo. Finalmente se elevam sobre os sentimentos objetivos (entusiasmo por um objeto e repugnância por outro, amor e ódio diante de uma determinada pessoa, indignação por um dado ou acontecimento, etc) outros sentimentos mais generalizados (análogos aos de domínio da generalização no pensamento

abstrato): o sentido de humor, da ironia; o sentido sublime, de tragédia, etc;”

Para Martins (2013, p. 265), na regulação das manifestações emocionais,

Os sentimentos exercem um papel de primeira grandeza, entretanto, essa não é uma tarefa que eles possam desempenhar por si mesmos. É também a serviço dessa regulação que se coloca o desenvolvimento do autodomínio da conduta, objetivo maior da formação de cada processo funcional em si e, conseqüentemente, do próprio sistema psíquico.

A autora ainda lembra que Vigotski (1995) afirmou que “a confluência das funções psíquicas só pode ser verificada na personalidade do indivíduo, nas propriedades que ela adquire ao tornar-se maneira de ser do mesmo” (MARTINS, 2013, p. 265).

Segundo Rubinstein (1978) as emoções aperfeiçoam o conhecimento, de modo que, a princípio só podemos compreender o que sentimos pela relação com os demais seres humanos, posteriormente, nos tornamos capazes de compreender nossos próprios sentimentos, transcendemos assim, das barreiras sensoriais em direção a significação social do que sentimos.

O desenvolvimento das emoções, segundo Rubinstein (1978), pode ser pensado em três níveis. O primeiro é o das sensações elementares, das manifestações afetivas e orgânicas. Neste nível as emoções são como fundo para sentimentos mais complexos. O segundo nível é o das sensações objetivas multideterminadas e referentes à processos emocionais específicos. O terceiro é o de sentimentos filosóficos ou das ideias generalizadas, que são as principais manifestações das emoções e que se concretizam na vida da personalidade. Nas palavras do autor: “todas as características da personalidade, de seu caráter e de seu intelecto, seus interesses e suas relações com respeito aos demais homens se manifestam em suas emoções e sentimentos e se refletem nestes” (RUBINSTEIN, 1978, p. 549).

Para falar sobre a temática das vivências (pereživânie) em Vigotski, tomaremos por referência, o trabalho de Toassa (2009), pois a autora, em sua tese de doutorado, se dedicou a compreender tanto as emoções quanto as vivências em Vigotski. Segundo a autora, a preocupação de Vigotski em estudar a vivência aparece logo em seu primeiro livro: “A tragédia de Hamlet”, mas que também, tem seu lugar nas discussões presentes no livro “Psicologia da Arte” e também na obra “Paidología del Adolescente”.

4.3.1 Emoções e Vivências "*Pereživânie*"

Explica-nos Toassa (2009) que *pereživânie* é utilizada na linguagem russa enquanto um estado espiritual de fortes sensações, ou seja, um tipo de experiência acompanhada de emoções. No intuito de entender melhor o emprego dado por Vigotski a este termo, a autora utiliza-se das instruções do linguista Boris Schnaiderman, que afirma ser *pereživânie* uma palavra variada de *perejit* e *pereživát*, que por sua vez, originam-se do verbo *jít* (*viver*). Desta forma, tanto *jít* quanto *perejit* significaria viver, porém, o primeiro se emprega a situações particulares da vida de cada um, enquanto o segundo, também significa viver, mas, está ligado a sofrimento.

Delari Jr (2009 b) também nos auxilia na compreensão do conceito de *perejivanie*. O autor nos esclarece que a palavra esta dotada de significados atribuídos a uma situação espiritual provocada por fortes sentimentos. Afirma ser possível encontrar definições no dicionário que nos dão a idéia de vivência, emoção, aflição. Ressalta ainda que, morfologicamente, temos a palavra *Perejivanie* dividida em duas partes: *pere* + *jivanie*. Onde “*pere*” nos dá a ideia de atravessar algo, passar por, transpor, e “*jivanie*” (variação do verbo *jivat*) é significante de viver. Segundo Delari Jr (2009 b) a junção entre os dois termos poderia resultar no entendimento de que a palavra relacione-se com uma transformação vital ou de vida em transformação.

Perejivanie é um termo que, no cotidiano russo, é empregado para denotar sentimentos “ruins” como sofrimento, preocupação, provação, sendo a palavra muito utilizada no sentido de falar de situações negativas vividas. No entanto, Delari Jr (2009, b) nos esclarece através de Bela Kotik-Friegut (estudante de Luria), que *perejivanie* pode ser utilizada também, num sentido culto, para conceituar aspectos positivos de uma vivência (DELARI JR, 2009 b).

Por meio das compreensões do lingüista Schnaiderman, Toassa (2009) nos esclarece que existem dois significados para *pereživânie*, um deles coloquial e cotidiano, e outro mais culto e formal. O significado coloquial nos leva a entender *pereživânie* como uma situação sofrida, difícil, pela qual o indivíduo pode estar passando. Já o significado culto, nos leva a compreender a palavra enquanto sinônimo de experimentar, ou passar por algo. Este último seria, na concepção do lingüista, o sentido utilizado por Vigotski em seus escritos (TOASSA, 2009).

Segundo Toassa (2009) pereživânie pode ser traduzida para o português como vivência, uma vez que esta palavra consegue passar a idéia de estar vivendo, passando por algo. Porém, ressalta a autora, que ao empregar o termo vivência pode-se perder sua característica emocional, bem como apartar do termo as sensações e percepções humanas. Ambos se apresentam inseparáveis da vivência, quando se fala em pereživânie.

Nesta direção, Rubinstein (1967, p.508) acrescenta que a vivência das relações dos seres com o meio, constituem as emoções e sentimentos humanos. Segundo o autor, o sentimento dos seres humanos é a sua postura diante à realidade, diante do mundo, do que experiência e age, e que isto se dá em forma de vivência.

Em Vigotski, vivência pode aparecer tanto para designar a relação do indivíduo com o mundo, como se porta nele, quanto se apropria dele; como para definir a relação do indivíduo consigo mesmo, suas conexões internas. Ou seja, existem dois núcleos básicos que correspondem às características internas e externas do indivíduo, ou seja, os objetos externos e os processos psíquicos corporais. Toassa (2009) ressalta que a relação entre ambos os núcleos da vivência se assemelha à relação entre o indivíduo (a criança) e a realidade social (a sociedade), e do indivíduo com ele mesmo na realidade (TOASSA, 2009).

É neste sentido, que Vassiliuk (1992) defende ser importante pensar na vivência enquanto atividade. Para o autor, as vivências, compreendidas cotidianamente, poderiam ser por alguns, consideradas como vivências-contemplação. No entanto, o autor defende que, por outro lado, é necessário investigar as vivências enquanto vivências-atividade, ou seja, as vivências são atividades que, por sua vez, produzem sentidos na e para a própria atividade.

Considerando tais reflexões, podemos pensar nas vivências enquanto situações de importante desenvolvimento da personalidade humana na sua totalidade e enquanto síntese de diferentes funções psicológicas e o quanto, as vivências, na sua especificidade histórica e social, constituem, de forma significativa, a nossa vida afetiva/sentimental/emocional, respeitando o movimento histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Segundo Rubinstein (1978) a vivência, em sua terminologia, pode ser considerada como acontecimento espiritual da vida da personalidade; desta forma, o autor considera que a vivência é desenvolvida e enraizada na história da personalidade humana. Sobre a relação emoção e vivência, o autor afirma que nem toda emoção é, diretamente, uma vivência, pois

os sentimentos relacionados à personalidade e toda característica psíquica pessoal, assim como a própria vivência, pertencem a uma esfera mais ampla, da emocionalidade.

A emoção como vivência, tem seu caráter pessoal no homem. A emoção que é consciente ao homem, esta relacionada aos processos intelectuais, como linguagem, representação, pensamento, percepção, imaginação e memória; e destinados a compreensão do objeto que gera a emoção e, da mesma forma, os processos intelectuais possuem determinados dados emocionais, elementos que, podemos entender, compõem a emocionalidade (RUBINSTEIN, 1978).

Segundo Rubinstein (1978, p. 541) as emoções e sentimentos, enquanto vivência, não são apenas a soma de excitações sentimentais consideradas viscerais, mas são unidades complexas que se “agrupam em torno de determinados objetos, pessoas ou inclusive domínios objetivos (por exemplo, a arte) e de determinadas esferas da atividade.”

Esclarece Rubinstein (1978) que as especificidades da esfera emocional da personalidade se dão pelas características do conteúdo dos sentimentos e dos objetos à eles ligados e que orientam as posturas/conduas do indivíduo. Segundo Rubinstein (1978) nos sentimentos se manifestam, através da vivência, as posturas/conduas humanas, assim como sua relação com o mundo e com os demais.

Referindo-se à vivência, Vigotski (1996) afirma que o momento crucial, em que a criança passa a ter consciência de si, de seus sentimentos, de sua vivência, ocorre por volta dos sete anos, justamente o período em que a criança entra em contato com a atividade de estudo na escola e reconhece essa atividade social como guia da sua vida em sociedade.

A criança mais nova, porém, afirma Vigotski (1996) ainda não reconhece suas próprias vivências, nem sabe definir sua personalidade, sendo que, somente por volta dos sete anos, quando de fato entra na idade escolar, a criança passará a compreender o que significa suas necessidades, interesses, emoções e sentimentos. Nesta idade as vivências adquirem sentido e por isso, formar-se-ão novas relações da criança com ela mesma, fator imprescindível para o desenvolvimento da subjetividade e personalidade da criança, conforme afirmação do autor.

Nesta idade ainda acontece, segundo Vigotski (1996, p. 380), a generalização das vivências ou dos afetos, assim, se desenvolve a “lógica dos sentimentos” e, desta forma:

A criança escolar generaliza os sentimentos, ou seja, quando uma situação se tem repetido muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma

relação com a vivência ou o afeto, que o conceito com a percepção isolada ou a memória. [...] Justamente na crise dos sete anos é quando surge a própria valorização: a criança julga seus êxitos, sua própria posição.

Para Vigotski, a idade dos sete anos está entre um dos períodos de crises, ou seja, períodos que se encontram entre duas idades estáveis em que, acarretam-se novas formações que vão organizando a idade em curso e impulsionam a criança à próxima idade estável. São nestas crises que a criança vai se deparando com novas possibilidades, e que em relação com tudo que o indivíduo já vivenciou, ajudam a desenvolver as características de sua personalidade. Tais modificações ocorrem durante todo o percurso das idades, que podem ser consideradas estáveis.

Sobre a relação entre estes períodos de crise e as vivências, Vigotski nos esclarece que,

toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Desde este ponto de vista, a essência de toda a crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. O incremento e a mudança dessas necessidades e apetências é o aspecto menos consciente e voluntário da personalidade e à medida que a criança passa de uma idade a outra, nascem nela novos impulsos, novos motivos ou, dito de outro modo, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores (VIGOTSKI, 1996, p.385).

Ou seja, Vigotski (1996) nos aponta que os períodos de crises se efetivam a partir das reestruturações das vivências interiores, que foram exteriores e que se encontram internalizadas. Dessas reestruturações, são geradas novas necessidades e motivos na criança, que por sua vez, se encontra em crise, justamente pelo fato de que as vivências, motivos e necessidades anteriores, em processo de superação, estão agora modificados e que, portanto, tornam-se novos para a criança.

Por isso, Vigotski (1996) afirma que ao analisar uma criança no início e no término de uma idade estável, poderemos ver o quanto sua personalidade mudou, mesmo que tais modificações sejam imperceptíveis à olho nu, vez que, afirma o autor, são mudanças que ocorrem internamente, por uma via subterrânea.

Nesta gama de relações e dentre tantas modificações que surgem na personalidade da criança, surgem novas formações que, segundo Vigotski (1996, p. 259, tradução nossa),

Diferenciam-se das novas formações de períodos estáveis por terem um caráter transitório, isto é, não se conservam tal como são na etapa crítica, nem se integram como complementos imprescindíveis na estrutura integral da futura personalidade. Se extinguem e são assumidos pelas novas formações da próxima idade estável, se incluem nela como instâncias subordinadas, carecem de existência própria, se diluem e se transformam a tal ponto que, sem uma análise especial e detalhada, muitas vezes é impossível descobrir a existência da formação que se transformou do período crítico, na aquisição do seguinte período estável. As novas formações, como tais, desaparecem com o advento da idade seguinte, mas seguem existindo em estado latente ao longo dela, carecem de vida independente, se limitam a participar somente do desenvolvimento subterrâneo que se gera nas idades estáveis, como vimos, as formações são qualitativamente novas.

A partir da citação acima, podemos compreender que as crises que marcam a passagem de uma idade estável para outra, acabam por possibilitar que a criança desenvolva novas formações psíquicas que, por sua vez, farão parte do processo de desenvolvimento de sua personalidade. São estas formações que acabaram de se formar que servirão como indicativo fundamental para compreender o desenvolvimento da criança.

Nos estudos de Vigotski (1996), em seu texto “El problema de la edad”, conseguimos notar a sua preocupação em caracterizar as seguintes crises pelas quais a criança pode se deparar: a crise pós-natal, a crise do primeiro ano, dos três anos, dos sete anos, dos treze anos e, finalmente, dos dezessete anos. A crise dos sete anos é a que mais nos interessa, justamente pelo fato das crianças participantes da pesquisa-intervenção que realizamos encontrarem-se neste período de suas vidas.

É por volta dos sete anos que a criança passa a desenvolver e generalizar as vivências que lhe ajudarão a ter o que Vigotski (1996, p. 379) chama de “orientação consciente” de suas emoções, afetos e características da sua personalidade, tal como, compreender que está contente ou descontente, se está sendo boa ou má na relação com alguém, dentre outras características e situações desta fase de sua vida. Isso se dá pelo fato de ser nesta crise, a crise dos sete anos, que a criança descobre suas vivências. Ou seja, a criança passa a compreender o significado e sentido de suas vivências e conseqüentemente, começam a surgir novas relações psíquicas, decorrente das novas descobertas e relações da criança consigo mesma e com os demais à sua volta, sendo que, na escola, o professor assume importância fulcral nesse processo.

Na idade pré-escolar, a criança ainda carece de autoestima, por ainda não ter estruturada sua capacidade de generalizar sentimentos e suas relações com os demais. Já, na idade escolar, a criança passa a conseguir se auto valorar, ou seja, fazer juízo de si própria a partir do que vê e compreende dos demais. Por isso, acreditamos ser imprescindível voltarmos nossa atenção às relações estabelecidas na escola, sobretudo no decorrer desta etapa de vida das crianças e quando estão se inserindo na atividade do estudo, no intuito de compreender melhor o desenvolvimento de suas personalidades a partir das relações, apropriações e vivências escolares (VIGOTSKI,1996).

Segundo Vigotski (1996), é na crise dos sete anos que a criança passa a diferenciar o seu interior e o exterior e, ademais, neste período, como já mencionamos, a criança começa a atribuir novos sentidos às suas vivências. Ambos novos acontecimentos acarretam em batalhas pelas quais vive a criança e que, de certa forma, todos nós vivemos ao longo de nossas vidas. Ademais, afirma o autor que, existe nesta passagem, do estágio pré-escolar para o escolar, mais que uma simples transmutação de um estágio para o outro, antes, modifica-se a relação da criança com o meio social, e, portanto, ocorre um desenvolvimento e transformação tanto da criança, quanto do próprio meio social em que ela está inserida.

Portanto, podemos compreender, segundo Vigotski (1996), que nesta relação de novas vivências na escola, de apropriação de conceitos e de desenvolvimento do pensamento, surgem novos enfrentamentos para a criança que está entrando na idade escolar e, ao mesmo tempo, começando a generalizar as vivências de si e seus afetos.

Podemos compreender, a partir de Vigotski, que vivência é uma unidade simples, sobre a qual torna-se difícil explicar, se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como se apresenta no processo de desenvolvimento. Portanto, podemos compreender que é no movimento histórico que a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza e efetiva-se numa série de vivências da criança. A vivência, portanto, deve ser entendida como a ação interior da criança, com um e outro momento da realidade, conforme afirma o autor (VIGOTSKI, 1996, p.383 tradução nossa). Para o autor:

Toda vivência é a vivência de algo. Não existem vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato consciente de algo. Sem dúvida, cada vivência é pessoal. A teoria moderna introduz a vivência como unidade da consciência, ou seja, como unidade na qual as propriedades básicas da consciência figuram como tal, enquanto que na atenção e no

pensamento não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, mas sim, um elemento da consciência (...) A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência.

A partir das reflexões Vigotskianas, podemos compreender que a vivência é algo intermediário entre a personalidade e o meio social, que revela, na atividade social vivenciada, o significado da relação entre a personalidade e o meio social. A vivência, por sua vez, determina a forma como influí, sobre o desenvolvimento da criança, um ou outro aspecto da realidade vivida e, considerando a qualidade das relações sociais realizadas e a objetivação efetivada pela criança nesse processo.

E esclarece o autor Vigotski (1996, p 383) que:

Toda análise da criança em situação real demonstra que o essencial não é a situação por si mesma, mas sim, o modo como a criança vivencia essa situação. Podemos encontrar em uma mesma família, em uma situação familiar idêntica, distintas manifestações e transformações no desenvolvimento das crianças, já que cada situação é vivida por cada uma delas de modo diferente.

Vigotski (1996) reitera que é na vivência que se reflete, por uma parte, o meio em sua relação com o sujeito e o modo como cada sujeito o vive, situação que manifesta as peculiaridades do desenvolvimento de cada sujeito singular. É na vivência de cada sujeito que se tem a medida das manifestações de suas propriedades psíquicas, e que se formaram ao longo de determinado processo de desenvolvimento.

O autor salienta que as vivências da criança adquirem sentido quando ela toma consciência das mesmas e, para comprovar essa afirmação, compara duas crianças diante de um tabuleiro de xadrez, evidenciando que aquela que sabe jogar, estabelecerá uma relação muito diferenciada com as peças e o tabuleiro e de forma consciente, enquanto aquela que não sabe, apenas apreciará as peças e suas cores, observará a forma do cavalo, do bispo, do rei e da rainha, sem, no entanto, ter consciência do papel de cada um desses personagens no jogo de xadrez e, diante dessa situação o autor afirma que:

As vivências adquirem sentido (a criança desmotivada é consciente de sua desmotivação). Devido a essa capacidade, se formam novas relações da criança consigo mesma, antes impossíveis pela não generalização das vivências. Assim como em cada jogada no tabuleiro de xadrez, se originam relações novas entre as peças, assim também surgem conexões totalmente novas entre as vivências quando estas adquirem um determinado sentido. Por conseguinte, por volta dos sete anos as vivências infantis se

reestruturam, como se reestrutura o tabuleiro de xadrez quando a criança aprende a jogar (VIGOTSKI, 1996, p. 380-Tradução nossa).

Desta forma, assim como em um jogo de xadrez, em que existem inúmeros possíveis movimentos de peças e que cada jogada cria um novo cenário no jogo, para Vigotski (1996), a partir do momento que a criança começa a generalizar as suas vivências, se inicia uma nova relação entre ela mesma e o meio, reestruturando suas vivências.

Vigotski (1996) afirma que o meio social cria as condições para o desenvolvimento da criança, através da vivência e sentidos construídos por ela nesse determinado meio e processo social e histórico. Para o autor a criança é parte significativa do meio social e nessa relação a criança se desenvolve através da vivência e pela sua própria atividade social.

E ainda salienta o autor que esta circunstância, portanto, impõe aos investigadores uma rigorosa análise das vivências da criança e um estudo cuidadoso do meio social em que está inserida, no sentido de compreender o traslado desse meio social para o interior da criança, reconhecendo esse movimento nas suas características e peculiaridades e, compreender, o significado desse processo para a formação da criança; investigação que não pode reduzir-se às condições meramente externas da vida da criança (VIGOTSKI, 1996).

Trata-se, portanto, de um estudo complexo e repleto de dificuldades, como foi possível perceber durante as nossas intervenções na escola e no contato direto com os sujeitos da pesquisa. No entanto, para Vigotski (1996), estudos acerca dessa temática tornam-se cruciais, sobretudo porque possibilitarão novas formas de compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, as idades críticas, estágios de desenvolvimento, assim como sobre as dificuldades da infância, dentre outros temas e objetos que poderão ser melhor compreendidos ao tomarmos a análise das vivências como chave para o estudo e compreensão desses fenômenos humanos.

Vigotski (1996) salienta, ainda, que um estudo detalhado das idades críticas, por exemplo, demonstra que nelas se sucedem as transformações das vivências principais da criança e que a crise, sobretudo, representa um momento de viragem em que a criança passa de determinadas vivências sociais a outras, fato significativo no processo de formação e transformação de sua maneira de ser, pensar e agir na sociedade.

4.4. Emoções e sentimentos no meio escolar

Quanto a questão dos sentimentos da criança no meio social escolar, Rubinstein (1978, p. 552) afirma que a vida emocional na escola pode ser muito significativa e cheia de nuances, mas isto quando “a educação favorece este desenvolvimento.” Assim, o autor ressalta a importância de nos atentarmos a educação como promotora do desenvolvimento infantil na direção de possibilitar às crianças experiências, ensinamentos e vivências que as desenvolvam em sua totalidade cognitivo-afetiva, situação desenvolvvente que procuramos criar durante o processo de intervenção realizado com os sujeitos da pesquisa.

Os sentimentos da criança em idade escolar se desenvolvem de acordo com a relação entre o desenvolvimento intelectual, dado através do processo de ensino, com a esfera afetiva da vida do estudante. Esta relação possibilita às crianças desenvolverem novos interesses e novas orientações para sua vida. Para Rubinstein (1978, p.553, tradução nossa):

A incorporação da coletividade escolar, a ampliação do campo de interesses e a modificação das relações com respeito ao ambiente conduzem a um novo desenvolvimento dos sentimentos sociais. Os sentimentos de camaradagem e amizade adotam um caráter distinto. Os sentimentos de simpatia se tornam mais conscientes, motivados e constantes. Os vínculos de camaradagem, que unem às crianças durante longos anos, se fixam melhor. Em vista da especial significação que lhe corresponde o professor dentro da escola, a relação com ele pode e deve ocupar durante os anos escolares um lugar essencial na vida da criança.

Sobre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos na educação, Rubinstein (1978) afirma que muitas crianças ainda não compreendem as características estéticas nas artes, pois este sentimento requer um trabalho educativo acerca das manifestações artísticas e defendemos que em nosso processo interventivo e formativo buscamos realizar tal trabalho pedagógico em direção ao desenvolvimento do sentimento estético.

Para Rubinstein (1978, p.555) “um sentimento que se converte em uma vivência de especial significação para uma determinada personalidade pode iniciar um novo período em sua vida e imprimir um novo selo a todo seu caráter.”

Rubinstein (1978) afirma que no que se trata da educação para os sentimentos, é necessário sermos cuidadosos para que não caiamos em um materialismo mecanicista que considera que os sentimentos podem ser provocados arbitrariamente, apenas por uma vontade totalmente alheia ao sujeito. Esclarece o autor que os sentimentos são mediados, orientados e guiados por meio da atividade onde estes se formam e se manifestam, sendo que é nesse

sentido, então, que nosso trabalho de tese caminha e avança no sentido de criar condições na escola para o desenvolvimento dos sentimentos e emoções numa direção humanizadora.

Enfim, temos clareza das dificuldades de investigar um objeto tão complexo quanto o ser humano e seu processo de desenvolvimento, assim como suas funções psicológicas superiores, desde a linguagem, o pensamento, os sentimentos e a personalidade, no entanto, defendemos que é pela via da pesquisa científica, comprometida com o ser humano e com a sociedade, que poderemos avançar nessa direção e, em nosso trabalho, certamente, tivemos esses princípios como bases fundamentais para a sua efetivação na escola, demarcando que pelo nosso compromisso ético-político como pesquisadores, temos como meta o processo de transformação humana e, simultaneamente, o processo de transformação da escola e da sociedade, pois, sabemos, como alerta Oliveira (1996), que o conhecimento, por si só, não transforma a realidade social, mas é motor para a construção de consciências críticas, para que os indivíduos, conscientes de sua condição, possam realizar as transformações sociais necessárias e, reiteramos, tem sido nessa direção que avançamos na elaboração dessa tese de doutorado.

5. ARTE: FORMA E CONTEÚDO PEDAGÓGICO PARA DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E PERSONALIDADE

Defendemos que o ser humano precisa se apropriar da arte nas suas várias manifestações pois ao objetivar-se pode passar a ver e pensar o mundo para além do que já existe, pode compreender o que há ou o que acontece no mundo, e ainda, pode pensar na direção da transformação da realidade e do próprio ser humano pois a arte, sem dúvida, transforma pensamentos e sentimentos humanos.

Ao pensarmos no papel da escola no desenvolvimento da personalidade dos estudantes, defendemos, em concordância com Saviani (2001), que a sua função deve ser a de transmitir/ensinar conteúdos que proporcionem o desenvolvimento do psiquismo desses sujeitos numa direção crítica e emancipadora.

Para o autor, a escola tem sido, através de décadas, a instituição de maior responsabilidade em educar, transmitir conhecimentos e formar os seres humanos. Saviani (2011), defende que sua função não é a de transmitir qualquer tipo de conhecimento ou conteúdo, e muito menos de qualquer maneira. Trata-se de trabalhar os conhecimentos universais, científicos, filosóficos e artísticos, ou seja, a escola precisa possibilitar a efetivação de um trabalho educativo em que todos tenham acesso aos conteúdos clássicos da genericidade.

Esta preocupação com a transmissão dos conhecimentos científicos e artísticos aos indivíduos, fora, também, preocupação de Vigotski (2009a, 2009b), pois, de acordo com este autor, tais conteúdos são responsáveis em reorganizar as funções psíquicas, transformando todo o sistema psíquico, atuando no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos.

Ao defender os conhecimentos clássicos e universais como imprescindíveis para o trabalho educativo, a pedagogia histórico-crítica não visa um processo educativo conteudista, verbalista e abstrato, pelo contrário, leva em conta a dialética entre forma e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, conforme afirma Martins (2011) e, acrescentamos que as diferentes formas de arte devem fazer parte desse processo educativo.

Desta forma, além de enfatizar a importância dos conteúdos clássicos e mais elaborados, também é preocupação da pedagogia histórico-crítica a forma com que estes conteúdos são transmitidos/assimilados na escola e afirma Saviani (2011, p. 13):

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Ou seja, para Saviani (2011), um trabalho educativo realizado à luz da pedagogia histórico-crítica precisa selecionar os conteúdos clássicos, bem como as melhores formas de ensinar estes conteúdos aos estudantes, com vistas à construção de uma consciência filosófica, crítica, coerente e de totalidade. Para o autor, a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, uma vez que, na ausência de conteúdos significativos a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser.

Porém, ainda de acordo com Saviani (2011), o conteúdo por si próprio, isolado, não interessa à pedagogia. O conteúdo deve ser pensado em consonância com as formas de transmissão destes aos alunos, sendo estes os meios necessários para que o professor possa trabalhar no desenvolvimento efetivo dos estudantes. Por este motivo, o autor afirma que o melhor geógrafo, historiador, letrista, não necessariamente serão os melhores professores de geografia, história e letras. Isto porque é notório escolher a melhor forma, o melhor meio de ensinar tais conteúdos.

Outra preocupação da pedagogia histórico-crítica é a consideração a quem se destina o ato educativo. Assim, forma-se o que Martins (2011) chama de tríade forma-conteúdo-destinatário, onde cada um destes elementos precisa estar em relação com os demais para que, de fato, possa ser realizado um trabalho educativo significativo que motive e atenda as necessidades dos estudantes.

Pensando nestes aspectos da pedagogia histórico-crítica e na necessidade de desenvolver as emoções e sentimentos como funções importantes do desenvolvimento do psiquismo e da personalidade humana, nos questionamos acerca de quais seriam os conteúdos universais que, ao serem ensinados, poderiam promover um maior desenvolvimento destas funções; e as formas, os meios, as metodologias a serem utilizadas no intuito de alcançar o

amplo desenvolvimento dos estudantes na escola. Seguiremos, portanto, defendendo a arte enquanto uma importante objetivação humano-genérica para a efetivação desse processo.

Após discutir que as emoções e sentimentos são funções primordiais a qualquer ensino, que precisam de mediação para se tornarem funções psicológicas qualitativamente superiores, e de ressaltar a contribuição da pedagogia histórico-crítica para pensarmos nos conteúdos e formas de ensino, abordaremos o quanto a arte é uma importante forma e conteúdo a ser ensinado na escola, no intuito de desenvolver a esfera afetiva da vida dos estudantes.

Neste sentido, Lukács (1978) nos auxilia a pensar nas artes e no reflexo estético como síntese de forma e conteúdo, pois segundo o autor:

No interior da comunidade de conteúdo e forma, são também comuns, como vimos, as categorias de singularidade, particularidade e universalidade. [...] estas categorias estão entre si, objetivamente, numa constante relação dialética, convertendo-se constantemente uma na outra; e no fato de que, objetivamente, o movimento é que consegue se expressar o caráter peculiar do reflexo estético [...] Tal como gnosiológico, o reflexo estético quer compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da realidade em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas. Modificando decisivamente, do modo acima indicado, o processo subjetivo, ele provoca modificações qualitativas na imagem reflexa do mundo. A particularidade é sob tal forma fixada que não mais pode ser superada: sobre ela se funda o mundo formal das obras de arte. O processo pelo qual as categorias se resolvem e se transformam uma na outra sofre uma alteração: tanto a singularidade quanto a universalidade aparecem sempre superadas na particularidade.

Ou seja, o reflexo estético e a obra de arte podem garantir tanto a unidade entre forma e conteúdo, quanto podem relacionar dialeticamente a universalidade e a singularidade por meio da particularidade das artes.

Assim, a arte também pode ser considerada um meio fundamental para o desenvolvimento das emoções e sentimentos, pelo fato dos objetos artístico-culturais integrarem dialeticamente forma e conteúdo, possibilitando vivências estéticas significativas no desenvolvimento das emoções. Segundo Vigotski (2001, p.12) “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo de seu sentimento”.

A afirmação acima, nos remete à importância das artes no ensino de formas e conteúdos que desenvolvam, sistematizem e reelaborem os sentimentos e emoções humanas pois Vigotski (2001), além de reafirmar a defesa psicofísica das emoções, defende os sentimentos como campo do psiquismo humano, vez que não dicotomiza emoções e sentimentos dos demais processos psíquicos.

Ainda sobre a concepção Vigotskiana acerca das artes, Barroco e Superti (2014, p. 23) afirmam que:

Vigotski discute o quanto a função da arte vai além do simples contágio: a arte não altera apenas o humor imediato dos indivíduos, mas objetiva sentimentos e outras potencialidades humanas. Ela é capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos [e] propicia-lhes nova organização psíquica, que possibilita à cada um, a elevação da condição de indivíduo particular, organismo até certo ponto simplista e fruto da evolução natural, à [condição] de gênero humano universal. Neste caso, a arte encontra-se em condição de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto das características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade.

Desta forma, podemos compreender que as artes não evocam nos seres humanos emoções que contagiam a todos da mesma maneira, mas que as artes, podem objetivar seus sentimentos e até mesmo desenvolver o psiquismo humano numa direção humano-genérica.

Vigotski (2001) nos leva a compreensão de que a obra de arte é um importante meio de sensibilização, por ter em sua concretude a imagem diretamente ligada ao conteúdo. Ou seja, acreditamos que ao vivenciarem determinadas manifestações artísticas, os estudantes poderão ter um contato com o conteúdo escolhido de forma muito significativa, desde que sejam afetados pela vivência de objetos artísticos na escola.

Afirma o autor que nas artes podemos encontrar estampadas esteticamente emoções tais como de “alegria, tristeza, amor, ódio, admiração, tédio, orgulho, cansaço” Vigotski (2009 b, p.22). O autor ressalta ainda que a fantasia proporcionada pela manifestação artística, ainda que seja apenas uma representação da realidade, é capaz de nos provocar sentimentos reais e nos dá o exemplo de um ator, que em sua encenação necessita chorar, ainda que o choro se mostre enquanto cena teatral, a emoção é vivida verdadeiramente.

Vigotski também nos dá motivos para defender as manifestações artísticas como instrumento e conteúdo pedagógico das emoções, quando afirma que a arte transforma os sentimentos de quem a vivencia. Afirma Vigotski (2001, p. 307) que:

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais, acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, transforma a sua água em vinho [...].

Ou seja, assim como a própria arte é uma manifestação da transformação dos sentimentos e emoções do artista que a produziu, podemos “transformar a água em vinho” no que se refere às emoções e sentimentos dos sujeitos ao proporcionar um trabalho pedagógico e intencional, através de obras clássicas que retratam a genericidade humana.

Ainda neste sentido, para Vigotski (2001, p.315) “A arte é o social em nós”, ou seja, para o autor o aspecto social sempre se encontra presente nas obras de arte, isto porque o autor nos explica que na arte, o sentimento do artista é objetivado em sua obra e, posteriormente, quando nos deparamos com sua produção, seus sentimentos se convertem em componentes que passarão a fazer parte de cada um de nós, ou seja, nos apropriamos das vivências e sentimentos expressos na arte, desde que tais vivências se deem dentro de um processo educacional que proporcione tal apropriação.

Desta forma, Assumpção e Duarte (2016) nos explicitam que, para Vigotski, a arte é a técnica dos sentimentos, pois constrói uma existência social objetiva das emoções e sentimentos humanos, o que possibilita que os demais sujeitos se apropriem desses sentimentos como algo já objetivado em determinada obra de arte.

Além de objetivar os sentimentos, segundo Duarte (2016), a obra de arte supera os elementos da cotidianidade e do imediatismo, pois, reelabora conteúdos relacionados com a realidade objetiva, por conter em suas formas e conteúdos os conhecimentos relacionados com a história da humanidade, assim, carrega, em si, significados históricos e axiológicos que podem ser transmitidos a outros indivíduos, e desta forma, contribuir para sua humanização.

Segundo Lukács (1978), os conhecimentos/conteúdos advindos da ciência e a criação artística são elementos da universalidade, ou seja, do gênero humano, e se diferenciam dos conhecimentos de senso comum, da cotidianidade. Pois, para Lukács (1978, p. 159-160):

O conhecimento ligado à prática cotidiana se fixa em qualquer ponta, a depender de suas tarefas concretas e práticas. O conhecimento científico ou a criação artística (bem como a recepção estética da realidade, como na experiência do belo natural) se diferenciam no curso do longo desenvolvimento da humanidade, tanto nos limites extremos como nas

fases intermediárias. Sem este processo, jamais se teria concretizado a verdadeira especialização destes campos, a sua superioridade em face da práxis imediata da vida cotidiana, da qual ambos paulatinamente surgiram.

Ou seja, para o autor, a base das obras de arte está na vida e na realidade dos homens. Neste sentido, Lucáks (1978) nos faz refletir que estes conteúdos contidos na arte são históricos, pois, discutem as questões referentes a situações oriundas da realidade da época em que foram criados. Para o autor:

Toda obra de valor discute intensamente a totalidade dos grandes problemas de sua época: tão-somente nos períodos da decadência estas questões são evitadas, o que se manifesta, nas obras, em parte como carência de real universalidade, em parte como enunciação nua de universalidade não superadas artisticamente (falsas e distorcidas como conteúdo)". (LUCÁKS, 1978, p. 163)

Para Lukács (1978, p.159-160) o conhecimento científico ou a criação artística (bem como a recepção estética da realidade, como na experiência do belo natural), tornam-se diferenciadas ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade. Para o autor “sem este processo, jamais se teria concretizado a verdadeira especialização destes campos, a sua superioridade em face da práxis imediata da vida cotidiana, da qual ambos surgiram”.

E o filósofo Lukács (1978) continua elucidando que na determinação das características destes campos de atividade humana, a ciência e as artes, os resultados não seriam satisfatórios se não fosse estabelecido que, em ambos os casos, é refletida a mesma realidade objetiva, tanto nos seus conteúdos, como também em suas formas.

Para Lukács (1978) a fonte mais profunda da generalização artística, em última análise, é a generalização da própria vida, dos fenômenos concretos da vida. Naturalmente, a filosofia ou a ciência podem ajudar o artista na elaboração de sua obra, não no plano da estética, mas sim, no plano da ilustração e como um instrumento para compreender com maior profundidade, riqueza e amplitude os fenômenos da vida. Tanto o artista, como o filósofo e também o cientista, operam com autonomia e tem o mesmo ponto de partida, a vida real, embora tomem caminhos diferentes e utilizem linguagens diferentes para se expressar.

No que se refere a peculiaridade da forma artística, é claro que na perspectiva dialética, desde Hegel, forma e conteúdo se convertem incessantemente um no outro e o materialismo histórico dialético, para além de Hegel, estabelece a prioridade do conteúdo,

mesmo reconhecendo esta recíproca relação de conversão do conteúdo na forma e vice-versa. Segundo Lukács (1978, p.182) foi Lênin quem disse que “a forma é essencial, sendo que a essência tem esta ou aquela forma, de acordo também com a essência...”.

Podemos compreender, a partir de Lukács (1978) que a forma científica é tão mais elevada quanto mais adequado for o reflexo da realidade objetiva que ela possibilitar e, quanto mais universal e compreensiva ela for e tanto mais avançar à forma fenomênica e empírica da realidade. No entanto, o caso da arte é diverso da ciência pois, se da colaboração de mais de um autor, pode nascer uma autêntica obra de arte, esta deverá atingir uma individualidade própria especial e unitária, desde a concepção fundamental até os detalhes próprios do estilo da obra. A subjetividade dos que participam da obra unitária tem valor positivo, significativo ponto de vista estético, enquanto for capaz de se tornar um elemento estrutural orgânico da obra pois na arte, como na ciência, é necessária uma generalização, correspondente à sua essência concreta, que avance para além da subjetividade particular.

Sabemos que no plano da realidade, a objetividade não se separa da subjetividade, nem mesmo na mais intensa abstração da análise estética e que a proposição “sem sujeito não há objeto”, é um dos princípios fundamentais da estética, na medida em que não pode existir nenhum objeto estético sem um sujeito estético. O objeto (a obra de arte) é carregado de subjetividade humana em toda sua estrutura e o seu conjunto implica tomar a subjetividade como elemento do princípio construtivo (LUKÁCS, 1978).

A partir destes pressupostos, defendemos que os conteúdos advindos das artes, quando trabalhados em um processo educativo humanizador, podem contribuir para a compreensão da realidade social de diversas épocas, os valores sociais e éticos da humanidade, bem como podem contribuir para com a apropriação de vivências e de sentimentos e emoções humanas essenciais para o processo de humanização dos sujeitos na escola.

Podemos afirmar que as obras de arte, por carregarem consigo conhecimentos históricos, estéticos e éticos, bem como, constituírem-se como a própria objetivação dos sentimentos, ao serem apropriadas de forma significativa, podem contribuir para um desenvolvimento afetivo-cognitivo humanizador e, desta forma, possibilitar a formação do psiquismo numa direção humano-genérica (DUARTE, 1993).

Neste sentido, Lukács (1978) também nos faz pensar na importância da obra de arte para o desenvolvimento humano, pois segundo o autor:

a arte representa a vida tal como ela é realmente: ou seja, exatamente em sua estrutura real e em seu movimento real. Por isto, a justeza da representação não pode ser medida a partir da correspondência entre detalhes da vida e detalhes da arte: a correspondência mais profunda (que se expressa, por exemplo, na hierarquia de tipos à qual nos referimos) é a correspondência entre a unidade compositiva criada pela arte e um conjunto de leis que se afirmam realmente na vida. (LUKÁCS, 1978, p. 267)

Desta forma, podemos afirmar que a arte pode proporcionar que os sujeitos compreendam a realidade, tanto da história da humanidade, quanto ao se deparar com as emoções e sentimentos humanos ali expressos, comecem a compreender melhor até mesmo suas vivências, emoções e sentimentos e assim, passar a se conscientizar de suas funções psicológicas e personalidade.

Assim, ao pensarmos em ensino das artes, Vigotski (2001) defende a importância de uma educação estética na escola, não no sentido de exagerar o sentido das emoções estéticas e tomá-las como único recurso radical para resolver os complexos problemas da educação, e tão pouco limitar a relação com a arte apenas como uma forma de distração e satisfação. Mas, para o autor, há que se investigar e compreender a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética e esclarece que a obra de arte “nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela (...) a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida” (VIGOTSKI, 2001, p.329, 331).

O autor nos esclarece que a obra de arte não deve ser reconhecida em si e como um retrato direto da realidade, mas sim com um sentido estético complexo e que engendra condições diferenciadas para o desenvolvimento do psiquismo humano. Salienta que não podemos reduzir o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria ou como um mero meio de despertar reações hedonísticas e, acrescentamos, sobretudo na escola pois, como sabemos, a criança é movida significativamente, pela força imediata da vivência concreta e, portanto, como esclarece Vigotski (2001, p.331) ao afirmar que “a

pedagogia tradicional caiu num impasse nas questões da educação estética ao tentar impor objetivos inteiramente estranhos e não inerentes a essa educação” por, justamente considerar a arte como um objeto em si e de prazer imediato.

E complementa o autor:

Se o destino de um quadro consistisse apenas em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. Entretanto, os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa (...) O principal da música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa” (VIGOTSKI, 2001, p.332, 333).

É nesse sentido, então, que Vigotski (2001) salienta a importância de apropriação das artes, pois a relação com esses objetos culturais cria condições para que o indivíduo vivencie um tipo de situação diferente daquela cotidiana e proporcionada pela vivência estética.

Outra questão importante apontada por Vigotski (2001, p.337) refere-se ao processo criador do psiquismo humano, em que o indivíduo ao se apropriar de um objeto artístico de forma significativa, mobiliza energias psíquicas para a criação, como afirma o autor:

As nossas possibilidades superam a nossa atividade, que se realiza na vida do homem apenas uma ínfima parte de todas as excitações que surgem no sistema nervoso, e a criação cobre inteiramente o resíduo que fica entre as possibilidades e a realização, o potencial e o real na nossa vida. Assim, a identidade entre os atos da criação e a percepção em arte torna-se premissa psicológica fundamental.

Podemos pensar, portanto, a partir das reflexões Vigotskianas, que a apropriação da arte torna-se crucial para o desenvolvimento do psiquismo humano e na escola torna-se fator essencial para o processo de ensino, o qual deve possibilitar aos estudantes as melhores condições para a aprendizagem e desenvolvimento, sendo que o prazer propiciado pela apreciação de uma obra de arte e sua objetivação por parte dos indivíduos, tem origem na riqueza artística construída pelo gênero humano, vez que a genericidade é muito mais rica que a existência individual e cotidiana.

E continua Vigotski (2001, p.340):

Assim, a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida (...) toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema

referencial real ou colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo. Por isso desde os tempos remotos compreende-se o sentido da atividade estética como catarse, ou seja, libertação do espírito diante das paixões que o atormentam.

Nesse sentido, então, podemos compreender que ao estabelecer uma relação efetiva com uma obra de arte, o indivíduo vivenciará o fenômeno humano da catarse, que significa uma forma especial de mobilização das paixões tristes ou alegres, despertadas na relação de apropriação/objetivação da obra.

E Vigotski (2001, p.345) finaliza suas reflexões afirmando que:

A contradição, a repulsa interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse.

Desta forma, defendemos a importância dos processos educativos no desenvolvimento das personalidades e da humanização dos seres humanos. Mais que isso, defendemos uma educação que promova o desenvolvimento das emoções e sentimentos, bem como dos demais processos funcionais do psiquismo humano, visto que todos nós somos formados por uma unidade cognitivo-afetiva, não podendo ser dicotomizada.

E concluímos nossas reflexões neste capítulo retomando Vigotski (2001, p.346) quando afirma:

A educação pode ter pela frente as tarefas de educar a criação infantil, de ensinar as crianças essas ou aquelas habilidades técnicas da arte e educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte.

Foi interessante perceber durante as intervenções em que realizamos atividades relacionadas ao desenho, o quanto os sujeitos, sentindo-se livres para produzir as suas obras, se manifestaram de forma genuína, puderam retratar em suas pinturas e desenhos, assim como se expressaram verbalmente, de forma a explicitar suas emoções e sentimentos e libertar suas paixões durante os encontros.

Enfim, não há dúvidas que na escola pública atual, o desenho, como também a pintura, o canto e a manipulação de instrumentos musicais, atividades que realizamos ao

longo do processo de intervenção com nossos sujeitos de pesquisa, podem criar condições diferenciadas de acesso a arte e respectiva manifestação estética dos estudantes, de forma a considerar os objetos culturais e suas manifestações, situação plena de aprendizagem e desenvolvimento humano na escola, sendo que o papel do professor, assim como metodologias diferenciadas de ensino, tornam-se elementos essenciais desse processo.

Sobre uma educação estética a ser desenvolvida na escola, Davidov (1988) afirma que por meio das artes as crianças podem desenvolver uma consciência estética, se apropriando das leis da beleza proporcionadas pela obra de arte, e as levando para suas vidas, suas atitudes, vontades e sentidos. Afirma ainda que existe uma relação entre a noção estética com a sua compreensão histórica, o que pode ser observado nas obras de arte. Sobre essa noção estética, Davidov (1988, p. 220, tradução nossa) afirma que “essa questão é muito importante justamente na escola primária, no processo de ensino das artes plásticas, a música, a literatura, devem ter lugar a “introdução” das crianças nas bases da consciência estética.”

Desta forma Davidov (1988) defende um programa de ensino experimental das artes plásticas que sigam sete ciclos. O primeiro ciclo teria por intuito ensinar a união das cores e bases para os desenhos. O segundo ciclo trataria da generalização perceptiva das cores, o terceiro, se basearia na generalização emocional dos sentidos das cores quentes e frias. O quarto ciclo se dedicaria à simetria, ritmo e composição livre. O quinto trataria da produção artística plástica das relações dinâmicas. O sexto ciclo se dedicaria à representação de objetos animados e inanimados. O sétimo ciclo, trataria das relações espaço-temporais e emocionais na produção artística.

Este programa de ensino experimental de Davidov (1988) nos deu base para pensarmos, organizarmos e construirmos também nosso programa de ensino formativo das artes, como veremos no próximo capítulo desta tese.

6. O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA-INTERVENÇÃO E EXPERIMENTO FORMATIVO: A ARTE EM MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ao discorrer sobre as características do método materialista histórico dialético (MHD) e suas principais categorias de análise e sua relação com o processo de desenvolvimento de nossa pesquisa de doutorado, temos intenção de orientar o leitor sobre o processo de pesquisa e, principalmente, sobre a análise dos dados coletados, considerando o movimento histórico-social e contraditório próprio da realidade.

Salientamos que na redação da tese procuramos atender as características do MHD e demonstrar o movimento de construção do trabalho, desde a apresentação da realidade empírica aos processos de organização e efetivação da intervenção. Em seguida, realizamos o movimento de análise, decompondo o processo de intervenção em partes interligadas, para chegarmos a uma unidade síntese e retornarmos ao ponto de partida, num movimento analítico de ascensão para reconhecermos as múltiplas determinações do processo e do objeto pesquisado.

O objeto de nossa pesquisa é a relação entre a organização do ensino das artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos de crianças em idade escolar. Nosso processo de intervenção e pesquisa foi viabilizado por mim, pesquisadora, com o apoio dos demais membros do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), por meio de atividades de natureza ludo-pedagógica voltadas à apropriação da arte, afim de enfatizar a importância do trabalho educativo intencional do professor para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores com ênfase nas emoções e sentimentos.

Para compreendermos melhor nosso objeto de pesquisa, abordaremos os principais fundamentos teóricos e metodológicos do MHD, desenvolvidos por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), vez que esse método permite a captação do objeto no seu movimento histórico-social contraditório e como síntese de muitas determinações, sobretudo porque em seus princípios, toma a prática social como critério de verdade na construção do conhecimento.

Discorrer sobre o método materialista histórico dialético e defender sua importância para essa pesquisa e no processo de construção do conhecimento, requer um resgate, ainda que breve, do papel da ciência moderna na compreensão da realidade natural, humana e social, pois foi na esteira da filosofia da ciência moderna que o MHD estruturou-se, com a

finalidade de conhecer, da forma mais fidedigna e racional a realidade, com a finalidade de transformá-la.

O advento da filosofia moderna foi inaugurado no século XVII por René Descartes (1596-1650) e sua proposição racionalista dispõe-se a superar o pensamento escolástico medieval e instituir uma concepção científico-racional para a construção do conhecimento. É nesse movimento histórico de desenvolvimento científico que efetivam-se as sistematizações de Auguste Comte (1798-1857), considerado o “pai” da ciência positivista, pois difundiu a proposta de uma ciência da sociedade formada segundo o modelo das ciências da natureza. Para Comte os fenômenos sociais, para serem conhecidos, devem ser submetidos ao método das ciências naturais e a precisão do cálculo, situação que possibilitará uma compreensão fidedigna do objeto investigado (SILVA, 2000).

Podemos afirmar, considerando as reflexões de Silva (2000) que a raiz epistemológica do positivismo, está diretamente ligada às ciências naturais, fato que será questionado e criticado pelos pensadores da dialética materialista histórica. É portanto, no bojo da ciência moderna que o movimento de superação do positivismo avança, sobretudo com a difusão de ideias voltadas a compreender os fenômenos humanos e sociais não mais como naturais, mas sim, históricos e em contínuo processo de transformação.

Dentre os pensadores da dialética, foi Karl Marx (1818-1883) ao lado de Friedrich Engels (1820-1895), quem engendrou esforços teórico-epistemológicos e metodológicos para superar tanto o positivismo naturalizante, como também o materialismo mecanicista de Ludwig Feuerbach (1804-1872) e, simultaneamente, o idealismo apregoado por Georg W. F. Hegel (1770-1831) e, nesse processo de construção, enfatizar o método materialista histórico dialético.

