

# “POR QUE TEMOS SENTIMENTOS?”: POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA VOLTADA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DOS SENTIMENTOS E EMOÇÕES



Vol. 13 Número 25 Jul./Dez. 2017

*Ahead of Print*

## "WHY DO WE HAVE FEELINGS?": POSSIBILITIES OF A PEDAGOGICAL PRACTICE TO AWARENESS OF FEELINGS AND EMOTIONS

**Cristina Satie de Oliveira Pataro<sup>1</sup>**

**Ricardo Fernandes Pátaro<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O artigo discute as contribuições de um trabalho pedagógico que visa à conscientização dos sentimentos e emoções. Analisa-se o desenvolvimento de uma prática fundamentada na estratégia de projetos, metodologia ativa de aprendizagem que tem como pressuposto aproximar os conteúdos curriculares dos interesses e necessidades dos estudantes, bem como de temáticas de relevância social voltadas para a formação ética. O projeto foi realizado junto a crianças do 4º do Ensino Fundamental, tendo como temática central “Sentimentos e Liberdade de Expressão” e visando atividades voltadas para o reconhecimento e expressão dos sentimentos e emoções. As atividades exemplificam possibilidades de trabalho com a afetividade na escola, trazendo considerações que podem servir de base para novas reflexões e para novas práticas em educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade; cognição; estratégia de projetos; anos iniciais do Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** This paper discuss the contributions of a pedagogical practice that aimed to awareness of feelings and emotions. It is analyzed the development of a practice in a project-based curriculum, active learning methodology that presupposes approaches among curricular contents and the interests and needs of students, as well as issues of social relevance focused on ethic formation. The project was conducted with children of elementary school, based on the theme “Feelings and Freedom of Expression” and targeting activities for the recognition and expression of feelings and emotions. The activities exemplify possibilities with affectivity at

<sup>1</sup>Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) e do Programa de Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Paraná.

<sup>2</sup>Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) e do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. Editor da Revista Educação e Linguagens.

school, bringing considerations that may provide the basis for new discussions and practices in education.

**KEYWORDS:** Affectivity; cognition; project-based curriculum; elementary school.

## **Introdução**

Durante séculos, os processos cognitivos e afetivos do ser humano foram compreendidos separadamente, acarretando na dicotomia entre razão e emoção, ou seja, pensar e sentir. Em nosso cotidiano, por exemplo, são comuns expressões que relacionam a razão e o pensamento ao cérebro, enquanto que as emoções, o afeto e o amor aparecem associados ao coração. Essa dicotomia entre processos cognitivos e afetivos supõe, ainda, uma hierarquização, a partir da qual a razão – mais próxima da verdade – deveria ser a base do julgamento e das ações morais, justas e corretas, e a emoção, por outro lado, conduziria facilmente ao erro, ao irracional, por um caminho repleto de armadilhas e perigos que deveríamos evitar.

Tal dicotomia e hierarquização mencionadas se fazem presentes não apenas em nosso dia-a-dia, mas têm, historicamente, orientado investigações científicas de diferentes áreas do conhecimento, além de se fazer igualmente presente na escola (ARANTES, 2002; SASTRE; MORENO, 2002, 2003; TIMÓN; SASTRE, 2003). No âmbito da educação, a cisão entre razão e emoção conduziu à constituição de um ensino centrado na dimensão racional, pública e científica, deixando de lado a dimensão afetiva do psiquismo humano. Entendemos que a falta de intencionalidade na educação dos sentimentos e emoções tem levado à organização de sistemas educacionais simplistas, no que tange o funcionamento psíquico humano.

Neste contexto, o presente artigo discute, a partir de resultados de pesquisa, a possibilidade de organizar práticas pedagógicas que contemplem a indissociabilidade entre cognição e afetividade, conciliando aprendizagens relacionadas à dimensão afetiva e os conteúdos curriculares historicamente instituídos, vinculados ao conhecimento científico e racional. Para tanto, são analisadas as contribuições de uma ação pedagógica fundamentada na estratégia de projetos (PÁTARO, 2013; ARAÚJO, 2014), metodologia ativa de aprendizagem cujo enfoque do processo educativo recai sobre a ação e a reflexão do sujeito, visando uma formação integral, isto é, que leve em conta as diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, sociocultural, histórica, ética... – do ser humano.

Nosso objetivo, com a presente discussão, é argumentar que a escola pode, sem prescindir dos conteúdos curriculares, contribuir para uma formação que tome os sentimentos e emoções como conteúdo de ensino. Afinal, assim como os conteúdos curriculares não são aprendidos de forma espontânea pelas crianças, o aprendizado de conteúdos relacionados à dimensão afetiva também pode se dar a partir de uma intervenção pedagógica que propicie uma reflexão e conscientização por parte do sujeito, processo no qual a escola pode certamente contribuir. Para tanto, conforme abordaremos a seguir, é importante compreender e superar a dicotomia e hierarquização entre razão e emoção, pensamento e sentimento, a fim de que o trabalho pedagógico possa contemplar igualmente ambas as dimensões.

## **Sentimentos, emoções e a formação de crianças e jovens: superando a dicotomia entre cognição e afetividade**

A dicotomia entre processos cognitivos e afetivos se faz presente já nas ideias de filósofos e pensadores de diferentes épocas, como Aristóteles (384-322 a.C.), Descartes (1596-1650) e Kant (1724-1804). Tais pensadores – e ainda outros, que a limitação de espaço

não nos permite abordar – ajudaram a perpetuar por muitos séculos o dualismo razão/emoção ao afirmarem, por exemplo, que os sentimentos residiriam no coração e a racionalidade no cérebro; que as emoções seriam enfermidades da mente; na proposta de uma separação total entre razão e paixão; ou na compreensão de que a racionalidade não deveria deixar-se contaminar pelos sentimentos (MACHADO, 2008, SASTRE; MORENO, 2002).

