



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

**TATIANA ALVES DE MELO VALÉRIO**

**PLANEJANDO UMA AULA DE MÚSICA:  
processos imaginativos em ação**

**Recife  
2019**

**TATIANA ALVES DE MELO VALÉRIO**

**PLANEJANDO UMA AULA DE MÚSICA:  
processos imaginativos em ação**

Tese Doutoral apresentada à Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Diniz Pereira Lyra

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

V164p Valério, Tatiana Alves de Melo.  
Planejando uma aula de música: processos imaginativos em ação / Tatiana  
Alves de Melo Valério – 2019.  
213f.: il. ; 30 cm.

Orientadora :Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Conceição Diniz Pereira Lyra.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2019.  
Inclui referências, anexo e apêndice.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Processo de rotação. 3 Processo de  
imaginativos. 4. Psicologia cultural semiótica. 5. Regulação semiótica. 6.  
Signo de dependência. I. Lyra, Maria da Conceição Diniz Pereira  
(Orientadora). II. Título.

TATIANA ALVES DE MELO VALÉRIO

**PLANEJANDO UMA AULA DE MÚSICA: processos imaginativos em ação**

Tese Doutoral apresentada à Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 11 / 02 / 2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição Diniz Pereira de Lyra (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Candy Estelle Marques Laurendon (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marina de Assis Pinheiro (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Jaan Valsiner (Avaliador Externo)  
Universidade de Alborg (Dinamarca)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giuseppina Marsico (Avaliadora Externa)  
Universidade de Salerno (Itália)

Às minhas três Marias – Maria Luísa (*in memorian*) com quem iniciei minhas tentativas de ingressar no mestrado. Maria Júlia e Maria Alice, com as quais lutei para estar o mais presente possível em suas trajetórias de vida na primeira e segunda infâncias – período em que cursei o mestrado e o doutorado. DEDICO COM TODO O MEU AMOR!

A cada uma e a todas as pessoas que, mesmo diante de tantas dificuldades e da falta de oportunidades, ousam adentrar o espaço acadêmico, constroem conhecimento científico e nunca perdem sua essência. DEDICO COM ADMIRAÇÃO!

## AGRADECIMENTOS

As linhas a seguir não conseguem precisar meu sentimento de gratidão a tantas pessoas que estiveram comigo nessa jornada cheia de desafios, amores, dissabores, mas, acima de tudo, de construção e crescimento! Caminhar nesse universo acadêmico só foi possível porque vocês estavam lá...

### A DEUS:

Deus, obrigada por senti-Lo tão perto de mim e testemunhar Teus feitos em minha vida. A Ti, Senhor, toda honra e glória, hoje e sempre. Que o meu saber esteja a Teu serviço em todos os momentos da minha vida..

### À FAMÍLIA:

Amadas Maria Júlia e Maria Alice, sinto-me agradecida por cada carinho recebido e todo amor que vocês sentem e demonstram por mim! Olhar para vocês, abraçar vocês, foi, muitas e muitas vezes, a fonte da minha força para continuar essa árdua jornada! É oportuno, também, pedir perdão por todas as minhas ausências na vida de vocês durante a realização do doutoramento. Mas tenham certeza de que o pai de vocês, esteve sempre acompanhando esses dias para que vocês não sentissem tanto. Amo vocês, indelevelmente!

Marcos, meu esposo. Sabedora do quão estranho é esse mundo acadêmico para você, agradeço por todo esforço que você fez, a seu modo, para ajudar-me nessa caminhada! Profunda gratidão a você, por toda ajuda nas figuras dessa tese e por cuidar das nossas filhas na minha ausência. Amo você!

Meus pais Cícero e Niêta, minhas irmãs Tarciana e Suelen, agradeço, imensamente, todo apoio, torcida, orações e ajuda que vocês sempre me deram, em todas as situações da minha vida! Eu não teria conseguido sem o suporte amoroso de vocês, principalmente, quando cuidaram de Júlia e Alice! Um VIVA para vocês!

Meus sogros, Severino e Estelita, agradeço o apoio e as orações de sempre. Minhas cunhadas e cunhados, sobrinhos e sobrinhas: Ceíça, Emanuel, Éricka, Marcelo, Célia, Ana Denise, Auristela, Paulo, Henrique, Rosa, Kelinha e Jorge, agradeço pela torcida, pelo carinho

e pela acolhida sempre tão calorosa. Isso foi essencial nessa minha trajetória acadêmica e em vida diária!

À UFPE

Minha orientadora Maninha (Maria Lyra), serei sempre agradecida por seu acolhimento, orientações e parcerias. Você apresentou-me um caminho lindo, a partir do qual construirei uma história acadêmica que muito me encanta. Gratidão e admiração por sua paixão à pesquisa e por ter despertado em mim a pesquisadora que me tornei! Gratidão por oportunizar encontros singulares entre seus orientandos e o(a)s pesquisadore(a)s que constroem o estado da arte da psicologia cultural semiótica. Gratidão!

Queridas amigas e queridos amigos do LabCCom – Graciana Azevedo, João Tenório, Jandson Ferreira, Nathaly Ferreira, Ana Carolina, Marco Benevides, Marina Austregésilo, Janicleide Souza, Mariana Bentzen, Tatiana Lima, César Felipe e, o membro adotado do LabCCom, Gabriel Fortes, em vocês encontrei acolhida e amor, e assim, a caminhada tornou-se mais significativa e menos penosa para mim! Minha eterna gratidão a vocês, companheiras e companheiros!

Queridas amigas do Laboratório *Eikasia*: Prof<sup>a</sup> Dra. Karina Moutinho (coordenadora), Taciana Feitosa, Gessivânia Moura pelas trocas maravilhosas! Aprendi muito com vocês! Gratidão!

Professores do PPG em Psicologia Cognitiva – Selma Leitão, Síntria Lautert, Luciane De Conti, Luciano Meira, Sandra Ataíde, Karina Moutinho e Marina Pinheiro, cada um e cada uma de vocês teve um papel decisivo em minha formação. Agradecendo, demonstro todo meu respeito, admiração e consideração pelos trabalhos que vocês desenvolvem. Muito obrigada!

A equipe de secretaria, Timóteo, Vera Amélia, Vera Lúcia e Elaine, agradeço o apoio de vocês em vários momentos dessa jornada. Gratidão!

A equipe de serviços gerais e ascensoristas, pelo zelo e cuidado do espaço onde estive tantos anos. Obrigada!

À equipe da Biblioteca do CFCH, em especial à Maria do Carmo Paiva e Valdicéa Alves Silva, pela acolhida e orientações.

AOS PSICÓLOGOS CULTURAIS

Jaan Valsiner, pela tão conhecida generosidade e respeito que tem para com todas as pessoas que o procuram. Beber dessa fonte é vislumbrar possibilidades infinitas de crescimento e de contribuir para com a psicologia Cultural Semiótica – ciência que aprendi a amar.

Luca Tateo, Pina Marsico e Vlad Glăveanu. Pela escuta e disponibilidade, numa vida acadêmica tão intensa, e por, generosamente, disponibilizar seus estudos para ser bússola em meu caminho. Gratidão!

#### AO IFPE

Aos meus queridos amigos e amigas do IFPE Campus Belo Jardim – Aline Silva, Marina Jacinto, Juarez Oliveira, Cybelle Joane e Hudson Marques que assumiram minhas aulas para que eu pudesse, então, ser licenciada e dedicar-me inteiramente ao Doutorado. Sem esse gesto de generosidade, eu não teria conseguido. Gratidão eterna!

Bernardina Araújo, Robson Ribeiro, Jaildo Gurgel, Cesar Berton, Jandson Ferreira, Evandro Sampaio, Katharina Menezes, Rejane Campelo, Maelda Barros, Carlos Silva, Silas Nascan, Andrezza Cordeiro, Auciran Silva e Nathália da Mata, vocês, companheiras e companheiros do curso de música, agradeço as discussões sobre meu tema de pesquisa, a solidariedade, o carinho e respeito que vocês sempre tiveram para comigo! Minha gratidão e respeito por vocês!

Um agradecimento especialíssimo precisa ser feito: Bernardina e Robson, não tenho como agradecer o envolvimento de vocês com o nosso grupo de pesquisa, projetos e orientações dos estudantes durante todo meu afastamento e pela adoção da Psicologia Cultural Semiótica em nosso *campus*. Vamos seguir com essa parceria que tem tudo para dar certo e produzir muito conhecimento!

Francisco das Chagas Lopes (Diretor-geral do *Campus* Belo Jardim), Jadson Arruda (Diretor Administrativo), João Almeida (Ex-diretor de ensino), Marcos Germano (Diretor de Ensino), Marinaldo Lourenço (Coordenador da Licenciatura em Música) e Mozart Vieira (vice-coordenador da licenciatura) e Auciran Roque, agradeço o apoio irrestrito dispensado a mim durante toda realização do doutorado. Isso foi fundamental! Gratidão!

Toda equipe da Coordenação de Pessoas do IFPE *Campus* Belo Jardim– Edneide Lopes, Almerinda Diniz, Tarciana Santos, Emanuelle Sales por toda ajuda recebida. Gratidão!

Cícero Marrocos, Alexandre Melo, Edson e Antônio, do setor de transporte, meu agradecimento por tantas vezes viabilizarem meu deslocamento até Recife.

Querida Lilian Danila e queridos Lucas Magalhães, Mateus Henrique e Thiago Gregório, serei sempre grata pela disponibilidade de vocês em ajudar-me – seja realizando

atividades no âmbito do nosso projeto de pesquisa em Belo Jardim, seja auxiliando-me, no tempo livre de vocês, nas filmagens da minha pesquisa de doutorado! Um luxo ter auxiliares de pesquisa do nível de vocês! Gratidão eterna! Com vocês iniciei minha trajetória de orientadora, oficialmente, e vocês ensinaram-me muito! Gratidão!

Um agradecimento especial aos estudantes da Licenciatura em Música do IFPE, que se dispuseram a participar e colaborar com esse estudo. Sempre tão disponíveis e atenciosos! Gratidão eterna!

## LOTEIROS

Aos motoristas Amorim e Edson, pelos serviços prestados, semanalmente, durante todos esses anos de estudo na UFPE. Gratidão!

## ÀS AMIGAS E AOS AMIGOS

Esses anos de ausência em tantos lugares, mas nunca nos corações, fazem-me agradecer a compreensão de vocês, amigas e amigos, pelas vezes que ouviram meu não e respeitaram meu compromisso para com o Doutorado. Já posso começar a dizer sim à companhia de vocês. Missão cumprida! Que venham os convites!

Anália Ribeiro e Airma Farias, amigas amadas! Vocês me apresentaram o PPG em Psicologia Cognitiva. Isso mudou a minha vida acadêmica para sempre! Muito obrigada!!!!!!

Rejane Ferreira, minha gratidão pelo seu apoio e zelo com que revisou parte dessa tese. Gratidão!