Martins (2008) salienta que a lógica dialética, como lógica da totalidade, admite e incorpora por superação, a lógica formal, pois revela seus limites e estabelece uma direção universal e genérica para a construção do conhecimento científico. Decorrente desse pressuposto, o MHD reafirma a importância de se compreender a realidade na sua totalidade e, nesse sentido, há que superar as visões idealistas, assim como as naturalistas mecanicistas, dentre outras que engendram uma compreensão pseudoconcreta da realidade, como afirma Kosik (2002).

Esclarecemos que, ao contrário da lógica formal positivista, a lógica dialética adentra no movimento da realidade e procura desvendá-la nas suas múltiplas determinações e este pressuposto salienta a importância da realização de uma pesquisa de caráter interventivo e formador na escola, tendo em vista que, a lógica dialética, ao apreender os fenômenos como síntese de muitas determinações, os reconhece na sua historicidade, ou seja, no seu movimento histórico e contraditório, o que possibilita a transformação da realidade, vez que, sem contradição as afirmações tornam-se inquestionáveis, tomando as verdades como absolutas, como dogmas e impedindo o avanço à transformação social de determinada realidade.

É, portanto, na direção do método materialista histórico dialético que orientamos nossa pesquisa de doutorado, no sentido de superarmos a visão positivista de ciência e a compreensão estagnada e idealista do objeto pesquisado. Além disso, não desejamos incidir no ecletismo epistemológico relativista, tão presente nas pesquisas da atualidade e bem ao gosto das visões irracionistas pós-modernas e neoliberais de ciência e de educação (DUARTE, 2000). Torna-se importante a explicação de João Evangelista (1997, p.31) em seu livro “Crise do marxismo e irracionismo pós-moderno” ao esclarecer que, para os irracionistas pós-modernos, “a realidade teria como característica essencial o seu caráter fragmentário, que impede qualquer possibilidade de síntese ou totalização que apreenda o real” e, certamente, ao nos posicionamos ao lado do MHD, nos colocamos contrários ao irracionismo pós-moderno, pois reconhecemos no movimento dialético do objeto, a necessidade de sua compreensão racional, concreta e objetiva ou seja, como totalidade histórico social.

Assim, durante o processo de análise dos dados desta tese, procuramos abordar o movimento histórico e as contradições postas no processo de intervenção formativo realizado e considerando o ensino das artes com os estudantes na escola, tendo em vista que as contradições presentes na educação escolar e na escola, apontam a necessidade de transformações estruturais do sistema educacional e da própria escola e, sobretudo, das condições teórico-metodológicas para a efetivação de um trabalho educativo crítico do professor na escola.

Para tanto, é importante ressaltar que para Marx (2011) a possibilidade de estudo de determinado objeto deve iniciar-se pela esfera real, aquela empiricamente visível e captada

pelos sentidos humanos; pois nesse momento inicial o pesquisador tem as primeiras impressões, ainda que caóticas, acerca do objeto investigado e, poderíamos dizer, o pesquisador constrói uma representação inicial e caótica do objeto, a qual, a partir de análise rigorosa e minuciosa, se complexificará no sentido de chegarmos à essência do objeto pesquisado e o compreendermos não mais de forma caótica, mas sim, como síntese de muitas determinações concretas.

Nessa direção, o processo de construção da dialética materialista histórica, a partir das orientações de Marx (2011), enfatiza a prática material e a realidade empírica como ponto de partida da construção do conhecimento. Por essa razão, iniciamos nosso trabalho de pesquisa e intervenção a partir de observações sistemáticas da escola em geral, assim como das salas de aula da escola, reconhecendo as práticas sociais e pedagógicas efetivadas no meio social escolar, envolvendo as relações entre gestores, professores, funcionários e estudantes da escola. É importante esclarecer que, como membro fundador do GEIPEE, nosso contato com a escola pública acontece de longa data, fato que nos possibilita uma compreensão bastante ampla e fidedigna desse espaço de formação humana.

O processo de observação inicial tornou-se base para que pudéssemos compreender a realidade e considerando nossa prática social ao lado dos membros do GEIPEE na escola. Segundo Oliveira (2005), à medida que a prática social se desenvolve, o sujeito (pesquisador) encontra as condições para apreender as leis objetivas da realidade, refleti-las no seu pensamento e tomá-las como base para futuras ações, sempre mirando na direção da transformação da realidade. No entanto, é importante esclarecer que esse reflexo da realidade, tomado pelo pesquisador ao longo do contato empírico com a realidade objetiva e efetivado, no caso da nossa pesquisa, nas situações de observações sistemáticas na escola, não deve limitar-se à um mero reflexo imediato e pragmático da realidade, mas sim, se apresentar dinâmico e analítico, buscando captar a realidade em seu movimento contraditório (OLIVEIRA, 2005).

Defendemos que na construção de um conhecimento com lastro na realidade, conforme procuramos realizar através de nossa pesquisa-intervenção na escola e, portanto, na construção de um trabalho comprometido com as transformações da realidade pesquisada, torna-se essencial, conforme aponta Goldman (1979), a explicitação das concepções de mundo e de homem que permeiam o trabalho do pesquisador. Salientamos que, ao longo de

nossa trajetória como pesquisadores em educação, isso desde a nossa Iniciação Científica, passando pela dissertação e agora, em nossa tese de doutorado, torna-se fundamental a defesa das máximas possibilidades de desenvolvimento para todos os seres humanos e, nesse movimento, a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária que supere a sociedade capitalista.

Torna-se vital para o nosso trabalho o conceito de dialética e sua relação com uma teoria do ser social, considerando que a realidade apresenta-se em movimento contraditório e, portanto, em constante transformação, a qual, para ser conhecida, precisa ser objeto de análise e síntese no plano do pensamento do pesquisador, tendo em vista identificar, reconhecer e compreender as suas múltiplas determinações. Para tanto, defendemos ser necessário reconhecer nosso objeto de pesquisa em seu âmbito social, ou seja, para discutirmos as emoções e sentimentos das crianças na escola, precisamos atentar para o desenvolvimento desta função psicológica em atividade social, ou seja, em movimento dialético de ação e transformação.

Segundo as reflexões de Marx (2011), a apreensão do real nas suas múltiplas determinações não é dada pelo contato direto do pensamento do pesquisador com o objeto, mas sim, decorre de um complexo processo de análise teórico-filosófica, ou seja, de um intenso pensar crítico acerca das múltiplas determinações do objeto pesquisado, com a finalidade de desvelá-lo e compreender a sua essência.

No sentido de superar a representação inicial e caótica do objeto, o pesquisador deve realizar um rigoroso processo de análise, o qual estrutura-se pela efetivação de sucessivas decomposições e respectivas análises teórico-filosóficas das diversas determinações que integram o objeto pesquisado, chegando às abstrações mais simples e, ato contínuo, ao se chegar na unidade mais simples do objeto/fenômeno estudado, torna-se necessário o retorno ao ponto de partida, com a finalidade de compreender esse objeto na sua totalidade concreta e como síntese de muitas determinações (MARX, 2011).

Nas palavras do próprio Marx (In: Giannotti, 1978, p.92):

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como 'uma rica totalidade de determinações e relações

diversas'. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constituiu o objeto de pesquisa.

Essa discussão de Marx (2011) está sistematizada no texto “O método da economia política”, em que o filósofo alemão imprime suas reflexões sobre o caminho materialista histórico e dialético de compreensão da realidade. Neste movimento de apreensão da realidade, Marx (2011) explicita as relações entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico, com objetivo de demonstrar que o pensamento humano não capta a totalidade de determinado objeto através do contato direto e imediato, mas sim, pelo rigoroso processo de análise teórico-filosófica ou seja, considerando os princípios do método materialista histórico dialético.

Duarte (2000), referindo-se ao MHD, esclarece que o caminho das categorias mais simples, empíricas e imediatas, em direção à totalidade concreta do objeto pesquisado requer um processo de análise através abstrações realizadas pelo pensamento humano que captará a realidade, para isso, é necessário se compreender as multideterminações relacionadas ao objeto de pesquisa.

Podemos compreender, portanto, que uma análise materialista histórico dialética trata, inicialmente, do que é empiricamente constatável ou seja, trata da parte mais evidente e mais simples do objeto a ser pesquisado e, nesse processo de conhecimento do objeto, o pensamento do pesquisador deverá assimilar o movimento contraditório de sua constituição e atingir, através da análise por abstrações, as múltiplas determinações da totalidade concreta do objeto, as quais, é importante que se diga, nunca são dadas à observação imediata (CHAUI, 1991).

Compreendemos a partir de Marx (2011) que o pensamento humano, ao captar a realidade de forma imediata, não atinge suas múltiplas determinações. Para isso o pesquisador precisa realizar rigoroso processo de análise crítica do fenômeno/objeto pesquisado, pela via do seu pensamento, pois deverá captar a realidade na sua totalidade e considerando a relação dialética entre *singular-particular-universal*, desenvolvida por Lukács (1978).

Para entender os objetivos de nossa pesquisa e do processo de intervenção formativo realizado, é necessário esclarecer que o reflexo da realidade, quando acontece por contradições, permite ao pesquisador, realizar o movimento de ascensão do singular

(individual) ao universal (gênero humano), mediado pela particularidade (circunstâncias de vida), pois essa proposição metodológica permite a compreensão do movimento de transformação de todo e qualquer fenômeno humano, social e histórico (OLIVEIRA, 2005).

Torna-se importante afirmar que, para Lukács (1978, p.106), “a aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade”. Para o filósofo marxista, a realidade e a essência desta, só pode ser compreendida quando as mediações presentes na dialética singular-particular-universal forem compreendidas e postas à luz, através do pensamento do pesquisador.

Lukács (1978, p.107) esclarece que a:

aproximação ao singular [...] pressupõe o conhecimento mais desenvolvido possível das relativas universalidades e particularidades [...] o singular, portanto, [...] é conhecido tão mais seguramente e de um modo, tão mais conforme a verdade, quanto mais rica e profundamente forem iluminadas as suas mediações para com o universal e o particular.

Para Lukács (1978) é importante deixar claro que somente a dialética materialista histórica, dadas suas características, possibilita a compreensão fidedigna das relações sociais, das ações dos seres humanos com seus pares e com a realidade objetiva, isso em decorrência da construção de uma ciência concreta que possibilita uma direção teórica adequada à práxis, ou seja, à prática social transformadora da realidade.

Desta forma, em nosso trabalho de pesquisa-intervenção formativa, procuramos possibilitar que os sujeitos vivenciassem práticas sociais educativas a partir de atividades ludo-pedagógicas, que mediassem o acesso e compreensão da singularidade dos sujeitos, assim como aspectos de sua conduta e personalidade. Esta mediação, realizada por esferas da particularidade em nossos encontros de intervenção, tinham por intuito o acesso e a apropriação da universalidade contida no gênero humano, mais especificamente dos conteúdos das artes e das formas e significados culturais e sociais das emoções e sentimentos presentes nessas objetivações artísticas que foram construídas ao longo da história da humanidade.

Torna-se importante salientar que Marx (2011) ao lado de Engels, ao propor o MHD, toma o materialismo histórico e a lógica dialética como principal referência para a sua proposição de análise do real, superando, por incorporação, a lógica formal positivista, assim como a dialética idealista Hegeliana como já comentamos. O MHD incorpora os aspectos

válidos das outras concepções de homem e mundo presentes na filosofia da ciência para, então, constituir-se como método universal de compreensão da realidade.

Podemos afirmar, que a lógica dialética e materialista histórica, constitui-se como um modo diferenciado de se pensar a realidade, reconhecendo o sujeito humano na sua concretude e, portanto, como síntese de múltiplas determinações. A lógica do MHD permite pensar o ser humano em constante relação e comunicação e vivendo o movimento contraditório presente na realidade e, por isso, essa forma de compreensão do real torna-se um método universal, porque procura, pela via do pensamento, apreender a realidade objetiva da forma mais fidedigna possível e respeitando o seu movimento histórico e social.

Salientamos também que o método materialista histórico dialético de compreensão da realidade, enfatiza o pensamento crítico-filosófico do pesquisador, com a finalidade de superar visões empíricas, imediatas e superficiais do objeto/fenômeno pesquisado, com o objetivo de identificar, analisar e compreender as múltiplas determinações concretas desse objeto, as quais nunca são visíveis e/ou identificáveis fenomênica e empiricamente. Simultaneamente, o MHD possibilita pensarmos sobre as condições teorico-práticas necessárias para se efetivar a transformação do objeto pesquisado e da realidade que o condiciona e o determina, com vistas ao pleno desenvolvimento dos seres humanos e da sociedade.

Enfim, é importante clarificar que estamos assumindo uma teoria crítica e um método crítico e revolucionário de compreensão da realidade e, portanto, estamos diante de um instrumento bastante valioso para a implementação de reflexões e ações transformadoras. No interior da escola, ao longo de nossa trajetória como pesquisadores, apresenta-se cotidianamente o nosso compromisso com a transformação humana e social, pois o princípio fundamental do materialismo histórico dialético é a transformação radical da sociedade capitalista, pela via da superação da alienação que encontra-se presente na vida dos seres humanos e na sociedade.

Em conformidade com os princípios abordados acima sobre o MHD, buscamos pesquisar nosso objeto de pesquisa, a relação entre um processo interventivo formativo do ensino de artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos de estudantes em idade escolar, em movimento dialético de transformação, a partir de um processo de intervenção formativo por nós realizado e contando com a participação dos membros do GEIPEE-thc,

junto à 08 alunos em idade escolar de uma escola pública de Ensino Fundamental de Presidente Prudente/SP.

Ao longo do processo de pesquisa-intervenção realizado, procuramos observar, identificar, discutir e pensar criticamente a realidade objetiva com a qual nos deparamos no interior da escola. Os encontros de intervenção, desde o seu planejamento, execução e avaliação foram rigorosamente pensados coletivamente, como também, cada sujeito da pesquisa em particular foi objeto de reflexão e discussão, considerando as relações sociais estabelecidas e vividas no grupo participantes da intervenção, no intuito de efetivar um constante exercício dialético com a finalidade de abarcar a realidade humana na sua totalidade concreta e considerando o movimento social e histórico vivenciado coletivamente no interior da escola.

No próximo item, apresentaremos as contribuições do experimento formativo de Davidov (1988) e do método genético-causal de Vigotski (1996; 2010) que foram os elementos essenciais para a estruturação de nossa pesquisa intervenção formativa na escola e para a realização da análise dos dados em direção à elaboração e defesa desta tese de doutorado.

6.1 Experimento formativo e Método Genético-Causal

Nos aportaremos neste subtítulo aos estudos de Vasily Vasilovich Davidov (1930 – 1998) acerca dos conceitos de experimento formativo e da organização do ensino por ele empregados. Davidov (1988) preocupa-se com a organização do ensino, das disciplinas e conteúdos escolares para o desenvolvimento humano pautado pelos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria Vigotskiana. Para o autor, o ensino é uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, assim, defende a necessidade de estender as experiências positivas da organização do Sistema de ensino soviético, no sentido de constituírem-se como formas de “ensino e educação desenvolventes” (DAVIDOV, 1988, p. 4)

De acordo com Davidov (1988) o estudo das peculiaridades de organização do ensino e sua influência no desenvolvimento psíquico requer a utilização do experimento formativo. No entanto, para falar deste método do experimento formativo, é necessário ressaltar

primeiramente que a psicologia infantil e pedagógica teve duas etapas: a do método investigativo de constatação e a do método genético-causal de Vigotski (1996; 2010).

O método investigativo de constatação, segundo Davidov (1988) refere-se às pesquisas que se preocupavam em descrever e constatar o desenvolvimento psíquico, as leis que regiam o desenvolvimento infantil e as etapas principais da infância. Assim como constatou Davidov (1988), podemos afirmar que as pesquisas em educação, engendradas em nossos dias, costumam seguir o método investigativo de constatação, pois voltam-se à descrição e constatação dos problemas presentes no cenário educativo, da formação docente, do chamado “fracasso escolar” e das dificuldades e “transtornos” educativos encontrados pelos estudantes em suas vidas escolares. Consideramos que tais pesquisas são imprescindíveis para denunciar as atuais condições da educação básica do Brasil, no entanto, não suficientes. Ao nos basearmos nos pressupostos de Davidov (1988) acerca do experimento formativo e de Vigotski (1996; 2010) e seu método genético-causal, nos dispusemos a realizar uma pesquisa com objetivo de intervir na realidade escolar para identificá-la e compreendê-la em seu seio social, em pleno processo de construção e transformação.

Davidov (1988) compartilha das ideias Vigotskianas que comprovam que o psiquismo e suas funções não são inatas. Segundo afirmação do autor, “surgem como modelos sociais, por isso o desenvolvimento psíquico do homem se realiza, segundo supunha Vigotski, em forma de apropriação de tais modelos, apropriação que transcorre no processo de educação e ensino” (DAVIDOV, 1988, P. 195).

O próprio Vigotski (2000) diferencia dois tipos de procedimentos metodológicos, um inerente à velha psicologia e o outro às ideias e formas de pesquisa que defende e efetiva em seus trabalhos. Segundo o autor:

Existem dois procedimentos metodológicos distintos para a investigação psicológica concreta. Em um deles a metodologia de investigação se expõe apartada da investigação dada, em outro, está presente em toda a investigação. Poderíamos citar bastante exemplos de um ou de outro. Alguns animais – de corpos flexíveis – carregam seus ossos, como o caracol leva sua concha; outros tem o esqueleto em seu interior, como parte de sua estrutura interna. Este segundo tipo de estrutura nos parece superior não apenas para os animais mas também para as monografias psicológicas e por isso a escolhemos. (VIGOTSKI, 2000, p. 29; tradução nossa)

Com esta analogia ao corpo esquelético animal, compreendemos que as pesquisas baseadas nos pressupostos Vigotskianos devem tomar o método e os procedimentos metodológicos como fio condutor da investigação, não sendo vistos apenas como capítulos metodológicos, mas como a coluna vertebral de toda a pesquisa. Assim, devemos relacionar nosso objeto de pesquisa com o método e procedimentos metodológicos empregados e, deste forma, não podemos analisar o desenvolvimento das emoções e sentimentos sem pensar na metodologia, instrumentos e procedimentos necessários à essa compreensão. Mais que isso, defendemos que é necessário estudar o desenvolvimento desta função psicológica em movimento, em transformação, pois, de acordo com os pressupostos Marxianos que apresentamos acima, a realidade a ser investigada deve ser compreendida em relação com as múltiplas determinações sociais.

Ainda no sentido de defender a metodologia de pesquisa genético ou dinâmico causal, Vigotski (2000, p. 105-106, tradução nossa), prossegue:

Podemos resumir, portanto, o que já foi dito sobre as tarefas de análise psicológica e enumerar em um enunciado três momentos decisivos subjacentes a esta análise: análise do processo e não do objeto, que ponha manifesto o nexos dinâmico-causal efetivo e sua relação com os indícios externos que desintegram o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e não descritiva; e, finalmente, a análise genética que volta ao seu ponto de partida e restaura todos os processos de desenvolvimento de uma forma que, no seu estado atual, é um fóssil psicológico.

Desta forma, nos preocupamos nesta tese de doutorado, não em pesquisar um objeto estático, mas em compreender a relação e o processo envolvido entre o ensino das artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos de crianças em idade escolar, em movimento, buscando a gênese da generalização das vivências e das emoções por meio de nossa intervenção formativa realizada na escola. Nesta tese, intentamos realizar essa análise que se volta à explicação desta relação dinâmica, genético-causal.

Vigotski (2000) nos ajuda a pensar na importância de compreendermos as funções psicológicas superiores em movimento, e em transformação, ao afirmar que:

Por conseguinte, não devemos nos interessar pelo resultado acabado, nem procurar o equilíbrio ou o produto do desenvolvimento, mas o próprio processo de aparecimento ou o estabelecimento da forma superior tomada em seu aspecto vivo. Para isso, o pesquisador deve frequentemente transformar a natureza automática, mecanizada e fossilizada da forma superior retraindo seu desenvolvimento histórico, fazendo-o voltar, experimentalmente, à maneira que nos interessa, aos seus momentos

iniciais, para ter a possibilidade de observar o processo de seu nascimento. Neste processo, como dissemos antes, está a missão da análise dinâmica. (VIGOTSKI, 2000, P. 105, tradução nossa)

Neste sentido, nossa preocupação nesta pesquisa não é estudar as emoções e sentimentos como funções psicológicas fossilizadas, mas buscamos compreendê-las em processo de desenvolvimento. Em conformidade com a citação acima, buscamos intencionalmente, provocar a transformação das emoções e sentimentos por meio do processo de intervenção formativa do ensino de artes em crianças em idade escolar, visto que podem encontrar-se, segundo Vigotski (2006), na crise da idade escolar, momento em que começam a generalizar suas emoções e vivências.

Segundo Davidov (1988) o método genético-causal, desenvolvido por Vigotski, tem intenção de investigar as neoformações psicológicas dos seres humanos, no entanto, esta análise só pode ser realizada, segundo o autor, se atentada à sua gênese em atividade no experimento formativo. Assim, ao nos preocuparmos em compreender o desenvolvimento das emoções e sentimentos de crianças em idade e situação escolar, torna-se necessário criar condições para que os sujeitos entrem em contato com um Programa de ensino desenvolvendo, ou seja, que proporcione o desenvolvimento desta função psíquica, bem como de sua aplicação em situações teórico-práticas.

Sobre o experimento formativo, Davidov (1988, p. 196) afirma que:

Para o método do experimento formativo é característica a **intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda**. Com isso, se diferencia essencialmente do experimento de constatação, que põe em manifesto somente o estado já formado e presente de uma ou outra estrutura psíquica. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das neoestruturas psíquicas a constituir, dos meios psicopedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar este projeto (modelo), no processo do trabalho educativo cognoscitivo com as crianças, pode-se estudar simultaneamente as condições e as leis de origem, de gênese da correspondente neoformação psíquica. Ao nosso juízo, se pode chamar o experimento formativo de *experimento genético modelador*, que forma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino. (Grifo Nosso)

Como mencionado acima, Davidov (1988) afirma que para a compreensão de determinada realidade no experimento formativo, é necessário que o pesquisador intervenha

de forma ativa nesta realidade. Em nossa tese, temos por objetivo compreender as implicações e relações de nosso processo interventivo de ensino das artes no desenvolvimento das emoções e sentimentos dos estudantes sujeitos da pesquisa. Assim, trabalhamos com uma relação entre dois eixos importantes para o desenvolvimento de nossa tese, o da organização e efetivação da atividade de ensino e o eixo do desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa, com foco nas funções psíquicas das emoções e sentimentos.

Segundo o autor, o método genético modelador consiste em organizar e reorganizar os planejamentos educativos, incluindo os conteúdos e os procedimentos a serem abordados no ensino. Desta forma, torna-se imprescindível pensar na organização dos conteúdos e procedimentos/técnicas que envolvem as atividades artísticas de ensino realizadas, no intuito de agirmos na relação entre ensino e desenvolvimento psíquico, como abordado acima (DAVIDOV,1988).

Davidov (1988, p. 196) também afirma que “o método genético modelador de investigação aparece como método de educação e ensino experimentais que impulsionam o desenvolvimento”. Defende ainda que, para haver a verificação, aplicação e criação deste método, é necessário que sejam realizadas em “instituições experimentais especiais”. Salientamos que em nossa pesquisa procuramos criar uma situação especial de ensino para pesquisarmos esse processo no interior da escola e, desta forma, defendermos um ensino desenvolvimental a partir de um experimento formativo. Neste sentido, Picchetti Nascimento (2010, p. 119) esclarece que:

Ainda que seja uma situação realmente de ensino, o experimento didático possui uma condição que o faz ser uma situação de ensino especial, comparativamente às situações de ensino que ocorrem nas escolas. O experimento didático cria uma situação de ensino especialmente organizada para os fins da pesquisa. Ainda que mantenha, em si, vinculações com a escola e com a sociedade em geral, o experimento didático responde, em primeiro lugar, à necessidade da pesquisa e não à necessidade de ensino presente na situação escolar.

Como afirmamos acima, organizamos um meio experimental especial no interior da escola para a realização da intervenção formativa, em que 08 crianças foram sujeitos participantes em 26 encontros de 2 horas de duração. Para a efetivação desse trabalho, utilizamos diversos espaços da escola (sala de aula, sala de leitura, pátio, espaço aberto) e

sempre contando com, no mínimo, dois membros do GEIPEE-thc como apoio para a realização das atividades.

Esta nossa escolha, de realizar a intervenção formativa com número limitado de crianças e com apoio dos demais membros do GEIPEE-thc pode parecer contraditória com a realidade que encontramos na escola, visto que, de forma geral, as escolas costumam se deparar com condições de trabalho em que existe um professor responsável pelo aprendizado de 35-40 alunos por sala, assim, uma pesquisa que utiliza-se de condições diferenciadas de ensino pode parecer utópica ou pouco significativa à realidade escolar. No entanto, por tratar-se de uma pesquisa científica, tornou-se necessário controlar as condições objetivas de realização do processo de intervenção, para se garantir uma coleta adequada de dados, assim como para a efetivação de uma análise e discussão coerente, com vistas à generalização dos resultados obtidos para outras situações escolares relativas ao mesmo objeto de pesquisa.

Entretanto, pensamos que a educação e ensino desenvolventes lidam com a criança em sua singularidade, por meio da particularidade e através de atividades que possibilitem apropriação de novos conhecimentos, que geram necessidades, motivos e sentidos sociais em busca da universalidade. Estas categorias, próprias do materialismo histórico dialético e, portanto, da teoria histórico-cultural, quando orientadas ao ensino e ao desenvolvimento do ser humano na escola, precisam ser consideradas e, sobretudo, precisam considerar quem são os sujeitos do desenvolvimento a partir da realidade objetiva da escola, como procuramos fazer em nosso trabalho de pesquisa-intervenção na escola.

Podemos afirmar que quando partimos da área das humanidades nas ciências, principalmente no âmbito educacional, o objeto de estudos não é um ser amorfo, fossilizado ou um ser facilmente condicionado, mas tratamos de um ser complexo, cheio de histórias, pensamentos, memórias, emoções, sentimentos e vivências. Nesse sentido, reiteramos, somente o método materialista histórico dialético pode nos oferecer as possibilidades de inserção, análise e compreensão dessa realidade.

Este é um impasse comumente encontrado nas pesquisas relacionadas à educação, principalmente quando se referem à pesquisas de cunho interventivo e formativo, visto que, a realidade escolar enfrentada pela maioria dos professores brasileiros é bastante adversa, desde trabalhar com um grande número de estudantes por sala de aula, carência de material didático, sobrecarga de trabalho, formação continuada insuficiente, baixos salários, dentre

outras situações que, direta ou indiretamente, comprometem a sua atuação na escola, tornando-a, na maioria das vezes, mera forma de manutenção da sobrevivência, desviando, portanto, o professor de sua função social fundamental na sociedade.

Pensamos que seria impossível defender um ensino com a finalidade do desenvolvimento das emoções e sentimentos sem o conhecimento de quem são os sujeitos participantes do processo. Este é o motivo pelo qual optamos intencionalmente por um experimento realizado com 08 crianças no meio escolar e, reiteramos, edificando uma situação experimental de pesquisa que poderá ser generalizada para pensarmos situações de ensino na educação escolar e, sobretudo, enfatizando a necessidade de transformação radical das condições objetivas de ensino e desenvolvimento humano encontradas na escola atual.

Voltando à Davidov (1988), as pesquisas voltadas ao desenvolvimento psicológico costumam ter duas finalidades, a de descrição da realidade ou a de compreensão desta realidade por meio de sua transformação. Ao nos respaldarmos no método materialista histórico dialético, no experimento formativo de Davidov (1988) e no método genético causal de Vigotski (1996; 2010), nos colocamos ao lado dos profissionais que pesquisam para transformar, e ao mesmo tempo, que tem o objetivo de compreender as múltiplas determinações da realidade transformada.

Como mencionamos acima, a realidade escolar atual no Brasil, precisa ser repensada e transformada urgentemente, não por meio de reformas ou de esforços isolados de professores muito bem intencionados e competentes, mas sim, precisa avançar em direção à uma educação que garanta a formação e condições humanas de trabalho para que professores de educação básica possam, de fato, ensinar e educar os seus estudantes e possibilitar-lhes um ensino desenvolvente e de qualidade.

Portanto, nesta tese de doutorado, reiteramos, não pesquisamos meramente para descrever a realidade escolar, muito menos para, somente identificar seus problemas, mas sim, procuramos pesquisar como o ensino das artes deve se efetivar e, para isso, utilizamos de um meio especial de experimento, com objetivo de defender novas e melhores condições de trabalho para todos os professores na escola, sobretudo para aqueles que se comprometem com o real aprendizado e desenvolvimento de seus estudantes numa direção humanizadora.

6.2. Especificidades do processo interventivo formativo de ensino de artes realizado na escola.

6.2.1. Sujeitos da pesquisa.

Os participantes das intervenções formativas foram 08 estudantes de uma sala de 2º ano (faixa etária de 7/8 anos de idade) de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Presidente Prudente-SP. É importante esclarecer que desde 2009 tenho participado, no interior dessa escola pública, de projetos de pesquisa e intervenção realizados pelo GEIPEE. Ressaltamos que nesta mesma escola, realizamos nossa pesquisa de Mestrado intitulada "Timidez na escola: um estudo histórico-cultural" (FELIX, 2013) e ainda participamos, também nessa escola, de outras pesquisas realizadas por outros membros do GEIPEE, ao lado de Pelegrine (2012), Nunes (2013) e Oliveira (2017). Os 08 alunos participantes dessa nossa pesquisa de doutorado, foram escolhidos a partir de observações semanais realizadas na escola e na sala de aula, durante um processo de intervenção ludo-pedagógico que estava sendo realizado pelos membros do GEIPEE, com a sala de 2º ano que tornou-se objeto de estudo para esta tese de doutorado.

Optamos pelos alunos do 2º ano, pelo fato de estarem com 7/8 anos e se encontrarem em uma etapa de suas vidas que Vigotski (1996) denomina de período de crise da idade escolar (crise dos sete anos), ou seja, período em que se encontram entre duas etapas consideradas estáveis. Podemos compreender que a infância e a adolescência, por exemplo, são consideradas como estágios estáveis, no entanto, a passagem da infância para a adolescência torna-se um período um tanto quanto conturbado e, portanto, chamado por Vigotski (2006) como período de crise.

Vigotski (1996) nos aponta que os períodos de crises acontecem a partir da reestruturação das vivências interiores, que foram a princípio vivências concretas, exteriores e que encontram-se internalizadas no psiquismo dos sujeitos. Estas reestruturações geram novas necessidades e motivos sociais para a criança agir. Segundo o autor, podemos dizer que as crises que marcam a passagem de uma idade estável para a outra idade estável, acabam por possibilitar que a criança desenvolva novas formações psíquicas que, por sua vez, farão parte do processo de desenvolvimento de sua personalidade. Estas formações, que acabaram de se estruturar, servirão como indicativo fundamental para se compreender o desenvolvimento da criança.

Nos estudos de Vigotski (1996), em seu texto “El problema de la edad”, conseguimos notar sua preocupação em caracterizar as seguintes crises pelas quais a criança pode se deparar: A crise pós-natal, crise do primeiro ano, a crise dos três anos, sete anos, treze anos e dezessete anos.

A crise dos sete anos é a que mais nos interessa pelo fato de ser por volta dessa idade que a criança passa a desenvolver e generalizar as suas vivências, fato que lhe ajudará a ter o que Vigotski (1996, p. 379) chama de “orientação consciente” de suas emoções, afetos e características da personalidade, tal como, estar contente ou descontente, sentir-se boa ou má, dentre outras orientações acerca de si mesma.

Portanto, na idade escolar (7 à 10 anos), a criança começa se autovalorar, ou seja, fazer juízo de si própria a partir do que vê e compreende dos demais, uma vez que começa a ter maior contato com outras crianças e por estar desenvolvendo seus pensamentos através dos novos conhecimentos aprendidos na escola. Podemos compreender, segundo Vigotski (2006), que nesta relação de novas vivências na escola, de apropriação de conceitos e de desenvolvimento do pensamento, surgem novos enfrentamentos para a criança, e ao mesmo tempo, começa a generalizar as vivências de si e seus afetos. É neste processo que, muitas vezes, as crianças rechaçam umas as outras ou, até mesmo, se sentem inferiores às demais.

Justificamos, desta forma, que decidimos por pesquisar o desenvolvimento das emoções em sua gênese, ou seja, no momento em que esta função psíquica está se reestruturando e se concretizando na personalidade das crianças. Este momento nos parece ser o da crise dos sete anos, como nos aponta Vigotski (1996). Considerando essa situação das crianças na escola, optamos por realizar nosso processo de intervenção com estudantes de uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental.

6.2.2. Procedimentos e instrumentos: As atividades artísticas como forma e conteúdo.

Escolhemos as intervenções com atividades artísticas como o principal procedimento metodológico pelo fato de nos apoiarmos na compreensão de Vigotski (2001) de que a obra de arte é um importante meio de sensibilização, por ter em sua concretude a imagem diretamente ligada ao conteúdo. Desta forma, acreditamos que ao vivenciarem determinadas manifestações artísticas e se apropriarem das diversas formas de arte, com suas temáticas

críticas e emoções que estas engendram, os estudantes poderão se desenvolver de forma mais significativa e concreta.

Afirma o autor que nas artes podemos encontrar emoções esteticamente estampadas tais como de “alegria, tristeza, amor, ódio, admiração, tédio, orgulho, cansaço” (VIGOTSKI, 2009 b, p.22). Ressalta que a fantasia, proporcionada pela manifestação artística, ainda que apenas uma representação da realidade, é capaz de provocar sentimentos reais no indivíduo. Vigotski (2009b) nos dá o exemplo de um ator que em sua encenação necessita chorar, ainda que o choro se mostre como uma cena teatral, a emoção é vivida verdadeiramente. Vigotski (2009) afirma também que a arte pode transformar significativamente nossas emoções e sentimentos.

Considerando as contribuições Vigotskianas, chegamos à decisão de utilizar as manifestações artísticas, levadas aos estudantes através de um processo de intervenção pedagógica, no intuito de construir e investigar o desenvolvimento das emoções e sentimentos no interior da escola.

6.2.3. A realização da pesquisa: Levantamento Bibliográfico, Intervenção e Análise.

A pesquisa foi dividida em três momentos mais abrangentes, nos quais existiram diferentes etapas. O primeiro momento foi o de levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico e cultural no sentido de subsidiar não só a construção dos capítulos teóricos, como também o planejamento e realização das intervenções formativas. O segundo momento foi o das observações na escola, no intuito de escolher e conhecer os sujeitos que participariam das intervenções. O terceiro momento foi o da realização das intervenções junto aos oito estudantes escolhidos. Desde já, gostaria de esclarecer que a realização de cada uma destas etapas não aconteceu de modo linear, mas de forma dialética, ou seja, as etapas relacionaram-se umas com as outras e muitas vezes ocorreram concomitantemente. Detalharei abaixo o desenvolvimento de tais etapas:

Momento I: Busca e aprofundamento teórico acerca da temática da pesquisa e das diversas formas e conteúdos das manifestações artísticas.

Neste momento, realizamos o levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa através de dissertações e teses que abordam o tema das emoções e personalidade junto às bases de bibliotecas das universidades públicas do Estado de São Paulo (UNESP, USP, UNICAMP), bem como nas bases de dados CAPES e SCIELO, tendo como palavras-chave: emoções, sentimentos, afeto, personalidade, funções psicológicas superiores, atividades artísticas e arte.

Também realizamos a busca de obras artísticas que continham temas com teor de problematização e crítica de situações presentes na realidade social opressora e intimidadora, no sentido de fundamentar o planejamento das intervenções. Foram objeto desta busca, as manifestações artísticas de pintura e música.

Momento II: Aproximação, primeiras observações e escolha dos participantes.

A pesquisadora, contando com a participação dos membros do GEIPEE, observou durante as intervenções do grupo na escola, os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, no intuito de conhecê-los e, ao final do processo, pode escolher juntamente com a professora da sala e com a direção e coordenação da escola, 08 (oito) crianças para participarem do processo de intervenções artísticas com Música e Pintura no interior da escola.

A escolha dos sujeitos foi realizada junto da equipe gestora da escola e da professora da sala, a partir de conversas sobre quais estudantes poderiam ter dificuldades no controle de suas condutas, pois, segundo Vigotski (2000), o controle da conduta da criança se desenvolve ao passo que suas funções psicológicas, assim como as emoções e sentimentos, também se desenvolvem. Desta forma, cruzamos os nomes sugeridos pelos profissionais da escola, com os dados oriundos das observações que realizamos naquela sala de 2º ano e, assim, escolhemos coletivamente, as 08 crianças para a participação no processo de intervenção formativa e ludo-pedagógica do ensino de artes na escola.

Momento III: Intervenção Formativa e Ludo-pedagógica do ensino das artes.

Após a realização dos momentos descritos anteriormente, foram iniciados os encontros de intervenção, os quais foram realizados pela pesquisadora com o apoio dos membros do GEIPEE na escola. Tais encontros foram organizados a partir de diferentes

manifestações artísticas e todos os encontros foram filmados e posteriormente transcritos, no intuito de garantir uma análise mais detalhada e objetiva acerca das emoções e sentimentos manifestos ao longo do processo de intervenção.

Antes de iniciarmos os encontros de intervenção formativa junto às crianças, primeiramente houve a apresentação, tanto para a escola, quanto para os responsáveis pelos alunos, do projeto de intervenção a ser desenvolvido, momento em que recolhemos as autorizações dos responsáveis pais e familiares, para a participação das crianças no processo de intervenção na escola.

Posteriormente, elaboramos o planejamento das atividades que iriam compor o processo de intervenção a ser realizado junto às crianças na escola, contando com o apoio dos membros do GEIPEE desde o planejamento, execução e avaliação das atividades.

Finalmente, realizamos os 26 encontros que caracterizaram o processo de intervenção artístico ludo-pedagógico. Os encontros foram permeados por diferentes tipos de atividades artísticas, para que as crianças, sujeitos da pesquisa, pudessem se apropriar das mais diversas construções artísticas já produzidas no bojo da cultura humana, bem como das diferentes emoções e sentimentos suscitadas pelas mesmas. Esclarecemos que esses encontros de intervenção aconteceram em vários espaços da escola, exclusivamente com os 08 (oito) sujeitos participantes e que as intervenções ocorreram fora do horário regular de aulas, no período da tarde. As atividades foram sempre discutidas e debatidas com as crianças, no sentido de proporcionar reflexões críticas acerca da temática trabalhada no encontro.

Para a realização desses 26 encontros artísticos e ludo-pedagógicos, escolhemos 02 diferentes objetos artísticos a serem apresentados aos sujeitos, sendo eles: Música e Pintura e relacionado à esses objetos, a manifestação de emoções e sentimentos. Os 26 encontros foram estruturados em 04 (quatro) etapas: **1ª.) Verificação de conhecimentos já apropriados; 2ª.) Apropriação dos clássicos e das principais discussões sobre artes/emoções; 3ª.) Técnicas e conhecimentos necessários à objetivação do conteúdo e 4ª.) Objetivação e criação artística.** Essas quatro etapas foram identificadas em 03 (três) blocos de intervenção compostos por: manifestação artística da música (1º. bloco), da pintura (2º. bloco) e pelo tema das emoções e sentimentos (3º. bloco).

Abaixo detalhamos cada uma das etapas:

1ª Etapa: Verificação de conhecimentos já apropriados.

Durante os primeiros encontros de cada bloco de intervenção, verificamos o conhecimento prévio dos estudantes sobre cada uma das manifestações artísticas (música e pintura) e sobre as suas emoções e sentimentos. As crianças apresentaram/demonstraram o que conheciam, o que lhes era cotidiano, assim como suas preferências a partir de rodas de conversas e de brincadeiras coletivas, sempre orientadas pelos membros do GEIPEE.

Consideramos necessário começar cada bloco de intervenção formativa com esta etapa (Verificação de conhecimentos já apropriados), para que pudéssemos compreender melhor a realidade vivida pelos estudantes, assim como, termos indícios de suas singularidades, a fim de conhecê-los melhor e proporcionarmos atividades que lhes possibilitassem o acesso aos clássicos das obras de arte, de forma que estas atividades pudessem proporcionar a apropriação tanto dos significados das obras, quanto dos sentidos dos estudantes diante das obras na atividade de ensino-aprendizagem.

2ª Etapa: Apropriação dos clássicos e das principais discussões sobre artes/emoções

A segunda etapa dos blocos de intervenção voltou-se à apresentação aos sujeitos, dos clássicos das obras de arte da pintura e da música, e também, para possibilitar-lhes conteúdos que revelassem as características das emoções e sentimentos humanos.

Buscamos proporcionar que as crianças entrassem em contato e se apropriassem das formas mais desenvolvidas de cada manifestação artística, com objetivo de possibilitar novos conhecimentos sobre aquela manifestação, assim como sobre o tema, emoções e sentimentos suscitados pelas obras a elas apresentadas. Essas atividades ocorreram a partir de apresentação de vídeos, fotos, reprodução de filme, e, até mesmo pela participação em apresentações ao vivo.

3ª Etapa: Técnicas e conhecimentos necessários à objetivação do conteúdo

Neste momento da pesquisa, possibilitamos a apropriação de alguns dos principais conceitos e técnicas necessários para elaboração e execução de atividades artísticas. O objetivo da intervenção formativa do ensino das artes foi o de possibilitar que as crianças compreendessem como poderiam expressar emoções e sentimentos por meio das artes, para que, assim, as concretizassem em um produto e desenvolvessem as relações interfuncionais

do psiquismo. Para que isso pudesse acontecer, foi necessário possibilitar momentos de aprendizagem de como pintar, tocar e escrever uma música, por isso a necessidade de trabalhar a arte em suas técnicas. Assim, ao trabalhar a manifestação artística da música, por exemplo, os sujeitos tiveram a oportunidade de aprender a ouvir, apreciar, compor e até tocar um instrumento musical, expressando e manifestando suas vivências, emoções e sentimentos nesse processo, situação que também ocorreu com a pintura.

4ª Etapa: Objetivação e criação artística

Por último, ao final de cada bloco de intervenção, as crianças puderam, de fato, objetivar os conhecimentos apropriados ao construir, coletivamente, algumas produções artísticas relacionadas às manifestações artísticas apropriadas ao longo do processo, sempre expressando a temática das emoções e sentimentos em seus trabalhos de produção. Entendemos que essa estrutura didática dos encontros, contribuiu tanto para o planejamento e organização, quanto para o desenvolvimento das intervenções formativas.

Apresentaremos na tabela abaixo, os 26 encontros de intervenção, suas temáticas e atividades realizadas, seus objetivos, conteúdos e as produções feitas pelas crianças em cada encontro. Essa organização, nos auxilia na compreensão da totalidade do processo interventivo formativo realizado no interior da escola e que encontra-se devidamente descrito e está anexado à este relatório de tese.

Considerando a densidade dos encontros, bem como, a quantidade de dados neles contidos, decidimos salientar 10 'episódios de ensino' considerados significativos e que apresentaram-se durante os encontros, os quais serão objeto de análise no próximo item deste relatório de tese. A constituição destes episódios deu-se por agrupamento de temáticas e etapas do processo de intervenção, como demonstraremos na tabela 1.

Tabela 1: Tabela de organização dos encontros

Encontro	Atividade	Objetivo	Conteúdo	Produção
1	Qual é a música?	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conhecimento cotidiano das crianças sobre música. - Apresentar os clássicos da música brasileira, internacional e instrumentais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Música popular brasileira; - Clássicos da música internacional; - Clássicos instrumentais; 	-Expressão verbal dos sujeitos
2	Conversa com as crianças	-Possibilitar o diálogo e a livre expressão das crianças	-Conversa sobre que músicas gostam de ouvir, se conhecem instrumentos musicais e ainda sobre pintura e pintores de quadros.	-Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos
3	Averiguação sobre o que sabem a respeito de arte.	- Compreender as concepções das crianças no que se refere às artes e as emoções e sentimentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Música: Super fantástico; - Padrões de beleza; - Significado da música na expressão de emoções e sentidos; 	- Desenho livre sobre o que costumam expressar em suas pinturas cotidianas.
4	Desenho da frequência de música clássica. Apresentação de obras de arte.	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar a música clássica e possibilitar a compreensão da emoção expressa na música por meio do ritmo e intensidade musical. -Relacionar as emoções com a música e com o desenho -Possibilitar a apropriação de algumas obras clássicas da pintura (quadros clássicos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Música clássica instrumental; - Quadro “Monalisa” de Leonardo Da Vinci; - Quadro “Vestígios atávicos depois da chuva” de Salvador Dali -Quadro “O grito” - Quadro “A persistência da Memória” 	- Desenho da frequência da música clássica
5	Apresentação de obras de arte.	- Possibilitar a apropriação de algumas obras clássicas da pintura (quadros clássicos)	<ul style="list-style-type: none"> - Quadros de Frida Khalo - Quadros de Monet -Quadros de Pablo Picasso - Quadros de Tarsila do Amaral - Quadros de Cândido Portinari 	-Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos

6	Ensino das cores primárias, secundárias e terciárias com tinta guache.	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar as cores e explicar como podem ser misturadas para se tornarem secundárias e terciárias -Relacionar as cores com a expressão de suas objetividades e subjetividades 	Definição e mistura das cores primárias, secundárias e terciárias.	Criação de cores secundárias e terciárias
7	Ensino de algumas técnicas de desenho.	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a apropriação de técnicas de desenhos necessárias à expressão elementos de suas vidas e personalidade -Ampliar o repertório de objetos possíveis a serem desenhados pelos estudantes 	Traços, linhas, pontos e principais formas necessárias ao desenho dos seres humanos e suas expressões. Desenho de Olhos, Sobrancelhas, Nariz, Boca, Orelhas, Cabelo, Pescoço, Tronco, Membros inferiores e superiores.	Desenho de um ser humanos com todos os elementos ensinados.
8	Exibição do filme “Divertida mente”	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar as emoções e sentimentos humanos por meio de filme de desenho animado. - Contribuir para a generalização das emoções e sentimentos 	Reprodução do Filme	-Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos
9	Exibição do filme “Divertida mente”	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar as emoções e sentimentos humanos por meio de filme de desenho animado. - Contribuir para a generalização das emoções e sentimentos 	Reprodução do Filme	-Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos
10	Discussão sobre o filme “Divertida mente” e sobre as emoções humanas.	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir e identificar as emoções e sentimentos conhecidas pelos estudantes, bem como as que costumam sentir em seu cotidiano e na escola. - Contribuir para a generalização das emoções e sentimentos 	Elementos do filme Divertida Mente. Discussão sobre emoções e sentimentos humanos	Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos
11	Pintura de autorretrato	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivar os conteúdos e formas aprendidos sobre pintura. - Demonstrar como podem expressar o que sentem e o que pensam sobre si mesmas por meio da pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pintura de Autorretrato - Discussões estéticas - Reconhecimento de especificidades físicas 	- Pintura de Autorretrato

12	Continuação do autorretrato e introdução da temática da música	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivar os conteúdos e formas aprendidos sobre pintura. - Demonstrar como podem expressar o que sentem e o que pensam sobre si mesmas por meio da pintura. -Introduzir novos gêneros musicais para as crianças durante a atividade de pintura 	<ul style="list-style-type: none"> - Pintura de Quadro com temática livre - Discussões estéticas - Reconhecimento de especificidades 	- Pintura de Quadro com temática livre
13	“Stop” musical	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir e identificar os conhecimentos das crianças acerca da música 	<ul style="list-style-type: none"> - Estilos musicais - Instrumentos musicais - Artistas 	-Escrita desenvolvida na brincadeira “Stop” acerca dos principais elementos da música
14	Conhecendo os instrumentos musicais	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar que conheçam os instrumentos musicais, seus sons e em quais gêneros musicais são mais utilizados - Discutir quais instrumentos tem sons mais melancólicos, festivos, pensativos, etc 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação dos sons dos instrumentos sanfona, chocalho, maracá, tambor, conga, violão, guitarra, flauta, piano, órgão, bateria, tuba, saxofone, pandeiro, cavaquinho, teclado, violino, violoncelo, xilofone e guitarra. 	-Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos
15	Apropriando-se dos clássicos da Música	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação dos ritmos e obras musicais brasileiras, internacionais e clássicas, bem como de quais conteúdos e emoções costumam expressar - Ampliar os repertório musical para que possam se expressar para além de formas cotidianas por meio da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Músicas de Adoniram Barbosa, Nelson Cavaquinho, Alcione, Cartola, Noel Rosa, Jorge Benjor, Chico Buarque e Toquinho. 	-Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos
16	Apropriando-se dos clássicos da Música	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação dos ritmos e obras musicais brasileiras, internacionais e clássicas, bem como de quais conteúdos e emoções costumam expressar - Ampliar os repertório musical para que possam se expressar para além de formas cotidianas por meio da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Músicas de Elvis Presley, Beatles, Raul Seixas, Legião Urbana e R.P.M. 	-Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos

17	Apropriando-se dos clássicos da Música	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação dos ritmos e obras musicais brasileiras, internacionais e clássicas, bem como de quais conteúdos e emoções costumam expressar - Ampliar o repertório musical para que possam se expressar para além de formas cotidianas por meio da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Músicas de Alceu Valença, Luiz Gonzaga, Elba Ramalho, Tchaikovsky, Bach, Vivaldi e Beethoven 	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos
18	Tocando os instrumentos musicais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer pessoalmente novos instrumentos musicais. - Aprender alguns acordes nos instrumentos - Tocar instrumento de percussão 	<ul style="list-style-type: none"> -Principais notas, acordes e batidas a serem tocadas nos instrumentos: Teclado, Guitarra, Baixo, Violão, Pandeiro, Chocalho, Gaita e Triângulo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reprodução coletiva de músicas
19	Tocando os instrumentos musicais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer pessoalmente novos instrumentos musicais. - Aprender alguns acordes nos instrumentos - Tocar instrumento de percussão 	<ul style="list-style-type: none"> -Principais notas, acordes e batidas a serem tocadas nos instrumentos: Teclado, Guitarra, Baixo, Violão, Pandeiro, Chocalho, Gaita e Triângulo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reprodução coletiva de músicas
20	Ensino da música Aquarela	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar instrumento de percussão - Compreender os significados sociais contidos na letra da música - Demonstrar como uma história, vivências e emoções podem ser contadas em uma música 	<ul style="list-style-type: none"> - Letra e música de Aquarela - Compreensão e interpretação de texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução coletiva da música
21	Ensino da música Aquarela	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar instrumento de percussão - Compreender os significados sociais contidos na letra da música - Demonstrar como uma história, vivências e emoções podem ser contadas em uma música 	<ul style="list-style-type: none"> - Letra e música de Aquarela - Compreensão e interpretação de texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução coletiva da música
22	Criação coletiva de uma música.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as principais emoções e sentimentos vividas pelos estudantes na escola 	<ul style="list-style-type: none"> -Música Telegrama de Zeca Baleiro - Discussões sobre emoções e sentimentos na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Composição coletiva de nossa música/paródia

		<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar reflexões sobre emoções e sentimentos - Possibilitar que expressem suas vivências e emoções por meio da música 	<ul style="list-style-type: none"> - Principais elementos necessários à escrita da letra de uma música 	
23	Criação coletiva de uma música.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as principais emoções e sentimentos vividas pelos estudantes na escola - Possibilitar reflexões sobre emoções e sentimentos - Possibilitar que expressem suas vivências e emoções por meio da música 	<ul style="list-style-type: none"> - Música Telegrama de Zeca Baleiro - Discussões sobre emoções e sentimentos na escola - Principais elementos necessários à escrita da letra de uma música 	- Composição coletiva de nossa música/paródia
24	Criação coletiva de uma música.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as principais emoções e sentimentos vividas pelos estudantes na escola - Possibilitar reflexões sobre emoções e sentimentos - Possibilitar que expressem suas vivências e emoções por meio da música 	<ul style="list-style-type: none"> - Música Telegrama de Zeca Baleiro - Discussões sobre emoções e sentimentos na escola - Principais elementos necessários à escrita da letra de uma música 	- Composição coletiva de nossa música/paródia
25	Apresentação da música composta pelo grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a expressão coletiva de conhecimentos artísticos, emoções e sentimentos coletivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Música composta coletivamente - Música Aquarela de Toquinho 	- Apresentação das músicas, cantando e tocando instrumentos de percussão
26	Conversa final sobre o processo interventivo	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que as crianças se apropriaram durante o processo de intervenção sobre as artes, emoções e sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre emoções, sentimentos e artes. - Avaliação dos encontros 	- Diálogo coletivo, roda de conversa dos sujeitos

6.3 EPISÓDIOS DE ENSINO

Demonstradas as principais temáticas, objetivos, conteúdos e produções realizados nos 26 encontros do processo interventivo formativo, iremos, na tabela abaixo, categorizar os 26 encontros realizados em 10 episódios de ensino fundamentais e significativos, que serão objeto de análise. Para construirmos estes episódios, relacionamos os objetivos dos encontros, de acordo com suas temáticas, com as quatro etapas do processo de ensino da intervenção formativa: Verificação dos conhecimentos já apropriados, Apropriação dos clássicos e das principais discussões sobre artes/emoções, Técnicas e conhecimentos necessários à objetivação do conteúdo e objetivação e criação artística.