A despeito da histórica separação entre corpo e mente, razão e emoção, a indissociabilidade entre cognição e afetividade no processo de desenvolvimento humano – inclusive na construção do conhecimento – tem sido reconhecida nas últimas décadas, trazendo à tona diferentes estudos e pesquisas que passaram a enfatizar a relevância dos sentimentos e das emoções nos processos psíquicos, bem como na formação das novas gerações.

Estudos no âmbito da neurologia e da neuropsicologia, por exemplo, têm apresentado uma nova visão sobre questões concernentes à cognição e emoção. Neurocientistas como António R. Damásio e Joseph LeDoux têm se dedicado ao estudo da inseparabilidade profunda entre processos emotivos e cognitivos, demonstrando o papel das emoções no funcionamento cognitivo humano (DAMÁSIO, 2000, 2012; LEDOUX, 1998). Damásio descreve a existência, no cérebro humano, de sistemas que se dedicam ao raciocínio e à tomada de decisões no campo pessoal e social, implicando os córtices cerebrais nas emoções e sentimentos humanos. Estudando pacientes com lesões no córtex frontal, o autor conclui que existe uma sobreposição no conjunto de estruturas cerebrais envolvidas tanto na memória quanto na emoção, além de uma profunda relação entre o sistema límbico (associado à gênese e expressão das emoções e do comportamento social) e áreas do córtex cerebral ligadas à tomada de decisões. Segundo Damásio, é tão grande a influência dos sentimentos sobre o funcionamento do cérebro humano que os sentimentos são aqueles que dão a última palavra na definição de como o cérebro e a cognição executam suas tarefas. O mesmo afirma LeDoux, quando estuda a influência massiva do núcleo amigdalítico sobre o córtex, concluindo que é a ativação emocional quem domina e controla o ato de pensar. Ao contrário do que propunham Aristóteles, Descartes e Kant, portanto, as emoções constituem uma dimensão indispensável de nossa vida racional, possibilitando um equilíbrio nas decisões humanas.

Especificamente no campo da psicologia, Jean Piaget (1896-1980) apresentou uma importante contribuição para a superação da dicotomia entre razão e emoção. Entre 1953 e 1954, Piaget ministrou na Sorbonne o curso “Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança” e localizou na afetividade uma função essencial para a constituição da inteligência humana. Embora o autor já tivesse observado as relações entre afetividade e inteligência em uma obra de 1945 intitulada “A formação do símbolo na criança”, o curso ministrado na Sorbonne conclui que os sentimentos são o motor que impulsiona a ação (PIAGET, 2014). Tal visão está muito próxima de atuais teorias segundo as quais pensar e sentir são ações indissociáveis, como afirmam os trabalhos de Goleman (2007) e de Frijda, Manstead e Bem (2000). Para estes últimos autores, as emoções sustentam as crenças, induzindo as pessoas a uma determinada ação, de modo que o comportamento humano não pode ser explicado apenas pelo pensamento racional.

Por fim, vale destacar aos estudos recentes no campo da Psicologia Moral. Tais pesquisas vêm enfatizando a importância dos sentimentos e emoções na compreensão da moralidade humana, indicando que não se pode mais desconsiderar a dimensão afetiva nos processos de julgamento e nas ações morais. Assim, o desenvolvimento e o funcionamento moral do ser humano não devem ser compreendidos apenas pela lógica da razão e pelos processos cognitivos, mas abarcam também os sentimentos e emoções, a construção e integração de valores, os interesses pessoais e laços afetivos, entre outros aspectos

(ARANTES, 2000; TIMÓN; SASTRE, 2003; SANCHEZ; RUIZ, 2006; PÁTARO; ARANTES, 2014).

Como vimos, diferentes perspectivas, em distintos campos do conhecimento, têm atentado para o fato de que cognição e afetividade devem ser entendidos de forma indissociada. Para abordarmos os sentimentos e as emoções, no entanto, é fundamental que tais conceitos sejam suficientemente definidos, para poderem servir de ponto de partida para as ideias que se seguirão. Isso porque, de acordo com Frijda (2000), o estudo das emoções e dos sentimentos remete-nos a uma série de fenômenos que podem ser tomados para a definição de conceitos como afetividade, emoção e sentimento, o que justifica a existência de diferentes teorias e perspectivas, muitas vezes contraditórias, no que diz respeito a essa temática.

No presente trabalho, partimos da definição de Damásio (2000, 2012), e compreendemos que os sentimentos e as emoções pertencem à dimensão afetiva, mais ampla, do sujeito psicológico. Segundo o autor, a emoção está relacionada a uma série de mudanças no estado externo e interno do corpo do sujeito, ocasionadas por um determinado estímulo. Presente tanto nos seres humanos como em outros organismos vivos, as emoções possuem um fundamento biológico e visam a conservação da vida, desempenhando um papel regulador que conduza o organismo a um estado ou situação de maior benefício (DAMÁSIO, 2000).

Ainda para Damásio, as emoções dão origem aos sentimentos. Assim, enquanto aquelas referem-se a reações e a um estado do corpo, estes últimos se relacionam à justaposição entre a experiência do estado corporal e uma determinada imagem de um objeto ou situação. Isso porque, no caso dos seres humanos, o papel regulador das emoções adquire maior complexidade, uma vez que interagem com uma série de outros elementos concernentes à vida, à cultura e às interações humanas. Assim, as emoções desencadeiam processos voltados para o corpo e para o cérebro, e os sentimentos, por sua vez, provêm de uma orientação mais subjetiva, de uma percepção acessível apenas ao próprio sujeito, que integra o mundo exterior, o estado corporal e as modificações do pensamento presentes nesse processo (BECHARA; DAMÁSIO, 2005).

Damásio destaca ainda que tanto os sentimentos quanto as emoções estão relacionados a processos biológicos e neurológicos que não necessariamente são conscientes. É a consciência que permite que as emoções e os sentimentos promovam um impacto duradouro sobre a mente humana, uma vez que “a consciência tem de estar presente para que os sentimentos influenciam o indivíduo que os tem, além do aqui e agora imediato” (DAMÁSIO, 2000, p. 57).