## ÀS PROFESSORAS DAS MINHAS FILHAS – Colégio Águia

Queridas professoras Gal, Viviane, Livia, Suzi, Claudiane e Carol. Agradeço pelo carinho e cuidado para com Maria Júlia e Maria Alice durante o meu doutoramento. O apoio de vocês foi fundamental para minimizar a saudade que elas sentiam de mim (e eu, dolorosamente, delas!). E como isso aliviou o peso que eu levava nas costas por não estar, principalmente, nos dias de avaliações, com elas. Serei eternamente agradecida pela parceria com vocês.

Amanda, obrigada pelas vezes em que você nos ajudou! Gratidão!

E na reta final, conheci Cássia, minha vizinha que assumiu os estudos com Maria Júlia para que eu pudesse me dedicar totalmente à tese! Obrigada!

À BANCA DE DEFESA DA TESE

Gratidão ao Professor Dr. Jaan Valsiner, às Professoras Dra. Giuseppina Marsico, Dra. Marina Pinheiro e Dra. Candy Laurendon por suas contribuições ao meu trabalho.

O que faz andar a Estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (MIA COUTO, 2007)

## RESUMO

Ao experienciar o mundo, o fazemos de forma panorâmica, isto é, experienciamos totalidades. Nesse encontro, planejamos desde as mais simples e mundanas ações às mais complexas. Nessa dinâmica, a imaginação desempenha um papel central, embora os estudos, comumente, foquem em seus resultados, e não em seus processos. Numa direção oposta, a Psicologia Cultural, compreendendo a imaginação como uma função mental superior, tem feito um esforço para trazê-la ao centro das investigações da psicologia humana. Nesse esteio, nossa tese buscou compreender como os processos imaginativos ocorrem em uma atividade de planejar, em dupla, uma ação futura (uma aula de música), a partir de sua natureza panorâmica. Especificamente, investigamos: a) a atuação de bordas psicológicas, a partir da proposição de dimensões analíticas (temporal; relacional; internalização-externalização; contextual e material) e b) buscamos identificar o sistema de regulação semiótica atuante nessa dinâmica. Filiamo-nos à Psicologia Cultural Semiótica (PCS), cujo pressuposto axiomático é a ideia de interdependência entre os seres humanos e o ambiente. Utilizamos conceitos fundantes da PCS, além da teoria das bordas, teoria dos objetos, uso de recursos materiais e dialogicidade. Os participantes, Maria Flor e Lenine, são estudantes de uma licenciatura em música, e formam uma dupla. Nossa proposta de análise focalizou nos processos de criação e cruzamento de bordas psicológicas, a fim de capturar as mudanças qualitativas que ocorreram na zona fronteira, além das relações sistêmicas que ocorrem entre as partes do fenômeno e entre suas partes e o todo, considerando, principalmente, as condições contextuais. Exploramos a dinâmica de construção da distinção adicionada de valor (*Gegenstand*, antecipação, resistência e direcionalidade), que nos auxiliou a compreender tanto como os processos imaginativos podem ser deflagrados quanto a regulação semiótica atuante em tais processos. Os resultados mostraram que, no tocante às bordas psicológicas, o seu processo de criação e cruzamento semiótico ocorre de forma integrativa, dinâmica e espontânea. No tocante à regulação semiótica, observamos que certos signos reguladores atuaram, principalmente, quando focalizamos a dimensão relacional. Um outro signo identificado, nomeado *signo de dependência*, atuou ao longo de toda experiência investigada. Foi essa atuação potente do signo que nos fez identificar e nomear o *processo de rotação*. Tal processo está ligado à dinâmica de resistência e direcionalidade do objeto (*Gegenstand*) e fortalece a atuação do signo de dependência, fazendo com que os participantes circulem (processo de rotação) em torno dele, ressaltando a característica oscilatória (ora se planeja conforme a regulação do signo dependência, ora numa direção oposta) de rotação na dinâmica de imaginar ações futuras. A

dialogicidade abordada em nossa tese desvelou que planejar uma ação futura em dupla implica experienciar tensões e ambivalências e, progressiva e dialeticamente, encontrar uma forma de consenso – aspecto tão necessário nos espaços educativos para o reconhecimento e valorização da diversidade de ideias. Observamos, também, o que chamamos de *modos diversos de planejar* a ação futura. Por fim, o desenvolvimento dos processos imaginativos ocorre pela regulação semiótica, condições contextuais implicadas, movência semiótica entre dimensões e construção de significados, que ocorrem entre as bordas, num tempo irreversível.

**Palavras-chave:** Processo de rotação. Processos imaginativos. Psicologia cultural semiótica. Regulação semiótica. Signo de dependência.

## ABSTRACT

In experiencing the world, we do it in a panoramic way, which means that we experience totalities. Under such circumstances, we plan the most simple and mundane actions as well as the most complex ones. In this scenario, imagination plays a central role, even if studies usually address its outcome, not its processes. In the opposite direction, Cultural Psychology, in understanding imagination as a higher mental function, has been trying to place it at the core of the research into human psychology. From that angle, our thesis sought to understand how imaginative processes occur in a situation of two people planning a future action (a music lesson), observing their panoramic nature. We specifically investigated: a) the role of psychological boundaries, based on the proposition of analytical dimensions (temporal, relational, internalization-externalization, contextual and material) and b) we sought to identify the semiotic regulation system operating in this situation. We are bound to Semiotic Cultural Psychology (PCS), whose axiomatic presupposition is the idea of interdependence between human beings and the environment. We used PCS's founding concepts, as well as theory of borders, theory of objects, use of material resources and dialogicity. The participants, Maria Flor and Lenine, are music undergraduates, and were paired off. Our analysis focused on the creation processes and on the crossing of psychological borders, in order to capture qualitative changes occurring around those boundaries, in addition to the systemic relations between the phenomenon's parts and between those parts and the whole of it, mainly taking into consideration contextual circumstances. We explored the value added distinction (resistance and directionality) dynamics, which helped us understand the occurrence of imaginative processes and the active semiotic regulation. The results showed that when it comes to the psychological borders, the creation process and semiotic crossing occur in an integrative, dynamic and spontaneous way. Regarding semiotic regulation, we observed that certain regulatory signs came up mainly when we addressed the relational dimension. Another identified sign, named *sign of dependence*, came up throughout the whole experience. It was its powerful presence that had us identify and name the *rotation process*. This process is linked to the object's resistance and directionality dynamics (*Gegenstand*) and builds up the actions of the sign of dependence, causing the participants to orbit it (rotation process), emphasizing the oscillatory rotation feature (sometimes the planning goes according to the regulation by the sign of dependence, sometimes it goes in an opposite direction) existent in the dynamics of imagining future actions. The dialogicity discussed in our thesis revealed that two people planning a future action involves experiencing tension and ambivalence and, progressively and

dialectically, coming to some sort of consensus - a much needed aspect in educational spaces for the acknowledgement and appreciation of the diversity of ideas. We also see what we call *diverse ways of planning* future actions. Finally, the development of imaginative processes occurs through semiotic regulation, contextual conditions involved, semiotic movement between dimensions and the construction of meanings, which occur inbetween the boundaries, in an irreversible time.

Keywords: Rotation process. Imaginative processes. Semiotic Cultural. Psychology. Semiotic regulation. Sign of dependence.

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                                                                                                                  |     |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 –  | A sequência do loop da imaginação .....                                                                                                                          | 37  |
| Figura 2 –  | Descrição de C.S. Peirce da insistência de ideias do passado para o presente e do presente para o futuro.....                                                    | 45  |
| Figura 3 –  | Modelo de Willian Stern do lugar da Psique (Stern, 1938) .....                                                                                                   | 46  |
| Figura 4 –  | Unidade quadrática de INTERIOR < > EXTERIOR e PASSADO < > FUTURO .....                                                                                           | 47  |
| Figura 5 –  | Cataratas do Iguaçu, fronteira natural entre Brasil e Argentina ....                                                                                             | 53  |
| Figura 6 –  | Linha do Equador: linha imaginária que divide nosso planeta em dois hemisférios, norte e sul, e está situada no paralelo 0.....                                  | 53  |
| Figura 7 –  | A visão de uma sala de estar da perspectiva de um ser humano ....                                                                                                | 55  |
| Figura 8 –  | A mesma sala de estar da perspectiva de um cachorro .....                                                                                                        | 55  |
| Figura 9 –  | A mesma sala de estar da perspectiva de uma mosca .....                                                                                                          | 55  |
| Figura 10 – | lógica co-genética de Herbst, 1995.....                                                                                                                          | 58  |
| Figura 11 – | A dinâmica de direcionalidade/resistência. Fonte modificada depois de Valsiner (2014, p.154) .....                                                               | 64  |
| Figura 12 – | Dinâmica de resistência/ direcionalidade. (Criada a partir da zona de finalidade da trajetória de um casal de pretendentes à adoção. VALÉRIO, 2013, p.110) ..... | 66  |
| Figura 13 – | Exemplos de recursos didáticos.....                                                                                                                              | 70  |
| Figura 14 – | O ciclo metodológico .....                                                                                                                                       | 74  |
| Figura 15 – | Dinâmica de uma experiência panorâmica e o todo inclusivo: mereotopologia desenvolvimental .....                                                                 | 76  |
| Figura 16 – | Dimensões analíticas para a investigação dos Processos imaginativos ocorrendo em uma experiência panorâmica .....                                                | 77  |
| Figura 17 – | Anotações (roteiro) das atividades (1 a 3) a serem vivenciadas na aula de música .....                                                                           | 90  |
| Figura 18 – | Lenine e Maria Flor planejando uma ação futura: uma aula de música .....                                                                                         | 94  |
| Figura 19 – | Planejando uma ação futura: movência entre dimensões analíticas em uma análise microgenética (Atividade 1) .....                                                 | 97  |
| Figura 20 – | Processo de distinção adicionada de valor .....                                                                                                                  | 103 |

|             |                                                                                                                                                                        |     |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 21 – | Dinâmica de resistência, antecipação e direcionalidade (Maria Flor) .....                                                                                              | 106 |
| Figura 22 – | Dinâmica de resistência, antecipação e direcionalidade (Lenine) .                                                                                                      | 108 |
| Figura 23 – | dimensão relacional – planeja-se <i>com</i> alguém e <i>na direção</i> de alguém .....                                                                                 | 109 |
| Figura 24 – | Maria Flor em ação .....                                                                                                                                               | 110 |
| Figura 25 – | Lenine em ação .....                                                                                                                                                   | 110 |
| Figura 26 – | <i>Umwelt</i> : um possível ambiente de sala de aula experienciado por um(a) docente .....                                                                             | 111 |
| Figura 27 – | visão binocular ocorrendo na borda .....                                                                                                                               | 118 |
| Figura 28 – | recursos materiais reais utilizados na atividade de planejar uma ação futura .....                                                                                     | 120 |
| Figura 29 – | recursos materiais (instrumentos musicais) exibidos na tela do notebook .....                                                                                          | 120 |
| Figura 30 – | Dinâmica de resistência e direcionalidade: vetor de dependência .                                                                                                      | 128 |
| Figura 31 – | Movência semiótica entre bordas psicológicas: ambivalência experienciada na regulação de processos imaginativos .....                                                  | 130 |
| Figura 32 – | Inter-relação entre dimensões em um evento na atividade 4: definindo como e o que será solicitado aos estudantes na pesquisa como atividade (avaliativa) de casa ..... | 136 |
| Figura 33 – | dinâmica de resistência e direcionalidade (Maria Flor II) .....                                                                                                        | 141 |
| Figura 34 – | Relações mútuas entre as dimensões analíticas propostas .....                                                                                                          | 146 |
| Figura 35 – | Relação mútua entre as dimensões temporal e relacional em um evento do fenômeno .....                                                                                  | 146 |
| Figura 36 – | Relação mútua entre várias dimensões em um evento do fenômeno .....                                                                                                    | 147 |