Para garantir o movimento e entendimento histórico do desenvolvimento das crianças, seguiremos a ordem cronológica em que se efetivaram estes momentos, cruzando as 04 etapas do processo de intervenção e os 03 blocos temáticos dos encontros: música, pintura, sentimentos e emoções. Contaremos também com um episódio introdutório e um episódio de avaliação dos encontros, totalizando 10 episódios como salientamos, os quais podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 2: Categorização dos encontros em Episódios de Ensino

Etapas da Pesquisa Blocos Temáticos	1ª Etapa: Verificação de conhecimentos já apropriados. (1)	2ª Etapa: Apropriação das formas e conteúdos clássicos (2)	3ª Etapa: Técnicas e conhecimentos necessários à objetivação do conteúdo (3)	4ª Etapa: Objetivação e criação artística (4)
Emoções e sentimentos e Artes (A)	Encontro 2 Encontro 3	Encontro 2 Encontro 3 Encontro 8 Encontro 9 Encontro 10	Não houveram encontros com esta temática	Não houveram encontros com esta temática
Artes: Pintura (B)	Encontro 3	Encontro 4 Encontro 5 Encontro 10	Encontro 6 Encontro 7	Encontro 11 Encontro 12
Artes: Música (C)	Encontro 1 Encontro 13	Encontro 14 Encontro 15 Encontro 16 Encontro 17	Encontro 18 Encontro 19 Encontro 20 Encontro 21	Encontro 22 Encontro 23 Encontro 24 Encontro 25

Chegamos, portanto, aos seguintes episódios de ensino:

- 1º Episódio (Avaliação Inicial)
- 2º Episódio (1A) (1B) e (1C): Verificação de conhecimentos já apropriados sobre Artes, Música e Pintura.
- 3º Episódio (2B): Apropriação dos clássicos da Pintura;
- 4º Episódio (3B): Técnicas e conhecimentos da Pintura;
- 5º Episódio (2A): Verificação e Apropriação de conteúdos que abordem as Emoções e Sentimentos
- 6º Episódio (4B): Objetivação e criação artística da Pintura;
- 7º Episódio (2C): Apropriação dos clássicos da Música;
- 8º Episódio (3C): Técnicas e conhecimentos da Música;
- 9º Episódio (4C): Objetivação e criação artística da Música;
- 10º Episódio (Avaliação Final)

Considerando o processo interventivo formativo, o ensino das artes foi organizado no sentido de possibilitar a apropriação das formas e conteúdo das obras artísticas apresentadas, para que as crianças pudessem compreender tanto a historicidade das mesmas e sua relação com as emoções humanas, como também, generalizar suas próprias vivências e emoções no processo de apropriação das citadas obras. No entanto, conforme discutimos no Capítulo IV desta tese, as emoções e sentimentos são para Vigotski (2004) funções psicológicas superiores que se relacionam com as demais e se sintetizam na personalidade humana, assim, não seria possível estudar as emoções e sentimentos de forma isolada da discussão acerca do desenvolvimento da personalidade dos estudantes sujeitos da pesquisa.

Outro fator fundamental à compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas de forma geral, assim como das emoções e sentimentos em específico, é o controle da conduta da criança, pois ela está, segundo Vigotski (2000), diretamente relacionada com a organização de neofunções psíquicas, de forma que, conforme os sujeitos vão se apropriando dos significados dos diversos signos da cultura humana, as suas funções psíquicas começam a se complexificar, se tornando superiores. Conforme estas funções se desenvolvem em sua totalidade, a criança passa a ter maior domínio de sua conduta, ou seja, passa a ter controle de sua atenção, memória, linguagem, emoções e sentimentos, dentre outras funções psíquicas essenciais para a sua vida em sociedade.

Esclarecemos que no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as atividades de estudo, como também outras atividades sociais, são permeadas por uma categoria central nos estudos de Vigotski (2001), a vivência. Segundo o autor, a vivência é a unidade de análise entre o meio social e o desenvolvimento da personalidade da criança.

No capítulo seguinte analisaremos cada episódio levando em conta os aspectos da organização das atividades de ensino para analisar o que as crianças puderam se apropriar e objetivar de nosso processo interventivo e formativo e também, partiremos das principais categorias da teoria histórico-cultural, para analisar e compreender o desenvolvimento dos estudantes no processo interventivo e formativo. Esclarecemos que tais discussões serão realizadas nas cenas constituintes dos episódios.

Ressaltamos portanto, que ao analisarmos a relação do ensino das artes para o desenvolvimento das emoções e sentimentos, devemos observar como as crianças se expressaram, por meio de falas, emoções expressivas, gestos, e de suas produções artísticas, durante os episódios de ensino, sendo que esta análise contará com as categorias e unidade demonstradas no esquema abaixo:

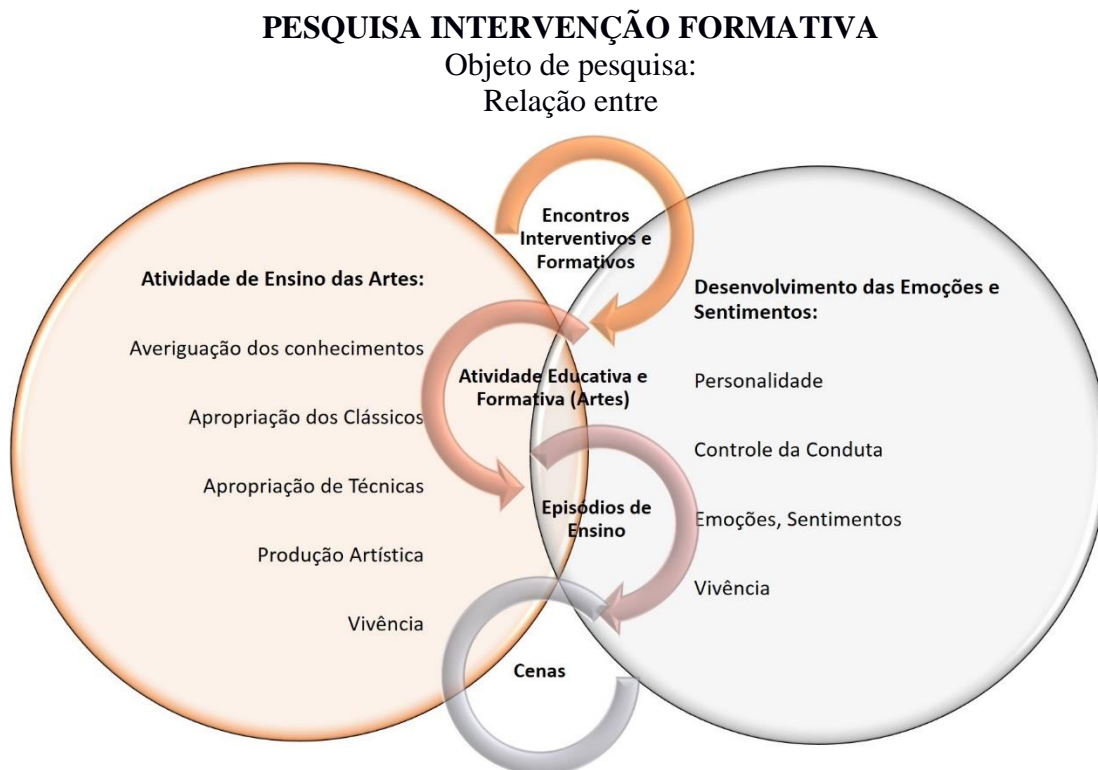


Figura 1: Esquema das principais categorias de análise de nosso objeto de pesquisa.

Desta forma, seguiremos no próximo capítulo, com a análise do processo de intervenção formativa de ensino das artes e sua relação com as emoções e sentimentos e as implicações desse movimento na construção da personalidade das crianças, enfatizando que um processo educativo dessa natureza coaduna-se com a perspectiva de uma escola-comunidade no interior da escola atual, como defende Viotto Filho (2017) em que a atividade educativa dos educadores na escola avance em direção às máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização e, portanto, na superação de relações sociais alienadas e alienantes tão presentes na escola atual.

7. SOBRE O PROCESSO INTERVENTIVO FORMATIVO: HISTÓRIA E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES.

7.1 Breve resgate histórico da efetivação do processo de intervenção formativa.

*“Cada passo do movimento real
é mais importante do que
uma dúzia de programas”*

K.Marx

A história procura retratar o real nas suas múltiplas determinações mantendo-a fidedigna o suficiente para que possamos compreendê-la como movimento, como processo da vida objetiva; a história é a história do processo de desenvolvimento humano e, justamente por esse motivo, decidimos, iniciar nossa análise por contar a história dos nossos encontros de intervenção na escola, bem como parte de minha história como membro do Geipee-thc.

Primeiramente, precisamos esclarecer que a temática da pesquisa de doutorado teve seu início em 2008 juntamente com o surgimento do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), grupo do qual faço parte e tive a honra de participar de sua concepção, organização e construção. Desta forma, como membro fundador do GEIPEE, faço parte das atividades de intervenção do grupo no interior da escola pública há aproximadamente 09 anos, tendo realizado pesquisa de Iniciação Científica no ano de 2010 (FELIX, 2010), como bolsista CNPq e realizado minha dissertação de mestrado (FELIX, 2013), cujos dados de pesquisa coletados e analisados, desde a Iniciação Científica, tem servido de base para minhas reflexões teóricas e metodológicas e construção de minha carreira acadêmica, sempre ao lado dos membros do GEIPEE e no interior da escola pública.

É notório afirmar que a problematização do tema abordado nesta tese tem sua gênese nos resultados e descobertas de nossa dissertação de mestrado, cujo objetivo foi pesquisar a constituição da timidez na escola, considerando o referencial da Teoria histórico-cultural, junto a estudantes do 2º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Presidente Prudente/SP. Podemos afirmar, portanto, que nossa pesquisa

tem se firmado ao longo de todo esse processo de vivências no interior da escola pública e por isso nos comprometemos em construir conhecimentos com objetividade social e voltados à transformação qualitativa da escola e dos processos de ensino-aprendizagem que acontecem no seu interior, tendo como foco principal, o processo de formação e desenvolvimento dos estudantes na sua totalidade.

Torna-se importante esclarecer que ao longo do desenvolvimento da nossa dissertação de mestrado, encontramos elementos teórico-práticos que nos levaram a pensar, discutir e defender um conceito sobre a timidez, embasados no referencial materialista histórico dialético e histórico-cultural, considerando a realidade objetiva e intimidadora encontrada na escola (FELIX, 2013). Este conceito foi forjado a partir das observações da realidade escolar, que nos fizeram entender o quanto a timidez presente nos indivíduos na escola, constitui-se e configura-se na relação intimidação-timidez, permeada por um sistema afetivo que relaciona, dialeticamente, as emoções do *medo* e *vergonha* ao processo de construção da personalidade dos sujeitos, conforme discussão baseada nos resultados daquela pesquisa que realizamos na escola.

Tais conclusões foram possíveis, pois, observamos que em alguns estudantes, determinadas características comportamentais indicavam que os mesmos poderiam estar vivenciando um processo de intimidação-timidez, que engendrava emoções e sentimentos de medo da exposição e da humilhação, decorrentes de situações opressivas e intimidadoras impetradas no interior das relações sociais vividas na escola.

Concluimos naquela pesquisa, que a timidez e os processos intimidadores, não tinham sua origem nos próprios indivíduos, mas neles se instalavam, como uma forma de reprodução e resultado de diversas relações sociais opressivas, intimidadoras, alienadas e alienantes presentes na sociedade e reproduzidas nas relações sociais escolares, desde as relações sociais mais simples e cotidianas da escola, até chegar na relação pedagógica em sala de aula entre professores e estudantes e também na relação de poder estabelecida entre gestores, professores, funcionários e os estudantes.

Considerando a realidade pesquisada na escola, passamos a defender que mais importante que transformar aqueles sujeitos tímidos em autônomos e mais “comunicativos”, tornar-se-ia imprescindível, transformar o meio social intimidador em que os mesmos estavam inseridos, ou seja, a própria escola. Passamos a defender, portanto, a necessidade de construção de novas condições de aprendizagem e desenvolvimento, a partir de um novo modo de relações sociais, que mobilizassem e desenvolvessem emoções, sentimentos e afetos diferenciados na escola, enfatizando o

processo de superação da opressão e alienação e na busca da efetiva humanização dos sujeitos presentes e participantes da escola.

Destas reflexões surgiram inquietações que nos levaram a pensar nesta pesquisa de doutorado, a qual tem por intuito investigar e, de forma dialética, transformar as emoções, sentimentos e afetos presentes no meio social escolar, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de processos psicológicos superiores com ênfase nas “emoções e sentimentos”, bem como contribuir para a transformação da personalidade dos estudantes, com base em um processo de intervenção formativo e ludo-pedagógico pautado em atividades artístico-culturais no interior da escola.

Torna-se importante adentrar na forma em que o GEIPEE se estrutura e costuma trabalhar, vez que, o processo interventivo formativo foi pensado a partir das intervenções realizadas pelos membros do GEIPEE na escola e se concretizou como uma atividade coletiva. Assim, eu, enquanto pesquisadora, pude contar com o apoio dos membros do grupo para pensar, planejar, organizar e efetivar os trabalhos ludo-pedagógicos, assim denominados porque realizados de forma intencional e com finalidade educativa crítica e voltados à aprendizagem e desenvolvimento das crianças numa direção humanizadora, demarcando que a presença do professor e processos de ensino qualitativos, realizados de forma direta e intencional com os estudantes, torna-se imprescindível.

É importante ressaltar que, dada as atividades desenvolvidas pelos membros do GEIPEE, desde o ano de 2008, em escolas de Presidente Prudente/SP e região, quando o grupo teve, pela primeira vez, um projeto de pesquisa-intervenção fomentado pelo Programa Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), temos atuado como pesquisadores-formadores na escola e colocado a universidade pública ao lado da escola pública, num trabalho de compromisso com a qualidade do ensino e com o processo de desenvolvimento humano pela vida da educação escolar no interior da escola pública.

Desde então, o GEIPEE tem desenvolvido atividades de caráter ludo-pedagógicas na escola e, assim cunhadas, pela sua natureza educativa e humanizadora, vez que são atividades sociais educativas, pensadas e planejadas com a finalidade de proporcionar condições diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças na escola, afim de possibilitar avanço das potencialidades psicológicas e psicomotoras dos estudantes na direção da sua humanização, como salienta a teoria histórico-cultural.

As intervenções e pesquisas dos membros do GEIPEE na escola tem evidenciado que as atividades ludo-pedagógicas, próprias de um processo de intervenção formativa,

estruturam-se na relação entre forma e conteúdo, sendo que a sua forma é definida como ludicidade educativa e seus conteúdos oriundos dos variados objetos da cultura humana, desde as artes, a ciência, a filosofia, as linguagens e outras objetivações humano-genéricas (NUNES, 2013; FELIX, 2013; SANTOS, 2013; SANTOS, 2014; BEZERRA, 2015; NUNES & VIOTTO FILHO, 2016; SOUZA, 2017), com a finalidade de atender as necessidades de desenvolvimento das crianças e respeitar a sua atividade principal no decurso do seu processo de humanização.

O trabalho do GEIPEE visa criar condições de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para professores como também para os estudantes na escola, tendo em vista contribuir para a formação desses sujeitos numa direção multilateral. Junto aos professores o trabalho possibilita a construção de metodologias diferenciadas de ensino e junto aos estudantes, possibilita o enfrentamento das diferentes situações e dificuldades escolares, enfatizando o processo de superação da alienação na direção da construção da humanização no interior da escola.

Esclarecemos que a metodologia de intervenção construída pelo GEIPEE nas diferentes escolas efetiva-se a partir de encontros semanais de aproximadamente 90 minutos de duração, abrangendo as salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os membros do GEIPEE dividem-se em grupos de intervenção, em que, geralmente, dois membros são responsáveis pela realização da atividade ludo-pedagógica e ações inerentes à esse processo, sendo que um terceiro membro é responsável pelos registros das ações em diário de campo, assim como são registrados os comportamentos, falas e outras manifestações dos sujeitos participantes do encontro de intervenção.

No que se refere a organização das atividades e ações do GEIPEE na escola, é importante ressaltar que o grupo tem reunião semanal, tanto para planejar as atividades ludo-pedagógicas a serem desenvolvidas em cada espaço de atuação, como também para avaliar o processo realizado na escola. Ainda existe outro momento semanal de estudos e aprofundamento teórico-metodológico, embasados em autores do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural.

Estes momentos de estudos, planejamento e avaliação possibilitam aos membros do GEIPEE apropriação teórica e da metodologia de trabalho, encontros sempre permeados por diálogos críticos sobre as atividades e intervenções realizadas, visando o debate e a busca de caminhos coletivos para o enfrentamento dos problemas cotidianos encontrados na escola, os quais, mormente, tornam-se problemas de pesquisa para os membros pesquisadores do GEIPEE.

Fato importante da metodologia de intervenção do GEIPEE é que os membros do grupo assumem, durante os encontros de intervenção formativa, uma posição crítica e dialogada com os sujeitos da intervenção, onde se valoriza a relação interpessoal, a troca de idéias e o debate, desde o trabalho com os professores até os estudantes, adequando a linguagem, as ações e os espaços, de acordo com as características e necessidades de cada grupo de intervenção, no entanto, garantindo a mesma finalidade à todos os grupos, qual seja, a superação de relações sociais alienadas e alienantes e a construção coletiva da humanização no interior da escola. Esta posição adotada pelo GEIPEE resulta na compreensão da vida e da história presente na realidade de cada sujeito, reconhecendo-os como síntese de muitas determinações sociais e históricas, nunca culpabilizando-os, vitimizandoo-os e muito menos psicologizando-os. Podemos afirmar que o processo de intervenção formativa implementado pelos membros do GEIPEE é fundado na construção coletiva de sujeitos mais conscientes e críticos, os quais, devidamente apropriados de conhecimentos críticos e organizados coletivamente, poderão enfrentar os processos de alienação presentes na sociedade e na escola e avançar na direção da construção de suas consciências numa direção crítica e na direção da transformação humana e social.

Feitos os esclarecimentos acerca do GEIPEE e sua metodologia de intervenção e pesquisa, salientamos que o processo de pesquisa, específico de nossa tese de doutorado, iniciou-se com as observações sistemáticas junto à uma sala de aula (2º ano B) de uma escola pública municipal da periferia da cidade de Presidente Prudente-SP, em decorrência das intervenções ludo-pedagógicas que os membros do GEIPEE já estavam realizando nesta escola. Ao longo do processo de observação geral dos estudantes da sala de aula objeto da pesquisa (2º. Ano B), procuramos identificar as ações e conduta de todos os estudantes, no entanto, algumas daquelas crianças nos chamavam um pouco mais atenção, ora por parecerem tímidas, ora por demonstrarem atitudes indisciplinadas e as vezes até violentas, as quais sofriam ou impetravam situações de discriminação, opressão e intimidação, dentre outras características pessoais marcantes e facilmente identificáveis no plano da observação empírica, situação muito parecida com aquela que havíamos encontrado quando da construção de nossa dissertação de mestrado, que também foi realizada na mesma escola, como salientamos.

Esclarecemos que durante o processo de observação geral do 2º. Ano B da escola, fomos aos poucos definindo os sujeitos da pesquisa, no entanto, contamos também com o apoio dos pais ou responsáveis pelos estudantes, dos professores e da gestão da escola,

para a definição do grupo de crianças participantes da pesquisa-intervenção formativa e que engendrou as condições para a realização desta tese de doutorado.

Após esse processo e imbuídos da tarefa de contribuir para com a aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos estudantes sujeitos da pesquisa, organizamos uma reunião na escola e convidamos direção, coordenação, professores e pais dos estudantes do 2º. Ano B, momento em que apresentamos o projeto de pesquisa com intenção de elucidar o caráter de nosso trabalho na escola. Apesar de termos realizado o convite formal para os pais, a sua participação na reunião foi muito pequena, no entanto, conseguimos conversar com alguns deles e, dentre eles, a mãe de uma das estudantes aceitou de imediato a participação de sua filha, ou seja, tínhamos o primeiro sujeito do grupo. Para escolhermos os demais, solicitamos a indicação de alguns nomes de estudantes para a professora da sala, sendo que ela nos indicou 10 nomes de estudantes e durante nova reunião com a Coordenadora pedagógica e Diretora da escola, definimos quais seriam os estudantes que participariam do processo de intervenção e pesquisa, considerando o critério definido pela Direção e Coordenação para trabalharmos com os estudantes de condutas difíceis e que apresentavam dificuldades de aprendizagem escolar.

Após a definição dos sujeitos participantes do processo de intervenção, entregamos cópia do projeto de pesquisa à direção da escola, juntamente com os termos de consentimento livre e esclarecido para serem assinados pela direção e pais dos sujeitos participantes. Em seguida, definimos com a direção, o dia e o horário das intervenções e entregamos aos estudantes escolhidos, os documentos para conhecimento e assinatura dos seus pais ou responsáveis.

Cabe ressaltar que o processo de intervenção ocorreu com apenas 08 sujeitos, após reflexão realizada no interior do GEIPEE e considerando a necessidade de garantirmos rigor metodológico e controle da situação de intervenção e pesquisa, apesar de identificarmos o grande número de estudantes se enquadravam na categoria definida pela Direção e Coordenação da escola. Desta forma, o grupo de sujeitos participantes da

pesquisa foi organizado e cada um deles ganhou um nome fictício de grandes artistas, a saber: Frida³, Cecília⁴, Anita⁵, Tarsila⁶, Clarice⁷, Candido⁸, Leonardo⁹ e Vicent¹⁰.

O processo de intervenção ocorreu inteiramente no interior da escola e contanto com a participação de todos os sujeitos convidados, no entanto, para efeito de análise dos dados coletados, escolhemos 04 sujeitos que tiveram participação efetiva ao longo dos encontros: Frida, Tarsila, Cecília e Vincent. Lembramos que a história do processo de intervenção com a descrição dos encontros encontra-se em anexo à este relatório de tese.

7.2 ANÁLISE DOS EPISÓDIOS DE INTERVENÇÃO FORMATIVA DO ENSINO DE ARTES.

A análise dos dados se efetivará conforme a categorização dos encontros em 10 episódios significativos, levando em conta suas temáticas, como mencionamos no capítulo anterior. Desta forma, **o primeiro episódio** trata do contato inicial, em situação de intervenção formativa, com as crianças e dos esclarecimentos acerca do processo de intervenção formativa do ensino de artes que iríamos desenvolver junto à eles na escola. **O segundo episódio** refere-se à verificação de conhecimentos já apropriados sobre emoções e sentimentos, artes, música, quadros, desenhos, pintores e compositores. **O terceiro** retrata a apropriação de clássicos da pintura e contato com seus principais quadros. **O quarto episódio** tem a temática da apropriação de técnicas e conhecimentos da Pintura pelos estudantes. **O quinto episódio** versa sobre momentos de apropriação de conteúdos que abordem as emoções e sentimentos e Artes. **O sexto**, sobre a objetivação

³ Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón (Frida Khalo), (1907 - 1954) foi uma pintora mexicana que pintava, sobretudo autorretratos.

⁴ Cecília Meireles (1901 - 1964), foi uma jornalista, pintora, escritora e professora brasileira.

⁵ Anita Catarina Malfatti (Anita Malfatti) (1889 - 1964) foi uma pintora, desenhista, gravadora e professora brasileira.

⁶ Tarsila do Amaral (1886 - 1973) foi uma pintora, desenhista e tradutora brasileira e uma das figuras centrais da pintura e da primeira fase do movimento modernista no Brasil.

⁷ Clarice Lispector (1920 - 1977) foi uma escritora e jornalista nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira. Declarava-se pernambucana e brasileira. Autora de romances, contos e ensaios, sendo considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX.

⁸ Candido Torquato Portinari (Candido Portinari) (1903 - 1962) foi um artista plástico brasileiro a alcançar maior projeção internacional.

⁹ Leonardo di Ser Piero da Vinci (Leonardo da Vinci), (1452 - 1519). Uma das personalidades mais importantes do Alto Renascimento, que se destacou como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico.

¹⁰ Vincent Willem Van Gogh (Van Gogh), (1853 - 1890). Foi um pintor holandês considerado uma das figuras mais famosas e influentes da história da arte ocidental. Ele criou mais de dois mil trabalhos em pouco mais de uma década, incluindo por volta de 860 pinturas a óleo, a maioria dos quais durante seus dois últimos anos de vida.

e criação artística da pintura; é o episódio que retrata os momentos de criação artística e estética por meio de desenho e pintura. **O sétimo episódio** mostra como os estudantes se apropriaram dos clássicos da música nacional e internacional. **O oitavo episódio** versa sobre o ensino e aprendizagem das técnicas e conhecimentos da música. **O nono episódio** relata a criação artística por meio da construção coletiva de uma música sobre a realidade dos estudantes. **O décimo episódio** é sobre a conversa de avaliação final que realizamos com os estudantes sujeitos da pesquisa.

Em cada episódio serão analisados os principais momentos dos encontros realizados e sua forma de constituição. Durante a análise, tomaremos as categorias centrais da teoria histórico-cultural acerca da relação do desenvolvimento das emoções e sentimentos e sua relação com as artes, como mencionamos no capítulo anterior. Assim, atentaremos à falas, expressões e gestos que identifiquem mudanças na conduta das crianças e discutiremos as implicações desse movimento às suas personalidades, assim como discutiremos as formas de compreensão e expressão dos seus sentimentos e emoções, bem como, apresentaremos a situação e a maneira como se apropriaram da forma e conteúdo das artes, desde suas concepções artísticas e estéticas, como também, como conseguiram expressar suas emoções e sentimentos por meio das artes. Para tanto, atentaremos aos momentos em que as crianças demonstraram ter desenvolvido suas vivências significativas ao longo do processo interventivo formativo.

8. OS EPISÓDIOS DE ENSINO

8.1 EPISÓDIO 1: ABERTURA DAS INTERVENÇÕES FORMATIVAS COM AS CRIANÇAS: PRIMEIRAS CONVERSAS, INFORMAÇÕES SOBRE O DECORRER DO PROCESSO DE ENSINO.

8.1.1 Descrição do Episódio: Trata-se de um episódio de abertura do processo de intervenção formativa que conta com falas que precedem aos momentos dos encontros e os dados de nosso primeiro encontro.

Iniciamos nossas intervenções formativas com as crianças quando realizamos o convite de participação do projeto para cada uma delas, sendo que conversamos individualmente (um por um) com os sujeitos participantes da pesquisa e explicamos sobre o processo de intervenção. Tentamos utilizar da mesma fala para todos os 08 estudantes, da seguinte forma: “Iremos realizar um projeto bem legal, com atividades de artes, vamos pintar, dançar, cantar e tocar músicas, você foi escolhido para participar do projeto”. Quando souberam da sua escolha para participar da intervenção, sorriram e mostraram real empolgação com suas participações no projeto.

Uma semana depois, no dia 13 de outubro de 2015, iniciamos nossas intervenções ludo-pedagógicas junto às crianças sujeitos da pesquisa. Utilizamos a sala de leitura da escola e juntamos as carteiras em forma de semicírculo, para que as crianças pudessem estar frente a frente.

A atividade proposta neste primeiro encontro foi a brincadeira “Qual é a música”, cujo objetivo volta-se a adivinhar a música que estava sendo apresentada, no entanto, o objetivo de análise deste 1º. episódio, considerando as cenas retiradas do encontro, dirige-se à identificação de aspectos da Personalidade das crianças manifestos durante a atividade, assim como, dirige-se também à compreensão da forma como os sujeitos se apresentam no controle de suas condutas ao longo da atividade. Não adentraremos neste 1º. Episódio, na análise dos conhecimentos dos sujeitos sobre as músicas ouvidas durante o encontro pois, estes dados serão analisados no próximo episódio.

8.1.2 Cena 1: Aspectos da Personalidade

Neste primeiro contato com os estudantes em processo de intervenção formativa do ensino das artes, pudemos notar que Vincent se mostrava um tanto agressivo em sua

forma de lidar com os demais estudantes, e, muitas vezes, irritado com situações em que não era ouvido ou que não pôde expor suas respostas, como na fala abaixo:

Pesquisadora coloca música Anna Julia e em segundos as crianças batem na mesa,

Vincent: Eu sei pro, eu sei, é...

No entanto, Leonardo havia batido primeiro na carteira (regra para quem responderia primeiro).

Pesquisadora: Fala Leonardo.

Vincent fica bravo, chacoalha a carteira, levanta e diz:

Vincent: põe outra pessoa no meu lugar

Pesquisadora: calmaaaa...

Foi interessante observar que, com o desenrolar da atividade, Vincent percebeu que poderia participar e ser ouvido como os demais sujeitos, desde que esperasse sua vez de falar. Notamos que Vincent percebe que precisa mudar suas atitudes, ainda que minimamente, no entanto, continua a agredir verbalmente os demais colegas. Apesar da dificuldade inicial, notamos que aspectos da personalidade de Vincent, começam a movimentar-se, o que poderá ser observado mais notadamente no desenrolar da análise dos dados coletados e evidenciados nos episódios e cenas do processo de intervenção.

Outro importante dado a ser relatado sobre aspectos da personalidade dos estudantes é o de Cecília, que mostra-se muito calada, ainda que, aparentemente e pela observação de sua feição, parecesse estar gostando de participar do encontro, no entanto, ainda não participava efetivamente. Podemos notar durante todo o processo interventivo que Cecília demonstrava atitudes de timidez e introversão com os colegas e conosco, no entanto, ao longo do processo, Cecília começa a participar mais significativamente das atividades, se expressando verbalmente e artisticamente, dados que também poderemos acompanhar ao longo da análise dos episódios.

Frida tem atitudes de participação e expressão de seus pensamentos e sentimentos desde o primeiro encontro, mas, o que notamos neste primeiro momento é o fato de Frida querer ouvir apenas o estilo musical “Funk”. Enquanto trocávamos as músicas, a todo momento Frida dizia: “*Pro, coloca Funk*”. Este dado aponta a preferência de muitas das crianças observadas na escola anteriormente e, em nosso projeto, nos propusemos à possibilitar o contato e a apropriação de outros estilos musicais, como a música clássica e a MPB, assim como, a apropriação dos clássicos das obras de arte. Também observamos o quanto Frida começa a ampliar seu repertório artístico ao longo do processo

interventivo, e o quanto estas novas apropriações possibilitaram a Frida mudar suas preferências estéticas e artísticas como demonstraremos ao longo do processo de análise.

Neste primeiro encontro, Tarsila, assim como Cecília, não participam com muitas falas, no entanto, enquanto reproduzíamos a música “Aquarela Brasileira” e “Cotidiano”, Tarsila dança em sua carteira e, durante a música “Pequena Serenata Noturna”, Tarsila imita alguém tocando violino, o que demonstra certo envolvimento com a música, conhecimento do principal instrumento de execução da música e ainda a relação entre a música clássica e o balé pois, em seguida, Tarsila se expressa por meio da dança, fato que nos faz pensar o quanto Tarsila participava, ainda que não estivesse falando conosco, se expressava de uma maneira lúdica através da dança, mostrando-se interessada e apresentando manifestação de alegria e satisfação durante o encontro.

Este pequeno resumo das formas de participação e de demonstração de aspectos das personalidades dos estudantes torna-se importante para que possamos analisar quais foram as manifestações e possíveis mudanças que ocorreram durante e ao final do processo interventivo. Não podemos atribuir as transformações observadas ao longo do processo apenas à nossa intervenção, obviamente, mas ainda assim, pensamos que os seis meses trabalhados junto aos estudantes, durante 26 encontros de intervenção, puderam proporcionar apropriações e objetivações diferenciadas, assim como, vivências artísticas significativas, que contribuíram para o desenvolvimento de alguns aspectos de suas personalidades, assim como para a maneira como passaram a compreender suas emoções e sentimentos.

Assim, consideramos necessário apontar o que observamos sobre os principais aspectos da personalidade dos estudantes sujeitos da pesquisa, como estes agiam e reagiam durante as atividades propostas e, simultaneamente, o seu movimento de aprendizagem e desenvolvimento durante o processo de intervenção. Neste sentido, Oliveira (1996, p.9), afirma que:

[...] para que a práxis humana seja realizada é necessário, sim, que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações *conhecendo-a*, mas não para conciliar-se com ela e sim para *transformá-la*. Aí está implícito um posicionamento valorativo frente às tendências dessa realidade que requer uma escolha entre aquelas que possam ser tomadas, enquanto possibilidades de superação das condições existentes. O conhecimento nestes termos não se justifica por si mesmo, mas está direcionado por essa valoração que aponta para a transformação do que está aí. Ora, a escolha e utilização de uma ou outra possibilidade já existente tem em seu bojo, consciente ou inconscientemente, uma posição ético-política determinada. Os valores humanos não existem enquanto um ser supra-histórico e transcendente

que paira sobre a realidade social, mas surgem nesse processo histórico-imanente do homem tornar-se homem.

Defendemos que um processo educativo como procuramos implementar junto aos nossos sujeitos da pesquisa, não pode ser definido de forma mecânica e pragmática e imediatista, como acontece tradicionalmente na escola. Em nossa concepção, os estudantes não podem ser considerados seres amorfos, mas sim, sujeitos que já vivenciaram e experienciaram diversas situações e, portanto, detentores de vivências subjetivas e conhecimentos tanto cotidianos, como também, de natureza escolar. Desta forma, para que o processo de ensino-aprendizagem possa realmente se efetivar, torna-se necessário que tanto a forma, quanto os conteúdos trabalhados, façam sentido aos alunos, para isso, consideramos essencial uma relação social próxima e afetiva (que afeta) cada sujeito participantes, pois ao afetarmos o outro, contribuimos para o seu desenvolvimento via aprendizagens significativas e, desta forma, estaremos conhecendo e contribuindo para a construção de suas “*personas*”.

8.1.3 Cena 2: Controle da conduta: Síntese das FPS.

Em nosso primeiro encontro tivemos muitas dificuldades em organizar os estudantes para a atividade proposta, ainda que esta tivesse cunho ludo-pedagógico e conforme foi possível observar, as crianças tenham se divertido durante sua realização. Podemos afirmar que, passamos a maioria dos momentos do encontro, mencionando as regras de convivência no grupo, apesar da grande dificuldade na organização inicial dos sujeitos. Enquanto explicávamos as regras para que pudéssemos participar coletivamente das intervenções, foram manifestas as seguintes falas que consideramos significativas:

Pesquisadora: Toda vez que vocês quiserem falar, ergam a mão.

Pesquisadora: A segunda regra é que vocês não podem se bater.

Cândido: Pode bater!

Frida: Pro, leva ele pra cima (diretoria).

[...]

Pesquisadora: Oi... presta atenção, presta atenção, presta atenção..

Vincent: Quem falar é veado.

Vincent: Vaca amarela, pulou a janela, quem falar primeiro come tudo a bosta dela.

Frida responde: 1, 2, 3..

Pesquisadora: O que vocês estão fazendo?

Frida: Pra todo mundo ficar em silêncio.

Considerando as falas registradas acima, é possível afirmarmos que as crianças podem não ter consciência do porquê é necessário regras básicas de convivência, nem de que podem controlar suas condutas de maneira consciente, pois aprenderam e costumam apelar para falas que remetem à situações cotidianas de intimidação e opressão, em que os sujeitos que atrapalham o decorrer das atividades devem ser expulsos, devem conversar com a Diretora para serem punidos verbalmente ou mesmo, tornarem-se objeto de ofensas no próprio grupo e passarem por situações de humilhação coletiva, para que “aprendam a se comportar” e “não prejudiquem os colegas da turma”, falas muito recorrentes na escola e também no interior do grupo de intervenção.

Nos encontros iniciais, passamos mais tempo conversando com os estudantes sobre regras e tentando conscientiza-los de não praticar “*bullying*” e agressões físicas, do que proporcionando a apropriação dos conteúdos das artes. No entanto, consideramos que todos estes momentos de conversa foram imprescindíveis para que compreendessem até mesmo questões relacionadas aos sentimentos e emoções acerca de si próprios e dos outros membros do grupo de intervenção. Concluímos que a discussão sobre as emoções e sentimentos não têm muito espaço na escola, isso desde as observações realizadas junto à sala de aula do 2º. Ano e queríamos, no nosso processo de intervenção, possibilitar essa conversa e manifestação sobre emoções e sentimentos humanos na escola.

Outro momento em que os estudantes tentaram intervir na organização da atividade foi quando as músicas eram tocadas e todas as crianças gritavam ao mesmo tempo o que achavam que era o título destas músicas e, no sentido de propor uma nova regra, Vincent diz: “*Pro, finge que tem um botão.*” Assim, compreendemos que os próprios estudantes notaram que era necessário certa organização na atividade, para que suas condutas e atitudes também pudessem estar mais organizadas na efetivação da atividade coletiva.

Ao final do encontro, enquanto estávamos realizando a conversa de fechamento da atividade, sobre suas atitudes durante o encontro, os objetivos daquela atividade, e o que esperávamos para os demais encontros, as crianças começaram a levantar e pegar livros nas prateleiras, o que denotou que tanto a forma com que estávamos nos direcionando à eles poderia estar, a princípio, ainda não os afetando, ou mesmo, que suas condutas e funções psíquicas, sobretudo a função da atenção e concentração voluntária e consciente, podia não estar devidamente desenvolvida até aquele momento. Notamos que no decorrer do processo interventivo formativo, houve um grande desenvolvimento do

controle da conduta dos 08 sujeitos da pesquisa de forma geral e, principalmente, dos 04 sujeitos alvo do processo de análise: Vincent, Frida, Tarsila e Cecília, como demonstraremos ao longo do processo.

Quando pensamos em desenvolver as funções psíquicas superiores das emoções e sentimentos, não podemos deixar de levar em conta o desenvolvimento da conduta das crianças, pois, segundo Vigotski (2000), conforme as funções psíquicas se desenvolvem e tornam-se superiores, ou mediadas pela linguagem, todas estas funções se relacionam e se reestruturam, fazendo com que a criança passe a ter maior domínio de sua própria conduta. Assim, defendemos que o controle da conduta é um processo histórico e cultural, que se desenvolve por meio de processos educativos e da mediação dos significados sociais. Neste mesmo sentido, Mello (2003, p.72) afirma que:

Conforme a teoria histórico-cultural, aptidões, capacidades, habilidades e funções tais como as percepções, a memória, a atenção, a linguagem oral e escrita, o desenho, o cálculo, o pensamento, a conduta que constituem a inteligência e a personalidade humanas se configuram no processo de educação em que o homem aprende socialmente a ser o que é. Deste ponto de vista, supera-se a idéia de que a educação tenha um papel secundário no desenvolvimento de características humanas que de uma forma ou de outra se desenvolveriam, uma vez dadas biologicamente. Deste novo ponto de vista, reserva-se para a educação o papel essencial de garantir a formação de processos psíquicos que na ausência de situações de educação não aconteceria.

Ou seja, consideramos que a educação é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas, da conduta e da personalidade das crianças. Ainda sobre a importância da educação e a cultura para o desenvolvimento da conduta, e da liberdade para agir conscientemente, Vigotski (2000) referencia-se em Engels para afirmar que:

Por conseguinte – diz Engels-, a liberdade consiste fundamentalmente em conhecer as necessidades da natureza, em saber dominar tanto nossa própria natureza como a exterior, por isso é um produto imprescindível do desenvolvimento histórico. Os primeiros homens surgidos do mundo animal não teriam essencialmente uma liberdade diferente a dos próprios animais, mas cada passo dado pelo caminho da cultura era um passo em rumo à liberdade (Obra citada, ed. russa.) (VIGOTSKI, 2000 p.300)

Desta forma, defendemos a importância do processo de intervenção formativa ludo-pedagógica para o desenvolvimento das crianças, pois, ainda que em primeiro momento não tenham demonstrado o controle de suas condutas e que tenhamos notado

alguns aspectos de suas personalidades voltados para atitudes ofensivas e individualistas, os mesmos puderam se apropriar de conteúdos valorativos e ético-morais, durante o processo de intervenção, assim como de formas estéticas e artísticas que lhes proporcionaram algumas mudanças de posicionamentos e atitudes, como veremos ao longo desta análise.

8.2 EPISÓDIO 2: VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS JÁ APROPRIADOS SOBRE ARTES, PINTURA E MÚSICA.

Descrição do Episódio: Este episódio retrata os principais dados dos 03 primeiros encontros com os estudantes, em que tivemos por intuito, compreender quais eram suas concepções acerca das Artes em geral e especificamente sobre Música e Pintura. Neste episódio, temos o intuito de analisar as respostas das crianças para perguntas que planejamos e executamos durante o processo de intervenção, abordando o que pensavam sobre a relação entre as artes e as emoções e sentimentos. Estes questionamentos foram realizados no início do processo de intervenção formativa, especificamente no 2º e 3º encontros. Neste momento, analisaremos as concepções iniciais das crianças acerca destes conceitos, para que, no último episódio a ser analisado nesta tese, possamos fazer uma relação entre as respostas iniciais e finais sobre as temáticas abordadas.

Em nosso primeiro encontro com as crianças sujeitos do projeto, realizamos a brincadeira “Qual é a música?”; no segundo, tivemos conversas sobre artes de forma mais ampla e no terceiro encontro, questionamos, por meio de diálogos coletivos, o que os sujeitos compreendiam sobre as Artes de forma geral e fizemos uma atividade de desenho livre, com objetivo de identificarmos as suas afinidades com o desenho e a pintura.

Para análise deste 2º. episódio, utilizaremos a categoria de análise, que engendra o processo interventivo e formativo, de “avaliação dos conhecimentos apropriados”. Assim, temos por intuito conhecer melhor as personalidades dos sujeitos participantes de nossa pesquisa.

8.2.1 Cena 1: Verificação dos conhecimentos acerca de música.

Durante a atividade “Qual é a música”, realizada no primeiro encontro de intervenção, reproduzimos algumas músicas veiculadas na mídia e selecionadas no intuito

de compreender qual estilo de música, artistas e intérpretes eram conhecidos pelas crianças e, posteriormente, lhes apresentamos composições diferenciadas da música popular brasileira, como também, alguns clássicos da música popular internacional e ainda composições da música clássica instrumental.

Durante a atividade, as crianças deveriam adivinhar qual era o nome da música ou do artista que a cantava/tocava, sendo que o repertório para o início da atividade foi escolhido a partir de músicas que faziam parte do cotidiano das crianças, tais como: “Beijinho no Ombro”, “Show das Poderosas”, “Super fantástico” e “Let it Go” e, ao tocarmos, principalmente as músicas Funk, todas, sem exceção, ficavam eufóricas, batiam na mesa e, ao mesmo tempo, gritavam o título da música e o nome do cantor-intérprete.

No outro grupo de músicas escolhidas da MPB, clássicos internacionais e da música clássica instrumental, tocamos “Anna Julia”, “Burguesinha”, “Pequena serenata noturna”, “Cotidiano” e “Aquarela Brasileira”, sendo que todas as crianças desconheciam tais músicas e seus intérpretes. Durante a reprodução destas músicas, as crianças de forma geral, até tentavam adivinhar mas, desconheciam as obras, as canções, os ritmos e as letras; apenas Vincent mostrou conhecer a música “Anna Julia” e afirmou que esta fazia parte de um jogo eletrônico de seu irmão.

Vincent ainda relacionou a “Pequena serenata noturna” à músicas de casamento, conforme sua fala e reproduziu o som da música, o que, segundo nossa compreensão, denota que conseguiu fazer certa generalização entre as músicas apresentadas, mas que demonstra também, uma limitação no conhecimento da música clássica instrumental, pois, embora Vincent tenha associado a obra de Vivaldi à “marcha nupcial”, trata-se de uma generalização cotidiana, pois a música por ele representada faz parte do cotidiano da maioria das pessoas que participam de cerimônias de casamento religioso.

Outro dado curioso ocorreu durante a reprodução da música “Cotidiano” de Chico Buarque, em que, logo no início, Vincent afirmou:

Vincent diz: é um trompete tocando.

Vincent: nunca ouvi, mas eu tô curtindo.

Pesquisadora: É Chico Buarque, vocês já ouviram falar do Chico Buarque?

Crianças: Não!

Assim, notamos que Vincent já tinha certo domínio de alguns conteúdos musicais, pois conhecia o som do trompete que tocava ao início da música. Em conversas informais,

dados em momentos anteriores ou posteriores à intervenção, Vincent nos contou que participava de aulas de violino, fato que explica alguns destes conhecimentos musicais. Estes conhecimentos acabam por proporcionar para Vincent uma sensação estética, diante da música de Chico Buarque, de diferente nuance, se comparado aos demais participantes da intervenção que desconheciam totalmente a música ou mesmo os instrumentos musicais presentes na sua execução.

Considerando essa realidade, não fica difícil defendermos a necessidade de se possibilitar aos estudantes a apropriação de conteúdos e formas artísticas diferenciadas e que marcaram a humanidade tais como as obras clássicas, não cotidianas, para que possam ampliar seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, seus pensamentos, emoções e sentimentos estéticos. Concordamos, desta forma com Malanchen e Eleutério (2013, p.128) quando afirmam que:

O saber sistematizado é o saber erudito, são os conceitos não cotidianos como a ciência, a arte e a filosofia. São objetivações mais elaboradas que foram produzidas ao longo da história da humanidade. Esse saber não é herdado no código genético nem formado de maneira espontânea no indivíduo (...) deve ser internalizado pelo ser humano a partir do trabalho educativo.

Pensamos que este contato e apropriação das obras de arte clássicas, porque perpetuadas ao longo da história da humanidade, torna-se imprescindível de ser levado à diante tanto em nossa pesquisa intervenção formativa, quanto na educação escolar de forma mais ampla, pois, as formas e conteúdos presentes em obras clássicas proporcionam o contato de cada estudante com a genericidade humana, com a história da humanidade e a história dos sentimentos edificados pelos seres humanos ao longo do seu processo de humanização.

Neste sentido, concordamos com Duarte (2009, p. 465) que afirma:

Tanto na perspectiva lukacsiana como na vigotskiana, as relações entre o objetivo e o subjetivo são abordadas por meio da dialética entre os processos de objetivação e apropriação da cultura material e não material, desde os utensílios e a linguagem na vida cotidiana, até a ciência, a arte e a filosofia.

Duarte (2009) defende que as apropriações da cultura são fundamentais para a formação tanto do mundo objetivo, quanto da subjetividade de cada pessoa. O autor complementa ainda que segundo Marx (2004) até mesmo os sentidos humanos são resultados de todo um processo histórico de desenvolvimento de toda a humanidade. No entanto, é importante lembrar Martins (2013, p.35) ao discutir que o resultado da

atividade subjetiva, “o reflexo psíquico pressupõe, portanto, o processo de refletir, o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual”. Continua a autora, “e, igualmente, o produto do reflexo, isto é, a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação do psiquismo humano”, mediação essa imprescindível para a atividade social objetiva dos seres humanos.