Como podemos verificar, o processo de conscientização das emoções e sentimentos consiste de etapa importante na formação e desenvolvimento do sujeito, na medida em que amplia suas possibilidades de ação e reflexão acerca dos contextos e diante das decisões a serem tomadas. Diante disso, defendemos a relevância de que, na formação de crianças e jovens, a dimensão afetiva seja tomada como conteúdo de ensino, superando certa dicotomia entre razão e emoção que ainda se faz presente no meio escolar. A esse respeito, Sastre e Moreno (2002) argumentam que:

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não-violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. [...] nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio. (SASTRE; MORENO, 2002, p. 19).

Para as autoras, a formação das crianças e jovens tem priorizado, muito frequentemente, apenas os aspectos relacionados à cognição, de modo que a dimensão afetiva tem sido deixada em segundo plano. Há, dessa forma, um espontaneísmo relacionado ao desenvolvimento da esfera afetiva, que seria inconcebível nos demais conteúdos escolares, já tradicionalmente contemplados no currículo das escolas. Assim, a aprendizagem de conteúdos relacionados ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro, à convivência e às relações interpessoais acabam se dando de modo pouco sistematizado, permitindo que as crianças e jovens construam modelos de ação e convivência fortemente difundidos pela mídia e pela sociedade de maneira geral, fundamentados na agressividade, na violência, no individualismo.

Ainda quanto à formação voltada para conteúdos relacionados à afetividade e às relações interpessoais, podemos afirmar que frequentemente ocorre uma omissão, como salienta Esteve (2004), que acaba por deixar crianças e jovens à mercê do que o autor denomina “grupos de pressão”. Para o autor, se os responsáveis pela educação dos mais novos abstêm-se de intervir, há inúmeros grupos de pressão que, longe de se absterem, não são neutros e buscam intencionalmente influenciar crianças e jovens para que pensem e ajam como lhes interessa.

Nesse contexto, a escola corre o risco de se transformar em “inocente útil” caso se abstenha de abordar conteúdos relacionados à dimensão afetiva para que os(a) estudantes aprendam a identificar conflitos e tomar decisões que levem em consideração conhecimentos, princípios e valores cujos objetivos sejam a construção de relações interpessoais mais justas, baseadas na dignidade e na busca conjunta por soluções aos conflitos e dilemas vividos em sociedade.

Muitas vezes sem consciência dos próprios sentimentos e emoções, os sujeitos acabam resolvendo conflitos interpessoais de acordo com as formas mais frequentemente apresentadas pelos grupos de pressão da sociedade – e que muitas vezes se apresentam ineficazes. De acordo com Moreno, há um desequilíbrio, em nossa sociedade, entre um grande desenvolvimento no âmbito da ciência e tecnologia e as dificuldades vividas no campo das relações interpessoais, o que, como uma de suas consequências, leva indivíduos emocionalmente subdesenvolvidos a terem acesso a ferramentas e tecnologias de grande poder de destruição (MORENO et al., 1999).

Nesse sentido, as ideias e referenciais teóricos abordados anteriormente apontam também para a necessidade de uma mudança na educação das crianças e jovens. A despeito de toda a agressividade, competitividade e individualismo crescente em nossa sociedade, acreditamos que a escola é um lugar propício para o desenvolvimento de um trabalho que contribua para a formação de homens e mulheres que saibam administrar eticamente seus sentimentos, emoções e as relações interpessoais, atentando para as mudanças necessárias na sociedade e buscando engajar-se individualmente e construir conjuntamente as soluções para os conflitos. Segundo Sastre e Moreno (SASTRE; MORENO, 2002, 2003; MORENO et al., 1999), a instituição escolar pode, em muito, contribuir com tal processo. Nesse contexto, pensamos que olhar para os sentimentos e emoções constitui-se como um passo importante em direção a novas formas de socialização das futuras gerações.

A busca pela resolução dos conflitos vivenciados nas relações interpessoais (SASTRE; MORENO, 2002) é também relevante no trabalho que visa enfatizar a dimensão afetiva. Nesse processo, faz-se fundamental a compreensão e a reflexão sobre os sentimentos e as emoções que acompanham os conflitos já que o reconhecimento e expressão dos próprios sentimentos e das próprias emoções pode contribuir para as relações interpessoais estabelecidas, amplificando os afetos positivos e atenuando-se os negativos – mediante, por exemplo, a possibilidade de receber a ajuda de outrem (MORENO, 1999). Além da atenção aos próprios sentimentos e às próprias emoções, é

importante que o sujeito seja capaz de identificar os estados afetivos de outras pessoas, os quais devem ser vistos como elementos relevantes no processo de resolução de conflitos. Para as autoras, portanto, os sujeitos devem ser capazes de buscar soluções ou compensações para os estados afetivos negativos, por meio de reflexão, de diálogo e, sobretudo, de ações de enfrentamento. Assim, podemos dizer que a compreensão e a expressão das emoções e dos sentimentos podem auxiliar também no enfrentamento de situações de conflito.

### **“Os sentimentos e a liberdade de expressão”: ação e reflexão sobre a dimensão afetiva a partir da estratégia de projetos**

Os dados aqui analisados são fruto de uma prática pedagógica desenvolvida com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, junto a crianças com idades entre 9 e 10 anos. Na análise que faremos de tais dados, buscaremos enfatizar as contribuições que tal experiência, fundamentada na estratégia de projetos, pode trazer para o trabalho com a temática da afetividade na escola. Para tanto, selecionaremos algumas das atividades do projeto desenvolvido.

A estratégia de projetos é uma metodologia ativa e um de seus objetivos é promover uma maior participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A palavra projeto (do latim *pro jactum*, ou jato para frente) faz referência ao futuro e implica a ação dos projetantes, ou seja, pressupõe participação. Assim, um projeto desenvolvido no âmbito escolar busca que os envolvidos participem e se envolvam no trabalho, construído conjuntamente entre docente e discentes (MACHADO, 2006). Em favor dessa participação, um projeto pretende conectar a escola com questões de nosso tempo, ao propor que o ensino dos conteúdos disciplinares seja realizado de maneira contextualizada aos problemas de nossa sociedade. Com essa metodologia, busca-se a formação ética de crianças e jovens, ressaltando a autoria de alunos e alunas na problematização, investigação e estudo de temáticas que relacionam problemas de relevância social aos interesses de alunos e de alunas.