## LISTA DE QUADROS

|            |                                                                                                                                                         |     |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – | Distribuição da carga horária de estágio curricular supervisionado por períodos do curso Licenciatura em Música do IFPE <i>Campus</i> Belo Jardim ..... | 81  |
| Quadro 2 – | Visão geral do estudo: objetivos e proposta metodológica .....                                                                                          | 86  |
| Quadro 3 – | Possível plano de aula da dupla Maria Flor e Lenine .....                                                                                               | 90  |
| Quadro 4 – | Dimensões mobilizadas na dinâmica de atribuição de valor por Maria Flor (I) .....                                                                       | 105 |
| Quadro 5 – | Dimensões mobilizadas na criação de estratégias de contra-<br>atuação vivenciada por Maria Flor ao Gegenstand “o fracasso dos<br>estudantes” .....      | 107 |
| Quadro 6 – | Diálogo entre Maria Flor e Lenine acerca da apresentação dos<br>sons instrumentos musicais .....                                                        | 126 |
| Quadro 7 – | Signo hipergeneralizado regulando os processos imaginativos ao<br>longo do planejamento da aula .....                                                   | 142 |
| Quadro 8 – | Identificando as relações nas bordas em um único enunciado .....                                                                                        | 148 |
| Quadro 9 – | Movência semiótica entre vetores de ação .....                                                                                                          | 151 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                        |
|----------|--------------------------------------------------------|
| CAAE     | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética      |
| CEP      | Conselho de Ética em Pesquisa                          |
| CNA      | Cadastro Nacional de Adoção                            |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação                          |
| CONEP    | Comitê Nacional de Ética em Pesquisa                   |
| DC       | Dimensão Contextual                                    |
| DIE      | Dimensão Internalização-externalização                 |
| DM       | Dimensão Material                                      |
| DR       | Dimensão Relacional                                    |
| DT       | Dimensão Temporal                                      |
| ProJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens                |
| PSC      | Psicologia Cultural Semiótica                          |
| PSL      | Partido Social Liberal                                 |
| PT       | Partido dos Trabalhadores                              |
| TCDUISV  | Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem, Som e Voz |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido             |
| UFBA     | Universidade Federal da Bahia                          |
| UFPE     | Universidade Federal de Pernambuco                     |
| UnB      | Universidade de Brasília                               |
| USP      | Universidade de São Paulo                              |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                            |    |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....                                                                                    | 22 |
| <b>2</b>     | <b>OLHARES TEÓRICOS</b> .....                                                                              | 28 |
| 2.1.         | IMAGINAÇÃO E PROCESSOS IMAGINATIVOS .....                                                                  | 28 |
| <b>2.2.1</b> | <b>Processos imaginativos em ação</b> .....                                                                | 35 |
| 2.2          | A PSICOLOGIA CULTURAL SEMIÓTICA NA INVESTIGAÇÃO<br>DE PROCESSOS IMAGINATIVOS .....                         | 38 |
| <b>2.2.1</b> | <b>A irreversibilidade do tempo</b> .....                                                                  | 43 |
| <b>2.2.2</b> | <b>A construção de significados e a centralidade no sujeito</b> .....                                      | 44 |
| 2.2.2.1      | O Modelo de tomada de perspectiva de Vlad Glăveanu nas relações<br>humanas .....                           | 49 |
| 2.2.2.2      | Dialogicidade em Paulo Freire: caminho para uma investigação das<br>relações “ser humano-ambiente” .....   | 50 |
| 2.3          | A TEORIA DAS BORDAS NA PSICOLOGIA CULTURAL<br>SEMIÓTICA .....                                              | 52 |
| 2.4          | <i>GEGENSTAND</i> , RESISTÊNCIA E DIRECIONALIDADE NO<br>ESTUDO DE PROCESSOS IMAGINATIVOS .....             | 62 |
| <b>2.4.1</b> | <b>A dinâmica de <i>Gegenstand</i>, resistência e direcionalidade</b> .....                                | 63 |
| <b>2.4.2</b> | <b><i>Gegenstand</i>, resistência e direcionalidade em ação: o caso de<br/>pretendentes à adoção</b> ..... | 66 |
| 2.5          | O PAPEL DOS RECURSOS MATERIAIS NO ATO DE PLANEJAR<br>DE UMA AÇÃO FUTURA .....                              | 68 |
| <b>3</b>     | <b>OBJETIVOS DO ESTUDO</b> .....                                                                           | 72 |
| <b>3.1</b>   | <b>OBJETIVO GERAL</b> .....                                                                                | 72 |
| <b>3.1.1</b> | <b>Objetivos específicos</b> .....                                                                         | 72 |
| <b>4</b>     | <b>OPÇÃO METODOLÓGICA</b> .....                                                                            | 73 |
| 4.1          | O CICLO METODOLÓGICO .....                                                                                 | 73 |
| 4.2          | EM BUSCA DA NATUREZA PANORÂMICA DA EXPERIÊNCIA<br>SOCIOCULTURAL .....                                      | 75 |
| 4.3          | CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO .....                                                                         | 79 |
| 4.4          | PARTICIPANTES .....                                                                                        | 80 |
| <b>4.4.1</b> | <b>Os estágios curriculares no Curso de Licenciatura em Música do<br/>IFPE Campus Belo Jardim</b> .....    | 80 |

|         |                                                                                                                                                                                                 |     |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.2   | <b>Seleção dos participantes</b> .....                                                                                                                                                          | 81  |
| 4.4.3   | <b>Critérios de inclusão</b> .....                                                                                                                                                              | 82  |
| 4.4.4   | <b>Critérios de exclusão</b> .....                                                                                                                                                              | 82  |
| 4.5     | CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....                                                                                                                                                                      | 82  |
| 4.5.1   | <b>Riscos e benefícios</b> .....                                                                                                                                                                | 83  |
| 4.6     | PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS .....                                                                                                                                                      | 83  |
| 4.7     | PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....                                                                                                                                                      | 85  |
| 4.7.1   | Sobre as dimensões analíticas .....                                                                                                                                                             | 85  |
| 5       | <b>CASO MARIA FLOR E LENINE</b> .....                                                                                                                                                           | 88  |
| 5.1     | DESCRIÇÃO DO CASO MARIA FLOR E LENINE .....                                                                                                                                                     | 88  |
| 5.1.1   | <b>Quem é Maria Flor?</b> .....                                                                                                                                                                 | 91  |
| 5.1.2   | <b>Quem é Lenine?</b> .....                                                                                                                                                                     | 92  |
| 5.2     | PLANEJANDO UMA AULA DE MARACATU PARA ESTUDANTES DO 6º ANO .....                                                                                                                                 | 94  |
| 5.2.1   | <b>ATIVIDADE 1: brincadeira da bexiga</b> .....                                                                                                                                                 | 95  |
| 5.2.1.1 | Maria Flor apresentando a brincadeira da bexiga: articulando dimensões .....                                                                                                                    | 95  |
| 5.2.1.2 | Tensões no planejar em dupla: ambiguidade na borda .....                                                                                                                                        | 99  |
| 5.2.1.3 | Atribuição de valor no processo de construção de significados e a dinâmica de resistência e direcionalidade.....                                                                                | 102 |
| 5.2.1.4 | Dimensão relacional: com quem se planeja? Para quem se planeja? .....                                                                                                                           | 109 |
| 5.2.2   | <b>ATIVIDADE 2: Apresentação de um breve histórico do Maracatu e seus principais instrumentos musicais: recursos materiais, manifestações culturais, fatos históricos compondo a cena</b> ..... | 119 |
| 5.2.3   | <b>ATIVIDADE 3: Identificação dos sons dos principais instrumento musicais utilizados no Maracatu Nação (atividade em sala)</b> .....                                                           | 123 |
| 5.2.3.1 | Plano B, signo dependência e o processo de rotação na dinâmica de direcionalidade .....                                                                                                         | 125 |
| 5.2.3.2 | Dimensão relacional e repercussões didáticas .....                                                                                                                                              | 131 |
| 5.2.4   | <b>ATIVIDADE 4: Pesquisa sobre grupos de Maracatu e seus</b>                                                                                                                                    |     |

|          |                                                                                                                                                                                       |            |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|          | <b>instrumentos musicais .....</b>                                                                                                                                                    | <b>132</b> |
| 5.2.4.1  | Planejando a atividade de pesquisa e processos de regulação semiótica .....                                                                                                           | 133        |
| 5.2.4.2  | Inter-relações entre dimensões analíticas: a qualidade determina a borda .....                                                                                                        | 135        |
| 5.2.4.3  | Atribuição de valor no processo de construção de significados: dinâmica de resistência e direcionalidade.....                                                                         | 140        |
| <b>6</b> | <b>UM ENCONTRO COM A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PANORÂMICA: PLANEJANDO UMA AÇÃO FUTURA .....</b>                                                                                          | <b>144</b> |
| 6.1      | MEREOTOPOLOGIA DESENVOLVIMENTO, BORDAS E AS DIMENSÕES MUTUALMENTE RELACIONADAS NA OCORRÊNCIA DOS PROCESSOS IMAGINATIVOS.....                                                          | 145        |
| 6.2      | A EMERGÊNCIA E ATUAÇÃO DO SIGNO DEPENDÊNCIA NOS PROCESSOS IMAGINATIVOS NA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PANORÂMICA: O PROCESSO DE ROTAÇÃO NA DINÂMICA DE RESISTÊNCIA E DIRECIONALIDADE ..... | 149        |
| 6.3      | DIMENSÕES RELACIONAIS NA DINÂMICA DE PLANEJAR UMA AÇÃO FUTURA .....                                                                                                                   | 152        |
| 6.4      | A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PANORÂMICA: OS PROCESSOS IMAGINATIVOS NO PLANEJAR UMA AULA DE MÚSICA .....                                                                                   | 154        |
| <b>7</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                                     | <b>156</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                              | <b>159</b> |
|          | <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                                                                | <b>173</b> |
|          | <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                                                   | <b>213</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

*O homem e a mulher, como seres históricos, inseridos num permanente movimento de procura, fazem e refazem constantemente os seus saberes. (FREIRE, 1983)*

Ao experienciar o mundo, planejamos desde as mais simples e mundanas ações às mais complexas no mundo social, do qual fazemos parte. É assim com a dona de casa que planeja as refeições diárias de sua família; com o(a) atendente da loja de sapatos que tem metas a cumprir; com o(a) atleta amador(a) ou com o(a) atleta de alta performance que buscam a vitória; com a médica e o médico que atendem no setor de emergência de um hospital; com um(a) alpinista que escala altas montanha, enfrentando desafios extremos; com um(a) cientista que desenvolve pesquisas ou com um(a) professor(a) que ensina e aprende diariamente. Todo(a)s e cada um(a), de forma mais ou menos elaborada, planejam suas ações diárias ou suas metas a curto, médio ou longo prazo, mobilizando diversas funções mentais superiores nesse intento.