Desta forma, podemos afirmar que Vincent ter dito que nunca ouviu a citada música de Chico, mas que “estava curtindo”, é um dado que ressalta a importância do papel do professor na transmissão de conteúdos que ultrapassem as vidas cotidianas de seus estudantes. No entanto, como salientamos acima, o processo de transformação psíquica de Vincent passa, necessariamente, pela apropriação e objetivação dessa obra musical, numa relação significativa que implica a superação da relação meramente sensorial para chegar numa produção conceitual, como afirma Martins (2013), sendo que, para a efetivação desse movimento, a intervenção consciente do professor torna-se imprescindível.

8.2.2 Cena 2: Verificação do conhecimento das crianças acerca das Artes.

Ao conversar com as crianças sobre o decorrer do processo interventivo, explicamos como iríamos trabalhar em nossos encontros, e afirmamos que desenvolveríamos atividades que envolvessem artes. No intuito de compreender a concepção das crianças acerca das artes, fizemos o seguinte questionamento:

Pesquisadora: Quando falamos em artes, o que é? o que vocês conhecem de artes?

Frida: Urso.

Vincent: flor, flor, flor.

[...]

Pesquisadora: Vocês sabem o que é arte?

Frida: Sim, é pintar, desenhar

Pesquisadora: Pintar, desenhar é um tipo de arte, Vocês pintam, vocês fazem desenho, mas existem outras artes, vocês sabem quais são?

Vincent: Eu sei, a arte de brincar.

[...]

Ariana (GEIPEE): Deixa eu perguntar uma coisa, alguém sabe pra que servem as artes?

Para exemplificar a finalidade das artes colocamos a música “Super fantástico”

Pesquisadora: O que vocês sentem quando ouvem essa música?

Frida: Balão Mágico.

Vincent: O ritmo

Pesquisadora: Mas que ritmo que é?

Vincent: Arte dos sons.

Pesquisadora: Vocês sentem tristeza, sentem alegria?

Vincent: ALEGRIAAA!!! (Erguendo as mãos)

Cecília: Sono!

Pesquisadora: Vocês ouviram o que ele canta? Ele fala: “sou feliz, por isso estou aqui”

Vincent: Ahhh, é alegria, alegria, alegria!

Ariana (GEIPEE): Quando ele fez a música, queria contar que ele estava feliz. Então, quando a gente faz arte, a gente conta alguma coisa que a gente tá sentindo, certo? Então agora, todas as atividades que a gente for trabalhar, vamos trabalhar com atividades de artes, ok? Seja de pintura, seja música. Vamos procurar escrever, ou demonstrar, ou desenhar, o que a gente estiver sentindo. Hoje a gente vai fazer desenho, combinado?

Desta forma, no primeiro diálogo, podemos notar que as concepções das crianças acerca das artes estavam ligadas à uma relação meramente sensorial com produção artística que costumavam realizar e não estabeleceram relação com o conceito, o significado da palavra, não chegaram à uma elaboração subjetiva conceitual (MARTINS, 2013), uma vez que usaram respostas como 'flor' e 'urso' para definir o que conheciam das artes, ou afirmaram ouvir o 'ritmo', o 'som' simplesmente. Possivelmente estes são sentimentos relacionados ao seu cotidiano na sociedade e na escola.

Na busca de aprofundar a discussão, reelaboramos nossa questão, perguntando se sabiam o que eram obras de arte, no entanto, e por questões óbvias, não avançaram na sua construção subjetiva e, deram respostas relacionadas aos elementos visuais e ligados à atividade sensorial de pintar e desenhar. Quando os questionamos o que sentiam ao ouvir a música, percebemos novamente que não conheciam o significado da palavra sentimento ou não compreendiam a relação música-sentimentos, pois Frida responde com o título da música “Balão Mágico”.

Importante ressaltar que as crianças tinham em seus cotidianos contato com manifestações artísticas, tanto na escola, quanto fora dela. Todas as crianças realizavam aulas relacionadas às artes, semanalmente, com a professora da sala, e também participavam de projetos culturais no contra turno de suas aulas, dentre eles um projeto específico da Prefeitura de Presidente Prudente-SP e relacionado à música na escola. Em nossas conversas com as crianças, Tarsila e Frida nos contaram que participavam de aulas de Balé no centro Cultural Matarazzo de Presidente Prudente-SP.

No nosso processo interventivo formativo, buscamos relacionar essas práticas que já aconteciam em suas vidas com o conceito de artes, o qual ainda não dominavam adequadamente ou mesmo, desconheciam. Percebemos também que os estudantes não

sabiam sequer os motivos da prática de atividades artísticas, quais eram as finalidades das artes no seu processo de aprendizagem na escola e na construção do seu psiquismo. Procuramos ao longo da intervenção e dos diálogos, relacionar a finalidade das atividades com as artes na escola à expressão dos pensamentos, sentimentos e emoções humanas e evidenciamos as implicações desse movimento na construção de suas personalidades, salientando a importância da escola nesse processo pois, como afirma Martins (2013, p.37) “é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer às suas necessidades, e é justamente para melhor captar a realidade que o psiquismo humano se institui”.

Esta cena também nos embasa a fazer uma relação entre o que as crianças compreendiam sobre artes e o domínio desse conceito no início dos encontros de intervenção e o que passaram a compreender ao longo e ao final do processo. Discutiremos essa questão no sentido de enfatizar a importância da socialização de conhecimentos humano-genéricos e que veiculem conceitos não cotidianos na escola pois, conforme nos lembra Martins (2013, p.42) “as particularidades psíquicas especificamente humanas se formam na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do signo”, sendo que, continua a autora “a origem dos processos psíquicos mediados (...) se formam a partir de atividades práticas externas, sob condições de comunicação entre os seres humanos”.

A partir dessas reflexões, podemos compreender que as emoções e sentimentos humanos, como função psicológica superior, também constituem-se nesse processo, ao lado de outras funções próprias do sistema psíquico humano e torna-se fundamental que a escola esteja preparada para a efetivação desse processo de humanização dos seres humanos via acesso e apropriação das obras de arte clássicas e que se consolidaram ao longo da história da humanidade.

8.2.3 Cena 3: Verificação do conhecimento das crianças acerca do desenho

Nesta cena, discorreremos sobre os conhecimentos das crianças acerca do conceito desenho e, simultaneamente, o que costumavam desenhar na escola. De acordo com a própria fala dos estudantes, identificada na cena anterior, o desenho é a principal forma de manifestação artística realizada pelas crianças na escola. Assim, pedimos para

que as crianças desenhassem o que quisessem, desde que nos expressassem algum sentimento. Abaixo podemos observar quais foram suas falas sobre suas produções:

Tarsila: Vou fazer uma pessoa feliz.

Tarsila deita-se no chão como se estivesse dormindo.

Ariana (GEIPEE): Tarsila, porque você tá dormindo?

Tarsila: Eu não tô dormindo, tô pensando.

[...]

Tarsila: Eu fiz uma mulher, varrendo e feliz.

Ariana (GEIPEE): E porque você fez esse desenho?

Tarsila: Porque eu gostei, pensei bem.

Ariana (GEIPEE): Gostou do que?

Tarsila: Dela varrendo.

Ariana (GEIPEE): E o que você pensou pra desenhar isso?

Tarsila: É uma mulher cantando assim “diga onde você vai que eu vou varrendo... vou varrendo, vou varrendo, vou varrendo, vou varrendo”

Na fala de Tarsila, e em sua produção, podemos observar que a estudante faz uma relação entre uma música alegre com o seu desenho, pois o trecho cantado por Tarsila é parte de um pagode do grupo 'Molejo', muito veiculada na mídia. Pelo fato de termos pedido para que retratassem algum sentimento, possivelmente Tarsila deve ter se lembrado de tal música que considera alegre e tentou a retratar por meio de seu desenho 'uma mulher varrendo'. O fato da estudante ter dito que estava pensando, quando deitou-se no chão, antes de iniciar o desenho, e após nossa intervenção, continuou deitada e pensou muito para realizar seu desenho, mostra o caráter intelectual e cognitivo das atividades que envolvem produções artísticas ou seja, podemos afirmar que o processo de produção prática de um desenho, a partir de uma música, requer reflexões teórico-conceituais importantes, requer, portanto, um movimento importante do pensamento, sentimentos e emoções, dentre outras funções psicológicas e, podemos afirmar, requer o resgate da síntese constituinte da personalidade do sujeito e seu reconhecimento como uma unidade afetivo-cognitiva especificamente humana.

Para salientar a importância da ação objetiva no processo de desenvolvimento do psiquismo humano Vygotski (1997) salienta o papel dos instrumentos ou da ação instrumental e Martins (2013, p.44) nos esclarece que “o ato instrumental introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo”, o qual, ao retroagir às funções psicológicas, transforma as expressões antes espontâneas em volitivas. Podemos compreender, portanto, que o psiquismo, a partir do signo, adquire um

funcionamento liberto dos ditamos biológicos e da relação imediata com o ambiente, conquistando um funcionamento superior e diferenciado, pois elaborado histórica e socialmente e considerando os conceitos da cultura humana.

Neste encontro, como em outros que iremos analisar adiante, nos deparamos com a temática da identidade racial posta enquanto uma contradição nos momentos de produção artística. Frida e Cecília, duas crianças negras, encontraram dificuldades em assumir suas características étnico-raciais, e nos deparamos com a seguinte situação:

Frida: Pro vou pintar de qualquer cor, porque eu não lembro a cor.

Clarice aponta para seu desenho e diz: *É uma menina pata. É a descabelada da Pata.* (Referindo-se à uma personagem negra)

Frida: Pata das Chiquititas, ela é descabelada.

Ariana (GEIPEE): É bem lindo o cabelo da Pata, eu acho!

Frida: Eu não.

Tarsila: A Pata é feia!

Ariana (GEIPEE): Ela não é feia, ela é linda, ela tem o cabelo cacheado.

Pesquisadora: Por que ela é feia?

Frida: Por que ela é descabelada, não gosto dela, ela é chata.

Pesquisadora: Descabelada? Como é o cabelo dela?

Frida: É enroladão!

Pesquisadora: Como é um cabelo bonito pra vocês?

Tarsila: Liso.

[...]

Frida: Tem lápis cor de pele?

Pesquisadora: Que cor é cor de pele?

Frida: Aqui! (Pega um lápis de cor clara).

Pesquisadora: Isso daí é quase alaranjado. Quem tem essa cor de pele aí.

Ariana (GEIPEE): Minha pele não é dessa cor.

Frida pega lápis preto, coloca perto de seu braço e diz: *Eu sou dessa cor.*

Pesquisadora: Então, cada um tem sua cor de pele.

Ariana (GEIPEE): Sua cor é mais essa aqui ó (mostra lápis marrom)

Frida: Ah, não sou marrom não, sou preta!

[...]

Frida: Eu desenhei a menina do meu livro que eu fiz, mas tá um pouco diferente a cor.

Ariana (GEIPEE): Ah, ela é legal? Você gosta? E ela tá feliz ou tá triste? Ou tá com medo?

Frida: Feliz!

Ariana (GEIPEE): Por que?

Frida: Porque ela começou hoje na aula de música.

No diálogo acima podemos notar como as crianças, mesmo sendo negras, usaram o apelido 'Pata' (menina negra) para debochar dos cabelos crespos. Ao perguntarmos

sobre qual cabelo seria bonito, responderam que era o cabelo liso. Posteriormente Frida pediu lápis cor de pele e, nesse momento, explicamos que as peles tem cores diferentes, e que, portanto, não haveria como pensar em apenas um lápis que retratasse todas as cores de pele. Esta conversa que tivemos com Frida fez com que os sujeitos repensassem aspectos de sua própria aparência, sendo que Frida, após a conversa, afirmou ser de pele preta. A temática da identidade racial e do preconceito se mostrou muito presente em todo nosso processo interventivo, como poderemos abordar mais adiante, no entanto, não trataremos dessa temática com profundidade, pois distancia-se do objeto de preocupação desta tese.

No entanto, há que afirmar que algumas situações de preconceito e *bullying* foram identificadas e, na maioria das vezes, impetradas pelos próprios estudantes, principalmente nos seis primeiros encontros. Ao longo do processo, pudemos ter diálogos bastante críticos e reflexivos acerca dessas temáticas, fato que proporcionou uma notável mudança no comportamento das crianças durante os encontros de intervenção.

Assim, relembramos os pressupostos histórico-culturais acerca do desenvolvimento das emoções e sentimentos e da personalidade humana, ao afirmar que situações em que as crianças sentem-se oprimidas ou envergonhadas por sua cor de pele, essas vivências geram sofrimento psíquico, sendo que, ao se repetirem cotidianamente, passam, de certa forma, a compor as suas personalidades pois, de acordo com Rubinstein (1978) todo ser humano é uma personalidade, que se desenvolve de acordo com suas relações com a realidade e seus significados sociais. Nesse sentido, como educadores, devemos proporcionar discussões éticas acerca das questões raciais na escola, para que os estudantes possam mudar suas representações e ideias acerca do reprodução dos preconceitos, seja sobre o outro ou sobre si mesmos.

Outro dado importante a ser relatado é o do diálogo abaixo:

Vincent: Eu fiz um cachorro, eu vou fazer eu e uma árvore.

Pesquisadora: Porque você fez o cachorro todo riscado?

Vincent: Meu cachorro morreu, mas ele veio do céu.

Vincent: Morreu de verdade, o caminhão atropelou ele.

Ariana (GEIPEE): Aí ele nasceu de novo no seu desenho? Por que você queria que ele nascesse de novo?

Vincent: Sim. (Desta vez com feição triste)

Ariana (GEIPEE): agora você vai desenhar você? E você vai estar feliz ou triste?

Vincent: Feliz!

Ariana (GEIPEE): Por que você encontrou de novo seu cachorro? Vincent acena que sim.

Notamos nas falas de Vincent sobre seu desenho que o estudante relacionou nosso pedido de desenho livre com a manifestação de sentimento de tristeza por seu cachorro ter morrido. Desta forma, podemos afirmar que Vincent conseguiu se expressar, manifestar seus sentimentos por meio do desenho, e que, após ter nos explicado seu desenho inicial retratando tristeza, pode mudar o seu sentimento perante aquela situação, ainda que se tratasse de uma situação chamada por Vigotski (2009, p.29-30) como fantasiosa, ao retratar o seu cachorro no desenho.

O edifício erguido pela fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem ou semelhante a qualquer outro objeto real; mas ao receber nova forma, tomando nova encarnação material, esta imagem cristalizada, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar outros objetos.

Desta forma, podemos ainda nos amparar nas concepções de Vigotski (2009) para relacionar o desenvolvimento da criação e da imaginação com o desenvolvimento das emoções e sentimentos, visto que para o autor, os seres humanos, desde as civilizações mais primitivas, manifestam suas emoções e sentimentos por meio da criação de imagens.

Na análise deste episódio em questão, foi possível notar que os conhecimentos das crianças acerca das artes, música e pintura se mostraram limitados à situações mais cotidianas, no entanto, quando possibilitamos momentos de apropriação de novas formas de artes, sobretudo de obras artísticas não cotidianas, houve uma ampliação, ainda que pequena, na concepção das crianças sobre algumas manifestações artísticas, e até mesmo, no momento em que produziram seus desenhos, de uma certa reflexão crítica sobre as suas características étnico-raciais e também sobre as características de suas emoções sentimento e personalidade.

8.3 EPISÓDIO 3: APROPRIAÇÃO DOS CLÁSSICOS DA PINTURA.

O 3º. episódio de nossa análise abordará momentos em que levamos às crianças quadros clássicos de pintores internacionais e brasileiros. Além de escolhermos clássicos das pinturas, buscamos selecionar dentre estes quadros, alguns que contivessem conteúdos históricos e de natureza ético-valorativa, para que pudessemos abordar

temáticas acerca do desenvolvimento histórico das emoções e sentimentos humanos e relacioná-los ao processo de construção das relações éticas entre os seres humanos.

Traremos neste 3º. episódio das percepções, sensações, sentimentos e falas das crianças frente aos seguintes quadros: *Monalisa*¹¹, *Persistência de memória*¹², *O grito*¹³, *Femme dans un jardin*¹⁴, *The weeping woman*¹⁵, *Self Portrait with Monkey*¹⁶, *Café*¹⁷, *Lavrador de Café*¹⁸, *O mestiço*¹⁹ e *Operários*²⁰. Importante ressaltar que as fotos de cada quadro mostrado para as crianças, eram acompanhadas da explicação do título da obra de arte e do pintor autor do quadro. Outro dado relevante de ser mencionado é que, alguns quadros foram mostrados 02 ou 03 vezes para as crianças, sendo que uma dessas demonstrações ocorreu após o período de férias escolares, como discutiremos adiante.

8.3.1 Cena 1: Vivência estética e afetiva e mudança de alguns aspectos da personalidade por meio da mediação de obras de arte clássicas.

Iniciamos esta cena por expor o diálogo abaixo acerca do quadro *Monalisa*:

Pesquisadora: Este quadro, vocês já viram?

Todos os quatro sujeitos respondem: *Sim!*

Pesquisadora: E vocês sabem o nome deste quadro?

Crianças respondem: Não!

Pesquisadora: É a Monalisa, foi Leonardo Da Vinci que pintou. Sabe uma coisa que é legal nesse quadro? Tentem olhar pro olho dela, de qualquer lugar da sala. Se vocês forem ali, ela vai estar olhando pra vocês, se forem lá também, podem levantar e fazer isso, andem pela sala e olhem para a Monalisa.

Frida: Ela virou o olho. (Ficou pulando de uma lado para o outro)

Tarsila anda pela sala e observa quieta.

Pesquisadora: O pintor do quadro fez isso, pintou o olho da Monalisa de uma forma que, de qualquer lugar que a gente olhe, parecesse que a Monalisa esta olhando para nós.

Crianças observam atenta e curiosamente o quadro.

No encontro seguinte, ao retomarmos a atividade de mostrar os quadros:

Frida: E aquele da mulher que, ela olha para aonde você vai?

Ariana (GEIPEE): Qual o nome dela? Começa com Mô.

Pesquisadora: é Mô-na

Vincent: Monalisa!!

11 Leonardo Da Vinci

12 Salvador Dali

13 Edward Munch

14 Claude Monet

15 Pablo Picasso

16 Frida Khalo

17 Candido Portinari

18 Idem 15

19 Idem 15

20 Tarsila do Amaral

No 10º encontro, quando voltamos a realizar as intervenções, após as férias de fim do ano, retomamos o tema dos quadros clássicos da pintura, para saber se as crianças ainda se lembravam das obras de artes e estabelecemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Vamos pintar com tinta, mas pra pintar, precisamos conversar. Vocês lembram dos quadros? O que vocês lembram?

Frida: Eu lembro daquela mulher que fica olhando pra todo lado com a cabeça parada.

Pesquisadora: Como é o nome dela?

Vincent: Monalisa, a Monalisa.

Pesquisadora: E o nome do pintor?

Vincent: é não sei o que Da Vinci.

Frida: Leonardo.

Vincent: É, Leonardo da Vinci.

Foi possível perceber o quanto o quadro “Monalisa” afetou significativamente Frida e Vincent, pois ambos se recordaram tanto do teor do quadro, de seu título e o nome do seu pintor. Inclusive em um momento anterior às intervenções, Frida mencionou que viu o quadro de Da Vinci na televisão. Outro momento em que Frida mostrou ter se apropriado do quadro “Monalisa” foi quando passamos, em um outro encontro, o filme 'Looney Toones no museu', e Frida reconheceu o quadro, afirmando que eu havia mostrado à eles. Notamos que a “Monalisa” causou uma vivência estética em ambos estudantes, mas principalmente em Frida, que em todos os três encontros mencionou que se recordava do quadro em que a mulher olhava para mais de um lado. Neste sentido, pensamos que “Monalisa” se caracteriza como uma importante obra de arte a ser veiculada na escola, pois sintetiza em si aspectos formais que retratam diferentes feições ou sentimentos em uma imagem estática, dentre outras características do quadro que podem ser exploradas numa situação de ensino.

Assim, podemos compreender que o artista universal chamado 'Leonardo da Vinci' é capaz de transformar questões singulares em formas estéticas e neste sentido, Lukács (1978, p. 164) afirma que:

[...] este deslocamento estrutural no interior da singularidade significa ao mesmo tempo a sua superação, a sua elevação ao particular (determinado, típico). Quanto maior for o conhecimento que o artista tiver dos homens e do mundo, quanto mais numerosas forem as mediações que ele descobrir e (se necessário) acompanhar até a extrema universalidade, tanto mais acentuada será esta superação. Quanto maior for a sua força criadora, tanto mais sensivelmente ele retransformará as mediações descobertas numa nova imediaticidade, concentrando-as organicamente nela: ele formará um particular partindo do singular.

Ou seja, para Lukács (1978) esta habilidade de superar o singular em uma obra de arte é garantida por amplos conhecimentos e vivências do artista sobre o mundo e sobre as pessoas, de maneira em que mesmo após séculos, sua obra de arte, seus conhecimentos e técnicas, ainda são reconhecidos e admirados, pois a obra pela sua qualidade artística e humano-genérica manteve-se tocante ao longo da história da humanidade.

Este movimento feito pelo artista, ligando o singular ao particular e chegando ao universal humano-genérico, garante que aqueles que se apropriam, que entram em contato de forma significativa ao fruir suas obras, possam se apropriar e se objetivar nesse processo e, desta forma, sentirem-se membros e ligados ao gênero humano.

Outro quadro que chamou atenção das crianças foi a “Persistência da Memória” de Salvador Dali. Utilizamos deste quadro para discutir quais os elementos da realidade e quais os elementos imaginários ou de fantasia presentes na obra, então, explicamos que estes elementos fantasiosos pintados por Salvador Dali, podiam ser denominados como uma forma Surrealista de pintura. Para chegar à essa discussão, perguntamos quais eram os elementos que conseguiam enxergar no quadro e as crianças responderam: *Relógio, boi, piscina, rio*. Afirmaram que as coisas estavam derretidas por conta da guerra, pois o fogo derreteria e amoleceria todas as coisas. Explicamos que o relógio poderia estar derretido para remeter à um tempo passando devagar, mas não nos atentamos à maiores explicações sobre o quadro, pois queríamos fazer uma comparação entre o surrealismo de Dali e as pinturas de autorretrato de Frida Khalo, pois as crianças costumavam desenhar e pintar a si próprias.

Também utilizamos de outro teor comum nos desenhos das crianças, a pintura de jardins, para fazer uma ligação com os quadros clássicos de Monet, sendo que, diante das fotos dos quadros do artista, as crianças mostraram que aquele tipo de pintura os agradava e a maioria delas disseram: *que lindo!* ao apreciarem os jardins de Monet.

Assim como a “Monalisa” de Da Vinci, outro quadro que suscitou percepções estéticas nas crianças foi “O grito” de Edward Munch, como podemos notar nos diálogos abaixo:

Frida: Ai, tem um bicho ali em cima (referindo-se ao quadro)

Pesquisadora: O que vocês acham que é?

Frida: A caveira está assustando todo mundo assim ó (coloca as mãos no rosto imitando o quadro)

Tarsila: O homem tá com uma máscara.

Pesquisadora: Parece que ele tá fazendo algum som?

Tarsila começa a fazer Uhh e todos os outros fazem também.

Frida imita o quadro, fazendo a mesma feição e grita UHH.

Frida: Parece que ele tá com medo de pessoas porque ele é zumbi e as pessoas é humano e ele fica Uhhhh (com as mãos no rosto).

Pesquisadora: Sim, tá com medo de alguém, sabem como é o nome deste quadro? Chama 'O Grito', então, imaginem que ele está gritando, por que será que ele tá gritando?

Respondem que ele está com medo dos humanos.

Perguntamos o que achavam que estava sentindo.

Cecília: Tá triste (falando baixo e mexendo nos cabelos)

Tarsila coloca as mãos no rosto e imita o quadro.

Tarsila: Assustado.

Frida: Ele tá apavorado.

Vincent: Eu que falei que ele ta apavorado.

Vincent: Ele tá: Ahhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhh (grito)

Interessante notar que “O Grito” transmitiu para as crianças, quase que imediatamente, a noção de medo e aflição, pois, ao olharem para o quadro, as crianças começavam a imitá-lo e a imaginar qual o som poderia corresponder à realidade da imagem retratada, como podemos ver nas fotos do quadro abaixo (Figura 2).

Podemos afirmar que isto se dá pelo fato de o quadro ter por conteúdo e forma a mesma temática, o sentimento de angústia e medo de um ser humano, assim, o quadro consegue garantir que emoções estéticas sejam suscitadas nas crianças. Pensamos que esta forma-conteúdo constituinte do quadro 'O grito' afetou Vincent pois, quando mostramos às crianças o vídeo dos 'Looney Toones no museu', Vincent reconheceu o quadro e mencionou o nome “O grito”. Posteriormente, quando retornamos das férias e perguntamos de qual quadro se lembravam, Vincent afirmou que era “O Grito.”

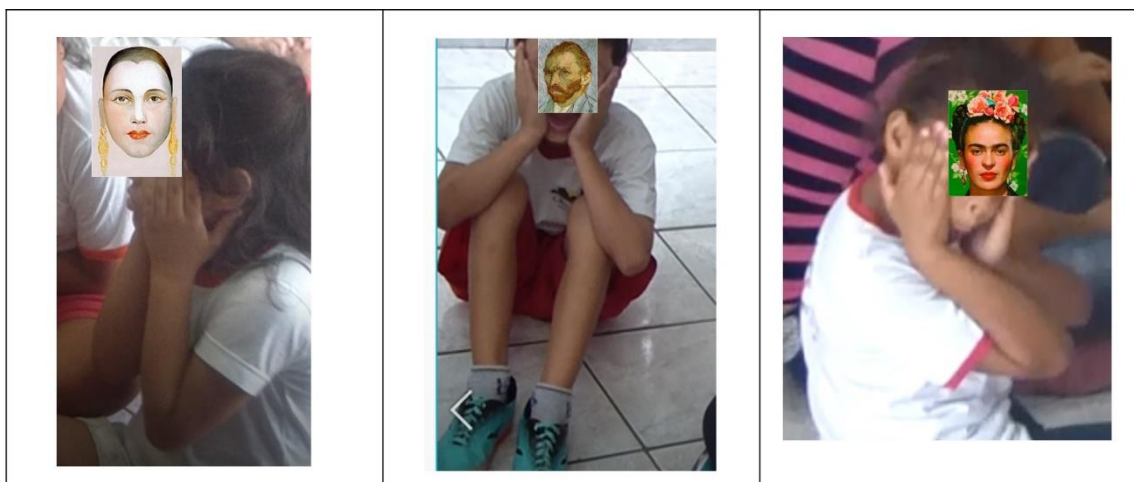


Figura 2: Crianças imitando o quadro “O grito”

Neste sentido, Vigotski (1998) nos esclarece que os sentimentos mobilizados, ao nos depararmos com uma obra de arte, como aqueles que as crianças sentiram e reproduziram em seus gestos e falas, é mais do que um mero contágio; na verdade é uma catarse, uma forma de relação que mobiliza e transforma os seres humanos, advinda da vivência e relações históricas e sociais. O autor nos afirma que:

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. [...] De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social, os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal, sem com isto deixar de ser social. (VIGOTSKI, 1998, p. 315)

Desta forma, podemos afirmar que o ato educativo, ao proporcionar momentos de contato e apropriação de quadros clássicos, coloca cada criança e sua singularidade em relação com a particularidade estética presente nas obras de arte, e assim, media a relação desses sujeitos com a universalidade, com o gênero humano.

Pensamos que estes momentos de síntese das formas e conteúdos dos quadros clássicos da pintura, podem se denominar momentos de vivências estéticas na escola, pois, como já mencionamos, notamos o quanto a apropriação destas obras de arte afetaram as sensações, a percepção, a representação, os pensamentos, sentimentos e, certamente, a consciência e personalidade das crianças sujeitos da pesquisa, isso porque vivenciamos suas falas, expressões e manifestações diante dos quadros apresentados, fato que pressupõe relações significativas durante o processo de apropriação das obras, caminho necessário e imprescindível para à objetivação das crianças.

Outro quadro levado às crianças foi o “The weeping woman” de Pablo Picasso, mostramos sua foto e dissemos:

Pesquisadora: Olhem este aqui, este quadro é de Pablo Picasso. Reparem, não é muito diferente dos outros pintores? Vou passar pra cada um dizer o que acha que é o quadro, cada um vai ver e vai falar.

Vincent: É um homem. Tá triste, olha o “zói” dele, tá saindo lágrimas dele.

Frida: Triste, chorando, mordendo alguma coisa, é uma mulher!

Tarsila: Eu acho que ele é um bicho feio, acho que ele tá fumando um cigarro, um chapeuzinho, tá comendo cigarro.

Cecília: Eu acho que ele tá, eu acho que ele é... um monstro.

Pesquisadora: Um monstro? Parece com mulher ou homem?

Cecília: Um homem.

Tarsila: É mulher, tem cabelo, Cecília!

Ariana (GEIPEE): Eu acho que tá com cara de assustado.

Vincent: Não, ele tá chorando, eu vi aqui.

Interessante notar ainda que Pablo Picasso tenha um estilo diferenciado de pintura, o Cubismo, as crianças conseguiram extrair elementos importantes do quadro, percebendo que retratava uma mulher chorando. Este fato nos leva a pensar que a relação entre o artista, sua técnica, e a percepção de quem se apropria do quadro, está ligada à conceitos generalizados, como por exemplo, o de lágrima e mulher, pois, ainda que retratado em formas geométricas, pode ser compreendido por crianças de 07/08 anos, uma característica importante da obras, segundo nossa avaliação.

Passamos ao quadro de Tarsila do Amaral, “Os Operários”. Ao apresentá-lo às crianças, tínhamos por intuito discutir as emoções e sentimentos vivenciados pelos operadores em uma fábrica, assim, explicamos à eles o contexto da obra de arte e seguiu-se o diálogo abaixo:

Pesquisadora: Eu vou passar pra cada um ver e vocês falam o que vocês acham que estão sentindo.

Candido: Feio né?

Vincent responde a Candido, acenando que não e diz: Cansado!

Após dizer, fica observando rosto por rosto no quadro e diz: *estão querendo descansar.*

Frida observa por um tempo e diz...

Frida: Eles estão cansados porque trabalharam muito.

Tarsila: Eles estão todos feios e bagunçados.

Assim, como identificado nas discussões acima, consideramos que a obra de Tarsila do Amaral também remeteu às crianças a ideia dos sentimentos vividos pelos personagens retratados no quadro, pois, ao perguntarmos o que pensavam que estavam sentindo, puderam relacionar as feições dos personagens ao trabalho operário e, desta forma, se remeterem, no plano dos pensamentos e sentimentos, à vida difícil daqueles trabalhadores.

Um artista que nos possibilitou diversas discussões éticas e estéticas foi Candido Portinari. Ao trabalharmos com os quadros com a temática do trabalho escravo, e da condição do negro neste contexto, pudemos relacionar as emoções retratadas no quadro com o que os negros vivenciaram historicamente no período da escravatura.

Pesquisadora: Olhem esse, é um pintor brasileiro e se chama Cândido Portinari. (Quadro “Café”). E esse também é do Portinari (Quadro “Lavrador de café)

Candido: É negro!

Pesquisadora: Sim, são negros, e no outro quadro também, né?

Vincent: Igual a Frida, a Cecília.

Frida: Preto é você!

Pesquisadora: E eles eram o que?

Vincent: Uma bosta!

Pesquisadora olha para Vincent e pergunta novamente, eles eram o que? E Vincent não responde.

Pesquisadora: Eles eram escravos e os escravos sofriam muito, então o Portinari pintava essa realidade de sofrimento dos escravos, se vocês olharem, nenhum deles está com cara de feliz.

Tarsila: Estão cansados.

Pesquisadora: Estão todos com cara de cansados, tristes de tanto trabalhar.

Destacamos aqui a posição de Vincent perante aos quadros em que remetiam aos negros, pois demonstrou atitude preconceituosa com Frida, e de desprezo com os negros do quadro, por responder, automaticamente, que eles equivaleriam à “bosta”, segundo sua própria fala. No entanto, após nossa intervenção formativa, em que explicamos os sentimentos daqueles escravos e o contexto em que estavam inseridos, Vincent reage de forma oposta ao se deparar novamente com o quadro, durante a realização de nova intervenção, com a mesma temática, que ocorreu após às férias, como notamos abaixo:

Pesquisadora: E esse? (Referindo-se a “Café” de Candido Portinari).

Frida: Creeeedo!! (Olha para pesquisadora e Larissa do GEIPEE) e diz: Não, não, não, credo não.

Larissa (GEIPEE): O que isso remete?

Vincent: São tudo escravos.

Frida: Escravos por que eles não tem casa e trabalham assim!

Cecília: Eles têm casa sim, mas eles estão trabalhando.

Vincent: Não pro! os brancos compravam os negros com dente limpinho pra ser garçom.

Pesquisadora: É, os negros eram escravos.

Vincent: E os que tinham os dentes limpinhos viravam escravos.

Pesquisadora: Os brancos olhavam os dentes dos negros porque achavam que, se os dentes fossem fortes, os homens também seriam, então escolhiam os escravos pelos dentes.

Vincent: Eles trabalham para os ricos, que é escravidão!

Pesquisadora: Os escravos trabalhavam sem direito nenhum, sem ganhar nada, só faziam o que os seus donos ricos queriam que eles fizessem.

Vincent: Se eles ganhassem dinheiro trabalhando, eles não seriam escravos.

Pesquisadora: E eles também eram considerados como posse dos brancos, por que os brancos achavam que podiam fazer de tudo com os escravos.

Pesquisadora: E vocês acham que era justo fazer isso, só porque a pessoa tinha cor de pele negra?

Vincent: Não, porque nós humanos são tudo igual, só por causa da cor da pele? Não, nada a ver! (Vincent está prestando máxima atenção nesta discussão, inclusive demonstra por suas expressões faciais estar pensando sobre o assunto e se questionando à cada pergunta).

De acordo com o diálogo acima, notamos o quanto Vincent se apropriou dos quadros de Portinari e de seu conteúdo histórico e ético-valorativo, pois mostrou-se inteiramente interessado em observar e discutir as questões históricas do quadro, colocando, inclusive um juízo ético universal de que todos somos humanos e deveríamos ser tratados da mesma maneira. A situação nos mostrou que a arte, quando mediada pelo professores de forma crítica e consciente, pode ser um importante meio para discutir questões históricas, humanas e éticas junto aos estudantes na escola. Neste sentido, Duarte (2009, p. 470) afirma que:

O trabalho educativo realiza uma mediação entre a espontaneidade da vivência cotidiana do pertencimento do indivíduo ao gênero humano e a elevação da vida individual a uma relação consciente com o processo histórico de objetivação do gênero humano. O trabalho educativo que não se reduz ao nível da inserção do indivíduo na sociabilidade em-si, mas que tenha por objetivo fundamental o desenvolvimento do indivíduo no sentido da sociabilidade para-si, não terá como valores norteadores aqueles determinados pelas relações sociais fetichizadas, mas sim, aqueles valores que, surgidos nas contradições da realidade social, apontem para a superação do fetichismo. Se a arte propiciar aos indivíduos uma vivência subjetiva intensificada de conflitos que impulsionem a autoconsciência a níveis cada vez mais elevados, ela desempenhará uma função formadora, isto é, educativa.

Compreendemos, portanto, que nosso trabalho interventivo e formativo por meio do ensino das artes pode colaborar para que os estudantes na escola tenham oportunidades diferenciadas de vivenciar transformações. No caso da nossa pesquisa, principalmente Vincent, foi muito tocado por essas vivências estéticas e éticas por meio da relação com as obras de Portinari, e teve oportunidade de repensar seus conceitos sobre os negros e os escravos a partir de Portinari e das discussões estabelecidas no grupo, para que pudesse encarar a realidade dos escravos e dos negros de uma forma humanizada, consciente e não mais preconceituosa. Não podemos afirmar que Vincent se transformou completamente a sua maneira de pensar e sentir e tão pouco podemos afirmar a mudança de sua personalidade, no entanto, podemos afirmar que o processo de intervenção proporcionou condições para as transformações subjetivas de Vincent, ação que torna-se bastante possível ao discutirmos o papel do ensino das artes na escola.

Concordamos com Duarte (2009) que é necessário que haja na escola um trabalho educativo que evidencie as contradições presentes na realidade e que tenha por intuito a construção de sujeitos para-si e dotados de consciência crítica, situação que somente será possível através da mediação do professor, esse sujeito imprescindível do processo de formação humana na escola.

Ainda no sentido de comprovar a vivência de Vincent perante à forma e conteúdo dos quadros de Portinari, ressaltamos abaixo a explicação realizada por nós acerca do quadro “O mestiço” e o comentário de Vincent, isso quando retornamos do período das férias, como salientamos acima:

Pesquisadora: Esse aqui também é do Portinari e mostra a mistura do Brasil, porque ele é a mistura de Índio com Negro (Quadro “Mestiço”).

Vincent: Ele é indígena.

Pesquisadora: Ele era mestiço. Que é a mistura de negro com índio, assim como nós, somos todos misturados de negro, índio e mais um monte de coisa rsrs!

Ainda que Vincent tenha dito apenas que o personagem retratado no quadro “O mestiço” fosse indígena, pensamos que ele pôde relacionar os conteúdos e discussões realizadas anteriormente para garantir sua resposta, o que indica, que Vincent demonstrou interesse e apropriação de tal obra de arte.

É importante lembrar que neste episódio 3, ora analisado, buscamos explicar a relação das crianças com pinturas clássicas e as emoções e sentimentos expressos em tais obras de arte. Desta forma, podemos afirmar que foi possível possibilitar um trabalho educativo em que os estudantes conhecessem, não somente alguns dos quadros clássicos da pintura, mas que compreendessem emoções e sentimentos neles expostos e que entendessem também o contexto histórico expressos nas respectivas pinturas.

Devemos ressaltar as mudanças de Vincent, não somente no sentido de participar das atividades e suas atitudes durante o encontro de intervenção, mas também, a sua forma de expressar seus pensamentos sobre questões éticas como a condição dos negros. Podemos considerar que o contato com os sentimentos e emoções expostas por Portinari e a intervenção educativa realizada pela pesquisadora, possibilitaram que Vincent compreendesse não somente a situação objetiva daqueles seres humanos, mas também o que sentiam vivendo à condição de escravos ou trabalhadores. Esta vivência e compreensão das emoções e sentimentos humanos suscitados pela fruição das obras, pode resultar em mudanças internas cognitivas-afetivas e, na mesma direção, de características de sua personalidade.

Sobre o processo de formação da personalidade, nos remetemos a Martins (2007, p.86) quando afirma que a atividade humana consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação “a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos, etc., enfim, engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica”. A autora ainda salienta que “é nesse plano que nos deparamos com a personalidade ou, como até mesmo poderíamos chamá-la, com a pessoalidade”.

Ainda sobre o processo de construção da personalidade, Martins (2007, p.86) salienta que “a personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo”, sendo que os extrínsecos são as condições materiais de existência, permeadas pelas relações sociais que guardam as possibilidades reais da atividade humana coletiva e, como fatores intrínsecos temos os fatores biológicos e psicológicos que se desenvolvem em contato com a atividade realizada e que representam as condições subjetivas do indivíduo (MARTINS, 2007).

Considerando as reflexões de Martins (2007) e as situações vividas no processo de intervenção junto aos sujeitos da pesquisa, podemos dizer que contribuímos com atividades sociais educativas diferenciadas, a partir do contato com obras de arte da pintura universal, para que os sujeitos da pesquisa pudessem, na realização dessa atividade, fazer avançar o seu processo de desenvolvimento de forma geral e da sua personalidade, enfatizando, obviamente, que a nossa intervenção é apenas uma pequena parte de todo o processo de formação da personalidade humana que acontece na relação do indivíduo com a sociedade.

Podemos compreender que o trabalho educativo na escola não é suficiente para a efetivação de mudanças radicais na personalidade dos estudantes, no entanto, podemos afirmar que, sem ele, o processo de formação humana ficaria limitado à esfera do cotidiano e, nesse sentido, correria o risco de meramente reproduzir as atividades sociais cotidianas, sem o colorido das objetivações humano-genéricas que encontram-se nas obras de arte clássicas e construídas pela humanidade, limitando, assim o processo de construção da personalidade humana.

8.4 EPISÓDIO 4: TÉCNICAS E CONHECIMENTOS DA PINTURA.

Descrição do Episódio: Este episódio 4 se destinará a análise dos dados referentes ao ensino e aprendizagem de algumas técnicas e conhecimentos necessários à pintura de um autorretrato a ser realizado pelas crianças. Para tanto, esclarecemos que as atividades expostas neste episódio foram planejadas e organizadas para que os estudantes pudessem se apropriar de técnicas básicas, para que expressassem emoções e sentimentos na construção de sua obra artística.

8.4.1 Cena 1: Ensino das cores primárias, secundárias e terciárias com tinta guache.

Nesta cena, iremos expor as atitudes e falas das crianças perante o processo interventivo e formativo das técnicas das artes relacionadas às cores. Iniciamos por explicar que os quadros que observamos eram compostos por diversas cores, e que iríamos mostrar à eles no tablet um mosaico com várias cores. Enquanto as crianças observavam as diversas cores contidas no mosaico, explicamos que existem três cores que são chamadas de primárias, posteriormente, explicamos que as misturando conseguiríamos atingir as cores secundárias, e ainda esclarecemos que a mistura das cores secundárias resultam nas cores terciárias, como notamos nos diálogos abaixo:

Karina (GEIPEE): Primeiro nós vamos ver como as cores são formadas e a mistura das cores. Existem três cores que são chamadas de primárias. Alguém sabe o por que?

Vincent: Porque ela é a primeira

Frida: Ela muda de cor

Tarsila: A gente vai pintar com “essas cor”; tipo assim vermelho com azul vira roxo.

Karina (GEIPEE): Isso, mas por que são chamadas de primárias?

Frida e Vincent, respectivamente: porque é a primeira.

Karina (GEIPEE): Elas são cores primárias, porque são primeiras, como vocês falaram. Se você tentar misturar cores para dar azul, vocês não conseguem. Assim como para o amarelo e para o vermelho. Agora se você misturar o amarelo com azul, sabem que cor que dará?

Vincent: Verde.

Karina (GEIPEE): Isso, muito bem!! Karina (Geipee): Que cor que vocês acham que misturado dá vermelho?

Frida: Vermelho é com azul e roxo.

Karina (GEIPEE): Será que existem duas cores que misturadas resultam em vermelho?

As crianças dizem que não.

Ariana explica que não existe uma mistura que resulte em vermelho, pois ele é uma cor “primeira”.

Karina (GEIPEE): Então, vamos ver se vocês aprenderam. Quais são as cores primárias?

Frida levanta o braço e responde ao ouvido de Karina (GEIPEE).
Todas as crianças foram contar as cores para Karina (GEIPEE)

Assim, com o apoio dos membros do GEIPEE (Ariana, Pesquisadora, Karina e Vinicius) as crianças utilizaram tinta guache, pincéis e cartolina para realizarem as misturas das cores primárias para obter as cores secundárias. E posteriormente, misturam as cores secundárias para obterem as terciárias. Explicamos que aprenderam a misturar as cores, porque iriam pintar um quadro no próximo encontro de intervenção.

Neste sentido, segundo Davidov (1988, p. 225), a capacidade de criar por meio da pintura pode ser favorecida através do conhecimento das cores, como podemos notar na citação abaixo:

A formação desta capacidade se apoia no cumprimento, pelos escolares, de determinadas ações com cores. O professor cria uma situação no qual as crianças são obrigadas, por exemplo, a unir manchas de pintura de diferentes cores em uma folha. Como resultado destas ações aparecem as condições para que a criança perceba a diferença entre os tons das cores, mas simultaneamente eles adquirem uma nova qualidade (por exemplo, o contraste), que surge na interação de várias cores diferentes. Criando, por meio das próprias ações, semelhantes relações de cores, a criança descobre que ela pode transmitir no desenho a alegria, ou a tristeza, o movimento ou a imobilidade, a agitação ou a tranquilidade, etc. agora o aluno é capaz de perceber a expressividade do colorido também nas obras dos professores da pintura, o que por sua vez permite ao educador aperfeiçoar a capacidade das crianças para criar esta expressividade. (DAVIDOV, 1988, p. 225, tradução nossa)

Desta forma, a atividade realizada junto aos estudante de conhecimento das cores primárias, secundárias e terciárias, possibilitou não somente que pudessem conhecer como as cores se formam, mas também que posteriormente, no momento em que pintariam o seu autorretrato, utilizariam as cores que quisessem e para isso precisariam fazer as devidas misturas.

8.4.2 Cena 2: Ensino de algumas técnicas de desenho.

No encontro posterior ao que ensinamos as cores às crianças, Gustavo (membro do GEIPEE que é desenhista), ensinou algumas técnicas de desenho importantes às crianças e discutiu a importância do desenho para a expressão dos sentimentos e emoções humanas. Esta atividade foi pensada para que as crianças tivessem oportunidade de se

apropriar de elementos básicos do desenho para representar rostos humanos e algumas emoções básicas e facilmente retratadas em desenho.

Assim, Gustavo (GEIPEE) começa por desenhar um rosto na lousa e pergunta para as crianças qual a expressão demonstrada. Durante essa atividade, notamos, mais uma vez, o quanto as crianças se apropriaram significativamente do quadro “O grito”, pois, ao se deparar com o desenho de uma feição de espanto, Vincent diz:

Vincent: O grito!

Gustavo (GEIPEE): Não!

Frida: Então ela está brava!!

As crianças começam a gritar (uuuuuh) para “imitar” a expressão desenhada!

Pesquisadora e Ariana (GEIPEE) dizem que elas estão certas e que a expressão também pode ser de espanto!

Posteriormente, Gustavo (GEIPEE) desenha outro rosto com um sorriso, as crianças respondem que é uma expressão de estar feliz e imitam o desenho sorrindo uns para os outros. Gustavo repete o procedimento desenhando rostos tristes e bravos, e as crianças conseguem identificar as emoções retratadas, sempre as imitando. Depois, Gustavo desenha um rosto com que expressa “cansaço/sono” e as crianças respondem da seguinte forma:

Vincent: Tá meio triste, arrependido.

Frida: Tá meio feliz, um pouco triste.

Gustavo (GEIPEE) explica que o desenho representa que a pessoa está dormindo.

Depois de mostrar às crianças possibilidades de expressar as emoções e sentimentos humanos, Gustavo (GEIPEE) desenha um círculo na lousa e pede para que as crianças façam também em suas folhas. Vamos explicando e pedindo para que as crianças repitam passo a passo esta atividade, a qual segue a sequência: Desenho da cabeça, orelha, olhos, tipos de nariz (em diferenciadas formas para que as crianças pudessem identificar o modelo mais parecido com os seus narizes), desenho da boca, desenho de alguns tipos de cabelo, sobancelha, pescoço, corpo, tronco e membros superiores e inferiores. Assim, explicamos às crianças que estávamos ensinando estas formas de desenho para pintarmos um quadro, como no diálogo a seguir:

Pesquisadora: Gente, sabe porque estamos aprendendo essas técnicas? Para que consigam desenhar outras coisas, no quadro que iremos fazer. A família de vocês, vocês. Vocês lembram no quadro dos operários, da Tarsila do Amaral?

Vincent: não!

Pesquisadora: É um mais ou menos assim... (dirijo-me a lousa para desenhar que eles haviam saído do trabalho e explico que havia muitos rostos no quadro).

Ariana (GEIPEE): vocês falaram que eles estavam cansados, lembram?

Clarice e Vincent dizem que sim.

Ariana (GEIPEE): Agora com o que vocês aprenderam vocês vão desenhar um quadro, para expressar/contar algo!

Pesquisadora: E vocês podem fazer as pessoas do jeito que quiserem. Tristes, felizes, cansados... está bem? E se quiserem desenhar outra coisa, um animal, uma flor, o Gustavo (GEIPEE) ensina.

Ariana (GEIPEE): Agora, vocês vão fazer o quadro de vocês e o Gustavo vai fazer um quadro na lousa, como exemplo. Nós vamos ver o desenho dele e depois cada um receberá umas cartolina para construir o seu próprio quadro.

Assim, para que pudessem começar a relacionar as técnicas aprendidas, tanto das cores, quanto das formas de pintura, pedimos que as crianças fizessem desenhos com tinta guache e explicamos que poderiam desenhar o que quisessem, mas tinham que utilizar as técnicas aprendidas. Desta forma, as crianças construíram e pintaram os seus desenhos e levaram para suas casas.

Pensamos que esta atividade proporcionou às crianças momentos de aprendizagem de algumas especificidades de suas aparências, como das expressões das emoções e sentimentos presentes em suas vidas e outras expressões humanas. Neste sentido, é importante ressaltar que Davidov (1988, p. 219) defende a necessidade das crianças conhecerem as formas e conteúdos das artes, para compreenderem tanto a obra de arte de outros artistas, quanto para criarem suas próprias obras e manifestações artísticas. Segundo o autor:

Os modelos da relação estética com a realidade estão fixados historicamente nas obras artísticas. Para poder expor e assimilar estes modelos, as crianças devem dominar a “linguagem” da arte, quer dizer, os procedimentos que o artista utiliza para expressar sua relação com o mundo. Os meios de expressão dos diferentes tipos de arte (poesia, música, pintura, etc.) tem tantas propriedades particulares quanto gerais. (DAVIDOV, 1988, p. 219, tradução nossa)

Assim, para que as crianças pudessem criar suas próprias pinturas pensamos ser necessário que conhecessem tanto obras de artes clássicas, quanto algumas formas e técnicas de sua produção, para que, como afirmou Davidov (1988), pudessem dominar, ainda que minimamente, da linguagem da arte.

Podemos afirmar que a aprendizagem destas técnicas foi imprescindível para a construção dos desenhos e pinturas posteriores à este encontro, pois, as crianças sentiram-

se mais seguras em desenhar à si próprias por meio das formas e conteúdos aprendidos no decorrer do processo, no entanto, iremos observar tais fatos no episódio 6, que analisará o processo de produção artística de pintura.