Diante disso, o trabalho com a estratégia de projetos deve possibilitar a aproximação entre os conteúdos escolares e a vida das pessoas, buscando uma formação voltada para o exercício da cidadania e para a construção de valores como democracia, justiça e solidariedade. Assim, acreditamos que o trabalho com projetos nos ajuda a olhar para os conteúdos escolares como instrumentos para formação ética de crianças e jovens, contemplando os interesses dos estudantes e temáticas de relevância social, como é o caso do trabalho com os sentimentos e as emoções.

A prática que aqui analisamos partiu da temática “Sentimentos e Liberdade de Expressão”, tomando por base o artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos – Direito à Liberdade de Expressão. O embasamento do projeto nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma forma de garantir que o trabalho realizado perpassa temáticas atuais e conteúdos vinculados à formação ética, elemento relevante na estratégia metodológica utilizada, como destacado anteriormente. A partir do tema, iniciou-se o levantamento de perguntas, que constituem a problematização e a base das investigações do projeto, e que devem ser elaboradas a partir dos interesses e curiosidades das próprias crianças. Abaixo, encontram-se as cinco questões selecionadas pela turma, dentre todas as que foram elaboradas, e que buscaram ser respondidas ao longo do trabalho realizado:

1. Por que temos sentimentos e o que aconteceria se eles não existissem?
2. Como o cérebro funciona quando alguém tem sentimentos?
3. Como podemos ajudar as pessoas que não conseguem se expressar, que têm medo

ou não sabem o que estão sentindo?

4. Existem países em que não se tem liberdade de expressão? Por que é importante se expressar? Por que ficamos tristes quando não podemos nos expressar?

5. Quando nós mesmos não deixamos os outros se expressarem? Por quê?

De posse das questões selecionadas, foi elaborado o planejamento dos conteúdos curriculares, métodos e estratégias que seriam utilizados na busca por respostas a cada pergunta do projeto. É importante destacar que esse planejamento é realizado pelo docente, etapa do trabalho que possibilita a articulação entre os saberes cotidianos, os interesses das crianças e os conteúdos curriculares que devem ser trabalhados pela escola. Ademais, é a partir desse planejamento que as disciplinas curriculares podem dar suporte ao estudo da temática e conteúdos escolhidos – em nosso caso, relacionado aos sentimentos e emoções.

Com base no planejamento docente, o projeto seguiu com a busca coletiva por respostas às questões. Nessa busca, que pressupõe a participação das crianças, as atividades desenvolvidas pelo professor devem priorizar a ação, reflexão, investigação e a autoria dos estudantes no desenvolvimento e registro das atividades. Em vista de evidenciar as possibilidades de articulação entre os conteúdos e as temáticas voltadas para os sentimentos e emoções, analisaremos, a seguir, três atividades específicas relacionadas às perguntas 1, 3 e 5 do projeto.

### **Por que temos sentimentos? E se eles não existissem?**

Por se tratar do início do aluno letivo, uma das primeiras atividades do projeto solicitava às crianças que escrevessem um texto expressando seus sentimentos ao chegarem no 4º ano. Além de fazer uma avaliação diagnóstica da escrita dos estudantes, um dos objetivos de tal proposta era entrar em contato com as possíveis dificuldades de expressão da turma. As crianças expressariam seus sentimentos? Conseguiriam identificar o que estavam sentindo ao começar uma nova etapa de sua escolarização no 4º ano do Ensino Fundamental? Com essa atividade, foi possível perceber que 6 crianças, que representavam pouco mais de 15% da turma, conseguiram identificar e escrever o que sentiam naquele momento de suas vidas, nomeando sentimentos como felicidade, alegria, nervosismo. As outras 30 crianças, ou seja, mais de 80% da sala, não fizeram alusão a qualquer sentimento e registraram de forma difusa o que viviam. Assim, as crianças manifestaram algumas expectativas, origens e causas de seus sentimentos, mas não os nomearam explicitamente, como expressam os seguintes trechos: “o 4º ano vai ser legal”, “vai ser difícil” ou “quero estudar bastante nesse ano”, “vou aprender muitas coisas, fazer novos amigos”, “vai ter aulas novas e novos professores”.

A dificuldade manifestada pelas crianças para reconhecer e expressar seus próprios sentimentos nos ajuda a entender a necessidade de se trabalhar com a dimensão afetiva na escola, e foi o mote inicial do trabalho com a temática dos sentimentos e da liberdade de expressão em sala de aula. Como já destacado anteriormente, as aprendizagens da esfera afetiva não podem ser relegadas para segundo plano e precisam ser abordadas intencionalmente dentro do ambiente escolar, caso contrário, corremos o risco de nossos alunos e alunas continuarem a se referir aos sentimentos como algo genérico, inacessível e distante, como notamos nos registros das crianças anteriormente exemplificados.

Em uma das primeiras lições de casa, também foi possível notar as dificuldades das crianças em identificar e manifestar seus próprios sentimentos. Na tarefa, foi solicitado que lembrassem de um episódio alegre ou triste de suas vidas e o descrevessem, expressando igualmente como se sentiram com aquele episódio e como manifestaram tal sentimento. Como complemento dessa escrita, as crianças também deveriam fazer um desenho da manifestação do sentimento. A atividade tinha como objetivo levar as crianças a refletirem

acerca da expressão dos sentimentos e do vínculo entre uma emoção/sentimento e uma situação vivenciada no cotidiano. Ao escreverem, 22 crianças (mais da metade da classe) apenas narraram uma situação alegre ou triste, sem qualquer referência a como se sentiram diante da situação. Ao desenharem, 4 crianças produziram um autorretrato, representando seu estado de ânimo predominantemente na região da boca e olhos. As outras 32 crianças, quase 90% da turma, apresentaram diferentes dificuldades e desenharam paisagens, lugares e animais, na tentativa de traduzir, em um cenário concreto, o que sentiram e/ou como manifestaram seu sentimento.