Isso ocorre porque os seres humanos, do ponto de vista psicológico, agem no mundo e com o mundo a partir de uma orientação para o futuro, atuando em seus processos de regulação semiótica na criação, uso e destruição de signos (VALSINER, 2014a). Graças à imaginação, que desempenha um papel crucial no pensamento e no comportamento humanos (SAINT-LAURENT; OBRADOVIĆ; CARRIERE, 2018), revisitamos o passado e consideramos alternativas viáveis para o futuro (ZITTOUN; CERCHIA, 2013; ZITTOUN; GILLESPIE, 2016).

O processo de planejar uma ação futura antecipa o futuro por meio de uma teia complexa de dimensões psicológicas, sociais, políticas, entre outras, que são interconectadas. A partir da adoção dos processos imaginativos como centrais na construção de significados sobre experiências já vividas (rememoração), como também aquelas que estão por vir (antecipação de ações futuras), elegemos para nossa investigação olhar de forma panorâmica (VALSINER, 2017a) como ações futuras são planejadas e como seus processos inter-relacionados ocorrem. Especificamente, *essa tese doutoral focaliza os processos imaginativos desdobrando-se na experiência panorâmica (VALSINER, 2017a) de planejar conjuntamente (uma dupla) uma atividade futura, precisamente, planejar uma aula de música por musicistas-professoras e músicos-professores*<sup>1</sup> (BERNARD, 2004), em formação, do Curso de Licenciatura em Música

---

1 Adotamos o termo músico-professor, cunhado por Rodha Bernard, que usa o termo “para se referir aos músicos de performance que trabalham como professores licenciados em música em contextos escolares” (BERNARD, 2004, p. 282).

do IFPE *Campus* Belo Jardim.

A investigação das funções mentais superiores sempre foi solo fértil para as ciências cognitivas. Também o é para a psicologia cultural, principalmente aquela de dinâmica semiótica (VALSINER, 2007, 2014a, 2017), à qual nos filiamos e cujo cerne é o estudo da pessoa humana construindo significados em sua contínua relação com o ambiente, ocorrendo no tempo irreversível. Além de defender o estudo da psicologia humana, iniciando-o pelas funções mentais superiores (VALSINER, 2015c).

A psicologia cultural desenvolveu-se a partir “do trabalho de Vygotsky e outros autores russos, das tradições pragmatistas americanas e da redescoberta da tradição alemã *Ganzheit* (BRUNER, 1990; COLE, 1996; DIRIWÄCHTER, VALSINER, 2008; VALSINER, 2012; 2014)” (ZITTOUN, 2017, p. 143). É a partir do caráter histórico e desenvolvimental que a psicologia cultural assumiu, a partir dessa tripla ancoragem, que essa ciência busca compreender o fenômeno em sua totalidade, demandando uma investigação acurada do espaço (localização) e da participação do sujeito em um papel na cultura, cujo cerne é a compreensão desse sujeito construindo significados sobre as mais diversas experiências humanas mundanas. Nesse cenário, a imaginação sai de um papel secundário nas investigações psicológicas e ganha um papel central, sendo um dos objetos de investigação da psicologia cultural. Numa perspectiva psicológica, e também filosófica, a imaginação “não é definida por seus objetos, mas pela modalidade pela qual a pessoa se relaciona a ela” (ZITTOUN; VALSINER; VEDELER; SALGADO; GONÇALVES; FERRING, 2013, p. 75). Algun(ma)s pesquisadore(a)s compreendem a imaginação como uma função mental superior (TATEO, 2016; ZITTOUN, 2016), assim como os processos imaginativos também o são (TATEO, 2018a).

E, assim, em nossa construção teórico-metodológica, alguns questionamentos surgiram: Como ocorrem os processos imaginativos? O que promove ou inibe a emergência de tais processos? Quais dimensões precisam ser olhadas para descrevermos a natureza panorâmica de uma ação futura imaginada? Decidimos, então, ancorar nossa pesquisa numa abordagem sociocultural e desenvolvimental, razão pela qual adotamos a Psicologia Cultural Semiótica (VALSINER, 2007; 2014; 2017; VALSINER, ROSA, 2007), doravante PCS. De acordo com Glävenue e Zittoun (2017), o estudo da imaginação feito à luz da abordagem da psicologia sociocultural é particularmente fecundo:

[...] porque ilustra vividamente sua premissa básica: que o intrapsicológico e o interpsicológico são co-constitutivos (SHWEDER, 1990) e que mesmo nossos atos mais idiossincráticos da imaginação são, ao mesmo tempo, pessoais e sociais, únicos e compartilhados, psicológicos e culturais. Isso

ocorre porque a origem, as ferramentas e os processos de nossa imaginação se desdobram no espaço relacional entre mentes, corpos, objetos, tradições e instituições. O estudo sociocultural da imaginação leva em conta essa complexidade de forma holística e desenvolvimentista (Diriwächter & Valsiner, 2008; Zittoun et al., 2013). (GLĂVENUE; ZITTOUN, 2017, p. 348)

O pressuposto axiomático dessa perspectiva desenvolvimental – PCS – é a ideia de interdependência entre a cultura pessoal e a cultura coletiva (PULTZ; HVIID, 2006). É na interação com o ambiente, semioticamente investido, que o ser humano, agente de sua ação (VALSINER, 2014a), constrói e reconstrói signos sobre o mundo e sobre si mesmo, em tempo e espaço específicos (VALSINER, 2012). Assim, a busca é sempre por desvendar como os seres humanos se relacionam com o seu meio sociocultural.

O estudo dos processos imaginativos ocorrendo na experiência de natureza panorâmica, como propomos fazer nesse estudo, nos chama a pensar sobre como esse olhar panorâmico pode se constituir enquanto proposta teórico-metodológica. Eis o nosso desafio. Assim, inspiradas nas ideias da psicologia cultural semiótica – especificamente, a partir da leitura do belíssimo capítulo “The *sinnlichkeit* of panoramic experience” (A sensualidade da experiência panorâmica), de Valsiner (2017), e da teoria das bordas (MARSICO, 2016, 2018) –, buscamos criar um meio de acessar e descrever a dinâmica dos processos imaginativos desenrolando-se numa experiência pedagógica panorâmica: planejar uma ação futura (planejar uma aula de música). Quais dimensões poderiam ser mobilizadas nesse intento? Que teorias e noções poderiam nos ajudar a explicar a totalidade experienciada nesse fenômeno psicológico e cultural?

Ao traçar/recortar o fenômeno a ser estudado, a pesquisadora ou pesquisador está delimitando e, portando, criando uma borda (MARSICO, 2013, 2016), onde sua intuição educada (BRANCO; VALSINER, 1997), ou experiência intuitiva, a partir do seu campo perceptual – digamos, seu alcance teórico-metodológico – poderá proporcionar uma experiência panorâmica da experiência panorâmica sob investigação. Consideramos que a experiência sociocultural (planejar conjuntamente uma ação futura) em estudo, analisada em sua totalidade, permite-nos descrever o processo de regulação semiótica que atua na emergência dos processos imaginativos.

Para uma abordagem sociocultural, como a que adotamos aqui, os processos imaginativos estão relacionados à experiência, e não a imagens (GLĂVEANU; KARWOWSKI; JANKOWSKA; SAINT-LAURENT, 2017). Ou seja, não nos ocupamos, nesse estudo, em focar apenas no produto decorrente da imaginação (aquilo que foi planejado: o planejamento de aula em si), mas na dinâmica da ocorrência dos processos imaginativos (a

experiência em sua totalidade (VALSINER, 2017a), vivenciada pelos participantes). Tais experiências são consideradas e analisadas a partir da noção contexto-dependente (VALSINER, 1997), porque só ocorrem na relação interdependente entre a pessoa e o ambiente – do ponto de vista dos estudos desenvolvimentais. Entre os axiomas básicos da psicologia humana (VALSINER, 2017b), o primeiro (*All psychological life exists through irreversibility of time*) – Toda vida psicológica existe através da irreversibilidade do tempo – destaca a natureza desenvolvimental dos fenômenos humanos, em um contínuo de mudança de um passado infinito em direção a um futuro também infinito (MARSICO; VARZI, 2016), no qual as experiências não se repetem, caracterizando a irreversibilidade do tempo.

A proposta, nada simples, de investigar a ocorrência de processos imaginativos em uma experiência pedagógica de natureza panorâmica, desafiou-nos durante todo o processo de criação e escrita dessa tese. Fomos, insistentemente, buscando ombros de gigantes sobre os quais pudéssemos avistar uma rota segura. Parece que encontramos! A PCS, a teoria das bordas, a teoria dos objetos, o uso de recursos materiais, os processos imaginativos como função mental superior e a dialogicidade (relações dialéticas e dialógicas) constituíram nosso arcabouço teórico-metodológico nessa jornada. É assim que a teoria das bordas ganha um papel de destaque em nosso estudo. Ajuda-nos a analisar como as relações mútuas entre as dimensões analíticas propostas se dão na experiência pedagógica panorâmica. A teoria dos objetos (*Gegenstand*) joga luz ao processo de fazer “distinção adicionada de valor”, sempre que o sujeito está diante de uma construção de significado e, também, experienciando processos imaginativos. O uso de recursos materiais, pelo sujeito, ganha destaque em nosso trabalho porque julgamos sua participação também relevante no processo de regulação semiótica em fenômenos psicológicos, principalmente se levarmos em conta o contexto educativo no qual docentes utilizam recursos materiais em suas aulas. Considerando nosso objeto de investigação – como ocorrem os processos imaginativos na ação de planejar uma ação futura –, cremos relevante tomar nosso participante como um sujeito de experiências (vividas em separação inclusiva) e de alteridade (com quem e para quem se planeja uma ação futura). Logo, concebemos a dialogicidade como constitutiva da investigação dos processos imaginativos, entendida como função mental superior, nessa pesquisa.