8.5 EPISÓDIO 5: VERIFICAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE CONTEÚDOS QUE ABORDEM AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Descrição do Episódio: Este episódio trata da análise dos diálogos existentes em um encontro de conversas sobre o filme 'Divertida Mente'²¹ e sobre as emoções e sentimentos humanos. Importante ressaltar este é um filme em formato de desenho animado e que retrata a história de uma criança, que ao se deparar com mudanças estruturais em sua vida, começa a ter suas emoções “medo, alegria, tristeza, raiva e nojo”, assim como a memória, pensamento e imaginação afetados. Estes elementos psicológicos são retratados por personagens que habitam numa central de comando, no interior do psiquismo da personagem principal do filme chamado Riley.

A reprodução deste filme se deu pelo fato de pensarmos que a relação das crianças com aspectos cinematográficos, ainda mais tratando-se de desenhos animados, poderia contribuir para que entendessem melhor as emoções, sentimentos e vivências como aspectos da personalidade humana. Assim, ao reproduzirmos o filme, e posteriormente, ao dialogarmos acerca das emoções e sentimentos retratados, tivemos por intuito proporcionar às crianças a generalização de algumas das principais emoções humanas. Assim, utilizamos dois encontros para a projeção do filme e mais um encontro para a discussão de seus conteúdos.

21 Sinopse: Crescer pode ser um caminho difícil, e não é exceção para Riley, que é arrancada da sua vida em Midwest quando seu pai começa um novo emprego em São Francisco. Como todos nós, Riley é guiada por suas emoções - Alegria, Medo, Raiva, Nojo e Tristeza. As emoções vivem na sede, o centro de controle dentro da mente de Riley, onde eles ajudam a aconselhá-la através da vida cotidiana. Como Riley e suas emoções lutam para se adaptar a uma nova vida em São Francisco, a turbulência segue na sede. Embora Alegria, a emoção principal e mais importante de Riley, tente manter as coisas positivas, as emoções divergem sobre a melhor forma de superar as dificuldades de estar em uma nova cidade, casa e escola. (Tradução Nossa) Disponível em <<https://www.pixar.com/feature-films/inside-out#inside-out-1>> Acessado em 07/11/2016.

8.5.2 Cena 1: Sobre a generalização das emoções e sentimentos por meio da discussão do filme 'Divertida mente'.

Iniciando nossa intervenção formativa, retomamos a história do filme 'Divertida mente', perguntamos de quais emoções as crianças se recordavam, e, então nos responderam um a um: medo, tristeza, alegria, raiva e nojo. No filme, a personagem Riley está em momento de mudança de cidade e de escola, e seu pai passa a dar-lhe menos atenção e afeto, o que resulta em mudanças estruturais retratadas “dentro” da personagem, nas relações entre as emoções. Temos clareza que esta representação pode ser considerada dualista, mas nos auxiliou à discutir com as crianças quais eram as principais emoções e sentimentos, e como as vivências podem contribuir para que estas funções do psiquismo se desenvolvam.

No intuito de esclarecer que existe uma relação entre a “confusão” presente na vida, nas relações sociais com o desenvolvimento do psiquismo da personagem do filme, perguntamos:

Pesquisadora: Mas por que deu toda aquela confusão e a alegria foi embora? Onde que começou isso tudo? Como que o filme começa? O que tá acontecendo com a menina?

Vincent: ela nasce ela vai abrindo o olho aí a alegria chega e olha, aí a alegria aperta um botão e começa a “lalalala”

Pesquisadora: uma memória boa (no filme, os comandos das emoções carregavam memórias afetivas boas e ruins), mas aí o que acontece? O que acontece de diferente na vida dela? Eles mudam de cidade?

Frida: ela também tá com tristeza porque ela tava indo embora e os pais dela achou que ela tava indo para a escola.

Pesquisadora: ela saiu da cidade dela, perdeu os amigos dela e foi para uma escola nova. E o pai, tinha tempo pra ela?

Crianças respondem que não.

Pesquisadora: Lembram-se que começou a desmoronar várias ilhas presentes no interior dela? A ilha da diversão, a ilha do hóquei, a ilha da família, várias ilhas... e tudo que ela gostava começou a desmoronar, né?

Frida: menos a tristeza

Pesquisadora: No filme a tristeza, o medo ou a alegria são personagens, né? Mas na gente existe de verdade e não são personagens...

Vincent: é, são os neurônios.

Desta forma, conduzimos a discussão por relacionar as mudanças na vida da personagem com as mudanças retratadas em seu interior. Interessante notar que ao explicarmos que em nossos corpos e mentes, as emoções não se caracterizam como os personagens do filme, Vincent nos responde que em nós, as emoções são os neurônios, o

que demonstra que, embora a resposta seja ainda limitada, Vincent pôde relacionar as emoções com algo semelhante às funções de nosso psiquismo.

Ressaltamos também o aspecto social do desenvolvimento das emoções e sentimentos, por enfatizar as mudanças pelas quais a personagem do filme estava enfrentando. Possibilitar a reflexão sobre o caráter social das emoções e sentimentos tornou-se importante para que pudéssemos explicar às crianças que estas funções do psiquismo podem ser transformadas e reorganizadas de acordo com as situações em que vivemos.

Assim, prosseguimos por elucidar e explicar as manifestações de algumas das emoções e sentimentos humanos e, posteriormente, perguntamos à cada criança quais são as emoções e sentimentos que costumam sentir em suas vidas, como vemos no diálogo abaixo:

Cecília: alegria e tristeza

Larissa (GEIPEE): raiva? (Cecília respondeu que não também)

Vergonha? (Cecília respondeu que não também) Só tem o que?

Cecília: tristeza e alegria.

Frida: alegria, nojo, raiva, medo não.

Tarsila: tristeza, medo, raiva, nojo e tenho alegria.

Vincent: ah, então ela tem tudo (Tarsila balançou a cabeça concordando).

Pesquisadora: eu tenho tudo também.

Explicamos às crianças que todos temos todas as emoções e que elas se relacionam, assim como as emoções retratadas no filme.

Pesquisadora: e medo, quem falou que não tem medo?

Cecília: eu não tenho medo não!

Tarsila: é mentira, ela tem medo sim. Quando os meninos pega uma barata ela fica “ai, ai, ai”

Cecília: ah, você que tem medo.

Vincent: isso não é medo, é nojo!

Pesquisadora: por exemplo, se vocês tiverem andando na rua, e um carro vier pra cima de vocês, vocês não vão sentir medo?

Vincent, Frida, Cecília: Não!

Pesquisadora: De ser atropelado?

Frida: posso morrer a qualquer hora...

Vincent: não, teve uma vez que eu estava no ponto...

Vincent: ai eu fui pegar um pedra de gelo no seu Jossa, ai eu voltei e um carro preto tava aqui (mostrando com as mãos sinais de proximidade), ai eu tava indo, ai eu vi o carro vindo e fiz assim: “vrup”.

Ai ele “vup”, ai eu “aaaah”

Pesquisadora: e esse “aaaah” que você falou, não é um “ah” de medinho?

Vincent afirma que sim sorrindo e diz: ai chegou no ponto eu tava assim (mostrando nas mãos que estava tremendo).

O intuito do diálogo acima foi compreender quais emoções e sentimentos, as crianças mais identificam em suas vidas, e, ao mesmo tempo, debater o fato de todos nós

podermos passar por situações em que se manifestem e se desenvolvam as diferentes emoções. Pensamos ser relevante este debate sobre emoções consideradas positivas (afetos alegres) e também as consideradas negativas (afetos tristes), como define Espinosa (1983), para que as crianças pudessem compreender, ainda que minimamente, algumas de suas emoções e sentimentos e que se conscientizassem delas. Neste sentido, podemos notar aspectos deste trabalho de conscientização no diálogo abaixo:

Pesquisadora: E amor, o que é amor?

Vincent: gostar de uma pessoa, sem ser namorado.

Frida: então é beijar, é abraçar

Pesquisadora: Quem aqui ama a mãe e o pai?

Todos levantaram a mão gritando “eu”

Larissa (GEIPEE): e como que é esse amor, vocês conseguem descrever?!

Frida: é um amor forte.

Pesquisadora: quem sabe qual que é o oposto do amor? o que é contrário do amor?

Vincent: ódio!

Pesquisadora: isso, é o ódio! Quem aqui já sentiu raiva ou ódio?

Vincent: eu!

Frida: ódio e raiva.

Tarsila: já senti amor

Vincent: a não, já senti amor.

Frida: ódio é uma dor...

Vincent: prô, se amor é ódio, então raiva... eu senti raiva, porquê raiva é amor, e amor é raiva... então senti amor.

Pesquisadora: quando sente raiva que atitude vocês tomam? (perante alguém)

Vincent: eu bato nele.

Pesquisadora: E que consequência que tem você bater nele?

Vincent: eu fico de boa

Pesquisadora: quando você bate em alguém, primeiro você machuca outra pessoa, ela sente dor, ela fica triste, as coisas que ninguém gosta de sentir. Quem aqui gosta de ficar triste... ficar triste e sentir dor?

Vincent: eu gosto de sentir dor

Frida: eu gosto de ficar raiva... eu gosto de ficar com dor

Pesquisadora: vocês gostam de ficar com dor?! Por que?

Frida: eu gosto...parece massagem

Pesquisadora: massagem é gostoso, dor é outra coisa

Larissa (Geipee) fala para Frida: se você gostasse, não teria chorado hoje como chorou (referindo-se à uma briga). A partir do momento que você chora, você tem que chorar por dor, por raiva, por tristeza...

Frida: eu choro por tristeza

Vincent: eu choro as vezes por raiva.

Frida: eu já chorei de amor, de alegria

Explicamos que é possível chorar de felicidade e alegria também.

Pesquisadora: quando você bate em alguém, a pessoa que você bateu sente tudo que você não gostaria de sentir. Você vai fazer para o outro aquilo que você não gosta que faça pra você? Quando você sente raiva sabe o que tem que fazer? Tem que usar a cabeça e pensar em tudo que pode acontecer.

Notamos que as crianças utilizaram das falas de que gostavam de sentir dor apenas para justificar o ato de usar a violência em reação à momentos de raiva, visto que Frida e Vincent tinham o costume de agredir os colegas no ambiente escolar. No entanto, ao final do processo de intervenção formativa, conversamos com a gestão da escola que nos relatou o quanto Vincent e Frida melhoraram suas atitudes e não mais se utilizavam de violência na relação com seus colegas, fato constatado porque, segundo a Diretora, não eram mais enviados pelos professores para a Diretoria como acontecia antes. Acreditamos que, de certa forma, a compreensão das emoções e sentimentos e o debate ético acerca do reconhecimento do outro como alguém semelhante à si, proporcionou tanto que as crianças generalizassem suas vivências e os significados das emoções e sentimentos, quanto que reestruturassem suas funções do psiquismo em direção à uma nova conduta, como afirma Vigotski (1996).

Neste sentido, Vigotski (1996, p. 385, tradução nossa) afirma que

Toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Desta forma, a essência de toda crise, reside na reestruturação das vivências interiores, reestruturação que resulta na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, ou seja, na mudança de suas necessidades e motivos que são motores de seu comportamento.

Desta forma, podemos afirmar que a compreensão das emoções e sentimentos como funções psíquicas que se desenvolvem em situações sociais, como a da personagem do filme 'Divertida mente', contribuiu para que as crianças entendessem um pouco mais de suas próprias vivências e sentimentos, principalmente, quando as problematizamos em suas situações cotidianas escolares.

Este encontro proporcionou momentos de apropriação e objetivação dos significados sociais das emoções e sentimentos dos seres humanos, o que, além de possivelmente ter influenciado em mudanças estruturais de comportamentos e conseqüentemente das características da personalidade dos estudantes, também os fundamentou à criação artística, como veremos adiante.

8.6 EPISÓDIO 6: OBJETIVAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA DA PINTURA.

Descrição do Episódio: Este episódio foi criado no intuito de analisar as ações, atitudes e falas das crianças perante a atividade de pintura de seus quadros. Também analisaremos as temáticas abordadas no quadro de cada criança.

8.6.1 Cena 1: Pintura de autorretrato.

Nos baseamos nas discussões, formas e conteúdos abordados nos episódios anteriores para possibilitar que as crianças pudessem expressar seus pensamentos, vivências, emoções e sentimentos em suas pinturas. Durante a atividade de pintura, introduzimos a reprodução de músicas que não faziam parte do cotidiano dos estudantes, para que fossem se habituando à próxima temática a ser trabalhada.

No encontro referente à atividade de pintura de autorretrato, explicamos às crianças que assim como havíamos visto nos quadros de Frida Khalo, queríamos que eles pintassem seus próprios autorretratos, pedimos também que retratassem suas emoções e sentimentos. Nos remetemos a Barroco (2007, p.74) quando reitera a importância das artes como forma de expressão humana que “contém as relações sociais nas quais se concretizam os sentimentos” e que engendram condições importantes de explicitação subjetiva da situação social.

Para tanto, distribuímos cartolinas, pincéis e tintas (em sua maioria de cores primárias) para cada estudante, e logo no início da atividade nos deparamos novamente com a discussão da cor de pele, pois Frida nos pergunta:

Frida: tem cor de pele professora?

Cor de pele é que cor?

Pesquisadora: veja qual dessas cores aqui é mais parecida com sua pele (apontando para o copinho de tinta marrom).

Frida: Vincent empresta ai o marrom.

Pesquisadora: Vocês tem que pensar que cor mais parece com a cor de pele de vocês, se mais clara, se marrom, preto, rosa, vermelho, amarelo, vocês tem que pensar no mais parecido. Todo mundo tem a mesma cor de pele?

Frida: não!

Pesquisadora: então existe uma cor que é cor de pele?

Frida: não!

Assim, após as discussões, Frida pintou-se em seu autorretrato da cor marrom, como podemos ver na imagem abaixo. Importante esclarecer que durante a atividade, enquanto pintava, Frida disse:

Frida: professora ó, tô me divertindo...tô me divertindo!

Frida: professora eu vou escrever “estou na escola”, tá bom?

O diálogo acima, e o desenho de Frida, mostram que a estudante queria expressar momentos de alegria, satisfação e diversão no ambiente escolar, vez que retratava, ainda que elementarmente, aquela situação social na sua produção artística. Esse fato nos permite pensar o quanto as atividades ludo-pedagógicas, ao serem realizadas a partir de objetos culturais artísticos, podem contribuir para que as crianças se afetem e se motivem à participação em atividades de ensino no interior da escola, tornando, assim, esse processo mais alegre, agradável e criativo, com possibilidades de aprendizagens significativas para os estudantes.

Lembramos Lane (2000, p.16) quando afirma que:

a criatividade não se restringe apenas à elaboração de obras de arte, mas se expressa também na própria identidade. Ela é a capacidade do ser humano de se recriar, de se transformar, em oposição à cristalização, característica da mesmice, consequência da reprodução mecânica dos papéis definidos pelas instituições sociais.

É interessante perceber que as crianças, ao realizarem uma brincadeira durante a atividade ludo-pedagógica, conseguem brincar por inteiro e distinguem o mundo da brincadeira do mundo real, pois incorporam a atividade do brincar muito 'seriamente' e, buscam na sua vida cotidiana os objetos para a sua imaginação; daí a relação significativa entre realidade objetiva e desenvolvimento das funções psicológicas superiores de forma geral e da personalidade humana especificamente, como nos lembra Martins (2007), situação que e identificamos nos nossos encontros de intervenção na escola.

O autorretrato de Frida (Figura 3) denota o quanto de satisfação, alegria e realização foram inscritos em sua obra e, sobretudo, o quanto essa inscrição é valorizada por acontecer no interior da escola, fato importante para enfatizarmos o papel da escola e do professor no processo de formação humana e na canalização das emoções para afetos positivos no processo de ensino.

Salientamos que desde o início dos nossos trabalhos de pesquisa na escola, percebemos que a questão da manifestação das emoções e sentimentos não é simples,

porque essa manifestação pode ter efeitos negativos, sobretudo quando desencadeia para a violência e agressão, como notamos no início do nosso processo de intervenção, no entanto, quando são canalizadas positivamente, podem tornar-se elementos importantes de realização, manifestação e expressão crítica dos estudantes na escola.



Figura 3: Autorretrato de Frida

As atividades de pintura aconteceram em dois encontros, e pelo fato de Cecília ter faltado ao segundo encontro, não pôde finalizar seu autorretrato, nem pintar seu quadro de temática livre, no entanto, podemos observar em sua pintura (Figura 4) que Cecília também conscientizou-se de sua real cor de pele, visto que em atividades de intervenção do GEIPEE, anteriores ao processo desta pesquisa, Cecília pintava-se como loira, branca e tendo olhos azuis; ainda que Cecília tenha utilizado de traços simples para se retratar, podemos notar que seu desenho expressa a feição de alegria e satisfação. Considerando essa vivência, podemos afirmar que o desenho tornou-se uma importante ferramenta para que os estudantes se retratassem de acordo com suas características físicas e simbólicas, como podemos identificar em suas feições que denotam emoções e sentimentos de alegria expressos em seus quadros.



Figura 4: Autorretrato de Cecília

Vincent se mostrou muito concentrado durante toda a atividade e percebemos o quanto se esforçou para não pintar fora dos limites de seu desenho e cumprir adequadamente a sua tarefa. Outro fator importante acerca da participação de Vincent na atividade, é que o estudante utilizou-se das técnicas que ensinamos, tanto no que se refere ao desenho de seu rosto, quanto na mistura das cores, como podemos ver no seu autorretrato (Figura 5).



Figura 5: Autorretrato de Vincent

Tarsila fez o desenho de si própria, mas posteriormente, começou a pintar outros elementos sob seu desenho de autorretrato, e afirmou que era uma pintura “*Surrealista*”, fato que nos permite pensar que a estudante compreendeu os conceitos de Surrealismo e

Realismo que trabalhamos nas intervenções anteriores, apropriando-se desse conhecimento e procurando retratá-lo no seu quadro.



Figura 6: Autorretrato de Tarsila

Importante ressaltar que durante o encontro, Tarsila e Frida falavam o tempo todo que seus quadros estavam feios, mas pelo fato de termos elogiado, e dito, o tempo todo, como estavam ficando bonitos seus quadros, Tarsila e Frida disseram:

Tarsila: é muito artista o meu!

Frida: eu sou artística, eu queria fazer um desenho abstrato Professora, na outra cartolina que pode desenhar qualquer coisa, eu vou desenhar um desenho abstrato.

Pesquisadora: abstrato?

Frida: é!

Tarsila: eu sou artista, eu quero ser artista quando eu crescer.

Pesquisadora: você quer ser artista?

Frida: eu também vou!

Frida: é prô, é legal artes...

O diálogo acima, realizado ao término da atividade de pintura de autorretrato demonstra que Tarsila e Frida se identificaram com a atividade realizada, e até mesmo, afirmaram que gostariam de ter a profissão de artista, fato que nos leva a pensar que, a atividade de ensino de artes pôde proporcionar vivências significativas aos estudantes na escola, pois, nossos sujeitos mostraram, por meio de suas pinturas e por suas falas, o quanto se sentiram realizados na atividade.

Foi muito interessante perceber o efeito da produção artística, ainda que muito elementar tenha sido a sua produção, na mobilização das emoções e sentimentos dos estudantes, fato que nos possibilita assumir o caráter catártico presente na produção artística vez que, ao pintarem seu autorretrato, as crianças pensaram a respeito de si mesmos e sobre o mundo que os cerca e, de certa forma, vivenciaram experiências, conhecimentos, emoções e sentimentos diferenciados daqueles que estão acostumados à viver na escola. Podemos dizer que puderam ser inteiros nesse processo, superando a fragmentação cotidiana tão presente em suas vidas, ou seja, puderam se sentir criativos, se reconhecerem como sujeitos e objetivarem sua existência no seu autorretrato.

Abaixo, apresentamos os quadros com temáticas livres de Vincent, que pintou uma flor e Frida, que pintou uma menina que estava em seu aniversário, assim como de Tarsila, que retratou um coração e outros elementos abstratos.



Figura 7:Quadro de Vincent



Figura 8:Quadro de Frida



Figura 9: Quadro de Tarsila

Segundo Assumpção (2014) na criação artística, os seres humanos se relacionam com as emoções e sentimentos para além de suas relações cotidianas e pessoais, mas interagem com os sentimentos já acumulados pelo gênero humano. Assim, ao trabalhar com as crianças algumas das emoções e sentimentos e ensiná-las à representar por meio dos desenhos e pintura, acreditamos que proporcionamos o ensino de conteúdos e técnicas que auxiliaram no processo de criação de seus quadros. Nesse processo puderam

retratar, ainda que de forma elementar, o que concebiam de suas personas, emoções e sentimentos originais e sentindo-se livres para criar e se objetivar nesse processo criativo.

Sabemos que houve dificuldades e limites na expressão cognitiva e afetiva das crianças por meio de suas pinturas, no entanto, sobre esta dificuldade em expressar os sentimentos e emoções nas artes, Vigotski (2009 b, p. 226-227) afirma que o desenho infantil, “ainda que não faça parte de uma criação artística nem no mais ínfimo grau, pois desconhece a importante concepção de que mesmo uma linha pode expressar certos estados de ânimo e inquietações”, torna-se importante instrumento para que a criança manifeste-se subjetivamente e de acordo com suas possibilidades, tal como pudemos vivenciar junto aos sujeitos de nossa pesquisa, pois seus desenhos possibilitaram formas de expressão da sua realidade e engendraram conversas importantes conosco, que desvelaram conteúdos significativos de sua forma de ser e existir de acordo com a sua realidade e contexto social e histórico.

Vigotski (2009b) nos aponta que a limitação na compreensão da técnica do desenho, da importância dos traços e das formas de pintar, assim como da capacidade de reproduzir os gestos e movimentos expressivos (como o das emoções) em traços e formas, podem fazer com que o desenho infantil não se apresente como uma criação artística, no entanto, como uma forma de expressão humana, engendra importantes possibilidades de manifestação da maneira de ser, existir e reconhecer o mundo pela criança.

Em nosso processo interventivo, como já mencionamos, tratamos de abordar estes aspectos das obras de artes, para que as crianças se apropriassem, mesmo que de maneira elementar, dos princípios e meios básicos para se manifestarem através de suas produções artísticas e, de certa forma, esse objetivo foi conquistado. É nessa direção que defendemos o ensino de artes na escola pois, segundo Vigotski (2003) as crianças diante da necessidade de uma produção artística, por mais elementar que seja, buscam elementos da memória vivida para a sua retratação. O autor ilustra essa afirmação descrevendo que “Certa vez, um psicólogo pediu a uma criança que pintasse sua mãe, que estava ali sentada e descobriu que a criança a pintou, sem, no entanto, olhar para ela nenhuma vez”, o que lhe fez constatar, dada a observação do fato e ao analisar o desenho, que a criança desenhou a mãe a partir de elementos de sua da memória e concluiu que “as crianças desenham o que já sabem sobre as coisas, o que parece mais importante para elas”; fenômeno que conseguimos identificar na produção dos autorretratos dos nossos sujeitos da pesquisa.

Desta forma, não fica difícil compreender que a expressão de aspectos da personalidade, das vivências sociais, das características físicas e emocionais dos seres humanos, estão ligadas à função psíquica da memória, conforme constatamos na atividade de produção artística dos nossos sujeitos pois, desenharam elementos que se apropriaram e registraram em suas memórias e relacionados às suas vivências cotidianas na escola, na família e no seu contexto social de forma geral.

Ao pensarmos em um processo interventivo e formativo que amplie as possibilidades psíquicas das crianças no reconhecimento da realidade, assim como contribua para que as mesmas possam rever as concepções e conhecimentos sobre si-mesmas, tais como o reconhecimento de sua cor de pele, de seus traços físicos mais marcantes, suas emoções e sentimentos e características de sua personalidade, torna-se fundamental o ensino de formas e conteúdos que possibilitem retratar o humano numa produção artística, como procuramos realizar em nosso processo de intervenção formativo junto às crianças sujeitos da pesquisa.

Nesse processo de ensino das artes, construção do conhecimento e expressão das emoções e sentimentos, procuramos possibilitar que as crianças, através das artes apropriadas e da sua produção artística, pudessem se objetivar de forma diferenciada, experienciando, prestando atenção voluntária, percebendo, pensando, sentindo e memorizando conscientemente outros objetos e conhecimentos, para além daqueles vividos no seu cotidiano.

Em tempo, é importante esclarecer que a psicologia tem estudos importantes e voltados diretamente ao 'desenho da figura humana' e que buscam no desenho, artifícios psicológicos concretos para uma análise pormenorizada da personalidade humana, conforme apontou Barroco (2007), no entanto, nosso trabalho, obviamente, não se trata de discutir tema dessa natureza, embora reconheçamos na atividade do desenho, a partir de Vigotsky (2003), essa importante manifestação e forma de expressão das emoções e sentimentos da criança.

Finalizamos as reflexões deste episódio salientando que proporcionar condições de produção artística na escola, por mais primárias que sejam, torna-se uma função humanizadora fundamental pois, como nos lembra Lane (2000, p.120) “criar obras de arte significa ampliar e reinventar o mundo em que vivemos”, sendo que esse processo torna-se uma forma de mobilizar a imaginação e a criatividade dos estudantes para o enfrentamento da realidade, pois, segundo a autora: “a imaginação é uma força a ser

redescoberta no nosso cotidiano [e na escola] e se tornará mola propulsora para tornar a nossa vida mais bela e completa”.

Enfim, acreditamos nas possibilidades transformadoras presentes na socialização das artes na escola, assim como nas possibilidades da criação artística possibilitadas aos estudantes nas disciplinas e aulas que tratam dessa objetivação humana, sendo que o trabalho educativo comprometido socialmente e o papel do professor consciente e crítico tornam-se imprescindíveis nesse processo.

Ilustramos essa afirmação com Vigotsky (2003) ao lembrar que a atividade criadora e a imaginação humana relacionam-se com a riqueza e variedade da experiência acumulada pela humanidade e que torna-se necessário ampliar as experiências das crianças na escola, pois, quanto mais elas virem, ouvirem e experimentarem, tanto mais aprenderão e desta forma, tanto mais ativas, imaginativas e criativas se constituirão, nunca sozinhas, sempre coletivamente e sob a orientação do professor como apregoa a teoria histórico-cultural.

8.7 EPISÓDIO 7: APROPRIAÇÃO DOS CLÁSSICOS DA MÚSICA.

Descrição do Episódio: O sétimo episódio foi criado no intuito de analisar as atividades e diálogos dos encontros que trataram da temática da apropriação dos clássicos da música. Neste episódio estão inclusas atividades de apropriação dos gêneros musicais, dos instrumentos e seus sons, e do conhecimento de alguns dos clássicos do Forró, Samba, Rock, MPB e música clássica instrumental.

8.7.1 Cena 1: Conhecendo os instrumentos musicais e seus sons.

A primeira atividade desenvolvida foi a de apresentação dos instrumentos musicais e seus sons, sendo que a atividade foi realizada através de um vídeo que levamos para as crianças. Com essa atividade, tivemos por intuito proporcionar que as crianças pudessem diferenciar os sons presentes nas músicas apresentadas, para que pudessem, inclusive, percebê-las de uma forma mais elaborada. Perguntamos inicialmente o que pensavam ser música e Frida respondeu:

Frida: Música? É... Ai esqueci...É arte

Vincent: música é arte do som.

A resposta de Frida demonstra que conteúdos das intervenções que realizamos com as crianças foram apropriados e significativos, no sentido, de terem possibilitado que

compreendessem um pouco mais acerca do conceito de arte, a existência de diferentes formas de arte, etc, pois, no início do processo interventivo, os estudantes não conseguiam definir arte; suas respostas eram vagas e difusas tais como, arte é “*flor*” ou “*urso*”.

Prosseguimos por perguntar:

Pesquisadora: Vocês sabem do que precisa para fazer uma música?

Frida: Violão.

Frida: tamborim...violão, guitarra

Pesquisadora: isso tudo ai é o que?

Frida: instrumentos!

Pesquisadora: instrumentos musicais.

Assim, como primeiro elemento necessário à compreensão das músicas, reproduzimos um vídeo com os sons de diferentes instrumentos, em que, primeiramente apenas ouvíamos os sons e, depois de um tempo, a imagem e o nome dos instrumentos eram revelados. Assim, pedimos para as crianças adivinharem quais instrumentos correspondiam aos sons e, posteriormente, explicamos às crianças os nomes e funções de cada instrumento. Desta forma, as crianças puderam se apropriar dos sons e nomes de diversos instrumentos, como por exemplo: sanfona, chocalho, maracá, tambor, conga, violão, guitarra, flauta, piano, órgão, bateria, tuba, saxofone, pandeiro, cavaquinho, teclado, violino, violoncelo, xilofone, dentre outros.

Notamos que após este encontro, em que mostramos os sons dos instrumentos, quando ouviam músicas, as crianças tentavam identificar quais instrumentos estavam sendo tocados; primeiramente, como resposta à nossa instrução verbal, e após alguns encontros, já o faziam por vontade própria.

8.7.2 Cena 2: Apropriando-se dos conteúdos e formas mais elaboradas da música brasileira e clássica.

Iniciamos a atividade de proporcionar as apropriações dos clássicos e formas e conteúdos mais elaborados da música por levar às crianças os gêneros musicais do Forró, Samba, Rock, MPB e música clássica instrumental. Assim, ao iniciar com o gênero musical “Samba”, reproduzimos a música “Tiro ao alvo” do Adoniram Barbosa. As crianças ficaram animadas com os toques iniciais e faziam gestos corporais com os ombros no ritmo da música, e, segue-se o diálogo abaixo:

Pesquisadora: Quais instrumentos vocês conseguem ouvir?

Vincent: Pandeiro!

Tarsila: Casaquinho!

Pesquisadora: Sim, mas não é casaquinho, é cavaquinho!

Pesquisadora: Quando vocês ouvem samba, vocês sentem o que?

Tarsila: Eu sinto que dá vontade de dançar!

Cecília: Eu sinto vontade de sambar!

Vincent: Nada! (risos)

Pesquisadora: Mas assim, é uma música que parece mais feliz, triste, ou o que?

Vincent: Felizzzzzzz (gritando)

Pesquisadora: Como a gente pode saber se a música é feliz ou triste?

Vincent: Pela voz!

Pesquisadora: E o ritmo?

Vincent: Também!

Pesquisadora: E a letra? Vocês prestam atenção nas letras das músicas que vocês ouvem?

Tarsila: Não!

Pesquisadora: O que essa música fala?

Pesquisadora: Vamos ver se vocês conseguem ouvir e pensar no que a música fala!

A pesquisadora coloca a música “Com que roupa” do cantor Noel Rosa, e deixa tocando por algum tempo e pergunta:

Pesquisadora: Do que a música fala? O que ele fica perguntando no refrão da música? O que ele fala?

Vincent: De roupa!

Pesquisadora: O que tem a roupa? Uma pessoa chamou ele para ir pra onde?

Vincent: Para o samba que você me convidou!

Desta forma, continuamos a explicar o contexto da letra da música, por debater o fato do personagem da música não ter roupa para ir para o Samba. Aproveitamos a oportunidade para discutir também, o contexto das músicas de Funk ouvidas pelas crianças, como 'Baile de Favela', esclarecendo o que eram os bailes e o que era favela. Com o diálogo acima, tivemos por intuito possibilitar compreensões sobre o aspecto festivo ou introspectivo das músicas, tanto pelos sons, quanto por suas letras. Este conhecimento acerca da composição da música foi imprescindível para possibilitar que as crianças criassem uma música, como veremos no episódio 9.

Desta mesma forma, apresentamos às crianças também o gênero musical MPB, explanando que a sigla se tratava de músicas populares brasileiras, sendo que a MPB se concretizava como uma mistura de diversos gêneros musicais brasileiros. Ao dar como exemplo a música 'Taj Mahal' e 'País Tropical' de Jorge Ben, assim como, 'Aquarela' de Toquinho, perguntamos novamente, sobre o que se tratava nas músicas e obtivemos as seguintes respostas:

Vincent: De amor?

Pesquisadora: É a história de amor entre quem?

Vincent: De ninguém!

Pesquisadora: De ninguém? Reproduzimos novamente a música.

Vincent: Pela princesa!

Pesquisadora: É uma história de amor entre um príncipe e uma princesa.

Pesquisadora: E essa aqui? (“País tropical”). Do que fala a história?

Vincent: A história de um deserto para o país tropical, as coisas que tem no país tropical!

Posteriormente a pesquisadora coloca a música 'Aquarela' do cantor Toquinho.

Pesquisadora: Do quê fala a letra?

Vincent: Uma folha!

Pesquisadora: Uma folha! E o que ele tá fazendo na folha?

Vincent: Desenhando. Ele fala: cinco ou seis reta... Prô, ele fala cinco ou seis reta!

Fizemos o mesmo com a música de Chico Buarque 'João e Maria', e as crianças prestaram atenção nos instrumentos e na letra da música, Tarsila percebeu o som da flauta, chocalho, violão. Vincent, por sua vez, disse ter ouvido o trompete. Quando reproduzimos 'Aquarela' de Toquinho, Vincent afirmou ter ouvido o triângulo, o violão, a bateria. Reproduzimos também 'A história de uma gata' e 'Cotidiano', outras músicas representantes da MPB e discutimos com as crianças a variedade dos gêneros musicais brasileiros.

Trabalhamos também com músicas de Rock e colocamos 'A little conversation', 'Viva las Vegas' e 'Suspicious Minds' do cantor Elvis Presley, também mostramos a foto do cantor. Notamos, mais uma vez, que as crianças ouviam as músicas prestando atenção nos sons dos instrumentos, sem que precisássemos pedir, então, durante a reprodução destas músicas, as crianças iam dizendo quais instrumentos estavam sendo tocados. Assim, reproduzimos também a música 'Twist and Shout', 'Come Together' da banda 'Os Beatles' e mostramos suas fotos e um vídeo para que os conhecessem. Ainda apresentamos alguns cantores e bandas de rock brasileiro como Raul Seixas, Legião Urbana e R.P.M.

Dado importante é o de que, no encontro posterior, Frida se direciona à mim pesquisadora e diz:

Frida: Professora, não tem aquela banda que você mostrou a foto?

Eu olhei no celular da minha mãe e ela tem um vídeo daquela banda.

Pesquisadora: Dos Beatles?

Frida: É!

Assim, expliquei a ela que muitas pessoas conhecem “Os Beatles” e perguntei, em seguida, se lembravam-se da música de rock nacional. Frida respondeu que era “Legião” e concordei com Frida, colocando a música “Que país é esse” e “Faroeste Caboclo” da

banda Legião Urbana. Desta forma, podemos afirmar que Frida se apropriou de alguns aspectos dos conteúdos e formas trabalhadas acerca das músicas 'Rock', pois mesmo em situações cotidianas, em sua casa, se recordou do que havíamos trabalhado em nossas intervenções.

Ao trabalharmos com o 'Forró', reproduzindo o “Xote das meninas” de Alceu Valença e “Qui nem Jiló” de Elba Ramalho, as crianças cantaram e dançaram umas com as outras. E, ao reproduzirmos “Asa Branca” de Luiz Gonzaga, Vincent representou tocar uma sanfona e cantou:

Vincent: Por falta d'agua perdi meu gado, morreu de sede meu alação, tan nan nan nan nan nan naaann..

Pesquisadora: E qual a história da música?

Vincent: Morreu de sede o alação por que não tinha água, tem muita seca no país dele.

Pesquisadora: É no nosso País, no nordeste.

Frida: Acabou a água.

Vincent: Tipo uma cidade.

Pesquisadora: Lá não é uma cidade é uma região, assim Bahia; Pernambuco; Paraíba, eles sofrem com a seca, lá não chove muito, então eles não conseguem plantar, o gado morre de sede, muitos bichos morrem, porque não tem o que comer.

Vincent: Lá os alações dele é um boi!

Pesquisadora: O Alação é um tipo de cavalo.

Salientamos aqui, a importância da socialização de músicas que retratam a realidade social, pois, por meio de seu conteúdo e forma, foi possível debater tanto a desigualdade social na música de Noel Rosa, quanto às questões socioeconômicas e as particularidades da região nordeste brasileira, dentre outras questões de ordem social mobilizadas pelas músicas com as crianças. Defendemos que as artes mais elaboradas, assim como a música popular brasileira e a música clássica, devam ser trabalhadas na escola, pois, como afirma Saviani (2001) fazem parte dos objetos imateriais do gênero humano e possibilitam que cada ser humano em sua singularidade, tenha contato com a universalidade através da particularidade das artes, segundo afirmação de Lukács (1978).

Neste sentido, ao enfatizarmos a música clássica instrumental, trabalhamos com as composições de Tchaikovsky, Beethoven, Bach e Vivaldi, no intuito de debatermos quais as histórias, emoções e sentimentos, que as músicas podiam expressar, assim, inicialmente, reproduzimos a música “Lago do Cisne” De Tchaikovsky, e:

Pesquisadora: Essa música é o 'Lago do cisne'

Frida: O meu balé tem isso ai!

Pesquisadora: É, no balé dançamos música clássica.

Frida: Não é Tarsila... que no nosso balé tem essas músicas clássicas?

Tarsila: Tem!

Pesquisadora: E que instrumentos são tocados na música clássica?

Vincent: Violino!

Vincent: Violoncelo!

[...]

Pesquisadora: Este artista chama Bach!

Pesquisadora: Vocês então, estão acostumados a ouvir música clássica né? Porque o Vincent toca instrumento de música clássica, vocês dançam as danças da música clássica, não é?! Balé é com música clássica, violino é da música clássica. Vocês já ouviram na casa de vocês músicas clássicas?

Frida: Já!

Pesquisadora: E o que vocês sentem quando vocês ouvem música clássica? Referindo-se à “Toccata and fugue in d minor”

Vincent: Violino!

Pesquisadora: Não.. não é o que você percebe!

Pesquisadora: Vocês não acham que ouvindo a música clássica, por exemplo, dá para sentir medo? Ou as vezes dá para sentir mais calma?

Frida: Não! Dá para sentir mais nervoso ainda!

Pesquisadora: Mais nervoso?

Frida: Porque é muito ruim!

Pesquisadora: Esta não parece uma coisa leve? Referindo-se à “Spring from the four seasons” de Vivaldi.

Frida: Parece, esta parece!

Frida: Tem umas que é para dormir e deixar ela ligada na sombra, no jardim, no meio das plantas. Ah, até imagino agora ahhh. Eu vejo um monte de plantas com sol lindo lá em cima...calor.

Explicamos que o nome da composição de Vivaldi retratava a situações vivenciadas na primavera, como Frida descreveu.

[...]

Pesquisadora: Esta por exemplo, o que dá para imaginar?

(Symphony No. 5 Allegro, de Beethoven)

Frida: Esta? O terror!

Conforme vimos nos diálogos acima, após perguntarmos o que poderiam sentir ouvindo as músicas clássicas, Frida relacionou a “*Toccata and fugue in d minor*” ao nervoso, a “*Spring from the four seasons*” à situações de descanso em um jardim, com pássaros cantando e “*Symphony No. 5 Allegro*” ao terror. Nesse diálogo, ressaltamos a descrição de Frida perante à obra de Vivaldi, pois a estudante expressou elementos próximos ao conceito de primavera, como jardim, sombra, calor, sol e plantas. A compreensão de Frida a respeito da música de Vivaldi nos permite pensar que, assim como Vigotski (2009b), que as obras de arte mais elaboradas carregam em si, tanto em sua forma, quanto em seu conteúdo, as emoções estéticas, de maneira que, quando Frida ouviu a composição de Vivaldi, pôde visualizar e sentir o que o próprio compositor tentou

expressar com sua música, isso durante a fruição da obra, sem a nossa intervenção naquele momento.

Por este motivo, podemos defender que as artes são importantes formas e conteúdos a serem trabalhados na escola no sentido de desenvolver o sistema afetivo e cognitivo dos estudantes, bem como de suas personalidades para-si, como afirma Duarte (2010, p.146) pois, para o autor “Vygotski analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo que se interioriza por meio da catarse”, situação tal como observamos junto a Frida durante o encontro de intervenção.

Ainda Duarte (2010, p.152) ao discutir os efeitos da fruição de uma obra de arte pelo ser humano, afirma que a catarse possibilitada nesse processo, provoca uma mudança “na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana”. Para o autor, podemos compreender que, por meio dessa suspensão momentânea da vida cotidiana a obra de arte exerce efeito formativo sobre o indivíduo, “efeito esse que terá repercussões na vida do indivíduo, as quais, porém, não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir a priori as consequências, para a vida de determinado indivíduo, do processo de recepção de determinada obra de arte”.

Enfim, defendemos que a possibilidade de apropriação de obras artísticas musicais de qualidade diferenciada, sobretudo aqueles que se perpetuaram ao longo da história pela sua qualidade na forma e conteúdo, torna-se imprescindível na escola, isso porque, ao contrário do mero contágio provocado por obras musicais populares e cotidianas, as obras clássicas provocam a catarse em lugar do contágio, fenômeno imprescindível para a efetivação de mudanças qualitativas na maneira de ser, pensar e sentir dos seres humanos numa direção humano-genérica, como aponta Vigotski (1998).

8.8 EPISÓDIO 8: TÉCNICAS E CONHECIMENTOS DA MÚSICA

Descrição do Episódio: Este episódio versa sobre as situações vivenciadas em encontros em que possibilitamos às crianças o contato físico com instrumentos musicais. Abordaremos aqui como se estruturaram estas atividades e quais os objetivos destas no processo interventivo formativo.

8.8.1 Cena 1: Do contato com instrumentos musicais.

No sentido de garantir que as crianças conhecessem os instrumentos musicais, levamos e apresentamos alguns instrumentos musicais como violão, viola, baixo, guitarra, pandeiro, chocalho, triângulo, gaita e teclado, para que as mesmas conhecessem e pudessem experimentar os instrumentos e seus diferentes sons. Esclarecemos que, primeiro as crianças deveriam aprender os nomes dos instrumentos e quais sons emitiam e, posteriormente, poderiam manipulá-los e tirar “sons” dos instrumentos.

Começamos apresentando o violão e Vincent nos explicou que este instrumento era feito de cordas. Assim, explicamos que o número de cordas e o material do instrumento gera a diferença entre o violão e a viola. Em seguida mostramos algumas notas e o nome e a posição dos principais acordes nos diversos instrumentos, importante salientar que garantimos que todos os estudantes pudessem entrar em contato com todos os instrumentos e que os ensinamos algumas notas e acordes básicos em cada um deles.

Durante a intervenção, quando estávamos tocando violão, Vincent se recordou da música “Asa Branca”, que foi introduzida em encontros anteriores e disse: “*o alazão morreu de sede, eu esqueci...*”, e diante disso, passamos a tocar e cantar a música Asa Branca e, posteriormente, “Aquarela” de Toquinho, resgatado músicas já apresentadas aos sujeitos em encontros anteriores.

Fato interessante de perceber é que Vincent estava tocando no teclado, os acordes mais graves, mantendo seus dedos por um longo tempo nas mesmas teclas e disse:

Vincent: Olha a música de terroooooorrrrrr!

Vinícius (GEIPEE) toca ao mesmo tempo no baixo e Fabi (GEIPEE) no pandeiro. Frida bate na caixa do violão.

Tarsilla ri (como bruxa): há há haaaaaa!!!

Frida vai tocar o baixo e grita: yeaahhhhh!!!

[...]

As crianças brincam experimentando os sons dos instrumentos.

Pesquisadora pede para que cada criança faça a nota 'mi' em seus instrumentos.

Vinícius (GEIPEE): *Vocês estão fazendo o mesmo som de formas diferentes.*

Frida: *Uhuuullll!!!*

No trecho acima, podemos notar que Vincent associou alguns sons mais graves à música de terror, e quando os membros do GEIPEE entraram em harmonia com este som, as demais crianças também relacionaram os sons de seus instrumentos à uma cena de terror, fato que demonstra como perceberam o quanto a música e determinados instrumentos podem expressar sentimentos humanos de pavor, medo, desespero e outros, através de sons mais graves.

Outro dado que nos demonstra como Vincent pôde relacionar os sons às emoções e sentimentos e às vivências humanas, pode ser observado no trecho abaixo:

Rodrigo (GEIPEE) apresenta a guitarra, dizendo: *Gente, essa é a guitarra, vocês podem perceber que diferente do violão, ela não tem esse buraco aqui e nem aquela caixa grandona, porque a guitarra a gente não consegue tocar sem a caixa de som, por isso que se chama guitarra elétrica, vou tocar sem estar ligada na caixa pra vocês verem. Diferente do violão, que o professor bate e...*

Vincent completou: *“Sai o som”*,

Rodrigo (GEIPEE): *“Isso, sai o som mesmo sem estar ligado, mas a Guitarra, sempre toca ligada na caixa”*.

Rodrigo disse que a guitarra se assemelhava ao violão, mas que somente a guitarra poderia fazer o som de “distorção”, e então tocou o trecho de uma música em que utilizou esta técnica.

Vincent: *O violão é calmo. Esse é muito agitado, ele quer brincar (referindo-se a guitarra), esse não, esse quer dormir (referindo-se ao violão).*

Vincent: *Pro, eu sou a guitarra. Só falta eu ter um pescoço e as cordas.*

Assim, Vincent destinou os sons da guitarra às situações de agitação e ao do violão à calma. Ainda notamos que Vincent se compara à guitarra, ou seja, se define como alguém mais agitado, que gosta de brincar. Outro acontecimento que nos faz pensar que o ensino das artes em relação às emoções e sentimentos foi significativo aos estudantes, ocorreu quando tocávamos “Superfantástico” e no momento do refrão “sou feliz, por isso estou aqui”, Frida se levantou, começou a cantar com as mãos para cima, apontou para o chão no momento que diz “estou aqui” e me abraça (a pesquisadora) forte. Podemos compreender que Frida relacionou a letra da música à situação de alegria e felicidade vivenciada por ela nos momentos de intervenção formativa na escola, fato que já havia acontecido em encontros anteriores. Neste sentido, Davidov (1988) nos esclarece que:

No processo de ensino das disciplinas do ciclo estético, os estudantes de menor idade vão assimilando, antes de tudo, a composição como

procedimento geral de estruturação da imagem artística. Por isso as crianças dominam as ações de formação, união, estabelecimento das relações (vinculações) entre diferentes representações (de objetos, seres, fenômenos), como também entre os elementos e partes destas representações realizadas nas linhas, na cor e nas formas do desenho. Graças a isto, nas crianças vão se estruturando os “padrões sensoriais” das relações de cor, forma, ritmo, etc., e os modelos das ações com ajuda das quais se constituem esses padrões no processo de realização da ideia do artista (DAVIDOV, 1988, p. 221-222).

Assim, consideramos que para desenvolver os padrões estéticos junto às crianças e possibilitar uma criação artística, devemos trabalhar com a assimilação de elementos formais e suas relações com a representação de elementos da realidade. Ou seja, é importante trabalhar as relações dos sons, letra e ritmo e simultaneamente, apresentar as explicações e representações históricas ligadas à obra artística e sua relação com a genericidade humana.

Portanto, trabalhamos tanto com as histórias, sentimentos e emoções expressas nas letras das músicas, quanto no que os sons nela expressos poderiam nos transmitir. Assim, torna-se possível afirmar que ao possibilitarmos que as crianças conhecessem os instrumentos e seus sons, como também as letras de músicas, suas formas e conteúdos, garantimos que se apropriassem das formas necessárias à criação de conteúdos musicais na composição de uma música, criação esta que acompanharemos no episódio 9.

8.9 EPISÓDIO 9: OBJETIVAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA DA MÚSICA;

Descrição do Episódio: Este episódio retrata a criação coletiva de uma música acerca dos sentimentos e emoções presentes em situações escolares. Para tanto, utilizamos de diversos encontros para chegar ao resultado de uma música. Importante ressaltar que durante todo o processo de intervenção formativa acerca da composição da música, explicamos às crianças que aqueles momentos de intervenção estavam se dando para que ao final do processo conseguíssemos construir coletivamente a nossa própria música, a música do nosso grupo musical. Também dissemos às crianças que iriam apresentar suas produções para a escola, desde as pinturas, como também a música. A exposição dos quadros ocorreu no dia da festa junina da escola, e a apresentação da música foi realizada para nós, membros do GEIPEE ao término do processo de intervenção, pois as crianças disseram sentir-se envergonhadas de apresentar para toda a escola, fato bastante compreensível, apesar de lamentável, tendo em vista que a escola, de forma geral, no seu cotidiano, pouco valorizava as produções desses sujeitos especificamente, pois eram

considerados sujeitos problemas, com poucas possibilidades de desenvolvimento. No entanto, junto aos membros do GEIPEE a relação com os sujeitos era plenamente destituída de preconceitos ou julgamentos inadequados, fato que tornava as relações sociais igualitárias, permeadas pelo respeito e pela valorização do outro, tal como defende Viotto Filho (2005; 2009; 2014; 2017) na escola-comunidade ao ar as relações sociais humanizadoras como ponto fundamental do processo educativo.

8.9.1 Cena 1: Definição da história a ser expressa em nossa música

Iniciamos este processo de criação por questionar quais elementos eram necessários à composição de uma música, como podemos observar no diálogo abaixo:

Pesquisadora: Sabe o que vamos fazer hoje? Hoje vamos inventar uma música. Quando queremos fazer uma música, precisamos pensar no que?

Frida: Nas palavras!

Pesquisadora: Além da letra, a música tem que ter...

Vincent: O som!

Pesquisadora: É, o som. Quando pensamos em fazer uma música devemos pensar em duas coisas, no que vamos querer escrever, do que vamos querer falar e como vai ser esse som. Então, precisamos pensar nessas duas coisas.