A análise das dificuldades apresentadas pela turma foi realizada coletivamente e possibilitou não apenas um trabalho com conteúdos de português (escrita, reescrita, ortografia, gramática) e matemática (frações, tabelas, gráficos), mas também o entendimento de que, nas situações analisadas, as próprias crianças manifestaram dificuldades para se expressar ou não conseguiram identificar o que estavam sentindo – problema relativo à pergunta 3, que será abordada a seguir.

Depois desse trabalho inicial, alunos e alunas, juntamente com o professor da turma, realizaram uma pesquisa na tentativa de responder à primeira pergunta do projeto “Por que temos sentimentos e o que aconteceria se eles não existissem?”. Durante a pesquisa, foi possível entender um pouco mais do funcionamento dos sistemas do corpo humano, em especial o sistema nervoso, cardiovascular, respiratório, digestório e suas interdependências (conteúdo de ciências), diferenciar emoções e sentimentos, entender as manifestações das emoções humanas em nosso corpo e porque temos sentimentos, valorizar a expressão da afetividade humana, levantar hipóteses do que aconteceria se não existissem e concluir que os sentimentos se relacionam ao bem-estar físico e mental de cada um de nós.

O resultado da pesquisa foi organizado em um texto, de autoria das próprias crianças, no qual sentimentos como medo, raiva, alegria, tristeza, amor, entre outros, puderam ser entendidos em suas ligações com a natureza biológica de nosso corpo, mas também em suas relações com nossa organização social e cultural, como a necessidade de busca por felicidade e satisfação pessoal e coletiva, além de sobrevivência de nossa espécie, já que nos preservam de perigos e promovem ligações e conexões entre seres humanos (DAMÁSIO, 2012). O trecho abaixo foi retirado do texto coletivo produzido durante a pesquisa:

Quando sentimos medo de alguma coisa, por exemplo, [...] mostramos em nosso corpo as manifestações do medo. Algumas delas são: ficamos pálidos porque o sangue que está circulando é mandado para os músculos defenderem nosso corpo ou para fugirmos do perigo, podemos arregalar os olhos, tremer e o coração dispara mandando bastante sangue para o corpo se defender [...]

Após a pesquisa e escrita do texto coletivo, as crianças foram solicitadas a escrever novamente sobre momentos de suas vidas nos quais se sentiram alegres, tristes, com medo, raiva... – agora com maior consciência –, o que resultou em uma intencionalidade na menção a tais sentimentos nos momentos selecionados.

Como fechamento da resposta à primeira pergunta do projeto, e para que a explicação sobre porque temos sentimentos não figurasse apenas no âmbito biológico mencionado anteriormente, o professor organizou as crianças em grupos e solicitou que pensassem em diferentes maneiras de expressar sentimentos. O objetivo era vivenciar, na prática, o porquê de termos sentimentos. Sob a mediação docente, cada grupo desenvolveu uma atividade pensada para mobilizar e expressar seus sentimentos, dentre elas: teatro de fantoches e encenações; produção de cartazes com desenhos/pinturas para provocar sentimentos; trabalho com expressão corporal em apresentações de dança e ginástica;



registros fotográficos com o objetivo de captar imagens que traduzissem sentimentos, entre outras atividades.

O trabalho realizado em torno da primeira pergunta do projeto e a diversidade de manifestações pensadas pelas crianças evidenciam, de nossa perspectiva, como o trabalho com a conscientização de emoções e sentimentos pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e afetivo do sujeito, já que amplia as possibilidades de reflexão sobre os sentimentos e contextos aos quais estão relacionados.

### **Como podemos ajudar as pessoas que não conseguem se expressar, que têm medo ou não sabem o que estão sentindo?**

A partir das dificuldades manifestadas pela turma para identificar e expressar sentimentos, como vimos anteriormente, foi elaborada uma seqüência de atividades, na qual as crianças deveriam expressar, por meio de desenhos e escrita, as causas e manifestações de determinados sentimentos escolhidos pelo grupo. Foram trabalhados os sentimentos de alegria, tristeza, medo, entre outros.

A seqüência de atividades teve como objetivo possibilitar que as crianças compreendessem as diferenças entre as causas e manifestações de um sentimento, bem como abrir a reflexão e o diálogo a respeito de estados afetivos, auxiliando-as na busca pela compreensão de suas emoções e no enfrentamento dos estados de ânimo negativos. A seguir, apresentamos duas imagens que exemplificam o trabalho realizado especificamente com os sentimentos de tristeza e medo, figuras 1 e 2 respectivamente:

Figura 1 : Causa e a manifestação do sentimento de tristeza.

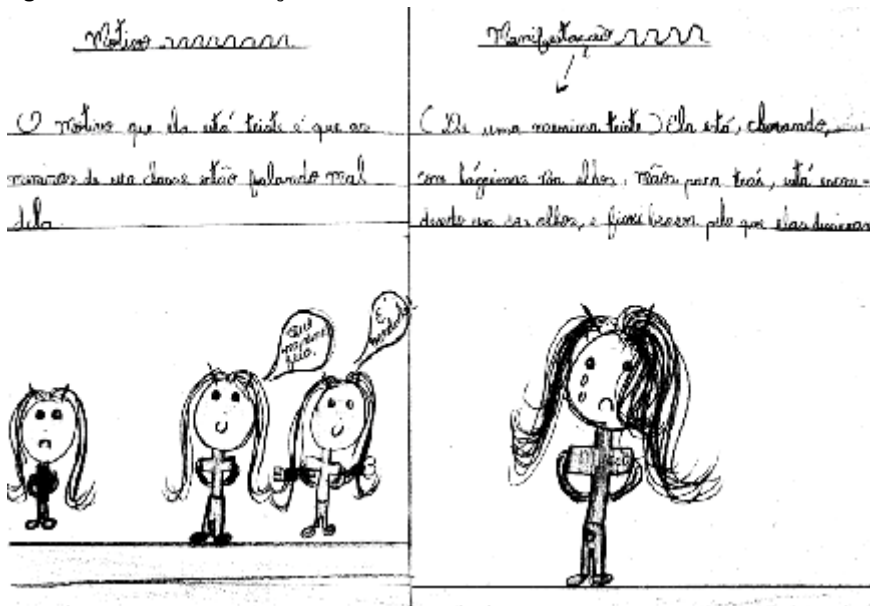


Figura 2: Como podemos ajudar alguém a atenuar o medo.