A partir da unidade quadrática de Valsiner (2014), conseguimos a inspiração necessária para pensarmos uma forma de investigar os processos imaginativos ocorrendo numa experiência panorâmica. Chegamos às seguintes dimensões analíticas: temporal; relacional; contextual; internalização-externalização e material. Embora tenhamos pensado em dimensões que poderíamos identificar no fenômeno, sabíamos que nosso objetivo só seria alcançado se as

estudássemos em suas inter-relações. Logo, o estudo das bordas nos pareceu adequado para descrever os movimentos, as ações e o agenciamento humano que ocorrem e promovem os processos imaginativos desdobrando-se entre tais dimensões. Em nossa proposta de análise recorreremos também à investigação da criação das bordas, a fim de capturar o processo de cruzar a borda e as mudanças qualitativas que ali, na zona fronteiriça (MARSICO; TATEO, 2017), ocorrem. As relações sistêmicas que ocorrem entre as partes do fenômeno e suas bordas são melhor estudadas quando consideramos sua catálise semiótica, isto é, as condições contextuais presente em um evento, que são necessárias, mas que por si só, não são suficientes para que transformações qualitativas ocorram. A construção de distinção adicionada de valor nos ajuda a compreender o que deflagra certos processos imaginativos. Essa construção referida está presente tanto na teoria das bordas, como na teoria dos objetos – *Gegenstand*. Acreditamos que esta última teoria também nos ajuda a compreender a dinâmica dos processos imaginativos no planejar uma ação futura. São conceitos como resistência do objeto (VALSINER, 2014a, 2014b), antecipação e direcionalidade (TATEO, 2015, 2017a) que favorecem a nossa compreensão dos processos imaginativos na experiência pedagógica panorâmica.

Optamos por um estudo de caso, a partir dos pressupostos da ciência idiográfica, que defende a possibilidade de fazer generalizações a partir da singularidade do fenômeno. Nossos participantes foram Maria Flor e Lenine (nomes fictícios), estudantes da Licenciatura em Música do IFPE *Campus* Belo Jardim, que se voluntariaram para participar da nossa pesquisa. A formação da dupla não foi feita por nós. Já é uma prática da Licenciatura em música, para a realização dos estágios. Recorreremos a uma triangulação metodológica, combinando métodos qualitativos de base idiográfica (MOLENAAR, 2004; MOLENAAR, VALSINER 2005; SALVATORE, VALSINER, 2010), a saber: uma entrevista semiestruturada com cada participante, visando conhecer suas trajetórias de músico/musicista até alcançarem o curso superior de formação docente em música; a videogravação do planejamento da aula (atividade já prevista no rol de atividades relacionadas ao estágio curricular dos participantes) e uma entrevista aberta, pós-planejamento.

A tese está organizada em seis capítulos que podem ser agrupados em quatro partes distintas. Na primeira parte, trazemos esta Introdução e o Capítulo 1, no qual apresentamos a abordagem teórico-conceitual do estudo. O capítulo 2 – “Olhares Teóricos” – traça um breve panorama da imaginação e dos processos imaginativos, entendidos como funções mentais superiores. O capítulo também apresenta a Psicologia Cultural Semiótica, destacando dessa abordagem os conceitos relevantes para nossa investigação, a saber: a irreversibilidade do tempo, a construção de significados e a centralidade do sujeito nos estudos que focalizam a

psicologia humana, tomada a partir da sua natureza desenvolvimental e contexto-dependente, como é o nosso caso. Ainda neste capítulo, introduzimos o Modelo de tomada de perspectiva e a dialogicidade freiriana, que orientam o desvelar da dimensão relacional em nosso estudo. A Teoria das bordas, a Teoria dos objetos (*Gegenstand*, antecipação de resistência e direcionalidade, pensados para o estudo da imaginação), além do papel dos recursos materiais no ato de planejar uma ação futura, encerram essa primeira parte da tese.

Na segunda parte, o Capítulo 3 delimita o objetivo geral e os objetivos específicos. O Capítulo 4 descreve as considerações sobre nossa opção metodológica e o método utilizado no estudo, baseados nas orientações da PCS, especificamente o Ciclo Metodológico e os axiomas gerais para estudos da psicologia humana. Ainda, descreve as considerações éticas, os participantes, os procedimentos de construção e nossa proposta de análise dos dados.

Na terceira parte, o Capítulo 5 trata da descrição e análise do caso Maria Flor e Lenine, estudantes do Curso de Licenciatura em Música do IFPE *Campus* Belo Jardim, cujos dados analisados foram extraídos da transcrição da videogravação do planejamento realizado em dupla, de entrevistas reconstrutivas – individuais – sobre a trajetória de músico/musicista até sua chegada à licenciatura em música e de uma entrevista pós-planejamento, realizada com a dupla.

A quarta parte está contida no Capítulo 6 e nas Considerações finais. O primeiro, “Processos imaginativos em ação e a natureza panorâmica de uma experiência sociocultural”, traz uma síntese da análise e discussão dos dados, destacando as contribuições alcançadas pelo nosso estudo. Nas considerações finais, apresentamos os limites da pesquisa, a aplicabilidade do estudo e possibilidades de estudos futuros.

## 2 OLHARES TEÓRICOS

*A Psicologia Cultural é a ciência da constante recriação de nós mesmos – e de nossa ciência. Isso a torna infinitamente fascinante e incrivelmente complicada. Mas é este, precisamente, o fascínio da nova compreensão que a Psicologia Cultural pode nos ajudar a criar. (VALSINER, 2012, p. 326)*

Nesse capítulo, apresentamos o arcabouço teórico-metodológico que nos orientou nessa cruzada. Começamos, pois, com uma breve discussão sobre como a imaginação é concebida e como compreendemos os processos imaginativos. Em seguida, trazemos as contribuições teóricas da Psicologia Cultural Semiótica para explorarmos os processos imaginativos ocorrendo no desenrolar da atividade conjunta – planejar uma ação futura –, tomada em sua natureza panorâmica, além de outros conceitos utilizados nesse estudo.

### 2.1 IMAGINAÇÃO E PROCESSOS IMAGINATIVOS

*Os processos imaginativos são fundamentais na tarefa cotidiana de lidar com a tensão e a ambivalência entre a transitividade da matéria e a transcendência da finitude, que é o limite existencial dos seres humanos, mas também o impulso para o desenvolvimento. (TATEO, 2018a, p. 112)*

Segundo Wagoner, Brescó e Awad (2017), o entendimento da imaginação como representação mental de objetos ausentes “levou ao negligenciamento de diversas dimensões da imaginação, tais como a estética, a emocional, a social, a cultural e a contextual que eram essenciais à concepção de *fantasia* no século XIX” (p. ix). Cornejo (2017) afirma que a noção inicial da fantasia foi esquecida pela psicologia e deixada para outras disciplinas, como a psicanálise e a fenomenologia.

O destino de fantasia [...] foi a reprodução fractal do que acontecia com aqueles aspectos da experiência humana que não se encaixavam no conceito de mente desenvolvido durante o século XIX. [...] a psicologia do século XIX consolidou um modelo antropológico que reduziu a experiência humana às suas funções do conhecer. A fantasia progressivamente foi perdendo seus laços com a sensibilidade e sentimento, mudando para uma faculdade de reprodução de imagem que trabalha quando o objeto perceptual não está presente. (CORNEJO, 2017, p. 320, tradução nossa)

Para a psicologia, uma ciência dominada por paradigmas da ciência natural, a imaginação, em si mesma, é um conceito controverso. Isto, porque, segundo Pultz e Hviid (2016, p. 6, tradução nossa):

[...] o imaginado não constitui uma realidade empírica que pode ser observada

ou medida. Parte do estabelecimento da psicologia como disciplina científica significava bloquear partes que eram difíceis de quantificar e, consequentemente, a imaginação tem sido mais tratada nas artes e na estética do que na psicologia. Na psicologia, a imaginação tem sido tratada em relação às brincadeiras infantis de Freud e de Piaget, e tem sido associada a fantasias adultas, mas raramente foi vista como parte do cotidiano da vida adulta, até recentemente.

Nessa direção, Tateo (2017a), discutindo como no senso comum o conceito de imaginação circula, afirma que somos convidados a usar nossa imaginação sempre que devemos ser *criativos* (escrever uma redação na escola) e a não usá-la quando, de algum modo, devemos enfrentar a vida real de maneira racional (resolver um problema matemático na escola). “Na verdade, a longa tradição de pensamento opõe a racionalidade à imaginação, a última tendo sido incorporada ao senso comum, subestimando o que é ‘mero produto de nossa imaginação’” (p. 48). Tateo, assim como Pultz e Hviid, advoga que os processos imaginativos estão presentes até mesmo nas atividades mais mundanas:

A imaginação está em ação, experimentando tanto o passado quanto o futuro, trazendo à vida algo que não existe mais ou ainda não está aqui e agora. [...] A imaginação é uma função psicológica superior que nos permite manipular significados complexos de ambas as formas linguísticas e icônicas no processo de experimentar, “consistindo de ação vivida e contra-ação, que é a interação contextual com o mundo na forma de um sujeito de experiência e alteridade” (Tateo, 2015: 188 ). [...] a imaginação é um processo simbólico fundamental que cria signos, linguísticos e icônicos ao mesmo tempo, que representa a experiência, destacando-a da presença imediata. Ela é usada para auto-regular o comportamento em diferentes condições e pode ser comunicada a outras pessoas em diferentes situações (TATEO, 2017, p. 49).

Nessa direção, defendemos, portanto, que *processos imaginativos estão em ação nas mais variadas atividades do dia-a-dia, inclusive nas ações ligadas à nossa vida pessoal ou profissional*, como aquela que é objeto de nossa investigação nessa tese. Aqui frisamos que, quando falamos em processos imaginativos, nos referimos à dinâmica processual da imaginação, como função mental superior, presente nas mais variadas ações humanas que se relacionam com outras funções, de forma concomitante, e que nos convidam, metodologicamente, a considerar, em movimento e em transformação, seus aspectos temporais, sociocultural, afetivos e sua natureza desenvolvimental. Tateo (2018a), corroborando com o nosso entendimento, para desenvolver seus estudos sobre imaginação tem adotado o termo “processo imaginativos”, em virtude da imaginação, até hoje, remeter à ideia de “entificação do construto” (p. 107), ou seja, não destaca a natureza dinâmica dessa função mental superior.

E, hoje, conceituar a imaginação, ou processos imaginativos, é uma árdua tarefa! Isto porque a imaginação é um aspecto de atividade mental cuja conceituação tanto é difícil de

abarcam como tem divergido ao longo do tempo, de acordo com diferentes interpretações criadas por autores diversos (COCKING, 2005: xiii, apud TATEO, 2016a, p. 154). A tradição de associar imaginação e imagens tem uma longa história, tendo sido tema de discussões filosóficas desde a Grécia Antiga.