Podemos notar, por meio do diálogo acima, que as crianças compreenderam os principais elementos da composição de uma música, conteúdos e formas que havíamos trabalhado juntos nos encontros anteriores. No intuito de saber se recordavam-se da relação entre som, letra da música, história a ser contada, emoção e sentimento que a música expressa, perguntamos:

Pesquisadora: Tem relação o que a gente ouve na letra da música e o som? Por exemplo, se uma música está contando uma história triste, o som é agitado?

Frida: Não!

Pesquisadora: Como é o som?

Frida: É fininho.

Pesquisadora: Devagar né? E quando uma música é alegre, como ela é?

Vincent: Rápida!

Frida: É rápida. (Se levanta e começa a dançar)

Com a resposta das crianças, pensamos que foi possível compreenderem a relação entre os sons presentes na música e a história a ser retratada. Assim, decidimos juntos,

através de diálogo aberto, qual história contaríamos em nossa música, como pode ser identificado na descrição abaixo:

Pesquisadora: Então, que história a gente poderia contar nessa música?

Fabiane (GEIPEE): Poderia ser uma história aqui da escola.

Vinicius (GEIPEE): Então temos que decidir se vamos tocar assim mais calmo, ou assim, mais animado. (Exemplificando no violão)

Vincent: Animado!

Pesquisadora: Então vamos ter que decidir se a música vai ser mais alegre ou triste.

Fabiane (GEIPEE): O que vocês querem contar e cantar?

Ariana (GEIPEE): Olha, lembra que precisamos escolher se a música vai ser alegre ou triste?

Frida: Alegre!

Tarsilla: Alegre!

Cecília: Alegre!

Vincent: aletriste, trialegre!

Ariana (GEIPEE): As duas coisas?

Pesquisadora: E se a música for sobre algo que aconteceu e que deixou a pessoa triste, mas depois, outra coisa, a deixou alegre?

Vincent: Aletriste!

Pesquisadora: Pode ser a história de uma pessoa que está meio tristonha, e algo faz ela ficar feliz. A gente pode pensar nisso, o que faria ela feliz?

Ariana (GEIPEE) se recorda da música “Telegrama” de Zeca Baleiro, pois conta a história de alguém que estava triste, mas fica feliz ao receber um telegrama com mensagens positivas. Assim, para exemplificar, tocamos a música para as crianças, que acompanharam batendo palmas.

Pesquisadora: No começo ele está como?

Vincent: Triste!

Pesquisadora: E depois como ficou?

Frida: Alegre!

Cecília: Alegre!

Pesquisadora: Ficou alegre por que?

Frida: recebeu uma mensagem.

Pesquisadora: Mas o que estava escrito na mensagem?

Vincent: Pra ele ficar alegre, porque tinha alguém que gostava dele no mundo.

Frida: Aí ele ficou com vontade de dar uma flor.

Pesquisadora: Então, o que deixa uma criança triste na escola?

Frida: É gorda, baleia assassina!

Pesquisadora: Bullying, é?

Perguntamos para todas as outras crianças e as repostas foram:

Vincent: é.... apanhar!

Cecília: Apanhar!

Tarsilla: Chamar uma criança de filho da... (Não expressou o palavra inteiro).

Pesquisadora: Dois de vocês falaram de agressão verbal, que é quando a pessoa fala algo que machuca e dois de agressão física. Então podemos falar de uma criança que está triste porque sofre com agressões físicas e verbais?

Frida: *É, chamar de gorda!*

Pesquisadora: *então a gente pode contar essa história, de uma criança que ouvia xingamento e apanhava. O que pode fazer essa criança ficar feliz?*

Vincent: *Dar um soco na cara!*

Frida: *A gente não bater nela, não xingar.*

Pesquisadora: *Mudar a atitude dos colegas.*

Frida: *Piada, cosquinha, dar risada, brincadeiras divertidas, já fui na cidade da criança, fiquei muito feliz.*

Vincent: *Desapanhar!*

Cecília: *Cósquinha e brincadeiras.*

Tarsilla: *Quando vai pra casa.*

Pesquisadora: *Gente, deixa eu explicar uma coisa pra vocês, ser feliz, não é só dar risada, por exemplo, eu posso ficar feliz sem estar rindo, eu tô feliz de estar aqui com vocês fazendo uma música, não estou rindo, mas me faz bem.*

O encontro foi finalizado e a discussão ficou para o próximo encontro.

No outro encontro:

Ariana (GEIPEE): *Vocês lembram sobre o que a nossa música ia falar?*

Frida: *Tristeza e alegria!*

Pesquisadora: *O que fazia o menino ficar triste?*

Tarsilla: *Apanhar!*

Vincent: *É apanhar!*

Frida: *Tristeza!*

Frida: *Se alguém morreu.*

Pesquisadora: *Se alguém fizesse o que com ele?*

Frida: *Chegasse e fizesse bullying!*

Pesquisadora: *Ahh...bullying isso! E... o que a gente estava pensando em fazer para o menino ficar feliz?*

Vincent: *Tínhamos que dar uns tapas na cara deles!*

Tarsilla: *Dar risada!*

Frida: *Uma música da alegria!*

Pesquisadora: *A gente pode fazer uma história então que a criança está triste porque alguém brigou, fez bullying, ai fizeram uma música pra ele e ele ficou feliz?*

Frida e Tarsila: *Siiimmm!*

Vincent: *Nãããooo!*

Pesquisadora: *Porque não?*

Vincent: *Eles nunca mais fizeram isso!*

Pesquisadora: *Nunca mais fizeram o que? Nunca mais bateram nele?*

Vincent: *é!*

Ariana (GEIPEE): *Isso! pode ser então as duas coisas!*

Vincent: *É, falou isso lá, eu lembro!*

Ariana (GEIPEE): *Ohh a criança está triste porque alguém fez bullying e porque ela apanhou, mas pra ela ficar feliz fizeram uma música para pedir desculpa e nunca mais fizeram isso. Vocês acham que dá certo assim a história ou não? Vamos escrever a música então?*

Desta forma, desenvolvendo a atividade de composição da música a partir de situações afetivas nas relações escolares, conseguimos ao mesmo tempo, compreender melhor a realidade vivida pelos estudantes na escola, bem como, trabalhar um pouco mais

com os conceitos de emoções e sentimentos. Observamos que as crianças elegeram as atitudes de violência simbólica, verbal e física como motivos para a tristeza dos estudantes no meio escolar, e que para que esta situação mudasse, era necessário que não houvessem mais agressões, que dialogassem para resolver seus problemas e, além disso, as crianças elegeram a música como objeto capaz de levar a alegria ao sujeito que estava triste, obviamente, sempre mediados nessa construção pelos membros do GEIPEE, como é possível notar na descrição dos diálogos, fato que reitera a importância do professor como mediador principal do processo de construção do conhecimento na escola, como temos defendido ao longo desse trabalho e em conformidade com os princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Conforme aponta Martins (2013, p.271:

A educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às desigualdades [econômicas e sociais]. É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações -, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” ou seja, ao socializarmos os objetos culturais musicais, desde os instrumentos, como também as letras das músicas e discutirmos, analisarmos e refletirmos coletivamente sobre tais objetos, estamos privilegiando a sua apropriação de forma significativa e, ato contínuo, o processo de objetivação dos estudantes para além das dimensões imediatas, num processo de mediação que os eleva à genericidade e à sua humanização, deslocando-os do cotidiano alienado e alienante.

Pensamos que trabalhar com formas e conteúdos acerca das emoções e sentimentos humanos na escola, como procuramos realizar nesse nosso trabalho de intervenção formativa, proporciona que os estudantes ampliem suas possibilidades de apropriação cultural e, nesse processo, aprendam a compreender a si-próprios, como também a sua relação com as outras pessoas, e desta forma, aprendam, através da mediação consciente do professor, a lançar mão de atitudes humanizadoras para com o outro, dado o controle consciente de suas condutas e a transformação de suas funções psíquicas, seus pensamentos, consciência e personalidade.

De acordo com Vigotski (2009, b. p) a arte é “uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que

talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar, acima da nossa vida, o que está por trás dela.” Assim, acreditamos que nosso processo interventivo formativo tenha possibilitado, através do acesso e apropriação da música, como também da pintura, relações sociais diferenciadas e garantido às crianças uma melhor organização de suas condutas e personalidades de uma forma diferente daquela até então cotidiana e permeada pelas relações do senso comum. Podemos dizer, portanto, que as possibilidades de apropriação das artes, lançam os seres humanos em esferas não-cotidianas e engendram condições para que possam atingir o humano-genérico, como afirma Duarte (1993; 2013).

8.9.2 Cena 2: Composição e escrita da música.

Para a composição da música foram necessários diversos encontros e muitas situações da mediação da pesquisadora e do Geipee, pois, as crianças ainda não dominavam completamente a função da escrita. Para tanto, eu, enquanto pesquisadora, assumi a tarefa de direcionar a escrita da música, e para iniciar a intervenção, expliquei às crianças como se compunha músicas e qual era o significado e como poderiam empregar as rimas.

Assim, fizemos um levantamento das principais palavras a serem utilizada em nossa música, como vemos a seguir:

Pesquisadora: Quais palavras tem que ter na nossa música?

Frida: Amor

Tarsilla: triste

Frida: bullying

Vincent: Murro na cara

Pesquisadora: Murro na cara? Não é melhor colocar agressão ou bateram? Pode ser bateu?

Vincent: é bateu, agressão, espancou

Pesquisadora: Oh, então tem criança, triste, bullying, bateu ou agressão, escola.

E ai, o que mais? O que foi que fez a criança ficar feliz? Tem que ter feliz...

Frida: Alegria

Frida: Cantar

Frida: Pedir desculpa

Vincent: Pedir desculpa e não bater mais.

No intuito de iniciar a música, perguntamos quais palavras rimariam com escola, e, como vemos adiante, pudemos chegar às primeiras rimas de nossa canção:

Vincent: Bola, cola

Tarsilla: Rola, rola (rolar)...

Frida: Bola rola, nossa rimou néh professora, bola rola! Rola a bola na escola!

Pesquisadora: Isso! E se a história acontecer enquanto a bola rola na escola, uma criança xinga e bate na outra? No meio da aula de educação física ou na hora que está jogando futebol.

Vincent: Ai morreu, todo mundo levou tiro.

Frida: Faz bullying, chama de gordo

Pesquisadora: E se enquanto a bola rola na escola, o menino erra o passe o outro fica bravo e bate nele?

Frida: é ele está fazendo o gol ai ele errou e a pessoa do grupo dele, bate nele e começam a brigar.

Frida: Dizem que ele não sabia jogar bola

Pelo fato de termos muitas dificuldades em expressar nossos pensamentos, emoções e sentimentos na letra daquela música, propusemos que nos baseássemos nas músicas de Zeca Baleiro para realizar uma paródia. Assim, explicamos às crianças o que eram paródias e tocamos e cantamos novamente “Telegrama” de Zeca Baleiro. Assim, mostraremos abaixo trechos que retratam como se deu a composição coletiva da música:

Frida: Eu tava triste, tristinho...(cantando)...Vamos inventar! Eu tava triste, tristinho...

Ariana (Geipee): Eu tava triste, tristinho. Não me deixaram jogar bola na escola porque eu errei o passe, brigaram comigo...(cantando).

Frida: éh..gostei!

Neste momento o Vincent pergunta se a música pode ser em um determinado ritmo e começa a bater na mesa “Tum, Tum, tah...tum, Tum, tah...” Seguimos a música no ritmo proposto por Vincent.

Pesquisadora: Brigaram comigo, me empurraram[...]

Frida: E fizeram bullying comigo

Vinicius (Geipee): Mas ontem (cantando)

Pesquisadora: Eu recebi um WhatsApp...(risos)

Frida: Eu recebi uma mensagem (cantando e estalando os dedos).

Pesquisadora: Por um estante eu achei que havia perdido todos os meus amigos

Frida repete a frase cantando

Pesquisadora: Me isolei no cantinho

Tarsilla: Fiquei com raiva, bravinho...

Frida: Fiquei com raiva, perdido (cantando)

Pesquisadora: Fiquei com raiva, revoltado com as pessoas que me xingavam. Agora vamos cantar até aqui para ver como fica?

Neste momento todos começam a cantar e repassam a música, fazendo o ritmo e batendo na mesa. Após cantarmos, fizemos algumas modificações na letra da música para rimar melhor.

Pesquisadora: e depois que ele é xingado e sofre bullying, o que acontece?

Vincent: todo mundo faz uma música faz, canta uma música pra ele e deixa ele feliz

Pesquisadora: E agora, o que a gente faz na música original era: “mas ontem eu recebi um telegrama”

Vincent: é igual whatsapp de papel

Pesquisadora: então o telegrama é uma mensagem, o menino recebeu uma mensagem? E o que tinha na mensagem?

Frida: é, pode ser festa de aniversário e ele não tá lembrado. Por causa daquelas coisas que aconteceu nele, aí a amiga dele fala: “vem aqui na minha casa pra gente sair”, aí ele vai e começa a festa, entendeu?

Vinicius (Geipee): os meus amigos lá da escola

Frida: me chamando pra sair, pediram desculpa

Tarsilla: pediram muita desculpa (cantando)

Tarsilla: tomando Coca-Cola, tomando Coca-Cola e foi lá me chamar.

Frida: rimou! Rimou! Os amigos da escola me chamando tomando Coca-Cola

Frida: ah, “nois” não vai colocar coisa de alegria aí não? No fim “nóis” pode falar: “nunca perda a amizade”, alguma coisa

Pesquisadora: a tá! é, falta só o refrão agora. Vamos achar uma palavra que rime com danada.

Frida: eu estava muito feliz, dei uma risada.

Pesquisadora: o que eu vi chegando lá me fez dar muita risada, porque meus amigos fizeram uma música para se desculpar da mancada.

Frida: Eu posso dar uma opinião? Mama, o mama, o mama, agora eu posso brincar, agora eu posso brincar.

Pesquisadora: Isso, aí acabou, termina aqui e aquela parte que tem que falar “nunca perca a amizade”.

Assim, podemos afirmar que as crianças participaram efetivamente na composição da música que retrataria situações cotidianas no meio escolar. Pensamos que esta atividade, de fazer uma leitura de suas próprias realidades (meio social) e compreender quais sentimentos, emoções e vivências são desenvolvidos por suas relações interpessoais, faz com que a criança seja capaz de generalizar suas vivências, emoções e sentimentos, como afirma Vigotski (1996).

Desta forma, cantamos e tocamos várias vezes a música, onde as crianças cantaram e acompanharam o ritmo da música com batidas no próprio corpo, para imitar o som da música, e posteriormente, utilizaram os instrumentos pandeiro, chocalho, gaita e triângulo para acompanhar o ritmo da música. O resultado da letra da música foi:

*Eu tava triste, tristinho
 Não me deixaram jogar bola na escola
 depois que eu erreí o passe
 Brigaram comigo,
 Me empurraram, me chutaram, me xingaram
 e me deixaram de lado
 Fizeram bullying comigo,
 Por um instante achei que havia perdido todos meus amigos
 Me isolei num cantinho,
 Fiquei com raiva, revoltado com as pessoas que me agrediram
 Mas ontem eu recebi uma mensagem
 Eram os amigos da escola
 Me chamando pra tomar uma coca-cola*

*Ai eu fiquei feliz, eu fiquei feliz, eu fiquei feliz, fiquei muito, muito,
 muito feliz*
Porque o que eu vi chegando lá me fez dar muita risada
Os meus amigos
Fizeram uma música muito engraçada
Prometeram que não iam mais me bater
E se desculparam da mancada
*Mama, ô mama, ô mama, agora eu posso brincar, agora eu posso
 brincar*
Agora eu posso, posso, posso, agora eu posso brincar
*Mama, ô mama, ô mama, agora eu posso brincar, agora eu posso
 brincar*
Agora eu posso, posso, posso, agora eu posso brincar
Vem meu irmão, vamos jogar futebol
“Nunca perca a amizade”

Além da generalização das emoções, sentimentos e vivências como mencionamos acima, ressaltamos que a composição, ou produção artística, é fundamental para objetivar todos os conteúdos e formas apropriadas pelos estudantes durante o processo interventivo. Neste processo de composição, observamos que as crianças puderam utilizar dos ritmos, dos instrumentos, e do uso da letra da música para contar histórias, emoções e sentimentos humanos. Assim, Segundo Davidov (1988, p. 220-221)

O conteúdo fundamental do ensino das disciplinas do ciclo estético é a assimilação pelas crianças do procedimento geral de percepção adequada e criação da forma artística. Esse procedimento geral se chama *composição*. A composição é a criação, a união, o estabelecimento das relações, o ordenamento e a unificação das partes, o elemento de algo que deve se converter em um todo (e nesse sentido, a composição está ligada a atividade artística, científica e técnica). Em relação com a arte, a composição é o procedimento geral da objetivação (para o artista) ou da desobjetivação integral (para o espectador) da ideia artística, o procedimento geral de passagem da ideia a sua realização ou, o inverso, da percepção da forma no que está realizado a ideia ao conteúdo do quadro.

Assim, tanto para a compreensão de um quadro, ou de uma música, é necessário que se entenda este processo de composição, quanto, para que se objetive a ideia e formas artísticas por meio de sua produção. Em nosso processo interventivo, buscamos possibilitar a apropriação das técnicas e conteúdos das manifestações artísticas da música e pintura para que as crianças pudessem se objetivar em suas produções artísticas. Desta forma, ainda que tenham durado vários encontros, conseguimos possibilitar a composição de uma música que expressasse as ideias e sentimentos das crianças acerca de algumas situações escolares.

8.10 EPISÓDIO 10: AVALIAÇÃO FINAL

Descrição do Episódio: Este episódio tem por intuito analisar as principais falas e expressões das crianças perante nosso último encontro de intervenção formativa do ensino das artes. Analisaremos também os acontecimentos e diálogos que revelem o desenvolvimento das emoções e sentimentos e personalidade das crianças ao longo do processo interventivo.

8.10.1 Cena 1: Avaliação por meio de diálogos acerca do processo interventivo e formativo.

Iniciamos nossa conversa explicando que aquele seria nosso último encontro de intervenção e assim gostaríamos de saber o que entenderam de todo o processo de intervenção, começando pela pergunta:

Pesquisadora: O que é emoção e sentimento?

Frida: É tristeza;

Vincent: “Emoción cholar, eu estou muito emocionada”!

Pesquisadora: Chorar, quando chora é porque está sentindo o que?

Frida: Dor no peito

Diante da discussão sobre as emoções e sentimentos, Tarsila começa a chorar e depois de consolá-la e perguntar o que aconteceu, soubemos que estava com saudades de sua tia. Conversamos sobre a situação social em que Tarsila se encontrava no sentido de a fazer refletir que poderia ver sua tia novamente em breve, uma vez que ela apenas havia se mudado de casa. Nesse sentido, perguntamos:

Ariana (Geipee): E o podemos fazer pra deixar os outros felizes?

Tarsila: Tem que deixar feliz, e as vezes tem que chorar pra ficar feliz.

Pesquisadora: As vezes a gente chora de felicidade, ne?

Frida: É, de alegria.

Assim, percebemos que Tarsila relacionou o fato de ter chorado com algum tipo de alívio pois, segundo a estudante “as vezes tem que chorar pra ficar feliz”. Desta forma, podemos pensar que aquele momento em que a ouvimos, e compreendemos coletivamente sua situação e seus sentimentos, pode ter ajudado a sintetizar suas vivências, emoções e sentimentos e passar a sentir-se melhor.

Ainda que as crianças tenham relacionado as emoções e sentimentos em sua maioria às situações de tristeza, notamos que conseguiram compreender, ainda que minimamente, o que significava sentimentos e emoção.

Ao perguntarmos o que pensavam ser artes, as crianças responderam:

Pesquisadora: E o que vocês acham que é arte?

Vincent: Arte...arte...arte, pintar. (fazendo o gesto de um pintor com as mãos).

Frida: Tem música, também é uma arte.

Tarsila: É quando tem a tinta e o pincel, e aí sai a água e lava o pincel e aí... (faz gesto indicativo de alguém pintando).

As respostas das crianças para as perguntas do que são artes também mostraram que houve um desenvolvimento cognitivo e afetivo neste aspecto, pois, ao início do processo interventivo formativo, as crianças responderam que artes eram “flor e urso”, e, ao final do processo, conseguiram relacionar as artes às manifestações artísticas que trabalhamos juntos. Perguntamos ainda o que as crianças mais gostaram de fazer durante as intervenções e as respostas podem ser observadas no diálogo abaixo:

Pesquisadora: De tudo o que a gente fez, o que vocês acharam mais legal?

Frida: De chorar.

Pesquisadora: Não só de hoje, de tudo, lembram que a gente pintou, a gente aprendeu a tocar alguns instrumentos, a escrever uma música.

Frida: Na parte que a gente assistiu. Da pintura, que a professora nova veio ensinar.

Vincent: “gotei da pintula”

Tarsila: da pintura (falando baixinho)

Pesquisadora: Ninguém gostou de aprender dos instrumentos?

Vincent, Frida e Anita dizem juntos: “eu gostei”.

Vincent: Por causa dos instrumentos. Gostei da gaita e do pandeiro.

Ariana (Geipee): E de fazer a música, quem gostou?

Tarsila: estava com dedo erguido.

Frida: Eu, a da “uma folha qualquer” (Aquarela). Essa aqui (se referindo a que escrevemos juntos) foi meio difícil.

Vincent: Eu também, “numa folha qualquer”.

Tarsila: Sabe do que eu mais gostei? De verdade, das pinturas, dos instrumentos, de fazer palco, de cantar (lálálálá). E eu gostei de você (pesquisadora) cantando.

Pesquisadora: Eu gostei também, de tudo.

Frida: Mas agora o que importa é que a gente tem que aproveitar que segunda é o último dia.

Pesquisadora: Vocês vão ficar com saudade?

Tarsila: Vamoss (como se estivesse chorando)

Frida: levanta e abraça pesquisadora.

Portanto, podemos afirmar que as atividades que mais motivaram as crianças foram as que puderam realizar a produção artística, tanto através da pintura, quanto dos momentos em que utilizaram dos instrumentos para compormos e reproduzirmos algumas músicas como Aquarela. Importante ressaltar que por meio das diversas obras de artes, pudemos trabalhar com conteúdos históricos e científicos, como os da geografia, nas canções Aquarela e Asa Branca, como também, a desigualdade socioeconômica por meio das canções de Noel Rosa e de com conceitos históricos da situação dos negros no período da escravidão por meio dos quadros de Portinari e da situação oprimida vivida pelos trabalhadores na revolução industrial, por meio do quadro de Tarsila do Amaral. Em todos estes conteúdos, buscamos trabalhar a temática das emoções e sentimentos dos seres humanos em cada uma destas situações, buscando desenvolver assim, o movimento histórico e dialético entre o singular, particular e universal.

8.10.2 Cena 2: Internalização dos significados sociais transmitidos nos encontros.

Neste momento, no intuito de finalizar nossas análises, faremos uma síntese de diálogos e falas das crianças, principalmente de Frida, que demonstram que os estudantes puderam se apropriar e internalizar os conhecimentos transmitidos nas intervenções formativas do ensino das artes. Para tanto, destacaremos algumas situações que ocorreram durante os encontros, mas que não foram alvos de análise nos episódios anteriores.

No 5º encontro, enquanto explicávamos a atividade, as crianças estavam se dispersando e conversando e Clarice diz para Frida lembrar-se de seu combinado, assim, pedi para que explicassem qual foi este combinado e Clarice afirma:

Clarice: “Eu e a Frida, fez um combinado... se nós duas ficar quietinha, a gente vai pra sala... aí a professora (da sala de aula) falou que só a gente tava quieta”.

Pesquisadora: “Vocês combinaram que vocês iriam se comportar, não é? E aí a professora da sala percebeu que vocês se comportaram?”

Clarice acena que sim e Frida explica as regras para que as demais crianças também entrassem em seu combinado. Assim, todas as crianças concordaram com as regras combinadas entre Frida e Clarice.

Este dado acima, demonstra como as crianças passaram a se preocupar com o domínio de suas próprias condutas, pois perceberam que perdíamos muito tempo tentando as organizar, e que acabavam não tendo o tempo que gostariam para as atividades. Notamos que ao longo do processo interventivo, o controle da conduta das crianças se desenvolveu sobremaneira, tanto que conseguimos produzir uma música juntos, atividade

que seria muito mais difícil de ser realizada no início do processo interventivo e formativo.

Outro dado interessante foi que no 14º encontro, antes de iniciar a intervenção Frida diz à pesquisadora:

Frida: Pro, o pai da minha mãe morreu.

Pesquisadora: Seu avô?

Frida: Sim, eu fui no velório. Pro, lembra o que você disse das emoções? Então, eu senti tristeza.

Com a fala de Frida, podemos afirmar que a estudante pode ter tido uma vivência significativa ao debatermos as emoções e sentimentos, pois, ao se deparar com uma situação em que sentiu-se triste, recordou-se de nossa intervenção formativa e relacionou o que sentiu à suas emoções, fato que pode demonstrar que Frida conseguiu generalizar a emoção de tristeza, transpondo da situação universal e particular encontrada em nossas intervenções, para sua singularidade.

Outro dado relevante sobre Frida, se deu no 17º encontro, em que diz:

Frida: professora, tava passando na propaganda na TV, daquele homem lá que você ensinou, se lembra. Você falou do homem e ele passou na propaganda da TV, o Pintor. (Referindo-se à Leonardo da Vinci)

Notamos portanto, que Frida mais uma vez conseguiu relacionar os conteúdos e formas trabalhadas por meio das artes com suas situações cotidianas e sociais, pois, ao ver Leonardo da Vinci na televisão, Frida recordou-se do que havíamos transmitido em nossas intervenções.

Frida ainda protagonizou uma importante mudança, que foi a de pedir à seu pai que a matriculasse em um curso de violão, para que pudesse aprender a tocar. Este dado se deu no 18º encontro em que Frida afirma:

Frida: Professora, meu pai vai comprar um violão rosa pra mim e também vai me colocar em uma escola de música para aprender a tocar

Este dado nos permite afirmar que a vivência de Frida nos encontros da intervenção formativa do ensino das artes a motivou a querer aprender mais acerca das artes e da música, fato que transpõe as situações de aprendizagem ocorridas no processo interventivo à reais transformações na vida da estudante.

No 20º encontro, enquanto reunimos as crianças para iniciar o encontro, Tarsila e Frida dizem que fizeram uma música para mim, mas que não se recordam onde colocaram o papel em que escreveram. Ainda assim, peço que elas cantem a música e Tarsila e Frida cantam:

Tarsila e Frida: Você é tudo em minha vida... (Todos os outros também começam a cantar)... Importante e sempre aqui, antes me sentia só, agora você está aqui, você é tudo em minha vida, Importante e sempre aqui, antes me sentia só, agora você está aqui.

Pesquisadora: Mas de onde veio essa música?

Vincent: É do cúmplices de um resgate (novela).

O diálogo entre Tarsila e Frida nos faz compreender que, novamente, as estudantes mostraram ter se apropriado e vivenciado momentos significativos em nosso processo interventivo, pois, se reuniram em um momento aparte de nossos encontros para escreverem uma música para mim (pesquisadora). Mesmo que não tenham encontrado a música composta por elas, as crianças se recordaram de outra música e a cantaram para mim, dizendo que “*antes me sentia só, agora você está aqui*”.

Assim, podemos afirmar que Frida se apropriou e internalizou diversos conhecimentos transmitidos em nosso processo interventivo e formativo. Podemos pensar também que conseguimos desenvolver um processo de ensino e aprendizagem afetivo junto aos estudantes, não no sentido da pedagogia do Amor, como defende Chalita (2003), mas, no sentido empregado por Espinosa (1983), de que as ideias e conhecimentos devem afetar o ser humano, e o de Vigotski (2004) que defende o ser humano como unidade afetivo-cognitiva. Neste sentido, Vigotski (2001) afirma que:

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida e da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos mais radicais de toda a psicologia tradicional. Nesse caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-los de modo incompreensível. VIGOTSKI(2001 p. 15-16)

Ao pensarmos no papel da escola no desenvolvimento da personalidade dos estudantes, defendemos, em concordância com Saviani (2001) que a função da escola deve ser a de transmitir/ensinar conteúdos que desenvolvam o psiquismo dos sujeitos numa direção crítica e emancipadora. Nesse movimento, torna-se imprescindível defender um ensino escolar preocupe-se com o desenvolvimento do estudante como uma totalidade afetivo-cognitiva.

Neste sentido, Martins (2011,p.192) afirma existir um aspecto fundamental no processo de internalização: o aspecto afetivo. Nas palavras da autora:

toda essa dinâmica de internalização abarca apenas parte do processo, uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma *relação particular entre sujeito e objeto*. Que o objeto afete o sujeito se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes *afetivos*. (MARTINS, 2011)

Através desta afirmação, evidencia-se o papel fundamental dos afetos em todo o desenvolvimento da personalidade humana, visto que, é através do processo de internalização dos componentes da genericidade que esta se desenvolve, porém, este processo só acontecerá se o produto do gênero afetar o sujeito de forma significativa.

Ou seja, como afirmou Vigostki (2001) se não levamos em conta os afetos no ato educativo, podemos contribuir para o desenvolvimento de novas necessidades, motivos, significados e sentido aos estudantes, fatores imprescindíveis ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento humanizado.

8. 11 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS EPISÓDIOS

Após o processo de análise dos principais fatos de nossa pesquisa intervenção, iremos retornar ao nosso objeto de pesquisa, a relação do processo interventivo formativo de ensino das artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos dos estudantes para realizar uma síntese final.

Compreendemos que a relação posta entre a organização e a efetivação de nossa intervenção formativa com artes, por meio das 03 temáticas e das 04 etapas, puderam proporcionar novas possibilidades de apropriação de conteúdos e formas artísticas às crianças, bem como, que conversassem e compreendessem um pouco melhor as emoções e sentimentos humanos e suas próprias vivências afetivas.

Sabemos que as possíveis mudanças e transformações dadas no desenvolvimento dos participantes da pesquisa não podem ser atribuídas apenas ao processo de intervenção, visto que, consideramos que os sujeitos são sínteses de múltiplas determinações, as presentes em seu meio familiar, em seu cotidiano, as postas entre seus colegas, assim como as determinações escolares. Desta forma, faremos um relato das possíveis transformações dos estudantes.

Frida e Vincent foram os estudantes que mais tiveram falas e atitudes significativas à análise de nossa intervenção. No início do processo, Vincent se mostrava um tanto agressivo com seus colegas e durante o processo interventivo, muitas vezes, reproduziu falas preconceituosas e racistas, no entanto, com a problematização a partir dos quadro de Candido Portinari e Tarsila do Amaral, e de nossos diálogos coletivos, Vincent mostrou mudar seu discurso acerca da condição das pessoas negras. Houve também uma mudança em suas atitudes com os colegas de escola, pois segundo a fala das gestoras da escola, Vincent começou a se envolver menos em brigas no ambiente escolar. Consideramos que nossas problematizações acerca das emoções e sentimentos de ódio, raiva e dor, podem ter sido internalizadas e ter contribuído para tal mudança. Outro fator importante a ser levado em consideração sobre estas mudanças de atitudes é o próprio envolvimento afetivo em nosso processo de intervenção formativa, pois, durante 06 (seis) meses engendramos relações afetivas e de interesse pessoal na formação humana daqueles 08 (oito) estudantes.

Neste sentido, o ensino das artes contribuiu para esta relação afetiva, pois, ao mesmo tempo em que nos baseamos nas artes para sentir e discutir as emoções e sentimentos humanos desenvolvidos historicamente, a vivência estética das artes também se mostrou muito motivadora e criadora de novas necessidades dos estudantes. Para exemplificar, observamos que Frida, ao longo do processo, se mostrou estar muito interessada nas manifestações artísticas da pintura e da música, notando quadros que foram centrais em nosso processo interventivo em seu cotidiano, nos comerciais de TV e em museus. Frida mostrou ter se recordado também de nossas discussões sobre as emoções e sentimentos em momentos de vivência cotidiana fora da escola, pois nos relatou ter sentido tristeza e se recordado de nossos diálogos sobre as emoções e sentimentos. Outro fato significativo foi que o ensino das artes em nosso processo interventivo e formativo pareceu motivar Frida a pedir para seu pai lhe inscrever em curso de violão e a afirmar que queria ser artista quando crescesse.

Portanto, podemos afirmar que o processo interventivo e formativo, a partir do ensino das artes, resultou em momentos de diálogo e aprendizado tanto sobre as artes, quanto sobre as emoções e sentimentos desenvolvidos historicamente.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o processo de pesquisa e intervenção formativa realizado com as 08 crianças participantes da pesquisa e considerando os resultados identificados junto aos 04 sujeitos mais frequentes nos encontros realizados na escola, conforme demonstrados na apresentação e análise dos 10 episódios de ensino escolhidos, podemos apresentar, à título de síntese final, nossas considerações finais acerca deste trabalho, alocando-o a outros trabalhos comprometidos com processos de ensino efetivamente críticos e humanizadores e permeados pelos princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e pelo método materialista histórico dialético.

Nosso objeto principal de preocupação nesta tese, como anunciamos, trata do processo de ensino das artes na escola como mediação imprescindível ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano-genérico dos estudantes na escola, com foco no desenvolvimento das funções psicológicas das emoções e sentimentos, principalmente na escola pública, nosso lócus de atuação desde que iniciamos nossa carreira acadêmica junto ao GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e teoria histórico-cultural) no ano de 2008 no interior da UNESP-Presidente Prudente-SP.

Na consecução dos nossos objetivos de proporcionar condições diferenciadas de ensino, através das artes, com a finalidade de criar condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com ênfase para as emoções e sentimentos humanos na escola, nos posicionamos lado a lado à perspectiva metodológica de ensino histórico-crítica, conforme apregoada por Saviani (2005), quando define os cinco passos fundamentais para um trabalho educativo de natureza materialista histórico dialética e, portanto, voltado à superação da alienação na sociedade e à construção da humanidade nos homens na direção da sua plena humanização.

Segundo Saviani (2005, p.69):

Uma pedagogia articulada com os interesses populares [dos alunos da escola pública] valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos

conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processos de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Martins (2013) realiza importante reflexão sobre o método de ensino apregoado pela pedagogia histórico-crítica, que procuramos desenvolver em nosso processo de pesquisa intervenção formativa, e junto aos nossos estudantes sujeitos de pesquisa na escola, aliando à proposição de Davidov (1988), sistematizada no método genético modelador de investigação e reconhecido como método de educação e ensino voltado a impulsionar o desenvolvimento do sujeitos da pesquisa. Ou seja, procuramos na relação entre as proposições da pedagogia histórico-crítica para o ensino e a proposições de Davidov (1988) para a pesquisa na escola, criar as condições metodológicas que viabilizaram a formação humana dos sujeitos aliada à construção de conhecimentos científicos com objetividade social, porque construídos pautados na práxis (VAZQUEZ, 1968).

Segundo Martins (2013), os cinco passos propostos por Saviani (2005) para pensarmos no método de ensino inerente à pedagogia histórico-crítica sintetizam-se em: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social no ponto de chegada, os quais devem ser vistos de forma articulada e interdependentes, no sentido de pautar o trabalho pedagógico do professor na escola. Na mesma direção, o método genético de investigação de Davidov (1988) enfatiza o papel do pesquisador no processo de formação humana aliado ao processo de construção do conhecimento.

Na consecução das atividades de intervenção realizadas com os sujeitos da pesquisa, o primeiro passo que estabelecemos em nossos encontros com as crianças corresponde à prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico e Martins (2013, p.289) explica que “professor e aluno se impõem como agentes sociais distintos, representando diferentemente a prática social”. A autora esclarece que “a compreensão do professor em relação à referida prática pode ser denominada de 'síntese precária' ao passo que a do aluno é 'sincrética’” e esclarece que em relação ao professor é sintética acerca dos domínios que ele dispõe sobre essa prática e, simultaneamente, é precária pois, no ponto de partida, o professor, de certa forma, desconhece parcela da realidade em que encontrar-se-á com os seus alunos. No entanto, é importante esclarecer que, os enfrentamentos e confrontos do professor e acrescentamos, também do pesquisador, com a realidade, serão melhor dimensionados e compreendidos, de acordo com a qualidade de sua formação acadêmica e compreensão crítica desta realidade, elementos que favorecerão a superação da síntese precária e pseudoconcreta inicial, em direção à uma

síntese concreta e multideterminada da realidade na qual atuará ao lado dos seus estudantes. No que se refere aos estudantes, sujeitos da pesquisa, a prática social inicial é sincrética, ou seja, como esclarece a autora, “inexistem para eles [os estudantes] as articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela”, conforme esclarece Martins (2013, p.289-290), questão que deverá ser esclarecida ao longo do processo de ensino, sendo que na escola, cabe ao professor a mediação desse movimento de apropriação dos conhecimentos e tomada de consciência por parte dos estudantes e, da mesma forma, no caso da pesquisa intervenção formativa, como apregoa Davidov (1988) essa tarefa cabe ao pesquisador.

O segundo passo da metodologia histórico-crítica e por nós implementada em nossos encontros de intervenção com as crianças sujeitos da pesquisa, voltou-se à compreensão dos principais problemas identificados na prática social inicial, o que, em nosso processo de intervenção, relacionava-se à insuficiência de objetos culturais artísticos de qualidade e de natureza humano-genérica na vida escolar dos nossos sujeitos, situação constatada em nossas observações no interior da escola. Diante desse problema, procuramos identificar condições e elementos que visassem a sua resolução e, nessa direção, identificamos os conhecimentos necessários ao enfrentamento e superação desse problema, momento em que definimos as obras de arte clássicas da pintura e da música, para organizarmos os nossos encontros de intervenção, tendo em vista sua característica como obras artísticas que se garantiram ao longo do tempo histórico, pelas suas qualidades humano-genéricas, conforme apregoa o método histórico-crítico (SAVIANI, 2005).

O terceiro passo do método de ensino empregado e iluminado pelas reflexões da pedagogia histórico-crítica teve-se à instrumentalização, ou seja, “a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos do problema identificado”, como orienta Martins (2013, p.291), sendo que nesse momento do processo de intervenção formativa, nos voltamos ao estudo e apropriação dos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica com a finalidade de organizarmos o processo de ensino à ser implementado junto aos nossos sujeitos da pesquisa, sendo que selecionamos os conteúdos mais importantes a serem socializados, assim como os procedimentos metodológicos e recursos didáticos ludo-pedagógicos, dentre outros recursos e materiais a serem aplicados nos encontros de intervenção com as crianças, de forma a possibilitar-lhes acesso e apropriação significativa de conteúdos essenciais ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento numa direção humano-genérica. É

importante esclarecer que esse processo não se efetivou de forma meramente técnica, mecânica e pragmática, pelo contrário, efetivou-se no diálogo permanente, sobretudo com os membros do GEIPEE e, também, ao longo do processo com os sujeitos do processo de intervenção, de forma a salientar relações interpessoais qualitativas e repletas de sentido entre pesquisador-membros do GEIPEE e sujeitos da pesquisa.

O quarto passo, um dos mais significativos para todos os sujeitos participantes do processo, desde a pesquisadora, membros do GEIPEE e sujeitos da pesquisa, trata-se do momento da catarse; momento em que efetiva-se na prática pedagógica a incorporação, por parte dos sujeitos, dos objetos culturais socializados no processo, os quais, conforme explica Martins (2013, p.292) tornam-se elementos ativos de transformação social pois “a catarse, corresponde aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados”, como conseguimos observar nos sujeitos que melhor se apropriaram das obras de arte possibilitadas durante o processo de intervenção, situação que foi retratada nos episódios de ensino e nas produções dos sujeitos.

Por fim, o último passo da metodologia histórico-crítica de ensino (SAVIANI, 2005) e que tão bem foi sintetizada por Martins (2013), que refere-se ao ponto de chegada do processo de intervenção formativa realizado, que é o retorno à prática social, agora reconhecida nas suas múltiplas determinações, considerando que a prática inicial e a final não se tratam da mesma prática e, ao mesmo tempo, tratam-se da mesma prática, pois continuamos a trabalhar com os mesmos sujeitos, na mesma escola, submetidos ao mesmo processo de ensino na escola e nos encontros de intervenção, no entanto, após a participação no processo de intervenção formativo por nós e pelos membros do GEIPEE proporcionado, pois o modo dos sujeitos participantes do processo de situarem no interior dessa prática social se transformou qualitativamente, isso pela prática pedagógica realizada, logo, os sujeitos não são os mesmos e a prática social também não será a mesma, apesar de ser prática social no interior da escola como no ponto de partida.

Enfim, é importante salientar que na direção do que apregoa a pedagogia histórico-crítica, defendemos a apropriação pelos estudantes na escola das objetivações não cotidianas, dentre elas a ciência, a filosofia e as artes, sendo que em nosso processo de intervenção formativa enfatizamos o papel das artes na construção da humanidade dos nossos sujeitos de pesquisa, enfatizando seu primordial papel na construção e transformação das emoções e sentimentos humanos.

Consideramos que o ensino das artes, ao lado de todos os outros conhecimentos humano-genéricos, torna-se apropriação primordial em direção à transformação humana e social, enfatizando o papel da escola nesse processo, sobretudo da escola pública, pois nela se encontram a maioria das crianças e jovens brasileiros. O ensino e a socialização das artes na escola, portanto, como foi possível comprovar, possibilita aos estudantes a vivência estética que promove a catarse, vez que toda obra de arte humano-genérica implica e realça algum tema real e concreto ou emoções comuns ligadas ao mundo objetivo, transformando esses elementos em algo novo que liberta o espírito humano das paixões que o atormentam, como afirma Vigotski (2001), sendo que esse processo pode e deve efetivar-se através de um trabalho educativo humanizador.

Enfatizamos que o lugar de destaque que demos às artes em nosso processo de pesquisa interventivo formativo, não desconsidera e tão pouco hierarquiza os demais conhecimentos humano-genéricos construídos pela humanidade no processo de formação humana, tais como a ciência, a filosofia, a ética, a política, dentre outros. Pelo contrário, enfatizamos as artes no processo de construção das emoções e sentimentos humanos e salientamos o quanto as outras objetivações também fazem avançar essas funções psicológicas superiores e defendemos que, quanto mais ampla constituir-se a formação dos estudantes na escola, tanto mais eles estarão próximos de estabelecer uma relação consciente e crítica com o gênero humano, como afirma Duarte (1993; 2013) e, nesse sentido, tanto mais estarão preparados para construir, coletivamente, as transformações necessárias na sociedade.

Enfim, não podemos afirmar que as transformações ocorridas no processo de intervenção que realizamos com os sujeitos da pesquisa, se processaram de modo direto e imediato, pelo contrário, respeitando a perspectiva de um método de ensino histórico-crítico, “as referidas mudanças se processam de modo indireto e mediato, uma vez que essa é a condição possível de transformação social por parte da educação. Assim, o maior contributo da educação escolar à transformação social reside na formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la” (MARTINS, 2013, p.293) e justamente nessa direção que atuamos como pesquisadores-educadores na escola e com os sujeitos da nossa pesquisa interventiva formativa.

Concluimos nossas reflexões reiterando Saviani (2005, p.73) quando afirma que “é preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais”, tal como procuramos nos posicionar ao desenvolvermos uma pesquisa de natureza interventivo-formativa na escola, pois lá

estávamos, construindo conhecimento e atuando como agentes sociais ativos, ao lado dos nossos sujeitos de pesquisa e ao lado de todos os outros sujeitos participantes da escola.

Para finalizar, retomamos Saviani (2005, p.73) quando afirma que “a educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” e, nesse sentido, podemos afirmar que atuamos na escola, na condição de pesquisadores-educadores e responsáveis tanto pela construção de conhecimentos científicos, como também, na formação humana dos sujeitos de nossa pesquisa, efetivando um trabalho de pesquisa reconhecido como práxis social e humana (VAZQUES, 1968, p.202), pois “formas específicas de práxis, nada mais são do que formas concretas, particulares, de uma práxis total humana, graças à qual o homem [pesquisador] como ser social e consciente humaniza os objetos [sujeitos da pesquisa] e se humaniza a si próprio”, práxis essa que resultou na sistematização dessa tese de doutoramento.

Portanto, a partir de toda elaboração teórica da teoria histórico-cultural, do método materialista histórico-dialético e da pedagogia histórico crítica, relacionando-os com a análise dos dados e resultados de nosso processo interventivo formativo, defendemos a tese de que a organização e efetivação do processo de ensino das artes, um ensino afetivo, comprometido, planejado e intencional, e pode garantir que os estudantes se apropriem dos significados sociais das emoções e sentimentos desenvolvidos historicamente, passando assim a ter elementos para generalizar suas próprias vivências, e se desenvolverem cognitivamente e afetivamente em uma direção genérico-humana.

REFERÊNCIAS

ASBARH, F.S.F. **Porque aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico- Cultural. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSUMPÇÃO, M. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski.** 2014. 173 f. Dissertação (Educação escolar) Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista .

BARROCO, S,M.S. **Psicologia educacional e arte.** Maringá: Editora UEM, 2007.

BARROCO E SUPERTI. **Vigotski e o Estudo da psicologia da arte:** Contribuições para o desenvolvimento humano. *Revista Psicologia & Sociedade*, 26 (1), p 22-31, 2014.

CARVALHO M. C. e MARTINS, A. **A obesidade como objeto complexo:** uma abordagem filosófico-conceitual. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(4):1003-1012, 2004.

CHALITA 2003

CHAUI, M. S. **O que é ideologia.** 34ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991

DELARI JR., **Discípulos involuntários de Descartes: críticas de Vigotski a teorias dualistas das emoções.** Umuarama, 2009a. In: <http://www.vigotski.net/casa.htm#textos>. Acessado em: 18/09/2012.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DELARI JR., A.; BOBROVA PASSOS, I. **Alguns sentidos da palavra perejivanie em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa.** Umuarama, 2009b. In: <http://www.vigotski.net/casa.htm#textos>. Acessado em: 18/09/2012.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Ed. Autores Associados, 1ª ed., Campinas/SP, 1993.

_____. **A anatomia do homem e a chave da anatomia do macaco:** A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nr. 71, jul/2000

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas / São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. *Revista PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 27, n. 2, 461-479, jul./dez. 2009

_____. **Arte e formação humana em Vigotski e Lukács.** In: Duarte, N; Della Fonte, S.S. Arte, Conhecimento e Paixão na formação humana. Campinas: Autores Associados, 2010, p.145-163.

_____. **A individualidade para-si: Edição comemorativa.** Campinas: Autores Associados, 2013.

ESPINOSA, B. **Breve Tratado de Deus, do Homem e do Seu Bem-estar.** São Paulo: Autentica Editora, 2012.

ESPINOSA, B. **Ética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

EVANGELISTA, J.E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno.** São Paulo: Cortez, 1997.

FELIX, T.S.P. **Superando a timidez na escola: a Educação Física infantil como atividade imprescindível na sociabilidade da criança.** Trabalho de conclusão de curso. Presidente Prudente, 2010.

FELIX, T.S.P. **A timidez na escola: um estudo histórico-cultural.** 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HELLER, A. **Theory of feelings.** Van Gorcum Assen, The Netherlands, 1979.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1977.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LANE, S.T.M. **Arqueologia das emoções.** São Paulo: Vozes, 2000.

LEONTIEV, A. **Actividad, consciência y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978a.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª. Ed., 1978.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1991

_____. **O Desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978b.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski.** Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MALANCHEN, J.; ELEUTÉRIO, R. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013

MARTINS, A. Novos Paradigmas e Saúde. **Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 9(1): 83-112, 1999.

MARTINS, L. M. A natureza Histórico-social da personalidade. **Cad.Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica**. In: Sociedade, Educação e Subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo: UNESP & Cultura Acadêmica, 2008.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011, Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011.

_____. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 10 ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, S. A. **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola**. In: GARCIA, W. G., GUEDES, A. M. (Org.). Núcleos de ensino. São Paulo: UNESP, 2003. p.70-8.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NUNES, R. L. **Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: Implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, B. **A dialética do singular-particular-universal**. In: AABRANTES, A; SILVA, N.R.; MARTINS, S.T.F (org). Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, V. S. **Contribuições da educação escolar para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual de estudantes do ensino fundamental**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PELEGRINE, A. O. **Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.

RUBINSTEIN, J. L. **Principios de Psicologia General**. México: Editorial Grijalbo, 1978.

SILVA, S. I. **Filosofia moderna**. São Paulo: EDUC, 2000.

SANTOS, A. A. N. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com síndrome de down**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. S. Paulo: A.Associados, 2011.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. São Paulo, 2011 **livro**

VASSILIUK, F.E. **The psychology of experiencing**. New York, 1992

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Sobre los sistemas psicológicos**, in: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator**. Traduzido de: VYGOTSKY, L. S. On the problema of the psychology of the actor's creative work. In: _____. The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 6. Scientific legacy. Edited by

Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999. p. 237-244.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.

_____. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 2000.

_____. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1966.

_____. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004 (Texto original de 1933).

_____. **Psicología pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginación y arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2003.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Psicologia Escolar e Psicologia Social-Comunitária**: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP, 2005.

_____. **Escola-comunidade: a escola numa perspectiva crítica**. In: IV EBEM Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2009, São José do Rio Preto. Socialismo e Educação na América Latina. MARILIA: UNESP-MARILIA, 2009. v. 1. p. 1-1.

_____. **Pensando a escola pública como comunidade**: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller. In: Miller, S; Mendonça, S.G.L. (org.). Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p.69-80.

_____. **A escola atual numa perspectiva de comunidade**: contribuições teórico-críticas de Agnes Heller (Texto em PDF e preparado para a disciplina “Teoria histórico-cultural, educação escolar e escola-comunidade”, ministrada no ano de 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP-Presidente Prudente. Presidente Prudente: UNESP, 2017.

APÊNDICE

HISTÓRIA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA DO ENSINO DAS ARTES.

Neste apêndice contaremos a história dos nossos encontros de intervenção na escola, bem como a história do desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa... vamos à ela, essa é a história de Candido, Leonardo, Vicent, Frida, Anita, Tarsila e Clarice, contada por Tatiane Felix:

Iniciamos o processo de pesquisa de doutorado por meio das observações da sala de aula do 2º ano B da citada escola durante as intervenções ludo-pedagógicas que os membros do GEIPEE lá realizavam.