As atividades realizadas ilustram uma possibilidade de trabalho com a temática da afetividade na escola, capaz de levar alunos e alunas a exercitarem a consciência de seus próprios sentimentos e emoções. Além disso, as crianças passaram, a partir desse trabalho, a identificar com maior frequência as situações de conflito presentes em seu dia-a-dia, os sentimentos envolvidos em tais situações e, ao mesmo tempo, dialogar sobre possibilidades de resolução, levando em consideração a perspectiva de seus pares.

Tomando especificamente o estudo realizado em torno do sentimento de tristeza, as crianças foram solicitadas a construir duas tabelas organizando as informações acerca dos modos de manifestação desse sentimento na turma. As manifestações de tristeza mais citadas nos desenhos foram “chorar”, “esconder o rosto” e “largar os braços”. Dentre essas, a surpresa, para a turma, estava localizada no choro, manifestação tão estigmatizada e tomada equivocadamente como feminina e que foi desenhada pela maioria dos meninos da sala. A constatação empírica do choro entre meninos possibilitou, inclusive, uma reflexão em torno do assunto e o desenvolvimento de estratégias para lidar com a questão de maneira adequada, ou seja, de forma não sexista (MORENO, 1999). Nesse ponto, algumas crianças – em especial os meninos – puderam refletir acerca do medo que, muitas vezes, os impede de chorar ou expressar seus sentimentos, já que em muitos casos tais comportamentos são ridicularizados pela sociedade.

Importante destacar que a confecção das tabelas organizando as manifestações da tristeza na turma foi planejada coletivamente e realizada individualmente. Os cálculos elaborados para sua construção envolveram conteúdos matemáticos, além do uso da régua, conhecimentos que estavam sendo trabalhados na disciplina de Matemática. Vale destacar que as informações contidas nas tabelas demonstram um expressivo aumento na diversidade de formas de manifestação de um sentimento, no caso específico, o da tristeza. Podemos notar também um desenvolvimento no que concerne à identificação das manifestações dos

sentimentos. Se no início do trabalho tínhamos 90% da turma com dificuldades de identificar as manifestações de um sentimento, como vimos anteriormente, a tabela abaixo nos mostra que, depois do trabalho desenvolvido, mais de 70% das crianças conseguiram desenhar duas ou mais manifestações de tristeza combinadas.

Prosseguindo, as crianças puderam refletir sobre a importância da expressão dos sentimentos e emoções ao trabalhar com a obra de literatura infantil *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado. O livro conta a história de um menino que começa a enferrujar por não conseguir se expressar. A ferrugem, que é azul, surge em várias partes de seu corpo, conforme não são utilizadas para expressar suas opiniões e sentimentos. Assim, ao não se posicionar contra uma situação de discriminação, por exemplo, a garganta e língua de Raul enferrujam. Ao ficar parado quando podia correr para ajudar um colega, as pernas de Raul também enferrujam. E assim segue a história, com Raul aprendendo a posicionar-se frente a situações, expressando seus desejos, sentimentos e opiniões.

A partir da história do livro, as crianças foram solicitadas a refletir sobre soluções que poderiam auxiliar o personagem Raul na expressão de seus sentimentos, organizando as possibilidades identificadas em uma narrativa. Na sequência, as narrativas foram compartilhadas entre todos. Os trechos a seguir (Quadro 01) exemplificam algumas dessas soluções encontradas pelas crianças:

Quadro 01: Trechos de narrativas produzidas pelas crianças

Trecho 1:
Raul viu um moço, mais de idade, que estava estourando o balão de uma criança e falou para o moço: – Ei você! Por que está estourando o balão da criança? O moço ficou sem jeito e não falou nada. Raul sem querer olhou para seu braço e sumiram 7 bolas de ferrugem azul! Ele pensou que se ele fizesse isso o dia inteiro sua ferrugem ia desaparecer...
Trecho 2
De manhã no recreio o Marcio roubou os óculos do Guilherme de novo e Raul estava longe. Saiu correndo, agarrou o Marcio e disse: – Pede desculpa para o Guilherme. – Desculpa Guilherme. Raul olhou para os braços, as pernas e a garganta e as manchas sumiram! Depois daquele dia Raul nunca mais se omitiu e não enferrujou.

Fonte: Os autores

Tendo em vista todas as atividades realizadas anteriormente, que foram retomadas e debatidas em classe, foi possível à turma organizar coletivamente uma resposta à questão do projeto, sistematizando formas de auxiliar as pessoas que não conseguem expressar seus próprios sentimentos e emoções.