Leslie Stevenson (2003), numa perspectiva filosófica, descreve doze principais conceitos da imaginação construídos a partir de diversos trabalhos, desde Tomás de Aquino até os dias atuais. Vejamos:

(1) A capacidade de pensar em algo não percebido no momento, mas no espaço-temporal real. (2) A capacidade de pensar no que quer que seja admitido como possível no mundo espaço-temporal. (3) A responsabilidade de pensar em algo que o sujeito acredita ser real, mas que não é. (4) A capacidade de pensar em coisas que alguém concebe como ficcionais. (5) A capacidade de entreter imagens mentais. (6) A capacidade de pensar em qualquer coisa. (7) As operações não-rationais da mente, isto é, aquelas explicáveis em termos de causas e não de razões. (8) A capacidade de formar crenças perceptivas sobre objetos públicos no espaço e no tempo. (9) A capacidade de apreciar sensualmente obras de arte ou objetos de beleza natural sem classificá-los sob conceitos ou pensar neles como úteis. (10) A capacidade de criar obras de arte que estimulem essa apreciação sensual. (11) A capacidade de apreciar as coisas que são expressivas ou reveladoras do significado da vida humana. (12) A capacidade de criar obras de arte que expressem algo profundo sobre o significado da vida. (STEVENSON, 2003, p. 238)

Convidamos a leitora e o leitor a conhecer algumas visões que reunimos para apresentar um breve panorama acerca do conceito imaginação, começando pela Grécia Antiga. Platão (430–347 a.C.), embora reconhecesse a importância da imaginação, não a reconhecia como uma forma de alcançar conhecimento. Acreditava, de uma perspectiva metafísica, que ela era uma forma de não compreensão do mundo, já que dependia de sentimentos e baseava-se apenas na aparência das coisas. Aristóteles (384–322 a.C.) (2000) definia imaginação – *phantasia* – como a capacidade que nem sempre se alinhava à verdade, indo dos sentidos à criação de imagens mentais que constituía o objeto do pensamento. Ou seja, a forma aristotélica de definir a imaginação baseava-se em um plano psicológico que nos permitiu compreendê-la como “representação daquilo que não pode existir verdadeiramente no mundo real e sim no interior da alma (psique)” (SERAFIM, 2008, p. 30).

Entre os séculos IV-V, destacamos Santo Agostinho (354–430 d.C., teólogo, filósofo e bispo católico), para quem a imaginação era vista como algo que impedia o homem de alcançar o mundo espiritual, uma vez que este não era alcançado pela imaginação (*phantasia* - *imaginatio*), mas pela contemplação (*noesis*). Já para Tomás de Aquino (1225–1274, frade dominicano e teólogo), a imaginação era vista como:

[...] um depósito das formas recebidas por meio dos sentidos, que atuava na mesma parte da alma que a memória, daí porque para ele esta é tida como matéria-prima para aquela atuar. Entre a combinação imaginação e memória, no entanto, aquela não possui autonomia criadora e age sempre a partir da percepção dos sentidos, daí porque sua função limita-se a auxiliar a memória e a razão para que não seja vista como cúmplice do mal, afinal, segundo Aquino (op. Cit.: 30), os demônios agem na imaginação do homem. (SERAFIG, 2008, p. 31)

Filósofos empiristas tentaram recriar o conceito de imaginação, reunindo-o à capacidade de sentir (*sensibility*). Em sequência, a imaginação passou a ser vista como uma atividade que dependia da formação de imagens e estas, para se formarem, dependiam dos sentidos. Segundo Gay (2014, p. 88), imaginar, para Thomas Hobbes (1588–1679), significa:

[...] estar convencido, ou desejar alguma coisa intensamente, trate-se de uma coisa real ou não, pois a palavra remete ao grego *phantasia*, e não ao latim *imaginatio*. A função combinatória dessa faculdade é imprescindível, na visão de Hobbes, tanto para a criação artística quanto para a análise, pois constitui o tecido do real, que é organizado em esquemas ou “trens”. A imaginação também se encontram associados a vontade e o desejo, que elevam o artista ao nível do gênio, enquanto que a própria razão é vista como um tipo de imaginação.

Descartes (1596–1650), segundo Serafim (2008), foi o primeiro filósofo que atribuiu um estatuto cognitivo à imaginação, quando a reconheceu como uma atividade reprodutora. Para ele, a imaginação poderia evocar ou produzir imagens, independentemente da presença do objeto a que se referia. David Hume (1711-1776) associou a imaginação à definição de mente e acreditava que imaginávamos quando conseguíamos relacionar várias imagens. Ele retomou a ideia de Hobbes de imaginação como produtiva, que se contrapunha à ideia de imaginação como reprodutiva (GAY, 2014).

Os filósofos Vico e Kant e o poeta Goethe, de acordo com Cornejo (2017), desenvolveram ideias defendendo a imaginação como um aspecto fundamental para o conhecimento da vida. As ideias de imaginação de Giambattista Vico (1668-1744) sinalizavam para um entendimento relacional entre mente e civilização, de uma perspectiva histórica. Ele afirmava que “não há acesso intelectual real à realidade humana sem integrar a imaginação como instrumento-chave para compreensão” (CORNEJO, 2017, p. 25). Segundo, Tateo (2017a, p. 57):

A teoria da imaginação de Vico enfatizou a relação entre as formas de conhecimento, o desenvolvimento no tempo, e as práticas linguísticas e sociais, que se tornariam mais tarde uma das principais suposições da psicologia cultural. Sua teoria da mente ecoa o desenvolvimento da civilização: é um distanciamento progressivo dos sentidos através da criação de imagens que fundamentam a construção de conceitos abstratos. A capacidade imaginativa é baseada em três funções fundamentais da mente: a

*fantasia*, a capacidade de imitar e mudar; *ingegno*<sup>2</sup>, a capacidade de criar correspondência entre as coisas; e *memoria*, essa é a capacidade de lembrar.

O pensamento de Immanuel Kant (1724-1804) sobre imaginação não se constitui uma unidade. E não é nossa intenção trazer uma discussão sobre toda trajetória evolutiva do pensamento kantiano<sup>3</sup> sobre tal conceito. Destacaremos que, para ele, a imaginação podia ser vista em três tipos: reprodutiva (reproduzia imagens do mundo real através dos órgãos do sentido, sem filtração – ou seja, uma cópia do real), produtiva (este tipo filtrava as imagens do mundo real e as transformavam) e estética (permitia que houvesse uma harmonia entre as imagens captadas do real e o homem) (SERAFIM, 2008). Para Cornejo (2017), a noção de imaginação para Kant “satisfazia apenas funções intelectuais e era desconectada de sentimentos e processos orgânicos” (p.29), diferente das ideias de Goethe. Ainda para Cornejo (2017), Kant defendia a imaginação como tendo um papel de tornar possível a razão, isto porque,

Para Kant, a imaginação tem um papel intermediário entre sensibilidade e compreensão; é uma força que produz síntese na forma de experiências, conceitos e idéias sensíveis. Satisfaz, portanto, uma função estritamente intelectual e seu possível fundamento nos sentimentos é claramente ignorado ou conspicuamente minimizado.

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) se opunha ao crescimento, em sua época, do intelecto e da razão como forças centrais da alma humana. Segundo Cornejo (2017), Goethe defendia a necessidade de integrar a sensualidade e a fantasia às capacidades humanas. Defendia uma perspectiva desenvolvimental e holística, em que a experiência pessoal era vista como fonte de conhecimento. A integração da imaginação (ou fantasia) e da razão era a condição de qualquer forma de percepção intuitiva (GLÄVENUE, 2017, p. 179).

No final do século XIX, Henri Bergson (1859–1941, filósofo), embora não conceitue a imaginação, trouxe uma grande contribuição quando a vinculou à memória. Para Bergson (1999, apud SERAFIM, 2008), há dois tipos de memória: a memória que se repete e a memória que imagina. A memória que se repete guarda o passado através de imagens- lembranças, formadas pela percepção, que pelo presente são modificadas aos poucos, tornando-se a memória que imagina, que nos auxilia na reorganização das imagens do passado. Logo, chegamos ao entendimento de que as imagens do passado não são repetições, mas recriações, fruto da imaginação.

---

2 Ingegno – termo italiano para inteligência.

3 Para uma leitura sobre a imaginação kantiana, ver Eugênia Gay (2015): Para um conceito moderno de imaginação: a imaginação do ponto de vista kantiano.

No século XX, Sartre criticou Bergson duramente, pois mesmo este considerando a imaginação de forma recriadora, “acreditava que as imagens, matéria-prima da imaginação, são coisas, ou seja, são como um objeto fixo” (SERAFIM, 2008, p. 35). Para Jean-Paul Sartre (1905-1980, filósofo, escritor e crítico francês) (2013), a imaginação deveria ser pensada como condição fenomenológica proveniente da experiência do vivido. Assim, para ele, a imaginação “não é meramente um processo mental, mas sim o desdobramento de uma apreensão entre o agir de nossa consciência no mundo e a maneira pela qual elaboramos nossas experiências daquilo que nos é oferecido” (KAWAHALA; SOLER, 2017, p. 123).

No século XX, trazemos o pai da psicologia histórico-cultural, Lev Semyonovich Vygotsky (1896–1934, psicólogo soviético), para quem a imaginação é uma função mental superior, um componente vital de todos os aspectos da vida cultural, essencial ao artista e ao cientista, na mesma medida. “Absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura humana, tão distinto do mundo da natureza, todo ele é produto da imaginação humana e da criação baseada nesta imaginação” (VYGOTSKY, 2004, p. 9).

Segundo Zittoun e Cerchia (2013, p. 311), “Piaget distinguia radicalmente a imaginação do raciocínio, Harris reduzia a imaginação drasticamente ao raciocínio e Vygotsky a via como um processo específico, combinado com toda uma série de outros processos de pensamento”. A imaginação, na abordagem vygotskiana, é vista também como uma expansão da experiência humana. Assim, o ser humano não fica restrito à sua própria experiência, ele pode ir além dos seus limites, auxiliado sempre pela imaginação. É precisamente por causa da imaginação, da atividade criadora, que o ser humano é orientado em direção ao futuro, que cria seu futuro e altera seu presente (VYGOTSKY, 2004).

Por causa da imaginação (ou fantasia), Vygotsky (2004) afirma que o ser humano é capaz de combinar elementos do mundo real e criar novas imagens, novos graus de combinação sucessivas. Essa função imaginativa se subordina a quatro leis, postuladas por Vygotsky (2004). A primeira lei pressupõe a realidade (experiência real) como a base da imaginação. “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e variedade da experiência prévia da pessoa uma vez que esta experiência fornece o material do qual os produtos da fantasia são construídos” (VYGOTSKY, 2004, p. 14-15). A segunda lei, mais complexa, é o inverso da anterior, ou seja, a experiência se apoia na imaginação. Significa dizer que se precisa de experiências anteriores para que, a partir delas, seja possível construir imagens. Uma pessoa pode nunca ter estado no deserto africano, mas será capaz de imaginar tal cenário se tiver imagens da seca, de areais, de animais que lá habitam. A terceira lei se subdivide em dois modos

de caráter emocional: “a emoção influencia a imaginação (primeiro modo) e, em outros, a imaginação influencia a emoção (segundo modo)” (VYGOTSKY, 2004, p. 19). A quarta e última lei de relação entre imaginação e realidade pode ser algo substancialmente novo e sem correspondência a vivências anteriores, objetos ou fatos. O novo, ao ser externamente incorporado, materializa a imaginação e passa a existir e influenciar o real vivido. É a imaginação cristalizada.