Durante o processo de observação geral dos estudantes da sala de aula objeto da pesquisa, procuramos identificar as ações e conduta de todos os estudantes, no entanto, algumas daquelas crianças nos chamavam um pouco mais atenção, ora por parecerem tímidas, ora por parecerem crianças com atitudes violentas, que sofriam ou impetravam situações de discriminação, opressão e intimidação, dentre outras características pessoais marcantes e facilmente identificáveis no plano da observação empírica, conforme havíamos constatado em pesquisa anterior (FELIX, 2013).

Esclarecemos que durante essa observação geral da sala de aula, fomos aos poucos definindo os sujeitos da pesquisa, no entanto, queríamos o apoio dos pais, dos professores e da gestão da escola para a definição do grupo de crianças participantes da pesquisa-intervenção que engendrou esta tese de doutorado sobre emoções e sentimentos.

A opção de trabalhar com apenas algumas crianças decorre da nossa defesa que uma pesquisa intervenção, pautada pelo método e teoria Marxista e Vigotskiana, deve levar em consideração que, para compreender determinada realidade, precisamos estar nela inseridos intencionalmente, conhecer as suas múltiplas determinações e, ao mesmo tempo, tentar transformá-la. Defendemos, portanto, que uma pesquisa realizada na escola e baseada nestes pressupostos teóricos e metodológicos, precisa valer-se de um processo educativo pautado por escolhas valorativas voltadas a emancipação humana.

Para Oliveira (1996, p.9), referenciando-se em Marx:



A relação entre pensamento e ser não se justifica enquanto momento de conciliação, mas enquanto um momento de conhecer a realidade para transformá-la. Melhor explicando: para que a práxis humana seja realizada é necessário, sim, que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações *conhecendo-a*, mas não para conciliar-se com

ela e sim para *transformá-la*. Aí está implícito um posicionamento valorativo frente às tendências dessa realidade que requer uma escolha entre aquelas que possam ser tomadas, enquanto possibilidades de superação das condições existentes. O conhecimento nestes termos não se justifica por si mesmo, mas está direcionado por essa valoração que aponta para a transformação do que está aí. Ora, a escolha e utilização de uma ou outra possibilidade já existente tem em seu bojo, consciente ou inconscientemente, uma posição ético-política determinada. Os valores humanos não existem enquanto um ser supra-histórico e transcendente que paira sobre a realidade social, mas surgem nesse processo histórico-imanente do homem tornar-se homem.

Defendemos que este processo educativo não pode ser definido de forma mecânica e pragmática e imediatista como acontece tradicionalmente na escola. Em nossa concepção os estudantes não podem ser considerados seres amorfos, mas como sujeitos que já vivenciaram e experienciaram diversas situações e, portanto, detém em si vivências subjetivas e conhecimentos tanto cotidianos, como também, de natureza escolar. Desta forma, para que o processo de ensino-aprendizagem realmente seja efetivo, torna-se necessário que tanto a forma, quanto os conteúdos trabalhados, façam sentido aos alunos, para isso, é necessário que o professor tenha uma relação próxima e afetiva (que afeta) com cada criança, pois é preciso conhecer cada uma de suas “*personas*”.


Portanto, consideramos e defendemos que um processo educativo bem sucedido, precisa superar a estrutura escolar que conhecemos, em que 30 (ou mais) alunos encontram-se numa sala de aula, organizados em fileiras, observando apenas as costas dos demais alunos e impedidos de se manifestar, intimidados (FELIX, 2013), sem contar o fato de haver apenas um único professor responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, fator que limita sobremaneira o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Em nossa pesquisa fizemos a escolha metodológica e ético-política de trabalhar com o máximo de 08 crianças, sempre sentadas em círculo, com o apoio de no mínimo 2 membros do GEIPEE, além da pesquisadora, com objetivo de criar as melhores condições possíveis de ensino com significado e sentido para a aprendizagem dos sujeitos. Para tanto, precisávamos escolher quais dos sujeitos daquela sala de aula seriam os participantes. Primeiramente tivemos uma conversa com a direção e a coordenação da escola que nos indicou que seria interessante trabalhar com alguns estudantes que tinham conduta considerada inadequada em sala de aula, ou que eram denominados como aqueles que tinham dificuldades de aprendizagem. Imbuídos desta tarefa, participamos de uma reunião com os pais em que apresentamos o folder abaixo, no intuito de elucidar o caráter de nosso trabalho.

CONVITE


Senhores (as) pais, mães, e responsáveis,




Acreditamos que as artes podem contribuir para o desenvolvimento de crianças na idade escolar. Portanto, convidamos seus filhos a participarem de um projeto de pesquisa que terá por objetivo o ensino de artes com crianças do 2º ano. Os (as) alunos (as) poderão aprender e produzir elementos da música, dança, poesia e desenho.

O projeto acontecerá na escola, no período da tarde (dentro do horário que as crianças já participam de projetos).

Contamos com a participação de seu/sua filho (a).



GEIPEE/FCT-UNESP
 Prof. Ms. Tatiane da Silva Pires Felix
 Estudante de doutorado em Educação na FCT-UNESP



Apesar de termos realizado o convite formal para os pais, a sua participação na reunião de organização do grupo foi muito pequena, no entanto, conseguimos conversar com alguns e, dentre eles, a mãe de uma das estudantes aceitou a participação de sua filha, ou seja, tínhamos o primeiro sujeito do grupo. Para escolhermos os demais, explicamos o objetivo das intervenções para a professora da sala e pedimos a indicação de alguns nomes para a participação na pesquisa. A professora da sala nos passou 10 nomes, e, juntamente com a coordenação pedagógica da escola, escolhemos os outros 07 estudantes. Desta forma, o grupo de sujeitos participantes da pesquisa foi organizado e

cada um deles ganhou um nome fictício de grandes pintoras e pintores, a saber: Frida²², Cecília²³, Anita²⁴, Tarsila²⁵, Clarice²⁶, Candido²⁷, Leonardo²⁸ e Vicent²⁹.

Podemos dizer que foi no dia 06 de outubro de 2015 que o projeto de intervenção teve seu início, ao levarmos à direção da escola a cópia do projeto de pesquisa, juntamente com os termos de consentimento e o convite aos pais (acima). Assim, definimos com a direção, o dia e o horário das intervenções e entregamos aos estudantes escolhidos os documentos para conhecimento e assinatura dos pais.

Nesse mesmo dia, conversamos com a professora e conversamos individualmente (um por um) com os sujeitos participantes da pesquisa e explicamos sobre o processo de intervenção. Tentamos utilizar da mesma fala para todos os 08 estudantes, da seguinte forma: “Iremos realizar um projeto bem legal, com atividades de artes, vamos pintar, dançar, cantar e tocar músicas, mas que não dá para todos participarem. Você foi escolhido para participar, mas, por favor, não comente muito com seus colegas, pois não temos como fazer esse trabalho com todos.” Quando souberam da sua escolha para participar da intervenção, sorriram e mostraram real empolgação com o projeto, Vicent inclusive nos pergunta “quanto é?”, pois imaginava que precisava pagar para participar. Explicamos que a participação no projeto era gratuita, que bastava conversar com os pais e entregar os dois documentos (um explicando o projeto, e outro em que requeríamos a assinatura) e que o documento deveria ser entregue no próximo encontro.

Uma semana depois, no dia 13 de outubro, iniciamos nossas intervenções ludo-pedagógicas junto às crianças sujeitos da pesquisa. Utilizamos a sala de leitura da escola e juntamos as carteiras em forma de semicírculo, para que as crianças pudessem estar

22 Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón (Frida Kahlo), (1907 - 1954) foi uma pintora mexicana que pintava, sobretudo autorretratos.

23 Cecília Meireles (1901 - 1964), foi uma jornalista, pintora, escritora e professora brasileira.

24 Anita Catarina Malfatti (Anita Malfatti) (1889 - 1964) foi uma pintora, desenhista, gravadora e professora brasileira.

25 Tarsila do Amaral (1886 - 1973) foi uma pintora, desenhista e tradutora brasileira e uma das figuras centrais da pintura e da primeira fase do movimento modernista no Brasil.

26 Clarice Lispector (1920 - 1977) foi uma escritora e jornalista nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira. Declarava-se pernambucana e brasileira. Autora de romances, contos e ensaios, sendo considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX.

27 Candido Torquato Portinari (Candido Portinari) (1903 - 1962) foi um artista plástico brasileiro a alcançar maior projeção internacional.

28 Leonardo di Ser Piero da Vinci (Leonardo da Vinci), (1452 - 1519). Uma das personalidades mais importantes do Alto Renascimento, que se destacou como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico.

29 Vincent Willem Van Gogh (Van Gogh), (1853 - 1890). Foi um pintor holandês considerado uma das figuras mais famosas e influentes da história da arte ocidental. Ele criou mais de dois mil trabalhos em pouco mais de uma década, incluindo por volta de 860 pinturas a óleo, a maioria dos quais durante seus dois últimos anos de vida.

frente a frente. Neste **1º encontro**, estão presentes Candido, Leonardo, Vicent, Frida, Anita, Tarsila e Clarice, os sujeitos da pesquisa e, ainda, um membro do GEIPEE, o Gustavo (graduando de geografia) responsável pela filmagem da intervenção, e eu, Tatiane Felix (Pesquisadora). A atividade proposta neste primeiro encontro foi de adivinhar a música que estava tocando (Qual é a música?). Pensamos que esta atividade poderia ser importante no sentido de compreender qual estilo de música e quais cantores, bandas e duplas são conhecidos pelas crianças, e, ao mesmo tempo, apresentar-lhes os clássicos da música popular brasileira, como também os clássicos da música popular internacional e ainda músicas clássicas instrumentais.



Para reproduzir as músicas utilizamos o notebook e começamos a explicar o projeto de intervenção. Assim eu (pesquisadora) disse: *“Oh, vou explicar para vocês o que vai acontecer toda terça-feira.”*, as crianças começaram a tentar adivinhar qual seria o teor das atividades. Primeiramente explico a eles que vamos filmar as intervenções para que eu pudesse “estudar” posteriormente e, diante disso, Tarsila esconde o rosto e sorri, como se estivesse com vergonha de ser filmada.

Prosseguimos perguntando se eles estavam dispostos a participar, todos responderam que sim, apenas Candido, não; demoramos um pouco para retomarmos a conversa, pois as crianças se dispersaram, mas, em seguida refizemos a pergunta, e Candido, prontamente, diz que sim! E atravessa a conversa com os demais, se expressando como bebê. Vicent chama sua atenção, dizendo: *“fi...o bagueio é loco, tá de graça fi?”*. Chamo a atenção de todos e voltamos ao diálogo: *“também vamos ter algumas regras”*, Leonardo faz “não” com a cabeça e afirmo a necessidade de termos regras e

proponho a primeira regra, *erguer a mão para falar*, principalmente, se alguém estiver falando! Candido ergue a mão e fala “*eu quero falar, soltar pipa*”.

Explico mais uma regra, complementar à primeira, *precisam esperar a vez de falar*, pois, se levantam a mão e falam ao mesmo tempo, sobrepõem à fala de outra pessoa. Candido levanta a mão e aguarda ser chamado, quando autorizamos sua fala, Candido diz: “*Oh, eu..eu acho, eu to achando que vai ser pipa hein? Tô achando!*”. Clarice, irritada, dá um tapa em Candido, que revida. Dizemos que a segunda regra é sobre o que acabara de acontecer: *não bater no colega*. Leonardo aproxima sua carteira à minha (pesquisadora) e, com o dedo erguido, e diz: *vamos soltar pipa?*; esclareço que não vamos soltar pipa, e retomo a regra de não se baterem, Candido pergunta, provocando: “*Pode bater?*”, e pesquisadora diz, não! Sem estender a resposta. Frida diz: “*Pro, leva ele pra cima*” e Clarice, “*eu vou te lembrar que aqui é a sala da Maria*³⁰ (apontado para a parede que faz divisa com as salas da diretoria) e ali é a sala da Joana³¹”.

Retomo a palavra, “*Gente, prestem atenção, oh, não tem a sala inteira aqui, tem? São só alguns, escolhemos vocês! Então, vocês têm que fazer valer a escolha de vocês. Se vocês não quiserem, tem mais a sala inteira, a gente pode trocar. As nossas atividades, aqui, às terças-feira, serão sempre com artes (...) sempre com arte, com música*” Frida bate palmas e diz “*oba!*”. Ressaltamos que vamos explicar mais sobre as atividades depois e que, naquele momento, iríamos brincar e que, para participar da brincadeira, teriam que ouvir a música, ficarem atentos e bater a mão na mesa, quando conhecessem a música, ou o cantor ou se soubessem cantar um trecho da música.

O repertório para esta atividade foi escolhido a partir de músicas que faziam parte do cotidiano das crianças, tais como: “*Beijinho no Ombro*³²”, “*Show das Poderosas*”³³, “*Superfantástico*³⁴” e “*Let it Go*³⁵” e, ao tocarmos, principalmente as músicas de Funk e a do filme, todas as crianças bateram na mesa ao mesmo tempo e gritaram o nome da música, já, quando tocamos as demais músicas: “*Anna Julia*³⁶”, “*Burguesinha*³⁷”,

30 Também utilizamos nomes fictícios para os professores e gestores da escola.

31 IDEM

32 Cantora: Valesca Popozuda, Composição: Wallace Vianna, André Vieira e Leandro Pardal.

33 Cantora e compositora: Anitta.

34 Cantores: Turma do Balão Mágico. Composição: Ignacio Ballesteros e Edgard Poças.

35 Canção do filme Frozen (Disney). Cantora: Demi Lovato. Composição: Kristen Anderson-Lopez e Robert Lopez.

36 Cantores: Los Hermanos. Composição: Marcelo Camelo

37 Cantor: Seu Jorge. Composição: Gabriel Moura, Pretinho da Serrinha e Seu Jorge

“Pequena serenata noturna³⁸”, “Cotidiano³⁹” e “Aquarela Brasileira⁴⁰”, as crianças desconheciam tais músicas. Apenas Vincent conhecia a música Anna Julia, pois a ouviu num jogo de videogame de seu irmão.

É importante salientar que durante a música “Pequena Serenata Noturna”, Tarsila dança em sua carteira e Clarice imita alguém tocando violino, fato que demonstra certo envolvimento com a música, conhecimento do principal instrumento de execução da música e ainda a relação entre música clássica e balé. Vincent relacionou à música de casamento e reproduziu o som “*tan, tan tan, tan tan tan tan tan tannnnnn*”.

Outro dado curioso que ocorreu durante a reprodução da música “Cotidiano” de Chico Buarque, em que, logo no início, Vincent afirmou ouvir o som de um trompete, enquanto, Tarsila, Clarice e Vincent dançavam. Outra situação a destacar é que Vincent disse: “*nunca ouvi, mas eu to curtindo*”.

Finalizamos este encontro conversando com as crianças sobre suas atitudes, elogiando sua participação e reiterando que precisam cumprir as regras e cooperar para que as atividades sejam bem sucedidas. Ainda perguntamos; das músicas ouvidas, quais já conheciam e quais aprenderam naquele dia, no entanto, as crianças se dispersaram mais uma vez e não responderam e, desta forma, termina nosso primeiro encontro, com uma certa frustração, porque não conseguimos fazer o balanço da atividade do dia com as crianças.

No **2º encontro**, que aconteceu no dia 20 de Outubro, estavam presentes 04 membros do GEIPEE: Gustavo, Vinícius (mestrando em Educação), Ariana (Doutorando em Educação) e Tatiane (pesquisadora), fato que contribuiu para o bom andamento da atividade. Todas as 08 crianças estavam presentes nesse dia e ficamos sabendo que a sala de aula dos sujeitos da pesquisa, tinha visitado a Feira do Livro da cidade e as crianças portavam os livros que ganharam durante a visita à Feira.

38 Compositor: V. A. Mozart

39 Cantor e compositor: Chico Buarque

40 Cantor: Martinho da Vila, Composição: Silas de Oliveira



Iniciamos o encontro retomando as regras e Clarice diz: *“Quando o professor estiver falando tem que ficar quieto, quando quiser falar levanta a mão e fazer silêncio.”* Eu (pesquisadora) complemento: *“E, respeitar o amigo, o professor, não xingar e não bater, não era isso?”* Enquanto isso, Gabriel atravessa a conversa sobre as regras. Ariana (GEIPEE) pergunta a cada um dos alunos se irão cumprir as regras e todos dizem que sim. No entanto, a sala de leitura em que estamos realizando as intervenções é solicitada por outra professora da escola e precisamos trocar de sala. Agora na sala de aula, enquanto organizamos os alunos em suas carteiras, Candido pega o estojo de Clarice e tenta bater nela. Ariana se coloca entre Candido e Clarice, perguntando *Você vai bater nela?* Candido acena não, com a cabeça e diz: *“não pode.”* Enquanto isso, as outras crianças já estão sentadas em seus lugares, observando. Ariana acompanha Clarice e Candido ao grupo e diz: *“gente agora o seguinte, todo mundo fecha o olho que eu vou conversar com vocês.”* Candido, agressivo, bate na mesa de Anita e grita: *“Fecha o olho!”*. Eu (pesquisadora) chamo Candido para conversar em particular e Candido: *“Não, você vai me bater”* e encena um tapa em si mesmo e diz *“Ah, o Vinícius me bateu”* (Em tom de brincadeira). Consegui convencer Candido a sair da sala para conversarmos sobre a participação na pesquisa. Disse a ele que estava atrapalhando as atividades e que queria muito que ele participasse, pois o escolhemos dentre tantas outras crianças da sala de aula. Disse da sua importância para nós e pedi que ele cooperasse. Candido diz que vai participar sem atrapalhar e que não irá mais bater nos colegas de sala.

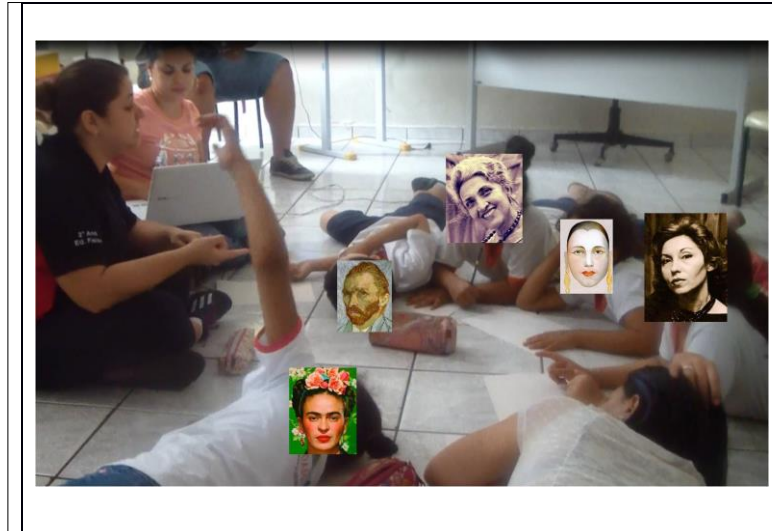
Enquanto isso, na sala de aula, Ariana (GEIPEE) improvisa e diz: *“A gente vai esperar a Tati (pesquisadora) voltar, ela vai conversar com vocês, aí hoje vamos fazer assim, vocês não ganharam um livro lá no salão do livro? Então a gente vai conversar e*

depois, quando a Tati voltar, vocês vão mostrar o livro pra ela. Quero saber quem gosta de desenhar?” Todas as crianças erguem a mão, exceto Vincent, “Não gosto de desenhar, gosto de escrever” e Frida, “Eu gosto de pintar” e Ariana questiona “Quem gosta de escutar música?” e todas as crianças erguem as mãos, exceto Leonardo. Ariana pergunta: “Quem gosta de dançar?” e Vicent começa a dançar e cantar: “I like to move, move, I like to move, move”. Frida e Cecília dizem gostar de funk e Ariana prossegue: “E de balé, quem gosta?”; Frida e Tarsila se levantam e gritam que dançam balé. Enquanto isso, Vicent se levanta e sai girando com as mãos para o alto pela sala, como se estivesse dançando balé. Ariana retoma as perguntas: “e alguém já escutou música clássica?” Clarice diz que não, Ariana diz que a música clássica é música de balé. Eu (pesquisadora): “Vocês falaram que não ouviram música clássica, mas semana passada ouvimos aquela música tan, ta-ram, ta-ra-na-na-na-nan. (pequena serenata noturna de Mozart)? Vocês não se lembram?”; Frida se levanta e fala com Ariana sobre sua experiência no balé e todas as outras crianças também se levantam, algumas começam a correr pela sala, e até mesmo se jogam no chão, enquanto outras tentam arrastá-los. Diante da situação, Ariana diz: “Gente, não dá.” e Frida responde “E professora, tem 5 professores!”. Ariana chama Candido e pede para ele contar aos colegas o que havia conversado com a Tati (pesquisadora), mas Candido se recusa, então, Ariana pede para que ele conte para cada um dos colegas, em seus ouvidos. Candido faz isso e, ao chegar à Clarice, grita: “baleia!”. Ariana diz: “É pra você respeitar seus amigos, alguém já desrespeitou você? Alguém já te xingou? Ela xingou você?” e Candido faz gesto negativo com a cabeça e volta a falar no ouvido de Clarice, adequadamente e por iniciativa própria, ainda que meio constrangido.

Enquanto isso, Vinícius (GEIPEE) e eu (pesquisadora), conversávamos, particularmente, com Vincent, ressaltando o quanto o consideramos inteligente e que gostaríamos muito que ele participasse das intervenções sem atrapalhar. Assim como fizemos com Candido, dissemos à Vincent que o escolhemos para os encontros de arte porque nos importamos com ele e Vincent prometeu melhorar em suas atitudes.

Na sala de aula as crianças estão mostrando, umas às outras, os livros que ganharam na Feira do Livro e Ariana (GEIPEE) solicita que cada criança desene ou pinte, ou conte a história do seu livro e teriam que fazer esta tarefa em suas casas e prepararem-se para o próximo encontro.

No **3º encontro**, do dia 27 de Outubro a atividade principal teve por intuito conversar e compreender as concepções das crianças no que se refere às artes e as emoções e sentimentos.



Início (pesquisadora) perguntando às crianças o que elas compreendem por artes. Clarice responde *“um cachorro”*; Frida diz *“é um urso”*; Vincent responde *“é flor”*, respostas que denotam que o conceito de arte relaciona-se com imagens ou, talvez, desenhos de objetos naturais. Explicamos que a pintura é um tipo de arte, mas que existem outras manifestações de arte. Perguntamos para que servem as artes e Clarice respondeu: *“é pra ficar bonito”* e Frida: *“é para aprender”*. No intuito de discutir a importância das artes para a expressão de sentimentos e emoções, colocamos para tocar a música *“Super Fantástico”* e pergunto: *“O que vocês sentem quando ouvem essa música?”* Frida respondeu: *“Balão Mágico”*, Vincent: *“O ritmo”*. Continuo perguntando: *“Mas que ritmo é? Vocês sentem tristeza, sentem alegria?”*. Vincent responde: *“alegriaaaa!!!”* (erguendo as mãos). Concordo com Vincent e digo *“Vocês ouviram o que ele canta? e completo: “sou feliz, por isso estou aqui”*. Ariana (GEIPEE) complementa: *“Quando o autor fez a música, queria contar que estava feliz. Então, quando a gente faz arte, a gente conta alguma coisa que está sentindo, certo? E, quando você ouve, fica feliz ou fica triste?”* e Vincent afirma: *feliz*. Ariana (GEIPEE) complementa: *“Então..., vamos trabalhar com atividades de artes! pintura, dança e música. E aí, Vamos procurar escrever, ou demonstrar, ou desenhar, ou dançar, o que a gente estiver sentindo, e hoje a gente vai fazer desenho, combinado?”* Assim, dizemos para as crianças que gostaríamos de saber o que sabem desenhar, e que na atividade daquele dia, poderiam desenhar o que quisessem.

Todos começam a fazer seus desenhos e, enquanto desenhavam, conversamos sobre padrões de beleza e que cada um tem seu jeito, sua beleza e que a arte retrata o que sentimos. Tomamos como exemplo o tipo de cabelo das pessoas e a cor da pele para afirmar que cada um tem seu jeito e sua beleza e, alguns sujeitos do grupo, com tonalidade de pele negra, procuram o lápis bege para pintar, pois aprenderam que aquela é a “cor de pele” e Frida, que é negra, pergunta: “*Tem lápis com cor de pele, gente?*”, eu pergunto: “*Que cor é sua pele?*” e Frida aponta um lápis rosado e digo em tom descontraído: “*Esse lápis é alaranjado, você tem essa cor de pele Frida?*” e Frida, pegando o lápis preto diz, “*Eu sou dessa cor*” e ri para mim. Ressalto que cada um tem sua própria cor de pele, seu próprio cabelo, cor de olhos e sua própria beleza. Ao finalizarem seus desenhos, pedi para cada criança mostrar o seu desenho, explicando-o.

Frida: “*Eu desenhei a menina do meu livro, mas tá um pouco diferente a cor.*” Pergunto se a menina está feliz ou triste, Frida diz “*feliz*”, pois tinha começado, naquele dia, a fazer aula de música. Clarice desenhou uma casa na árvore e Tarsila, uma mulher varrendo e canta: “*diga aonde você vai que eu vou varrendo*”. Cecília desenhou um jardim com flores, borboletas, nuvem e árvore e diz “*acho bonito*”. Vincent desenhou um cachorro riscado e pintado de preto e explica: “*Meu cachorro morreu, mas ele veio do céu.*” Pergunto se vai desenhar ele próprio também, Vincent diz que sim, e que está feliz por vê-lo novamente. Encerramos as atividades dizendo que teríamos outras atividades com desenho e que o Gustavo do GEIPEE, que desenhava muito bem, faria as atividades com desenhos.

No **4º encontro** as atividades propostas eram a de desenhar um “gráfico” de acordo com a frequência da música clássica, em que ao ouvir mais alto, teriam de desenhar um risco para cima, e quando baixo, o risco permaneceria estável ou abaixo do centro da folha.



Colocamos uma música clássica “Symphony Nº 5 Alegro” de Beethoven e demonstramos que quando a música fica mais alta e mais forte, o gráfico cresceria e quando mais baixa, o desenho também declinaria. Gustavo (GEIPEE) demonstra na lousa como fazer tal desenho e as crianças, ainda que estivessem no momento anterior um tanto, quanto, agitadas, pararam para prestar atenção e mostraram estar bastante compenetradas. Leonardo inclusive diz: *“ual, ele é mágico”*. Ajudamos as crianças a desenharem e pintarem os gráficos e ressaltamos que estes poderiam ser suas obras de arte. Ainda neste encontro levamos fotos para que conhecessem alguns quadros, por meio de projeção em data show.

Quando projetamos o quadro “Monalisa”, eu (pesquisadora) os questiono se já haviam visto tal quadro, todas as crianças responderam que sim, Frida, inclusive afirmou ter visto no “Centro cultural Matarazzo” de Presidente Prudente/SP. As crianças não sabiam o nome do quadro e esclareço foi pintado por Leonardo da Vinci e o nome é “Monalisa”. Prossigo dizendo: *“Sabe uma coisa que é legal nesse quadro? Tentem olhar pro olho dela, de qualquer lugar da sala. Se vocês forem ali, ela vai olhar pra vocês, se forem lá também, podem levantar, andem pela sala”*. Clarice diz: *“Nossa, ela tá olhando pra mim.”*, Frida: *“Ela virou o olho.”* e Tarsila apenas caminha observando o quadro calada. Quando se sentam, explico que Leonardo da Vinci, pintou os olhos de “Monalisa” com uma técnica para que ela parecesse estar sempre olhando para quem estivesse diante do quadro. Pergunto o que sentiam ao olhar este quadro e Candido respondeu *“é lindo”*, Frida disse *“feliz”*. Frida pergunta se este quadro não está no Matarazzo e a pesquisadora explicou que lá deve haver uma cópia, mas que o original está em um museu chamado

Louvre, em Paris/França. Em seguida mostramos o quadro de Salvador Dalí “Vestígios atávicos depois da chuva” e Leonardo diz: “*É um sapo*”, Frida: “*É um E.T. com olho grande*”, Clarice: “*É uma estátua, é um boizinho, gente....olha bem (se levanta) ali pro chão, ó o chão tem água, ali o chão.*” Frida responde: “*É um pano, doida.*”. Afirmamos que este é um quadro de Salvador Dalí, um pintor Espanhol, e Frida diz: “*Ele é lindo, esse quadro*”.

Prosseguindo, projetamos fotos de outros quadros e surge um outro de Salvador Dalí “Persistência de memória” e Candido se levanta e diz: “*Já sei, já sei, já sei....relógio.*” Todas as crianças se levantam e começam a falar ao mesmo tempo, pedimos para que todos se sentem e Tarsila se deita nas pernas da pesquisadora. Pedimos para que Frida comece a falar e Frida diz: *Aquilo é um boi, com aquele negócio em cima de colocar aqui (aponta para as costas) e ali é um relógio, ali tem terra.* Tarsila: *ali tem piscina.* Frida: “*Ali tem rio ou piscina, não sei e ali tem um armário e, esses negocinhos aqui, eu não sei.*” Perguntamos a Candido porque o relógio está derretido e Candido afirma: “*Porque ficou muito no sol.*”, Clarice responde “*Porque é a guerra, a guerra tem fogo, aí botou fogo no relógio e o relógio derreteu.*” Frida: “*porque pegou fogo.*” Questionei sobre o animal deitado e Clarice respondeu: “*O boi morreu por causa da guerra de fogo.*”

Passamos ao quadro “O grito” de Edvard Munch e logo que foi projetado, Frida disse: “*Ai, tem um bicho ali em cima*” (referindo-se ao quadro). Candido: “*É um cachorro, é um cachorro*”, Clarice: “*Eu sei, é uma caveira morta assim oh*” (coloca as mãos no rosto imitando o quadro), Frida: “*Não, a caveira está assustando todo mundo assim ó*” (coloca as mãos no rosto imitando o quadro), Tarsila: “*O homem tá com uma máscara... Uhhhhhhhhhhhhhh*”, Todas as outras crianças começaram a fazer o mesmo som e imitarem o rosto retratado na pintura. Frida: “*Parece que ele tá com medo... e ele fica Uhhhhhhhh*” (com as mãos no rosto). Concordamos com Frida, dizendo que ele parece estar com medo e dizemos que o nome do quadro é “O grito”. As crianças se levantam e começam a se dispersar e tivemos bastante dificuldade em organizá-las e retomamos a regra sobre o direito de falar, mas esperando o momento certo para responder ou comentar algo e Clarice comenta: “*não pode fazer bullying*” e aproveitamos para questionar o que era o “bullying” e Clarice comenta que a chamam de Baleia e Candido afirma “*Como eu faço!*”. Ressaltamos que isso é desrespeito para com o outro e o bullying não é aceitável e, em seguida, dizemos que acabou nosso horário com eles naquele dia, Clarice diz: “*não, fica mais!*”, no entanto, precisávamos finalizar a intervenção daquele encontro.

5º Encontro, realizado no dia 10 de novembro, continuamos a atividade realizada na semana anterior, a de apresentação e discussão dos quadros com as crianças, conforme abaixo (Figura 7).



Pelo fato de Anita e Vincent não terem participado do encontro anterior, mostramos a eles os quadros de Leonardo da Vinci e Salvador Dali. Quando mostramos um quadro que retrata uma borboleta com um bebê, perguntamos às crianças o que compreendiam daquele quadro e, como não responderam, explicamos que a borboleta significa transformação, porque ela é, primeiro, uma lagarta no casulo que se transforma em borboleta e, no quadro, por ela estar segurando um bebê, pode remeter a algo novo, vida nova. Posteriormente, mostramos novamente o quadro “O grito” e Vincent que ainda não havia visto disse: *“Ele tá apavorado! Pro, pro, pro, ele tá apavorado!”* (imitando o gesto do quadro). Mostramos os quadros de Frida Khalo e lembramos às crianças que muitas haviam desenhado a si próprias, assim como fazia Frida Khalo e, em seguida, mostramos um quadro de Monet e dissemos a eles que muitos também pintaram jardins e Frida diz: *“achei lindo o quadro do Monet”* e Tarsila faz um gesto como se estivesse pegando os frutos do quadro para comer.

Assim, passamos a mostrar um quadro de Pablo Picasso “A mulher que chora” e perguntamos a cada um deles o que achavam e Candido disse *“parece um monstro”* e Vincent diz: *“É um homem. Tá triste, olha o zóio dele, tá saindo lágrimas”*; Frida mostrou-se envergonhada e disse, apenas para Karina (GEIPEE), mas todos ouviram:

“Triste, chorando, mordendo alguma coisa, é uma mulher” e Tarsila diz: “É mulher, tem cabelo”.

Em seguida apresentamos o quadro “Café” e “O mestiço” de Candido Portinari e Candido diz: “É negro”. Pergunto o que aquelas pessoas eram, e Vincent responde: “Uma bosta”, causando um certo constrangimento no grupo e, olho diretamente para Vincent e pergunto: “o que você disse?” e o faço demonstrando certa indignação e Vincent percebe meu descontentamento com o comentário e explico que o pintor retratou os escravos e continuo “Os escravos sofriam muito... se vocês olharem, nenhum deles está com cara de feliz” e Tarsila diz: “Estão cansados”, Candido: “Triste”. Explicamos que podem estar cansados e tristes de tanto trabalhar, pois eram escravos e não tinham salário e nem direitos, como tem os trabalhadores hoje.

Seguimos apresentando o quadro “Abapuru” e “Operários” de Tarsila do Amaral e explicamos que aqueles eram trabalhadores de uma indústria e Candido diz: “Estão meio felizes” e Vincent diz: “feio né?” Vincent: “Cansado... estão querendo descansar”. Frida observa atentamente e diz: “Estão cansados porque trabalharam muito”. Após essas considerações dos três sujeitos, tivemos que encerrar a atividade do dia, pois o tempo havia se encerrado, no entanto, conversamos com as crianças que passamos mais tempo chamando a sua atenção, do que realizando as atividades dos quadros e que isso dificultava a realização de todas as atividades planejadas.

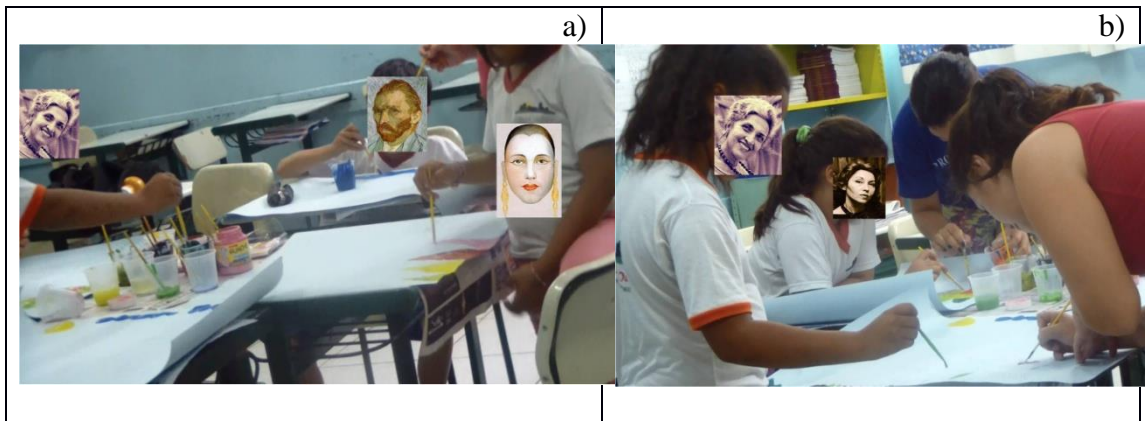
No dia 17 de Novembro, realizamos o **6º encontro** e ensinamos sobre as cores primárias, secundárias e terciárias, com tinta guache. Neste dia estão presentes Frida, Vincent, Candido, Cecília, Clarice, Anita e Tarsila e estavam muito agitados e demoramos um longo tempo para que conseguissem se concentrar na atividade



Logo no início, quando nos sentamos, Frida senta-se meu lado e começa a me acariciar. Antes de iniciar as atividades sobre as cores, Karina (GEIPEE) diz que iríamos apresentar as cores presentes nos quadros que tinham conhecido no encontro anterior.

Karina mostrou no tablet um mosaico com várias cores e explicou que existem três cores que são chamadas de primárias. Vincent e Frida dizem que são cores primárias por serem primeiras e Karina explica: *“Sim, são primeiras, como vocês falaram. Se tentar misturar cores para dar azul, vocês não conseguem. Assim como para o amarelo e para o vermelho. Agora... se você misturar o amarelo com azul, sabem que cor que dará?”* Vincent e Candido: *“Verde”* e Karina explicou as misturas possíveis e suas respectivas cores. Durante a explicação Frida bate em Tarsila e a repreendo: *“Frida, olha nosso combinado!”* e peço um minuto para Karina e solicito que Clarice explique o combinado que havia feito com Frida (pois elas haviam me procurado no início da intervenção para me contar do seu combinado). Clarice toma a palavra e diz: *“Eu e a Frida, fez um combinado... se nós duas ficar quietinha, a gente vai pra sala... aí a professora (da sala de aula) falou que só a gente tava quieta”*. Diante desta fala, pergunto: *“Vocês combinaram que vocês iriam se comportar, não é? E aí a professora da sala percebeu que vocês se comportaram?”* e Clarice acena que sim e prossigo me dirigindo a todos do grupo: *“Vocês não querem fazer o mesmo combinado que elas?”*. Tarsila e Cecília afirmam que sim, mas Vincent, não! Para tentar convencer Vincent, Frida diz: *“Só você que não Vincent”* e explica: *“se a gente bagunçar, a gente sobe e se a gente obedecer, a professora vai elogiar”*. Vincent concorda e Frida reage em tom de alegria: *“Todo mundo combinado!”* e bate na mão de Clarice, comemorando. As crianças começam a conversar, pedimos para que elas cumpram o combinado, e elas começam a tocar nas mãos umas das outras (gesto de cumprimentar), no sentido de afirmar o que combinaram. Assim, começaram a prestar atenção em Karina (GEIPEE), que voltou a explicar as cores primárias e suas misturadas. Sob a orientação dos membros do GEIPEE (Ariana, Pesquisadora, Karina e Vinicius) as crianças fazem as misturas das cores para obter as cores secundárias, e posteriormente, terciárias. Ao final da intervenção, explicamos que aprenderam a misturar as cores, porque iriam pintar um quadro no próximo encontro.

No dia 1º de dezembro, realizamos o **7º Encontro**, o último do ano de 2015. Neste encontro, estavam presentes Vincent, Frida, Tarsila, Clarice e Cecília. A atividade foi realizada em sala de aula e com o apoio de Gustavo (GEIPEE) que ensinou às crianças algumas das técnicas de desenho e pintura, para que pudessem construir seus quadros. Para iniciar as atividades, levamos um vídeo, onde os personagens da Looney Tunes fazem um passeio por diversos quadros de pintores famosos, interagindo com os personagens do quadro e com o estilo do pintor.



Enquanto assistiam o vídeo, Frida identificou que um dos quadros, presente no vídeo, havia sido mostrado a eles no encontro anterior; dizendo: “*Não é pro, que você mostrou esse quadro aí*”. E também, Clarice disse: “*Esse é o que todo mundo fica mole*” (faz gestos corporais, para representar os desenhos que “dissolvem” no quadro de Salvador Dali) e também referem-se ao quadro “O grito” pois, durante a projeção Vincent fala: “*Olha! O grito!*”. Os elogiamos por se lembrarem dos quadros e perguntamos se recordavam onde ficavam os quadros e Frida respondeu prontamente, “*no museu*” e completo, também em galerias de arte. Tarsila, ao observar o pingente na minha gargantilha, pergunta “*que é isso?*”, tocando no pingente e explico que é um símbolo, uma clave de sol e Clarice, em dúvida, pergunta: “*é uma palavra?*” e Vincent comentou: “*Ah!! Eu já sei!! É que estou estudando música e tem a clave de sol*”. Consideramos este dado relevante, pois trabalharemos com música e Vincent, como demonstrou, já tinha algum conhecimento sobre música.

Após o esclarecimento sobre o pingente, retomamos a atividade e Gustavo (GEIPEE) explica que para fazer seus próprios desenhos e pinturas, precisam conhecer algumas técnicas e as cores e Gustavo desenha varias expressões humanas na lousa, rostos felizes, tristes, assustados e, assim por diante e pedimos que prestem atenção nas expressões. Posteriormente, peço que as crianças desenhem sob orientação do Gustavo e, foram ensinados a desenhar um círculo, depois que fizessem linhas pontilhadas no meio do círculo (em formato de uma cruz), em seguida, Gustavo (Geipee) desenhou uma orelha, os olhos e ensinou a boca e nariz, mostrando três “modelos” de nariz que poderiam ser feitos pelas crianças. Gustavo ensina a desenhar a sobrancelha, pescoço, o corpo e tipos de cabelo e as crianças seguem fazendo seus desenhos, mostrando uns para os outros e para os membros do GEIPEE e, enquanto desenhavam, vamos orientando, incentivando e elogiando. Frida leva seu desenho para Ariana (GEIPEE), que ajuda a comparar os

desenhos feitos antes e depois de aprender a técnica. Frida sorri e diz “*ficou legal*”. Eu (pesquisadora) digo: “*Agora, vocês vão desenhar um quadro, para expressar/contar algo! Vocês podem fazer as pessoas do jeito que quiserem. Tristes, felizes, cansados... e, se quiserem desenhar outra coisa, um animal, uma flor, o professor Gustavo (GEIPEE) ensina.*”

Vincent ficou andando pela sala, dizendo não querer fazer a atividade. Diante disso, eu e Ariana (GEIPEE) o incentivamos a participar e dizemos que seus desenhos são bonitos; Vincent começa, então, a desenhar. Clarice e Tarsila conversavam sobre seus desenhos, ajudando-se mutuamente. Enquanto pintavam, íamos passando de mesa em mesa e os elogiando. Ariana inclusive diz: “*Nossa, não vou conseguir escolher o mais bonito, todos estão lindos!*”. Mesmo que todas as crianças não tivessem terminado seus desenhos, tivemos que encerrar a intervenção daquele dia e explicamos às crianças que, como elas entrariam em férias escolares, continuaríamos aquela atividade no próximo ano. Assim, recolhemos os desenhos, nos despedimos de todos, os abraçando e desejando boas férias.

No ano de 2016, no dia 28 de março, retornamos à escola para realizarmos o nosso **8º encontro** com os sujeitos, no entanto, mudanças aconteceram e acabamos perdendo a participação de 02 crianças pois, Clarice mudou de escola, Candido deixou o período integral e Leonardo, naquele dia, preferiu participar das aulas de Educação Física que aconteciam no mesmo horário das nossas intervenções. Permanecemos, portanto, com Vincent, Frida, Tarsila, Anita e Cecília.

Tínhamos planejado para o retorno das atividades no 8º. encontro, uma conversa para contar sobre as férias e a projeção do filme “Divertida mente”⁴¹, no intuito de discutir o papel das emoções em nossas vidas. No entanto, neste dia dividimos o espaço da sala de leitura com uma sala de 3º ano da escola e, dada algumas dificuldades de organização, não conversamos como o planejado e apenas passamos a primeira parte do filme e combinamos de continuá-lo no dia seguinte, no **9º encontro**, que foi realizado em 29/03/2016 e todos os seis sujeitos estavam lá, sendo que a projeção do filme foi bastante

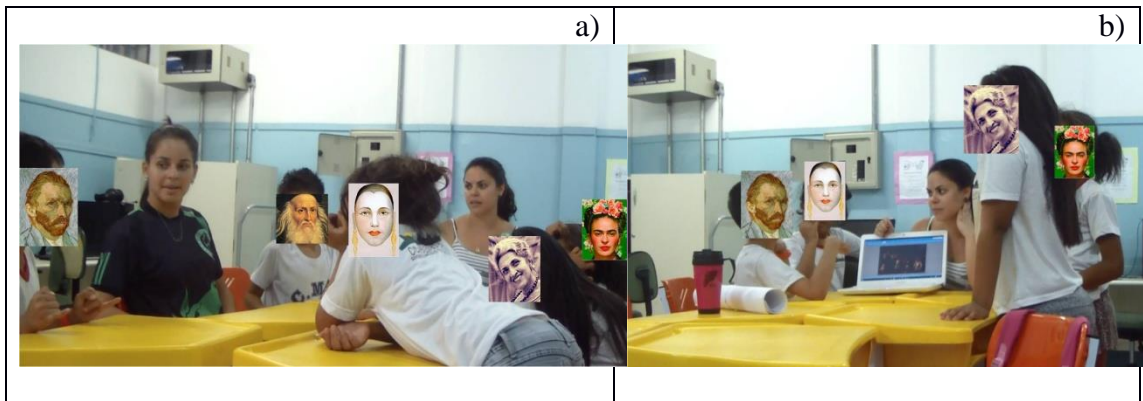
41 Sinopse: Crescer pode ser um caminho difícil, e não é exceção para Riley, que é arrancada da sua vida em Midwest quando seu pai começa um novo emprego em São Francisco. Como todos nós, Riley é guiada por suas emoções - Alegria, Medo, Raiva, Nojo e Tristeza. As emoções vivem na sede, o centro de controle dentro da mente de Riley, onde eles ajudam a aconselhá-la através da vida cotidiana. Como Riley e suas emoções lutam para se adaptar a uma nova vida em São Francisco, a turbulência segue na sede. Embora Alegria, a emoção principal e mais importante de Riley, tente manter as coisas positivas, as emoções divergem sobre a melhor forma de superar as dificuldades de estar em uma nova cidade, casa e escola. (Tradução Nossa) Disponível em <<https://www.pixar.com/feature-films/inside-out#inside-out-1>> Acessado em 07/11/2016.

agradável e parece que o filme trouxe uma mensagem importante para as crianças pois, após a projeção, todos afirmaram ter gostado do filme.

Importante salientar que no ano de 2016 passamos a realizar dois encontros de intervenção por semana, em dias seguidos, para ficarmos mais próximos das crianças.

No **10º Encontro**, realizado no dia 04 de Abril, estavam presentes: Tarsila, Frida, Vincent, Cecília e Leonardo e preparamos a discussão sobre o filme “Divertida mente”. Perguntamos sobre cada um dos personagens e Frida se lembra que existiam bolas (que retratavam as memórias) de alegria e tristeza. Larissa (GEIPEE) perguntou sobre o significado das bolas e Frida responde “*alegria*”; Leonardo e Vincent “*raiva*” e Leonardo afirma não ter medo de nada e Vincent disse que não tinha nojo. Larissa (GEIPEE) explica que todo ser humano tem emoções e Frida afirma: “*eu não tenho a tristeza*”.

Continuamos conversando sobre o filme e as crianças se lembram de que a alegria foi embora e somente a tristeza passou a reger a vida da personagem do filme. Desta forma, eu (pesquisadora) pergunto: “*A cabeça dela estava toda uma bagunça né? A alegria foi embora, ficou o medo, a raiva e aí o que aconteceu com ela?*”. Frida e Vincent respondem, “*ficou triste*” e, Tarsila afirma “*ficou brava*”. Explicamos que a confusão encontrada na mente da personagem ocorre pelas condições de sua vida, por terem mudado de cidade, de escola e também pelo fato dos pais não terem tempo para brincar com ela, conforme retratado no filme. Esclarecemos que as emoções de tristeza, medo, alegria, raiva e nojo são representados por personagens, mas que estas emoções podem ser vivenciadas por todos e estão na gente e Vincent diz: “*São neurônios*”. Explico a eles que existem várias emoções, como o medo, a tristeza, a vergonha, a coragem, a alegria e outras e pergunto quais emoções já sentiram. Vincent diz: “*alegria e raiva... raiva em primeiro lugar*”; Leonardo diz: “*eu tenho medo e muita raiva*”; Cecília, toda envergonhada, disse: “*alegria e tristeza*” e Tarsila disse “*tristeza, medo, raiva e nojo*” e Vincent emenda: “*ah, então ela tem tudo*” e Tarsila balança a cabeça concordando; eu (pesquisadora) disse que também tinha todas as emoções e Frida diz: “*tenho alegria, nojo, raiva e medo não e tristeza não*”.



Depois de todos responderem, eu (pesquisadora) pergunto quais deles haviam dito que não sentiam medo e Vincent, Leonardo, Cecília e Frida levantaram a mão. Cecília (que quase sempre está calada) disse: “*eu não tenho medo não*” e Tarsila a contradiz dizendo: “*é mentira, ela tem medo sim. Quando os meninos pega uma barata ela fica ai, ai, ai*”; E Vincent complementa: “*isso não é medo, é nojo!*”. Esta fala de Vincent demonstra certo conhecimento acerca dos significados das emoções. Larissa (GEIPEE) pergunta se eles não têm medo de apanhar e Vincent diz que sim, que apanhava todos os dias e que sentia dor e medo e perguntei (pesquisadora) se sente raiva e Vincent acenou a cabeça um “*sim*”.