### Quando nós mesmos não deixamos os outros se expressarem?

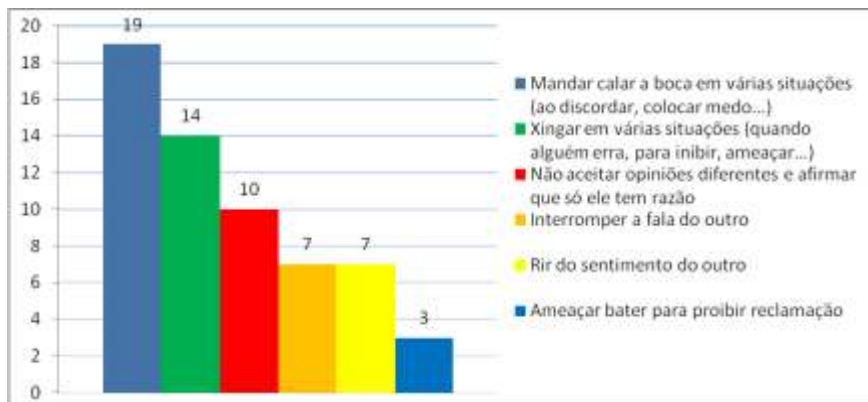
Trabalhar com a expressão e conscientização dos sentimentos e emoções na escola é uma forma de favorecer o desenvolvimento no âmbito das relações interpessoais. No caso do projeto aqui apresentado, foram trabalhadas as relações interpessoais dos microgrupos (colegas, amigos e família), embora também seja possível pensar atividades visando o funcionamento de macrogrupos, como as relações entre nações, por exemplo.

Para responder à quinta pergunta do projeto, o professor da turma planejou uma atividade em que cada criança observou as relações interpessoais no dia-a-dia escolar, à procura de situações de conflito que revelassem quando e por que nós mesmos não deixamos os outros expressarem seus sentimentos, ideias e opiniões. Essa atividade levou alunos e alunas a uma reflexão fruto de verificação direta de seu cotidiano. Abaixo, podemos ver alguns dos conflitos anotados pelas crianças ao longo de uma semana de observações:

No recreio, quando alguém errou no jogo, o outro xingou e não quis ouvir o colega.  
Durante o jogo, mandaram calar a boca.  
No recreio, uma pessoa não deixou a outra pegar a corda para brincar, e foi sem motivo.  
Uma pessoa ameaçou bater para proibir o outro de fazer algo que ele queria.  
Na brincadeira, uma pessoa quis falar o que sentia e as outras não quiseram ouvir.  
Uma criança mais velha não deixou a outra mais nova brincar.  
Uma pessoa quis falar, levantou a mão, esperou, mas as outras falaram por cima.  
Uma pessoa se expressou com coragem, mas as outras riram, deixando-a insegura.  
Uma pessoa falou que só a opinião dela estava certa, sem ligar para os outros.

Foram mais de 70 situações diferentes, presenciadas e anotadas pelas crianças durante a semana, o que exigiu uma análise coletiva, para distinguir o que era realmente um desrespeito à liberdade de expressão, como procurávamos, e o que se tratava de alguma outra situação. Após uma análise minuciosa, os conflitos mais observados foram agrupados e organizados em um gráfico, em papel milimetrado. Ao todo, foram agrupadas 60 situações, como vemos no Gráfico 1:

Gráfico 01: Quando nós mesmos não deixamos os outros se expressarem? Por quê?



Depois de observarem em seu próprio cotidiano diferentes situações de desrespeito aos sentimentos e à liberdade de expressão, foi solicitado às crianças que buscassem formas não-violentas de resolver os conflitos observados. O objetivo dessa atividade era generalizar os aprendizados possibilitados no projeto para situações da vida cotidiana e exercitar, como sugerem Sastre e Moreno (2002), a sensibilidade de interpretar a linguagem dos sentimentos que vivenciamos quando nos deparamos com problemas relacionados às pessoas com as quais convivemos. A intenção era que as crianças interferissem, quando possível, em uma situação de conflito e desrespeito à liberdade de expressão, defendendo o direito que temos de nos expressar responsabilmente.

Periodicamente, o professor propunha uma sessão de análise das intervenções realizadas pelas crianças. A participação nas sessões não era obrigatória, no entanto, o que se observou foi que a maior parte das crianças optava sempre por relatar diante do grupo os momentos em que conseguiram expressar seus sentimentos ou mesmo interferiram positivamente em um conflito entre colegas de classe ou familiares, colocando-se ao lado das pessoas injustiçadas e apoiando as atitudes de expressão de sentimentos e emoções. De outro lado, o docente valorizava as soluções não violentas relatadas pelas crianças,

umentando sua autoestima, autonomia e confiança para lidarem com os conflitos e questões comumente encontradas nas relações interpessoais. Se desejamos questionar uma crença não muito distante, baseada no desconhecimento da íntima relação entre cognição e afetividade, precisamos superar a ilusão de que elementos distintos estão separados, sejam tais elementos a razão e a emoção, o feminino e o masculino, o científico e o cotidiano, os conteúdos escolares e os interesses e necessidades de nossos estudantes.

### **Considerações finais**

O projeto realizado junto às crianças, cujas atividades foram discutidas anteriormente, sugere uma possibilidade de trabalho que contempla os sentimentos e emoções como conteúdo de ensino/aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Em consonância às discussões expostas no início de nosso texto, defendemos que a formação de crianças e jovens deve contemplar tanto a esfera cognitiva quanto a dimensão afetiva, sendo possível – e necessário – a realização de intervenção que possibilite o desenvolvimento amplo do sujeito (ARANTES, 2000, 2002; MORENO et al., 1999). Ademais, entendemos que o trabalho com as emoções na escola é também uma forma de promover desenvolvimento no campo das relações interpessoais, tanto nos microgrupos (amigos, família) quanto nos macrogrupos (nações e sociedade) (SASTRE; MORENO, 2002).