Em suma, de acordo com Zittoun e Cerchia (2013, p. 311),

A imaginação envolve um processo específico que sempre reabre formas de conhecimento estabelecidas (socialmente estabilizadas) em novas combinações. A imaginação é, portanto, um processo de pensamento complexo, socialmente desenvolvido, que pode ser usado tanto para satisfazer a necessidade de sonhar acordado quanto para encontrar soluções criativas para problemas científicos, revolucionários ou artísticos (VYGOTSKY, 2004; VYGOTSKY, 2011).

Os conceitos acima apresentados influenciaram e influenciam a psicologia até os dias atuais. Majoritariamente, a psicologia vê a imaginação como um processo intelectual de representação de objetos ausentes, cuja natureza seria meramente reprodutiva, baseada em imagens. Para Sepper (2013), esse seria um dos mal entendidos da psicologia acerca da imaginação. O segundo mal entendido, mais recente, identifica a imaginação como criatividade<sup>4</sup>. Seria a imaginação, nessa perspectiva, vista – mas não compreendida – como uma resposta àquilo que nos permitiria criar coisas novas, principalmente, na sociedade que vivemos, onde a inovação é tão valorizada e premiada.

A vasta literatura sobre a imaginação leva-nos a diversos contextos sob os quais as investigações se desdobram. Estudos históricos, teóricos, estéticos, pedagógicos e psicológicos são apenas algumas das vertentes que alimentam tais investigações e que tendem a focar nos “resultados da imaginação” (ZITTOUN; GILLESPIE, 2018, p. 16.), ou seja, o foco é sempre no conteúdo da imaginação, e não em seu processo. Todavia, recentemente, tem ocorrido, na psicologia cultural, em especial a de dinâmica semiótica, um movimento de reabilitação da imaginação, através de seminários locais (em diversas partes do mundo) e internacionais, publicações (artigos e livros), dissertações e teses, onde diversos autores e autoras exploram a imaginação em contextos e com objetivos distintos, por exemplo, relacionando-a a estudos de futuros coletivos (SAINT-LAURENT, OBRADOVIĆ, CARRIERE, 2018) ou futuros (im)possíveis (VALÉRIO, BASTOS, TATEO, em preparação), no desenvolvimento humano

---

4 Não é nosso objetivo aqui traçar uma investigação histórica ou ideológica sobre criatividade e imaginação. Nessa direção, recomendamos a leitura do capítulo de Zittoun e Glăveanu (2017), *Conceptual and methodological clarification*, do livro *Oxford Handbook of Imagination and Culture*.

(ZITTOUN, GILLESPIE, 2016), como processo cultural e social (ZITTOUN, GLĂVEANU, 2017), ou ainda explorando os processos imaginativos metodologicamente (BROWN, TATEO, no prelo), além de inúmeros artigos.

Os esforços convergem para um profundo revisitar de autores clássicos que iniciaram, em diversas áreas, os estudos da imaginação. O convite, como proposto por Cornejo (2017) – em um livro decorrente de um *workshop* ocorrido no Centro de Psicologia Cultural da Universidade de Aalborg, Dinamarca, intitulado *From Fantasy to Imagination: a cultural history and moral for psychology* –, é de reencantamento da psicologia, considerando que a imaginação, a partir do legado antropológico de Goethe, pode ser compreendida de forma mais holística e desenvolvimental. E a psicologia cultural, como nos lembra Zittoun (2017), concebe a imaginação como uma dinâmica específica no fluxo do pensamento em curso.

### 2.1.1 Processos imaginativos em ação

O que estamos buscando com a investigação dessa tese? Compreender como ocorrem os processos imaginativos, a partir de uma perspectiva sociocultural e desenvolvimental, desdobrando-se numa experiência pedagógica panorâmica. Precisamente, na atividade de planejar, em dupla, uma ação futura – uma aula de música. Na experiência psicológica, os processos imaginativos, segundo Tateo (2018a), podem desempenhar funções diversas, relacionadas com:

(a) a elaboração do que “ainda não” é ou “não é mais”; (b) a apreensão de totalidades complexas; (c) a criação de generalização abstrata a partir da abdução indutiva de ocorrências únicas; (d) a semiose sinestésica que está elaborando signos multi-sensorial-linguísticos complexos e (e) o funcionamento de uma forma específica de lógica afetiva. A partir desses palpites, parece possível ir além do entendimento recebido da imaginação como capacidade de criar imagens, fantasia ou criatividade (TATEO, 2018a, p. 110).

Nosso intuito de destacar a natureza panorâmica do nosso objeto de estudo aproxima o mesmo da função (b) “apreensão de totalidades complexas”, indicada acima. Como já afirmado, concordamos com Valsiner (2017a) quando ele afirma que o ser humano experiencia sempre totalidades. Isto porque, sendo os processos imaginativos (ou imaginação) tomados como uma função mental superior, funcionam como totalidades, nas quais processos diversos estão inter-relacionados, alimentando-se uns aos outros (TATEO, 2018a), e, portanto, demandando uma atividade semiótica.

Observamos dois estudos voltados à investigação de processos imaginativos – um em

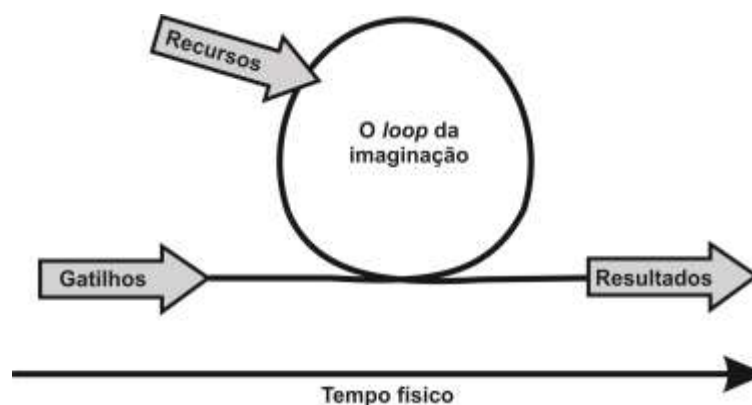
educação dramática (CREMIN, 1998) e outro da área de ensino da língua inglesa como segunda língua, especificamente no desenvolvimento da competência leitora. Cremin (1998) buscou identificar processos imaginativos em aulas de drama em crianças de 10-11 anos. O uso de uma situação (drama) imaginária (o desaparecimento de um garoto da escola) serviu de fonte para o pesquisador durante nove semanas, com um encontro semanal com o(a)s aluno(a)s, construir seus dados de pesquisa. Ele observava as crianças criando um mundo fictício imaginário, “materializado” através da imaginação das crianças e professoras. Cremin usou o modelo de Bell (1990), que prevê quatro categorias para o imaginar (visualizar, supor, hipotetizar e materializar) e nove *modos* de imaginar para a categoria materializar, foco da investigação do pesquisador. Embora o modelo tenha sido concebido e usado por Bell para as artes em geral, Cremin chega à conclusão de que o modelo pode ser usado para explorar o trabalho com drama (teatro) na escola e pode ajudar os docentes a identificarem tipos particulares de processos imaginativos. Todavia, o modelo deve ser usado com sensibilidade e refinamento adicional, adverte Cremin. Esse trabalho, que busca identificar os processos imaginativos na atividade “drama” (teatro) vivenciada por crianças, explorando modos de imaginar propostos pelo modelo utilizado, sinaliza uma tentativa de explorar a imaginação ocorrendo especificamente na prática do teatro.

Um outro estudo, mostrando a importância dos processos imaginativos no desenvolvimento da competência leitora em segunda língua (para os participantes do estudo, a língua inglesa como segunda língua e o mandarim como língua materna), revela um entendimento de processos imaginativos como “imagens mentais formadas durante a leitura” (CREMIN, 1998, p. 4). Isso sugere, em nosso entendimento, uma concepção ligada diretamente à definição reprodutiva de imaginação, como um processo intelectual onde se visualiza um objeto ausente, o que se distancia do nosso entendimento dos processos imaginativos. Nossa busca é focalizada na compreensão da dinâmica dos processos imaginativos, ocorrendo numa dada experiência. Interessa-nos o que promove ou inibe essa ocorrência, por exemplo.

Das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na Psicologia Cultural acerca da imaginação, queremos destacar duas que são desenvolvidas por psicólogos culturais que, para nós, sinalizam caminhos promissores para a investigação de processos imaginativos. O primeiro modelo, chamado de *loop da imaginação* (Figura 1) e desenvolvido para investigar a imaginação ocorrendo em situações de ruptura e transição, foi proposto por Tania Zittoun e Gillespie (2016). Segundo os autores, a imaginação envolve uma sequência de três passos – 1) há um *desencadeador* (uma ruptura na experiência em curso); 2) há *recursos* utilizados no *loop* da imaginação (elementos materiais e semióticos previamente internalizados pela pessoa ao

longo da vida ou presente no ambiente imediato) e 3) a sequência acaba com um *retorno* – “quando a pessoa sai (*loop out*) da imaginação e se recompõe com suas circunstâncias proximais, alguns segundos ou horas depois” (ZITTOUN, GILLESPIE, 2018, p. 17).

**Figura 1:** A sequência do loop da imaginação



Fonte: (ZITTOUN, GILLESPIE, 2016, p. 48)

O *loop* da imaginação também define três dimensões centrais para descrever a variedade do imaginar: *orientação temporal* (relações entre passado e futuro); *distância semiótica ou generalização* (experiências concretas e próximas ou experiências generalizadas) e *plausibilidade* (distância relativa à realidade socialmente compartilhada) – imaginar comer morangos não é a mesma coisa de imaginar comer uma torta de unicórnio. A primeira pode tornar-se real, a segunda permanecerá no campo da implausibilidade (ZITTOUN, GILLESPIE, 2016, p. 50).

A segunda pesquisa que aqui trazemos, desenvolvida por Luca Tateo (2015, 2017), é caminho promissor para a investigação da imaginação concebida como uma função mental superior que participa das experiências humanas diárias e não somente em situações de ruptura no curso da experiência, como propõe o modelo do *loop* da imaginação. Nosso entendimento filia-se à concepção de Tateo para estudarmos os processos imaginativos ocorrendo no ato de planejar uma ação futura. A partir das ideias de *Gegenstand* e resistência (VALSINER, 2014a, 2014b), Tateo integra a essa ideia a noção de direcionalidade e propõe a dinâmica de resistência e direcionalidade na investigação da imaginação/processos imaginativos. Na subseção 2.4, detalharemos a dinâmica da resistência e direcionalidade proposta por Tateo (2017, 2017), uma vez que essa proposta passa a constituir nossa unidade de análise e, portanto, nosso referencial

teórico discutido nas próximas subseções.