Em seguida, perguntei sobre o sentimento de amor. Leonardo disse: “*é beijar*”; Vincent diz “*é gostar de uma pessoa, ser namorado*”; Cecília diz “*é gostar da pessoa com quem brinca*” e Frida que “*é beijar e abraçar*”. Por meio destas respostas, comentamos que existem outros amores que não somente amor entre namorados, assim, eu (pesquisadora), pergunto: “*ninguém aqui ama a mãe e o pai?*” e todos levantaram a mão gritando “*eeeeuuu*”. Prosseguimos a discussão perguntando se sabiam o que era o oposto de amor e Vincent disse que era ódio. Questionamos então, se sabiam o que era ódio e Frida respondeu: “*ódio é uma dor...*” Eu (pesquisadora) pergunto: “*quando sentem raiva que atitude tomam? Se você tá com um colega, ai o colega faz você passar raiva, o que você faz Vincent? e Vincent responde: “eu bato nele.” Eu prossigo: “ah você bate nele e qual a consequência de você bater nele? O que acontece?” e Vincent responde: “fico de boa” e me posiciono dizendo que bater em alguém não é correto, sendo o certo, procurar conversar e que bater em alguém pode machucar a pessoa e isso não é legal e, em seguida, Leonardo diz: “*a pessoa morre*”. Continuo a refletir sobre o tema com eles “*a pessoa que ficou machucada sente dor, fica triste e com raiva, emoções que ninguém gosta de sentir..*”. Frida e Vincent dizem que gostam de sentir dor e raiva, no entanto,*

Tarsila comenta que Frida tinha chorado naquele dia por ter apanhado e aproveitou a fala para refletirmos sobre o fato de ter chorado, provavelmente, porque não gostou do que aconteceu. Frida disse que chorou por tristeza, mas que também já chorou por alegria e Vincent complementa que chorava por ter raiva e reitero (pesquisadora) que podemos nos desentender, mas não brigar e que a conversa é o melhor caminho para solucionar os problemas e não a agressão, pois engendra emoções negativas em cada um de nós.

Depois desta discussão, falamos para as crianças que iríamos pintar, no entanto, precisávamos saber se lembravam dos quadros e Frida disse: “*eu lembro daquela mulher que fica olhando pra todo lado com a cabeça parada* (Referindo-se à “Monalisa”)”. E Vincent lembra que o nome do pintor era Da Vinci e também se lembrou do quadro “O grito” e do “Persistência da memória” dizendo: “*Pro, e aquele do mundo derretido?*”. Desta forma, projetamos o quadro de Salvador Dali e explicamos que era “Surrealista”, pois retratava a realidade de forma radical. Explicamos também que Cândido Portinari, por outro lado, pintava coisas que existiam e era de estilo “Realista” pois retratava fielmente as coisas da realidade e mostramos novamente os quadros “Café” e “O mestiço”.

Ao se depararem com estes quadros, Vincent disse que eram todos escravos e Frida comentou: “*Escravos por que eles não têm casa e trabalham assim*” e Vincent completou: “*Não pro, os brancos compravam os negros com dente limpinho pra ser garçom [...] Eles trabalham para os ricos, que é escravidão*”. Explico então que os escravos não tinham direitos, que eram propriedade dos brancos e questiono: “*Vocês acham que era justo fazer isso com as pessoas negras no Brasil?*”. Vincent muda sua expressão facial, pensa por um instante e diz: “*Não, porque nós humanos são tudo igual, só por causa da cor da pele? Não, nada a ver*”. Mostramos outros quadros de Portinari e finalizamos a intervenção comentando que vamos retomar nossos quadros.

No **11º Encontro**, realizado no dia 05 de Abril, estavam presentes Anita; Tarsila; Frida; Vincent; Cecília e Leonardo e a atividade principal foi a de pintar um autorretrato. Sentamos nas mesas do refeitório, cada um com uma cartolina e com um pouco tinta e explicamos que teriam que se basear no que aprenderam, para desenhar e pintar seu autorretrato. Neste dia, surge novamente a questão relacionada à cor da pele, pois as crianças pediam tintas “cor de pele” e discutimos que cada um tem sua própria cor e que teríamos que misturar as cores para chegar na tonalidade mais próxima da cor da pele de cada um.



As crianças começaram a desenhar e a misturar as cores, como haviam aprendido. Curioso notar que estavam bastante atentas à atividade que estavam realizando e empenhadas na construção do seu quadro de autorretrato. Frida me chama e diz que estava se divertindo e diz *“eu sou artística, eu queria fazer um desenho abstrato”*. Tarsila complementa: *“eu sou artista, eu quero ser artista quando eu crescer”* e Frida fala: *“eu também vou... é prô, é legal artes”*. Dado término do tempo, propomos continuar a atividade no 12º Encontro no dia 11 de Abril.

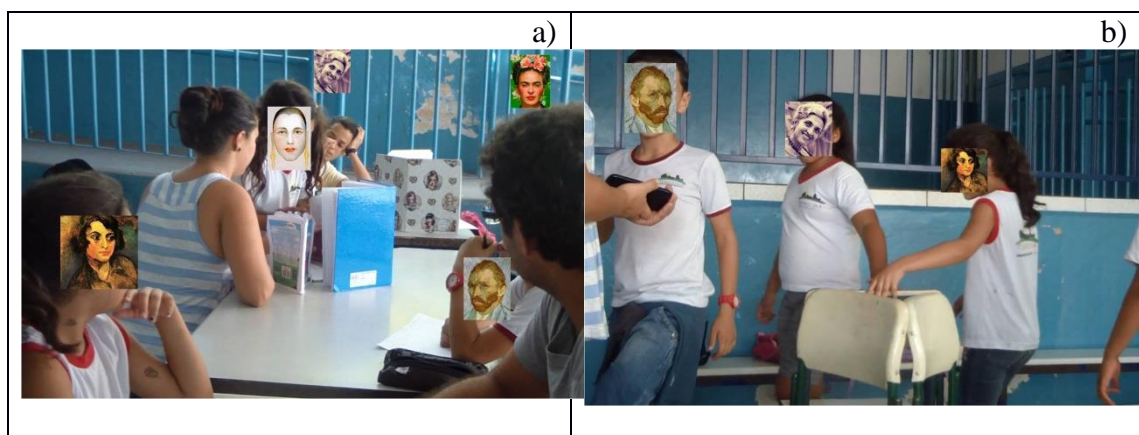
No **12º. encontro** estavam presentes Frida, Tarsila, Vincent e Leonardo, pois Cecília e Anita haviam faltado. Continuamos a atividade do autorretrato e, ao mesmo tempo, colocamos de fundo, afim de introduzir a temática da música, canções de MPB enquanto pintavam. Sobre as músicas Tarsila diz: *“música de veio!”*, no entanto, dançava e cantarolava e, perguntei: *“o que era música de pessoa nova?”* e Tarsila responde *“funk”*; Leonardo e Frida também disseram gostar de funk e pediram para que colocássemos *“música de gente nova”* e, eu (pesquisadora) respondo: *“vamos ouvir coisa diferente, que nunca ouviram”*. Quando toca a música “Aquarela” de Toquinho, Tarsila diz: *“essa música me acalmou”* e, logo depois, começa a tocar a música “Superfantástico” da Turma do Balão Mágico e Tarsila completa: *“essa é legal também, eu sei cantar”*, assim, Tarsila, Frida e Vincent cantam a música enquanto pintam. Vincent pede, inclusive, que coloquemos a caixa de som mais próxima dele.



Sobre as pinturas, Leonardo estava fazendo um desenho muitíssimo parecido com o de Vincent e, eu (pesquisadora) pedi, que fizesse algo diferente do quadro de Vincent, que pintasse com outras cores, pois aquele seria o seu quadro. Quando Leonardo acabou de pintar seu quadro, disse: “*Olha o Vincent na lua*”. Todas as crianças mostram seus quadros e ressaltamos que, durante a atividade, passávamos de mesa em mesa orientando as crianças e também as elogiávamos. Assim, quando terminaram de pintar, encerramos as atividades daquele dia.

		
Autorretrato de Cecília	Autorretrato de Vincent	Autorretrato de Anita
		
Autorretrato de Frida	“Vincent na lua” de Leonardo	Autorretrato de Tarsila
		
Quadro de Vincent	Quadro de Frida	Quadro de Tarsila

O **13º Encontro**, realizado no dia 12 de Abril, foi destinado à atividades com objetivo de inserir o contexto da música. Neste encontro, estavam presentes Cecília, Tarsila, Frida, Vincent e Anita. As atividades foram três brincadeiras, sendo elas “Stop”, “Dança das cadeiras” e “O que te lembra”. A atividade de Stop teve a temática da música e as crianças deveriam preencher as lacunas denominadas “artista”, “nome da música”, “ritmo” e instrumentos. Esta atividade foi pensada no intuito de conhecer o que já conheciam sobre música, no entanto, tiveram muita dificuldade em participar pois, não conheciam os diferentes estilos musicais, nem os instrumentos e, a maioria deles, ainda não dominava a escrita.



A atividade da “Dança das cadeiras” teve por intuito continuar a inserção de músicas não cotidianas para as crianças, sendo que, ao parar a música tocada, tinham que sentar nas cadeiras e, a cada rodada, uma cadeira era retirada, no entanto, nenhuma criança era retirada da atividade, ou seja, teriam que dividir as cadeiras. A terceira atividade do encontro foi realizada para descontração dos sujeitos e seguiu com grande participação de todos, sendo que ao seu final, encerramos o encontro do dia.

No **14º Encontro**, realizado no dia 25 de abril, estavam presentes Cecília; Tarsila; Frida; Vincent e Leonardo. A atividade deste dia foi a de apresentação dos instrumentos musicais e de seus sons, isso através de um vídeo que levamos para as crianças. Importante salientar que antes de iniciar as intervenções, durante o intervalo da escola, Frida estava conversando comigo e com outros membros do GEIPEE e disse: “*Pro, o pai da minha mãe morreu [...] eu fui no velório. Pro, lembra o que você disse das emoções? Então, eu senti tristeza*”. Conversamos um pouco sobre a tristeza e dissemos a ela que compreendíamos o que ela havia sentido por causa da perda do pai de sua mãe. A fala de Frida denota que se lembrou de nossa discussão acerca das emoções e que conseguiu denominar suas próprias emoções.

Ao iniciar as intervenções, explico que, concluído o trabalho das pinturas, iríamos passar a realizar atividades com música. Diante disso, pergunto: “o que é música pra vocês?” e Frida responde: “*É arte*”, Vincent completa: “*música é arte do som.*” Pergunto se costumam ouvir música e Frida diz que ouve funk em seu celular; Leonardo e Tarsila também dizem ouvir funk e Vincent responde que ouvia as músicas que tocavam na rádio e, Cecília, que ouvia sertanejo.



Para realizar a atividade, pedi que cada criança cantasse um trecho da música que mais gostava, e quase todos cantaram músicas de funk. Posteriormente, coloquei imagens relativas a estilos musicais e peço que tentem adivinhar quais eram os ritmos retratados, bem como os instrumentos. Explico que para fazer música, precisam de instrumentos musicais e pergunto se tocam algum instrumento e Vincent diz que tem um violino, Tarsila diz ter uma flauta e Frida que iria ganhar um violão.

Colocamos um vídeo com os sons dos instrumentos, antes de revelar a imagem e o nome dos mesmos, assim, pedimos para as crianças adivinhar de qual instrumento era aquele som. Neste vídeo continham os sons dos instrumentos: sanfona, chocalho, maracá, tambor, conga, violão, guitarra, flauta, piano, órgão, bateria, tuba, saxofone, pandeiro, cavaquinho, teclado, violino, violoncelo, xilofone, dentre outros.

Esta atividade teve continuação no dia 26 de Abril, no **15º encontro** em que estavam presentes Anita; Tarsila; Vincent e Cecília. Neste dia, apresentamos os diversos ritmos musicais. No início do encontro, eu (pesquisadora) digo: *“Eu vou colocar os clássicos das músicas... vocês já sabem sobre o funk e eu vou tocar os clássicos do Samba, do Rock, da MPB, os clássicos do forró...”* Anita pergunta: *“E o pagode?”* e respondo *“O pagode é parecido com o samba, é o samba mais popularizado.”* Assim, começamos com a música *“Tiro ao alvo”* de Adoniram Barbosa. As crianças ficaram animadas com os toques iniciais e fazem alguns gestos corporais com os ombros no ritmo da música. Perguntamos quais instrumentos conseguiam ouvir na música e as crianças respondem pandeiro, atabaque e cavaquinho. Prosseguimos com a música *“Trem das Onze”* do Adoniram Barbosa e a música *“Juízo Final”* do Nelson Cavaquinho em duas versões, a original e a interpretada por Alcione (esta canção estava presente na abertura de uma novela global). Vincent gostou do ritmo e começou a dançar. Perguntamos o que as

crianças sentiam quando ouviam o samba e Tarsila e Cecília responderam, *“vontade de dançar”* e Vincent, *“é uma música feliz”*. Colocamos a música *“As rosas não falam”* do Cartola e logo nos primeiros segundos, Vincent fala que era uma música triste e pergunto: *“Vocês prestam atenção nas letras das músicas que vocês ouvem?”* e Tarsila responde que não e colocamos a música *“Com que roupa”* do Noel Rosa e pedimos para as crianças prestarem atenção no que o cantor estava contando na letra. Eu (pesquisadora) pergunto *“ele estava fazendo o que... uma pessoa chamou ele para ir pra onde?”* e Vincent respondeu: *“para o samba que você me convidou”*. Prosseguimos com o raciocínio de que devemos prestar atenção na letra da música e Vincent completa: *“nos instrumentos, nas notas musicais, na voz”*.

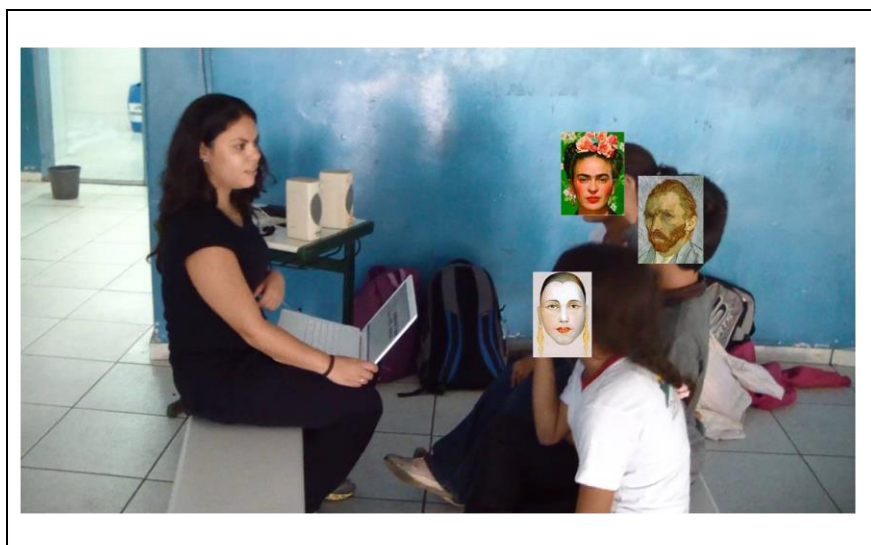


Ainda sobre a letra das canções perguntei: *“O que fala a letra dos funk que vocês gostam? Você (Vincent) cantou ontem baile de favela...”* e Vincent respondeu: *“invasão é baile de favela (cantando e dando risada)”*. Perguntamos o que significava baile e favela e Tarsila respondeu: *“baile é um negocio bem grandão, cheio de pessoas e ficam....(ela começa a dançar)”*. E sobre favela, Vincent afirmou: *“na minha casa, onde que eu moro, é favela lá”*. Explicamos que favela é um local onde as pessoas moram todas muito próximas, em casas pequenas e perto uma das outras, e geralmente as pessoas são pobres e trabalhadores, embora não ganhem muito dinheiro com seu trabalho. Também explicamos que existe muito conflito entre polícia e traficante na favela e que os moradores sofrem por isso.

Passamos ao ritmo da MPB, salientando às crianças que M era de música, P de popular e B de brasileira e que neste ritmo, existia a relação entre os demais ritmos como samba, forró, rock, reggae e etc. Assim, colocamos uma música de Jorge Benjor e as crianças foram dizendo os instrumentos tocados na música e também chamamos atenção

para a letra da música, perguntando a eles, qual era a história contada e Vincent disse: “*de amor?*”, para prosseguir, pergunto: “*é a história de amor entre quem?*” e como não haviam prestado atenção na letra da música, a reproduzimos novamente e Vincent disse: “*pela princesa*”. Fizemos o mesmo com a música de Chico Buarque “João e Maria”, e as crianças prestaram atenção nos instrumentos e na letra da música, Tarsila percebeu tocar uma flauta, chocalho, violão, e Vincent disse ter ouvido trompete. Quando reproduzimos “Aquarela” de Toquinho, Vincent fala que ouviu o triângulo, o violão, a bateria. Tarsila nos direciona atenção para Cecília, dizendo que ela esta cantando. Reproduzimos também “A história de uma gata” e “cotidiano”. As crianças já estavam um pouco cansadas e decidimos encerrar esta atividade e trabalhar com uma brincadeira em que tinham que fazer sons em seus corpos e os demais deveriam repetir.

No **16º encontro**, realizado no dia 02 de Maio, estavam presentes Tarsila; Vincent; Frida e continuamos a apresentação de músicas que as crianças ainda não conheciam. A atividade foi realizada no pátio da escola. Neste dia trabalhamos com o Rock e o Forró, e quando do Rock, colocamos a música “A little conversation”, “Viva las Vegas” e “Suspicious Minds” do cantor Elvis Presley, também mostramos a foto do cantor. As crianças já começaram a ouvir as músicas prestando atenção nos instrumentos sem que precisássemos pedir, então, durante a reprodução destas canções, as crianças iam dizendo quais instrumentos ouviam. Assim, reproduzimos também a música “Twist and Shout”, “Come Together” da banda “Os Beatles” e mostramos suas fotos e um vídeo para que os conhecessem. Ainda apresentamos às crianças alguns cantores e bandas de rock brasileiro como Raul Seixas, Legião Urbana e R.P.M.



Durante a atividade, Vincent chama Frida de “nega baiana” e pergunto porque chamou assim. Perguntei a Frida se ela era baiana, e quando disse que não, voltei-me a Vincent e disse que não tinha porque a chamar de baiana então, e principalmente porque ela não gostava e expliquei que meu avó é baiano e que eu tinha muito orgulho dele. Diante disto, conversamos ainda mais um pouco sobre o ocorrido e finalizamos as intervenções.

No **17º Encontro**, realizado no dia 03 de Maio, estavam presentes Tarsila; Vincent; Frida. O objetivo da atividade daquele dia era o de Continuação da apresentação das músicas que as crianças ainda não conheciam, e, logo no início Frida disse: *“Professora, não tem aquela banda que você mostrou a foto? Eu olhei no celular da minha mãe e ela tem um vídeo daquela banda”* (referindo-se aos Beatles). Disse a ela que muitas pessoas conhecem “Os Beatles” e perguntei, em seguida, se lembravam-se da música de rock nacional. Frida respondeu que era “Legião” e concordei com Frida, colocando a música “Que país é esse” e “Faroeste Caboclo” da banda Legião Urbana. Vincent se mostrou muito atento, com o ouvido na caixinha do notebook e diz: *“é...só tem triângulo.”* Depois percebe o violão e repete a estrofe da música, dizendo *“Ah, ele foi mandado pro reformatório.”* Conversamos sobre o ritmo e os instrumentos da música e colocamos também a música “Anna Julia” dos Los Hermanos, as crianças ouviram atentamente e cantaram todas juntas no refrão.



Quando passamos ao forró, iniciamos com a música “Xote das meninas” de Alceu Valença e Tarsila diz novamente ser “música de velho”, no entanto, no refrão as crianças cantam juntas mais uma vez. Esclarecemos que este ritmo é nordestino e Vincent diz:

“toda a minha família é do nordeste” e quando colocamos “Asa Branca” de Luiz Gonzaga, Frida diz que ouviu esta música em uma novela e Vincent diz que a história da música é de um alazão que morreu de sede porque não tinha água no nordeste. Diante disso, explicamos que o nordeste é uma região, onde as pessoas sofrem com a seca, pois como não chove muito, então eles não conseguiam plantar, e assim o gado morre, muitos bichos morrem, porque não tem o que comer e beber. Quando colocamos “Qui nem Jiló” de Elba Ramalho e perguntamos se costumam dançar na festa junina da escola, as crianças se levantaram e dançaram forró uma com as outras.

Depois disto colocamos músicas clássicas de Tchaikovsky, Bach e Beethoven e Frida e Tarsila dizem que estas músicas tocam na aula de balé delas. Perguntamos para as crianças quais os instrumentos são na música clássica e Vincent responde Violino e violoncelo. Sobre a música clássica perguntei à eles: *“Vocês estão acostumados a ouvir música clássica né? Porque o Vincent toca instrumento de música clássica, vocês dançam as danças da música clássica, não é?! Balé é da música clássica, violino é da música clássica. Vocês já ouviram na casa de vocês algumas músicas clássicas?”* Frida diz que sim e questiono sobre o que sentem quando ouvem esse tipo de música e Frida diz: *“sinto nervoso”*. Diante disso, coloco “Spring from the four seasons” de Vivaldi e Frida diz: *“tem umas que é para dormir e deixar ela ligada na sombra, no jardim, no meio das plantas. Ai... até imagino agora aahh!. Eu vejo um monte de plantas com sol lindo lá em cima...calor”*. Ouvimos ainda mais outras canções, inclusive “Jazz”, no entanto, começa o intervalo da escola e como estávamos no pátio, finalizamos a intervenção daquele dia.

No **18º encontro**, realizado no dia 09 de Maio, estavam presentes Tarsila, Vincent, Frida e Cecília. Neste dia, levamos e apresentamos alguns instrumentos musicais e Tarsila pega o violão e mesmo não sabendo as notas, manteve certo ritmo e cantou: *“ai, que dor o sanfoneiroo”*. Os instrumentos que levamos para as crianças foram: violão, viola, baixo, pandeiro, chocalho, triângulo, flauta e teclado. Cada criança escolheu um instrumento e ajudamos cada um deles a experimentar os diferentes sons. Esclarecemos que, primeiro deveriam aprender os nomes dos instrumentos e quais sons emitiam.



Começamos apresentando o violão e Vincent disse que se chamava violão, porque era feito de cordas. Assim, pergunto a diferença entre o violão e a viola (visto que também é feita de cordas) e Vincent responde que era “a pequenineza” (se referindo ao tamanho). Frida diz que era o som e as cordas, e deixamos que manuseassem e tocassem um pouco. Em seguida mostramos algumas notas e o nome e a posição dos principais acordes.

Além disso, também os ensinamos alguns acordes e formas de tocar o teclado, o baixo, o pandeiro, o triângulo e a gaita, sendo que, todas as crianças manusearam e tocaram todos os instrumentos.

Durante a intervenção, quando estava tocando violão, Vincent se recordou da música “Asa Branca” que foi introduzida em encontros anteriores e disse: “*o alazão morreu de sede, eu esqueci*”, e diante disso, eu (pesquisadora) canto “quando olhei a terra ardendo, a fogueira de São João, eu perguntei a Deus do céu ai, porque tamanha judiação”. Vincent tocou as cordas do violão e mostrou-se alegre, pois estávamos cantando a música que ele havia sugerido. Seguindo esta idéia, Vinicius (GEIPEE) toca “Asa branca” no violão e todos nós cantamos. As crianças pediram para que tocássemos uma música sertaneja, e então, Vinicius (GEIPEE) tocou algumas “modas de viola”, provenientes do sertanejo raiz, e enquanto isso, as crianças dançaram e, cantamos, ainda, a “Aquarela” de Toquinho.

Importante salientar que durante a intervenção, Frida se dirigiu à mim e disse que seu pai iria comprar um violão para ela e que, talvez, iria a colocar em uma escola de música para aprender a tocar aquele instrumento. Enquanto isso Vincent estava tocando no teclado os acordes mais graves, deixando seus dedos por um longo tempo nas mesmas teclas, e disse: “*Olha a música de terror.*” Então, ao mesmo tempo, Vinicius (GEIPEE) tocou o baixo, Fabiane (GEIPEE) o pandeiro, Frida bateu na caixa do violão e Tarsila riu imitando uma bruxa. Assim, todas as crianças brincaram experimentando os sons dos instrumentos.

Outro fato curioso foi o momento em que Frida e Tarsila disseram que iriam fazer um show para mim (pesquisadora). Frida pegou o violão, Tarsila a viola e começaram a cantar: “*Aos olhos do pai, você é uma obra-prima que ele planejou, com suas próprias mãos pintou. A cor de sua pele os seus cabelos desenhou, cada detalhe, num toque de amor*” (Música Gospel chamada “Aos olhos do pai”). Diante disso, bati palmas e as elogiei.

Durante a intervenção, ainda toquei “Asa Branca” na gaita enquanto Frida tentava ler a letra da música para me acompanhar cantando. E, ao final da intervenção Vincent vai ao teclado e faz as notas “mi” e “ré sustenido maior”, tentando tocar os primeiros acordes da música “Für Elise” de Beethoven junto com Vinícius (Geipee). As crianças continuaram brincando com os instrumentos até o final da intervenção.

No **19º encontro**, realizado no dia 16 de Maio, estavam presentes Anita, Vincent, Frida e Cecília. A atividade realizada naquele dia foi uma continuação do que já tínhamos feito no encontro anterior. Assim, levamos instrumentos musicais para que as crianças se apropriassem dos sons e formas de tocá-los. Neste encontro levamos um novo instrumento para que as crianças conhecessem, a guitarra.

Pedimos para que as crianças apresentassem os instrumentos que já conheciam para Anita e, cada um falou um pouco de cada instrumento. Ainda naquele dia, Rodrigo (Geipee) apresenta a guitarra, dizendo: “*Gente, essa é a guitarra, vocês podem perceber que diferente do violão, ela não tem esse buraco aqui e nem aquela caixa grandona, porque a guitarra a gente não consegue tocar ela sem a caixa, por isso que se chama guitarra elétrica, vou tocar sem estar ligada na caixa pra vocês verem. Diferente do violão, que o professor bate e...*” Vincent completou: “*Sai o som*”, Rodrigo (Geipee): “*Isso, sai o barulho mesmo sem estar ligado, mas a Guitarra, sempre toca ligada na caixa.*” Rodrigo disse que a guitarra se assemelhava ao violão, mas que somente a guitarra poderia fazer o som de “distorção”, e então tocou o trecho de uma música em que utilizou desta técnica.

Sobre o som da guitarra, Vincent disse: “*O violão é calmo. Esse é muito agitado, ele quer brincar (referindo-se a guitarra), esse não, esse quer dormir (referindo-se ao violão)*”. Depois disto, iniciamos o ensaio da música “Aquarela”. Distribuímos uma cópia da letra da música para cada criança e, comigo e Vinícius (GEIPEE) no violão e Rodrigo (GEIPEE) na guitarra, começamos a tocar. Vincent e Frida cantavam acompanhando a letra no papel, enquanto Anita e Cecília cantavam sem ler os trechos que sabiam.

Quando finalizamos a música, Vincent começou a cantar “Superfantástico” e pediu para que tocássemos, então tocamos e cantamos esta música e quando chegamos na parte que diz “sou feliz, por isso estou aqui”, Frida se levantou, começou a cantar com as mãos para cima e me abraçou. (Figura 22 c)

Rodrigo (GEIPEE) disse que iria tocar uma música de Rock Nacional, e, quando perguntei se eles se lembravam do Rock, Vincent disse que se lembrava dos Beatles. Então Rodrigo (Geipee) respondeu: “*Beatles são do Rock internacional, Legião Urbana do Rock Nacional, vou tocar uma música pra vocês, que eu gosto muito*”. Assim, começamos a tocar e cantar a música “Tempo perdido” da Legião Urbana e durante a música, Vincent imitou um guitarrista, enquanto Frida dançava. Após terminar a música, Rodrigo passou a guitarra para as crianças verem, e mostra a eles como fazer os principais acordes (Figura 22a) e ao final da intervenção tocamos a música “Anna Julia” dos Los Hermanos, onde as crianças cantaram e acompanharam com palmas.

No **20º Encontro**, realizado no dia 19 de Maio, estavam presentes Vincent, Frida, Cecília e Tarsila e, neste dia, continuamos a ensaiar a música “Aquarela”. Logo no início da intervenção, Tarsila e Frida me disseram que haviam feito uma música para mim, no entanto, quando peço para tocarem, dizem que escreveram em uma folhas, mas que não trouxeram para a escola. Ainda assim cantam: “*Você é tudo em minha vida (Todos os outros também começam a cantar)... Importante e sempre aqui, antes me sentia só, agora você está aqui, você é tudo em minha vida, Importante e sempre aqui, antes me sentia só, agora você está aqui.*” Perguntei de quem era a música e Vincent respondeu que era da novela “Cúmplices de um resgate”.

Quando começamos a ensaiar a música “Aquarela”, percebemos que nem todas as crianças conseguiam ler a letra, e diante disso, Ariana (GEIPEE) disse: “*A gente está ensaiando a música, mas a gente não consegue ler, às vezes, porque tem algumas palavras meio difíceis, e se a gente ler a música frase por frase, e ai quem tem dificuldade, a gente ajuda a ler, vai falando frase por frase pra a gente aprender primeiro e depois ficar mais fácil de cantar.*” E assim prosseguimos lendo frase por frase, no entanto, algumas crianças ainda não conseguiam compreender o significado daquelas palavras, então, Fabiane (GEIPEE) propôs que ilustrássemos a música, e Vincent completou: “*Vamos pegar uma folha qualquer e desenhar um sol amarelo?*”. E assim fizemos com a música toda, desenhamos, colorimos e ilustramos. Inclusive para que compreendessem a parte da música que diz: “Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul. Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul”; utilizamos de um Globo terrestre para que

pudessem ver o que era “norte e sul”, bem como, onde se encontravam no globo os países citados na música.

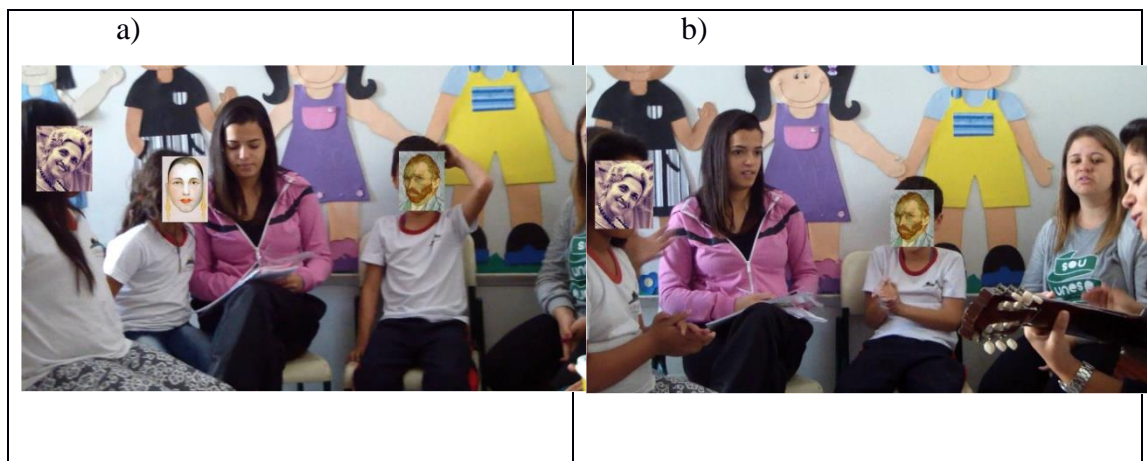
Assim, quando pegamos o globo, todas as crianças se aglomeraram sobre o mesmo, no intuito de encontrar aqueles países, e explicamos a eles que o Haváí se encontra no Oceano pacífico, que Pequim é a capital da China e que Istambul é uma cidade da Turquia. Então, Frida disse: “*Oceano pacífico, Hawaii!!! Hawaii, aqui achei pro [...]e Achei Turquia*”. (Figura 23 a). Posteriormente, pedimos para que as crianças colassem, no globo terrestre, pequenos pedaços de papel sobre os países ditos na música para que pudessem visualizar a curva feita pela gaiivota durante seu vôo.



Como não tínhamos muito tempo até o final da intervenção, mostramos para as crianças um vídeo em que a música “Aquarela” era retratada através de imagens. No decorrer do vídeo, todas as crianças assistiram atentas. Após assistirem ao vídeo, deixamos que as crianças tentassem tocar os instrumentos acompanhando o ritmo da música “Aquarela”, sendo que, Frida tocava o pandeiro, Cecília o triângulo, Tarsilla a Gaita e Vincent cantava. Tarsila vai até Cecília e dita o ritmo da música, ao mesmo tempo em que toca a gaita. Ainda no intuito de ensinar o ritmo para as crianças, pedimos para que Vinícius (GEIPEE) tocasse a música no violão, enquanto batíamos palmas no mesmo ritmo e finalizamos a intervenção.

No dia 24 de Maio, realizamos o **21º encontro**, em que estavam presentes Vincent, Frida, Cecília e Tarsila. A atividade que desenvolvemos naquele dia foi a de criação de uma música. Desta forma, para iniciar perguntamos: “*Pra escrever uma música, o que precisa ter, no que precisamos pensar?*” e Frida respondeu: “*Nas palavras*”. Discutimos com as crianças que para que tivéssemos as palavras, precisaríamos pensar, pois as palavras vinham a partir do que pensamos. Prossigo perguntando o que mais a música deveria ter, além de sua letra, e Frida respondeu que era o som. Assim, complemento: “*É, o som. Quando pensamos em fazer uma música devemos pensar em duas coisas, o que vamos querer falar e como será esse som*”.

Quando começamos a pensar na temática de nossa música, Fabiane (GEIPEE) propôs que fosse algo sobre a escola, então Frida canta: “*Eu fui pra escola e a professora me ensinou, menina vai fazer lição*” e Vincent: “*Cala boca moleque, fica no seu canto, filho de rapariga.*”



Dizemos que para fazer a música, precisaríamos primeiro decidir se a história contaria algo triste ou alegre, as crianças ficaram divididas e Vincent inclusive respondeu que poderia ser “*aletriste*” ou “*trialegre*”. Então demos a ideia de conter na música ambos os sentimentos, como que na música “*Telegrama*” de Zeca Baleiro, em que é contada a história de alguém que estava triste, mas por receber uma mensagem de alguém que gostava muito, passou a ficar muito feliz. Tocamos e cantamos a música para que as crianças conhecessem. (Figura 24 b). Passamos então, a perguntar para as crianças o que deixa alguém triste na escola e suas respostas foram: Frida: “*É gorda, baleia assassina.*”, Vincent: “*é... apanhar.*” Cecília: “*Apanhar*” e Tarsila: “*Chamar uma criança de filho da p***.*” Complementei que “*Dois de vocês falaram de agressão verbal, que é quando a pessoa fala algo que machuca e dois de agressão física. Então podemos falar de uma*

criança que está triste porque sofre com agressões físicas e verbais?[...]” e as crianças concordam; Ariana (GEIPEE) pergunta o que poderíamos fazer para que a criança voltasse a ficar feliz, neste momento, tanto Frida quando Vincent defenderam que para que ficasse feliz, ela deveria bater em quem a havia agredido. Diante disso, Ariana (GEIPEE) questiona: “Vocês acabaram de dizer que a criança fica triste quando apanha e agora dizem que gostam de chutar? Vocês gostam de ver os outros tristes?” Frida e Vincent disseram que sim, e pergunto: “Mas vocês gostam de ficar triste?”. Vincent respondeu que sim. Discutimos com as crianças o que significa ficar com raiva e tristes quando apanham e porque sentem vontade de bater em quem os agride; Frida e Vincent reiteram que gostam de bater e que gostam de apanhar, porque podem revidar e bater também. Passamos o encontro todo discutindo com as crianças sobre a violência e o quanto as pessoas sofrem com isso, no entanto, percebemos que as crianças, especialmente Frida e Vincent estavam sendo irônicos nas suas falas e, nos minutos finais, pedimos para que as crianças ficassem quietas pensando no que disseram e finalizamos as atividades.

No **22º Encontro**, ocorrido no dia 25 de Maio, estavam presentes “Vincent, Frida, Tarsila e Cecília”. A atividade do dia foi, mais uma vez, o ensaio da música “Aquarela” de Toquinho e Vinicius de Moraes. A atividade se desenvolveu no pátio da escola, próximo ao refeitório.



Já no dia 30 de maio, tivemos nosso **23º Encontro**, em que continuamos a composição de nossa música (paródia) e que estavam presentes Vincent, Frida e Tarsila. Neste encontro começamos lembrando o que tínhamos trabalhado na semana passada, ou seja, retomando a composição da música. Assim, Ariana (GEIPEE) perguntou: “Vocês

lembram sobre o que a nossa música ia falar?” e Frida respondeu “Tristeza e alegria”. Ariana questiona: “O que fazia o menino ficar triste?” e Tarsilla e Vincent respondem que era apanhar; Frida respondeu que era “a tristeza, se alguém morreu [...] bullying.” Continuo a discussão perguntando: “E o que deixaria ele feliz?” Frida respondeu “Uma música da alegria”, e Vincent diz que o menino ficaria feliz se as pessoas não fizessem ações de violência e bullying com ele novamente.



Posteriormente as crianças começaram a se dispersar e no intuito de chamá-las novamente para a atividade lembrei-as que tínhamos só mais dois encontros, e Vincent gritou “só!”, repetindo várias vezes e aparentemente triste. Frida e Tarsila também ficam com um olhar aparentemente triste. Assim, retomo a fala e digo que temos que aproveitar os últimos encontros e que tínhamos que finalizar aquela música, peço ajuda a eles na construção da letra e pergunto se sabem o que é rima, pois geralmente as estrofes da música rimam entre si. E diante disso, as crianças começaram a dizer algumas palavras que rimavam. Em seguida prosseguimos pensando nas frases que teria nossa música. Conversamos bastante e por meio da história que já havíamos pensado, decidimos realizar uma paródia da música de Zeca Baleiro, “Telegrama”, pois estávamos encontrando muitas dificuldades em compor letra e música. Desta forma, reproduzimos a música “Telegrama” para que pudéssemos pensar em como nossa história caberia no ritmo da música.

Fato relevante foi que durante nossa conversa, Frida estava falando e Vincent a mandou calar a boca, mesmo repreendendo Vincent, ele continuou a provocar Frida por imitá-la e Frida diz: “Isso também já é agressão”, apontando para o Vincent e se referindo à imitação.

O processo de criação foi longo e difícil, e em um determinado momento Frida sugere que o sujeito, o qual contaríamos sua história na música, sofresse bullying durante

a aula de educação física por não saber jogar bola. Assim, Ariana (GEIPEE) diz: *“Ohh...podia ser assim oh! Eu tava triste, tristinho. Não me deixaram jogar bola na escola porque eu errei o passe, brigaram comigo...(cantando).”* e Frida disse ter gostado e começou a repetir a estrofe da música. Neste momento, Vincent perguntou se a música poderia ser em um determinado ritmo e começou a bater na mesa *“Tum, Tum, Tá... Tum, Tum, Tá...”* e, começamos a cantar dentro deste ritmo.

Continuamos conversando e pensando muito nas frases que escreveríamos com a total participação da crianças, no entanto, só terminamos de escrever a música no nosso **24º Encontro**, (Figura 27) que ocorreu no dia 31 de Maio, onde estavam presentes Vincent, Frida, Tarsila e Cecília. Havia comentado na intervenção anterior que seria interessante que eles trouxessem rimas para facilitar a escrita da música, e Tarsila trouxe algumas rimas escritas em um papel, disse ter feito com ajuda de sua mãe.



Reproduzimos novamente a música de Zeca Baleiro e relembramos qual era a história que estávamos querendo contar através de nossa paródia. Esclarecemos para as crianças o que era um telegrama e que, em nossa música, o sujeito poderia ter recebido uma mensagem que o fizesse feliz. Todas as crianças concordaram e Frida complementou dizendo que a mensagem poderia ser da *“amiga dele tá convidando ele para o show [...]é, pode ser festa de aniversário e ele não tá lembrado. Por causa daquelas coisas que aconteceu nele, ai a amiga dele fala: “vem aqui na minha casa pra gente sair”, ai ele vai e começa a festa, entendeu?”* Concordamos com a sugestão de Frida e eu (pesquisadora) continuo cantando: *“mas ontem eu recebi uma mensagem, eram os amigos da escola”* e Tarsila completou *“tomando Coca-Cola, tomando Coca-Cola e foi lá me chamar.”* Frida começa a dizer de forma alegre que rimou e aprimora *“Os amigos da escola me chamando tomando Coca-Cola”*. Frida disse também que ao final da música poderíamos dizer:

“nunca perder a amizade”. As crianças sugeriram também que quando o garoto, sujeito da canção, se encontrasse com seus colegas, eles pediriam desculpas pelas suas “mancadas”. Finalizamos a canção mantendo quase na íntegra o final da música de Zeca, porém afirmando que o sujeito da música teria vontade de ir novamente para a escola. Quando terminamos a música, Tarsila disse: “*ai que legal, ficou bom, ficou bom*”. Cantamos a música inteira e finalizamos a intervenção.

No dia 06 de Junho, realizamos o **25º Encontro** (Figura 28) juntamente com Anita, Frida, Tarsila e Cecília. Neste dia, cantamos a música que havíamos composto, ajustando algumas estrofes que já tinham sido escritas e escrevendo as que faltavam. As crianças cantaram a música e faziam o ritmo batendo na mesa e buscávamos, juntos, as melhores palavras e rimas para completar as estrofes que ainda precisavam ser escritas.

Quando finalizamos, cantamos novamente e as crianças batiam na mesa com o ritmo da música. Ao final desta intervenção, terminamos a composição de nossa música:

Eu tava triste, tristonho

Não me deixaram jogar bola na escola

Depois que eu erreí o passe

Brigaram comigo,

Me empurraram, me chutaram, me xingaram

E me deixaram de lado

Fizeram bullying comigo

Por um instante achei que havia perdido todos meus amigos

Me isolei num cantinho

Fiquei com raiva, revoltado com as pessoas que me agrediram

Mas ontem eu recebi uma mensagem

Eram os amigos da escola

Me chamando pra tomar uma coca-cola

Ai eu fiquei feliz, eu fiquei feliz, eu fiquei feliz, fiquei muito, muito, muito feliz

Porque o que eu vi chegando lá me fez dar muita risada

Os meus amigos

Fizeram uma música muito engraçada

Prometeram que não iam mais me bater

E se desculparam da mancada

Mama, ô mama, ô mama, agora eu posso brincar, agora eu posso brincar

Agora eu posso, posso, posso, agora eu posso brincar
Mama, ô mama, ô mama, agora eu posso brincar, agora eu posso brincar
Agora eu posso, posso, posso, agora eu posso brincar
Vem meu irmão, vamos jogar futebol
“Nunca perca a amizade”

O **26º Encontro** (Figura 29) foi o último encontro filmado e sistematizado, que aconteceu no dia 07 de Junho de 2016. Neste encontro estavam presentes Vincent, Anita, Frida, Tarsila e Cecília e tivemos por atividade principal a conversa e avaliação do processo de intervenção.

Começo a intervenção dizendo para as crianças que aquele era nosso último dia, mas que iríamos mais algumas vezes na escola para ensaiarmos com eles. Assim, no sentido de iniciar a conversa, eu (pesquisadora) disse: *“Eu queria saber, de cada um, o que vocês aprenderam em tudo o que a gente fez. Duas coisas. Eu quero que vocês falem para mim, o que vocês aprenderam sobre o que é arte e o que vocês aprenderam sobre o que é emoção. O que é arte e o que é emoção e sentimento?”* Frida respondeu: *“É tristeza [...] quando a pessoa fica triste”*. Assim, pergunto diretamente para Vincent o que achava ser arte e Vincent respondeu que: *“Arte...arte...arte, pintar. (fazendo o gesto de um pintor com as mãos).”* Frida completou: *“Tem música, também é uma arte.”*

Volto a temática da emoções e Vincent disse que emoção é *“Emoción cholar, eu estou muito emocionada”!* (com sotaque espanhol e voz feminina). Perguntei o que nos faz chorar e Frida respondeu: *“Dor no peito”*. Continuo perguntando: *“Só dor?...Tristeza faz chorar?”* e Tarsila respondeu que sim. Ariana (Geipee) pergunta se felicidade também nos faz chorar e Frida diz: *“Às vezes. O meu avô um dia estava fazendo cosquinha em mim e eu só dando risada, gritando. Eu comecei a dar risada”*. Frida se lembrou também do velório de seu avô dizendo que durante o velório não chorou, mas no enterro sim, pois em suas palavras: *“no velório a gente ta com ele né? Ai no enterro a gente nunca mais vai ver.”* Comentamos que a morte é mesmo muito triste e que também choramos diante desta situação.

Prossigui explicando à eles que *“Emoção não é só tristeza, emoção é tristeza, alegria, é quando a gente sente vergonha, é quando a gente tem medo”* e completei minha fala ilustrando o filme *“Divertida mente”* que havíamos assistido, diante disso, as crianças se lembraram de algumas cenas do filme e ressaltamos que todos aqueles personagens (Alegria, medo, tristeza, raiva e nojo) eram emoções que, de alguma forma, guiavam a

vida da personagem principal do filme, mas que as emoções eram relacionadas com a vida daquela personagem, assim como também são relacionadas com nossas vidas. Neste momento, a Tarsila começou a chorar e todas as crianças permaneceram em silêncio olhando para ela. Frida disse: *“Se eu vejo alguém chorando eu começo a lembrar de tudo daquilo do meu avô.”* Eu (pesquisadora) a abracei e perguntei por que estava chorando, se era por saudades de sua tia (Tarsila havia dito para mim que não via mais sua tia) e Tarsila passou a chorar ainda mais. Esperamos Tarsila se acalmar, enquanto permaneço abraçada à elas e, posteriormente Tarsila explicou que seus tios haviam se separado.

Diante disso, Ariana (Geipee) relatou que: *“Mas, não é porque separou e não mora mais na mesma casa que eles não podem ver você. A minha mãe e meu pai também se separaram, eles também não moram mais juntos e meu pai gosta de mim e minha também gosta de mim. Assim como sua tia gosta de você e seu tio também! É que às vezes quando moram juntos, fica um pouco mais difícil e aí para não ficar brigando muito, é melhor separar para ficar todo mundo mais feliz, mas você não precisa ficar triste, tá bom? Eles vão continuar vendo você, você vai continuar conversando com eles.”* Frida se emocionou e disse: *“Ai eu começo a chorar...”* Dizemos que não precisam chorar e que iríamos falar de coisas legais para ficarmos felizes de novo, então, perguntei o que mais gostaram de fazer durante as intervenções, o que acharam mais legal. Frida respondeu: *“Da pintura, que a professora nova (Karina Geipee) veio ensinar.”* Vincent, Tarsila e Anita disseram que gostaram da pintura. Perguntamos se ninguém tinha gostado da música e Vincent, Frida e Anita disseram juntos: *“eu gostei”*. Vincent disse ter gostado da gaita e do pandeiro. Sobre as músicas, Frida disse ter gostado de tocar e cantar a música “Aquarela” afirmando que *“da uma folha qualquer. Essa aqui (se referindo a que escrevemos juntos) foi meio difícil.”* Vincent também disse ter gostado de cantar e tocar a música “Aquarela”. Tarsila, que estava quieta, disse: *“Professora, a minha mãe não gostou da música (que compomos)[...] eu cantei pra ela”*. Pedimos para que Tarsila cante para nós também, mas ficou envergonhada e negou. Assim, colocamos a música “Telegrama” como fundo e perguntamos para as crianças: *“Vamos cantar a nossa?”*. Frida respondeu *“Vamos!”*. Vincent começou a fazer os sons no ritmo da música e as demais crianças subiram no “palco” que existe no refeitório da escola, e começaram a cantar, como se estivessem em um show.

Após terminarem de cantar música, as crianças desceram do “palco” e voltam a sentar-se conosco. Assim, para finalizar, eu (pesquisadora) perguntei: *“Eu queria saber de vocês se vocês gostaram das aulas que vocês tiveram?”* e Tarsila respondeu *“A gente*

adorou [...] Sabe do que eu mais gostei? De verdade, das pinturas, dos instrumentos, de fazer palco, de cantar (lálálálá)[...] e eu gostei de você cantando, mas sua letra é feia (referindo-se à pesquisadora).”, Cecília disse “Eu gostei, eu adorei, [...] Por causa dos instrumentos.” Vincent comunicou-se por meio de movimentos de sua língua, perguntei se aquilo era um gesto afirmativo, no sentido de ter gostado, e ele disse que sim, “Por causa dos instrumentos. Gostei da gaita.” Frida disse: “Gostei [...] por causa de tudo.”

Retomando o assunto das emoções, Ariana (Geipee) disse: “o que tem que fazer pra deixar os outros felizes?” Tarsila (que havia chorado anteriormente) respondeu: “Tem que deixar feliz, e às vezes tem que chorar pra ficar feliz.” Eu (pesquisadora) respondi: “Às vezes a gente chora de felicidade, né?[...] Eu gostei também.” Diante de minha afirmativa, as crianças perguntaram: “De que?” e respondi “De tudo, ué.” Frida parece ter ficado emocionada e disse: “Mas agora o que importa é que a gente tem que aproveitar que segunda é o ultimo dia.” Pergunto se vão sentir saudades de nós e Tarsila disse “Vamoss (como se estivesse chorando)”. Assim, abraçamos todas as crianças e finalizamos o encontro.



Esclarecemos que depois da finalização do processo de intervenção com as crianças, tivemos ainda mais dois encontros para ensaiarmos as músicas. Durante estes

encontros, as crianças diziam que quanto mais demorássemos para acabar os ensaios, mais tempo teriam conosco e que, portanto, não tinham pressa em se apresentar. Conversamos com a gestão da escola, no intuito de conseguirmos que a apresentação das crianças pudesse ser assistida pelos os pais, e pensamos ser relevante unir esta apresentação à festa junina da escola, pois, neste momento, estariam presentes todos os pais e responsáveis. Porém, no dia da festa Junina, só estavam presentes Cecília, Frida e Tarsila, e Cecília se sentiu envergonhada em apresentar para todas aquelas pessoas, e achamos por bem apenas expor suas pinturas para que todos os pais pudessem apreciar. Ainda é importante ressaltar que levamos para a escola uma apresentação de dança de uma companhia de balé de Presidente Prudente. Neste dia, todos os estudantes da escola puderam assistir ao espetáculo denominado “Madagascar”. No entanto, gostaríamos de ressaltar que temos ligação muito próxima com a escola e que voltaremos para conversar novamente com as crianças da pesquisa, no sentido de avaliarmos o que se lembram do processo de intervenção, bem como, para que possamos saber quais rumos tomaram suas vidas neste intervalo de um ano.