A partir da análise de uma prática fundamentada na estratégia de projetos, tivemos como objetivo discutir acerca das possibilidades de trabalho com a temática da afetividade na escola. Com base nas atividades destacadas e nos resultados obtidos com a prática, realizada junto a crianças de 9 a 10 anos de idade, pudemos verificar que os alunos e alunas tiveram a oportunidade de:

a) *Reconhecer, compreender e manifestar suas emoções e sentimentos*: se na etapa inicial do trabalho, foi identificada grande dificuldade quanto à expressão de sentimentos e emoções por parte das crianças, podemos dizer que, a partir do projeto realizado, percebemos que o repertório de manifestação das crianças foi ampliado. Além disso, inclusive por conta das próprias perguntas que compuseram o projeto, as crianças puderam refletir sobre a importância dos sentimentos e emoções em suas vidas, as situações que se relacionam a cada tipo de sentimento, as diferentes possibilidades e linguagens para expressá-los, assim como as dificuldades vinculadas às representações de gênero que impõem limitações em nossa forma de manifestar. Tais aspectos podem ser considerados relevantes diante da importância de conscientização dos próprios sentimentos, indicada por diferentes autores (DAMÁSIO, 2000, 2012; MORENO et al., 1999).

b) *Identificar situações de conflito, contemplando a perspectiva de todos os envolvidos*: com o trabalho, também foi possível ter contato e vivenciar situações de conflito, que muitas vezes são ignoradas ou ultrapassadas sem que os envolvidos possam expressar o que pensam e sentem. Nesse sentido, as crianças puderam observar e refletir acerca de situações concretas por elas vivenciadas, organizando as informações obtidas para a discussão coletiva. Durante o projeto, ainda, as atividades realizadas conduziram a um processo de conscientização dos sentimentos e emoções que emergem de tais situações, levando as crianças a perceberem os sentimentos e emoções de si mesmas (autoconhecimento) e também o das outras pessoas – elementos relevantes no processo de desenvolvimento para o raciocínio e a ação moral (TIMÓN; SASTRE, 2003; SASTRE; MORENO, 2003).

c) *Dialogar sobre possibilidades de resolução de conflitos e enfrentamento de emoções e sentimentos negativos*: compreendendo o diálogo como elemento central no processo de interação humana – e também no processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (PUIG, 1996, 2007) –, foram valorizados os momentos de busca dialógica por soluções, e a discussão coletiva constante acerca das reflexões de cada criança. Assim, puderam ser problematizadas as relações interpessoais, possibilitando uma aproximação com os interesses, necessidades, sentimentos e emoções das pessoas de convívio das crianças.

Ademais, é importante salientar que, além dos conteúdos relacionados à dimensão afetiva, também foram trabalhados os conteúdos curriculares como matemática, língua portuguesa, ciências, artes, entre outros, deixando explícito que o trabalho com os sentimentos e emoções a partir da estratégia de projetos não deve prescindir dos conhecimentos que já compõem o currículo escolar.

Por fim, as atividades apresentadas evidenciam a mudança na educação de crianças e jovens apontada como essencial por Sastre e Moreno (2002), e demonstram como a instituição escolar pode contribuir com o processo de formação de homens e mulheres capazes de lidar com seus sentimentos, emoções e relações interpessoais, na busca coletiva por uma sociedade mais justa e solidária.

## Notas

<sup>3</sup>Interessante destacar que, já no século XVII, Descartes propôs, no desenvolvimento de seus estudos, que a interação entre razão e sentimentos ocorreria por meio da glândula pineal. Embora saibamos atualmente que essa proposição não corresponde à realidade, é válido ressaltar que, à época, tal compreensão sugere um primeiro reconhecimento da inseparabilidade entre corpo e mente na constituição do ser humano, problematizando, inclusive, outras premissas levantadas anteriormente pelo próprio teórico.

<sup>4</sup>A proposta de inserir os Direitos Humanos como eixo articulador do currículo escolar leva em consideração a necessidade de os estudantes terem acesso ao estudo de problemáticas que lhes possibilitem a reflexão, compreensão e busca de soluções para problemas que prejudicam a garantia de uma vida digna para todas as pessoas. No Brasil, essa proposta vem subsidiando práticas educativas em diferentes instituições escolares de todos os níveis de ensino, e seus pressupostos se encontram em trabalhos como os de Araújo e Aquino (2001), (PATARO, 2013 e PATARO, 2016).

<sup>5</sup>As atividades foram baseadas nas ideias de Moreno et al. (1999) e Moreno e Sastre (2002).

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.
- ARAÚJO, Ulisses. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.
- ARANTES, V. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, jul./dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. et al. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.159-174.
- BECHARA, A.; DAMASIO, A. The somatic marker hypothesis: a neural theory of economic decision. **Games and Economic Behavior**, v. 52, p. 336-372, 2005.
- DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ESTEVE, José Manuel. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.
- FRIJDA, Nico. The psychologists' point of view. In: LEWIS, R.; HAVILAND-JONES, J. M. (Eds.). **The handbook of emotions**. New York: Guilford, 2000, p. 59-75.
- FRIJDA, N. H.; MANSTEAD, A.; BEM, S. **Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts**. Cambridge: University Press, 2000.

- LeDOUX, Joseph. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1998.
- MACHADO, Nílson José. A vida, o jogo, o projeto. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Jogo e projeto**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Educação e autoridade**: responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.
- MORENO, Montserrat et al. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999b.
- PÁTARO, C. S. O.; ARANTES, V. A. A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 145-156, 2014.
- PÁTARO, R. F. Estratégia de projetos e complexidade na escola: possibilidades para uma educação em valores. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 113-138, jan./jun. 2013.
- PÁTARO, R. F.; PÁTARO, C. S. O. Escola, direitos humanos e cidadania: educação em valores para uma prática escolar antirracista. In: CODOCEO, F.; AMPUERO, F.; PÉREZ, C. (Orgs.). **Criminalización de la pobreza**. Osorno: Andros Impresores; Editorial Universidad de Los Lagos, 2016, p. 88-94.
- PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- PUIG, Josep. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- \_\_\_\_\_. Aprender a viver. In: ARANTES, V. (org.) **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 65-106.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.
- SÁNCHEZ, Juan Escámez; RUIZ, Pedro Ortega. Los sentimientos en la educación moral. **Teoría Educación**, n. 18, p. 109-134, 2006.
- SASTRE, Geneveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.
- \_\_\_\_\_. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. (Org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p. 129-151.
- TIMÓN, Mónica; SASTRE, Geneveva. Los sentimientos en el ámbito de la moral. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 219-234, jul./dez. 2003.

**Recebido em:** 14/05/2017  
**Aprovado em:** 10/11/2017