Na incansável busca por uma definição para processos imaginativos, Tateo (2018, p. 111–122) elabora:

*Entendo o processo imaginativo como uma função psicológica fundamental de ordem superior que é dedicada à manipulação semiótica de totalidades complexas de signos sinestésicos (icônicos e linguísticos). Por meio de processos imaginativos, a pessoa constrói conceitos abstratos por meio de abdução indutiva. A especificidade dos processos imaginativos não é antecipar o futuro, pois todas as funções mentais de ordem superior são orientadas para o futuro. Além disso, os processos imaginativos não são apenas um distanciamento da entrada imediata dos sentidos, mas também uma forma de lógica que funciona por distinção, analogia, substituição e categorização a um só tempo que gera identidade e seu oposto. Por outro lado, através de processos imaginativos, a pessoa é capaz de trazer objetos inexistentes para a vida cotidiana, desempenhando uma função autorregulada em relação à natureza ambivalente da experiência e à incerteza da mudança. A dupla natureza dos complexos de signos no pensamento imaginativo torna-se um sistema autorregulador, que orienta a experiência e a construção da identidade. [Itálicos no original]*

Desejamos, com a presente pesquisa, colaborar com os esforços dos psicólogos culturais que não têm medido esforços para retirar a imaginação da margem e trazê-la ao centro dos estudos da psique humana. Especificamente, nossos esforços seguem na direção de apresentar uma forma de investigar os processos imaginativos ocorrendo na atividade de planejar uma ação futura – uma experiência pedagógica panorâmica, tomada em sua natureza desenvolvimental, afetiva, cultural e contextual.

## 2.2 A PSICOLOGIA CULTURAL SEMIÓTICA NA INVESTIGAÇÃO DE PROCESSOS IMAGINATIVOS

*A psicologia cultural semiótica enfoca a dinâmica da criação de objetos no fluxo de regulação de signos da experiência em andamento. Essa experiência, no entanto, ocorre em um campo holístico - geralmente chamado de “meio ambiente” - que se torna significativo pelas ações humanas. (VALSINER, 2014a, p. 178)*

Os seres humanos experienciam o mundo numa relação interdependente com o ambiente. Nessa relação, os fenômenos psicológicos (MARSICO; VARZI, 2016), assim como todas as atividades humanas, ocorrem na borda entre aquilo que já existe (o conhecido) e o porvir, isto é, na borda (ou fronteira) entre o passado e o futuro. A experiência de planejar (em dupla) uma ação futura, especificamente, uma aula de música – assim como outras ações – mobiliza várias funções mentais superiores, entre elas os processos imaginativos (imaginação).

É possível afirmar isso porque entendemos que “a imaginação é o fenômeno psicológico principal que nos relaciona à ausência e ao possível” (GLĂVEANU, 2018, p. 90), portanto, através de processos imaginativos (interconectados a outros processos), não predizemos o futuro, mas uma gama de possibilidades de realizar o futuro nos é apresentada (ZITTOUN et al., 2013). Com o propósito de investigar um dupla planejando uma ação futura, nos perguntamos: além dos processos imaginativos, que outras funções mentais superiores são mobilizadas? O que promove ou inibe a ocorrência da imaginação no ato de planejar uma ação futura? Para investigar esse fenômeno, como já afirmado, apoiamo-nos na PCS (VALSINER, 2007, 2014).

No final da década de 1980, observou-se uma síntese da antropologia, da psicologia, da sociologia e da história, além das ciências médicas, para o surgimento da psicologia sociocultural – ou cultural (VALSINER; ROSA, 2007). As contribuições de teóricos como Bruner, Rogoff e Valsiner, entre outros, constituem as bases desse novo campo que se desdobra através da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, que se volta aos processos psíquicos superiores. Além disso, a perspectiva vigotskiana destaca a necessidade de estudar tais processos em *movimento* e em *mudança*. Mahn (2010) destaca que ao estudar os processos pelos quais os processos psíquicos superiores se desenvolvem, Vygotsky focou na transformação qualitativa que ocorre entre a sinalização – comum no reino animal – e a significação – uso de signos: “a atividade básica e mais genérica do homem que o diferencia dos animais, em primeiro lugar do aspecto psicológico, é a significação, que é a criação e uso dos signos” (VYGOTSKY, 1997, p. 55, apud MAHN, 2010)

O avanço da psicologia cultural nessas três décadas rendeu perspectivas-chave que buscam compreender como fatores culturais estão no centro das ações humanas, pensamentos e processos afetivos. A psicologia cultural reúne, assim, nove tradições principais, que podem ser assim elencadas:

**Teoria da atividade** (Harry Daniels, Reino Unido); **histórico-cultural** (Michael Cole e James Wertsch, EUA); **participação da comunidade** (Barbara Rogoff, EUA); **teoria da ação simbólica** (Ernest Boesch e Lutz Eckensberger, Alemanha); **self dialógico** (Hubert Hermans, Holanda); **antropológica** (Richard Shweder, EUA); **modelagem cognitivo-cultural** (Dorothy Holland, EUA); **teoria das representações sociais** (Serge Moscovici e Georg Gaskell, França e Reino Unido) e **semiose dinâmica** (meu trabalho ao longo de vinte anos nos EUA e atualmente na Dinamarca). (VALSINER, 2015b, p.3-4)

Nosso estudo filia-se à tradição semiótica (semiose dinâmica) de Jaan Valsiner (2000, 2012, 2014), denominada psicologia cultural semiótica (PCS), que é desenvolvimental e

cultural. Esta abordagem, dentre as nove tradições supracitadas, é a que exclusivamente valoriza a construção de significados das experiências de vida das pessoas, no *tempo irreversível* (VALSINER, 2002), ocorrendo pela mediação semiótica (VYGOTSKY, 2004). Essa abordagem é pautada na realidade social do dia-a-dia e na *historicidade* (LYRA; VALSINER, 2011) das pessoas, lidando com fenômenos psicológicos que “ocorrem por causa dos aspectos socioculturais das vidas humanas, em contextos sociais variados” (VALSINER; ROSA, 2007, p. 1), tornando-se parte da psicologia humana. Seu foco recai sobre a capacidade humana de criar, usar, manter e extinguir signos, considerando que o ser humano é guiado por um sistema de regulação semiótica (VALSINER, 2012, 2014). Nela, a cultura e o ser humano são reconhecidos como fenômenos separados, mas tendo uma interdependência obrigatória entre eles, estabelecendo uma relação chamada de *separação inclusiva* (VALSINER, 1997), que resgata a singularidade do sujeito e o seu lugar no mundo, em um processo incontestável de imersão na cultura e nas relações sociais (COSTA; LYRA, 2002).

A Psicologia Cultural Semiótica tem desenvolvido, no mundo, sua “base teórica, noções e modelos para explicar o desenvolvimento humano, suas transações com os ambientes e a dinâmica da construção de significados” (ZITTOUN, 2012, p. 516). Pesquisadoras brasileiras, tais como Maria Lyra (UFPE), Ângela Branco (UnB), Ana Cecília Bastos (UFBA) e Livia Simão (USP) têm contribuído com esse desenvolvimento formando novos pesquisadores em seus respectivos laboratórios.

Para a PCS que aqui adotamos, a cultura é entendida como *processo*, e não como entidade (VALSINER, 2000). Ela é co-construída pela pessoa relacionando-se com os outros e orientados na direção de alcançar algumas metas (VALSINER, 2014a, p. 51). A cultura está entre as mentes ativas e seu ambiente, ela não tem agência e não causa nada. Pelas suas ações, os seres humanos operam através da cultura de maneira orientada por metas e conseguem reorganizar seus mundos (VALSINER, 2014a). Quer dizer, a cultura constitui as pessoas em uma troca mútua, constante e interdependente, entre a construção única do sujeito – cultura pessoal – e a cultura coletiva, historicamente construída e reconstruída (VALSINER, 2012).

A psique humana, para PCS, é elaborada e regulada por ferramentas semióticas (signos) que são criadas e recriadas na relação com o contexto social e com os quais o sujeito mantém uma relação interdependente – como já explorado anteriormente – para construção de significados. A esse respeito, afirmam Zittoun e colaboradores (2013):

Se a nossa psique humana opera através do sistema semiótico em desenvolvimento, em uma busca constante de adaptação ao futuro imediato incerto, então o domínio psicológico pode ser cunhado como uma **cultura**

**peessoal**<sup>5</sup>: a noção de ‘cultura pessoal’ refere-se não apenas a fenômenos subjetivos internalizados (processos intra-mentais), mas também a externalizações (centradas na pessoa) imediatas destes processos. (p. 113, grifo nosso)

As culturas pessoais emergem a partir da cultura coletiva, sem que isso signifique dizer que aquelas reflitam formas exatas desta, já que essa dinâmica garante que *cada indivíduo seja uma pessoa única*, enquanto baseado no mesmo *background* geral da cultura coletiva (separação inclusiva). Corroborando essa unicidade do sujeito nesse processo, Zittoun et al. (2013) destacam que “a cultura coletiva é constantemente (re)criada através das externalizações da pessoa, mas que não é uma imagem de espelho da cultura pessoal, nem a cultura pessoal é uma imagem de espelho da cultura coletiva” (p. 113).

A definição de cultura como processo “deriva do conceito original de *cultivo* de culturas, tais como a cultura de trigo, ou mais recentemente, uma cultura de bactérias” (JAHODA 2012, apud CARRIERE, 2013, p. 270). Dito de outra forma, o mundo dos seres humanos é um mundo cultivado, onde recursos naturais são transformados no mundo significativo dos objetos<sup>6</sup> (VALSINER, 2012). É um “processo de relacionamento entre o Sujeito e o Objeto do desenvolvimento humano” (VALSINER, 2014a, p. 40). Nessa perspectiva, cultura pode ser entendida como *mediação semiótica*, isto é, mediação que se estabelece por *signos* e integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social (VALSINER, 2012).

Diferentemente da psicologia tradicional, a PCS agregou a noção de mediação semiótica às investigações sobre a natureza social da mente (VALSINER, 1998, 2012, 2014a), uma vez que para ela, a mente é constituída por signos (VALSINER, 2012). Apoiada nos conceitos de semiótica de Charles Sanders Peirce e Yuri Lotman e construída sobre o legado da teoria de Vygotsky, a PCS expande as visões de Peirce e Lotman (as vidas humanas são significadas por signos) e atribui uma *função reguladora* aos processos inter e intrapsicológicos (VALSINER, 2012). Mesmo para as ciências dos signos (semiótica), a abordagem valsineriana é uma teoria nova:

Enquanto a semiótica – construída nas tradições da análise de textos existentes – considera signos como representações estáticas da realidade, eu olho para os signos como mediadores de quaisquer ações da pessoa se relacionando com as características demandadas do ambiente que constantemente mudam. Seu foco é o fluxo da experiência e o uso de signos (significados) que organizam

5 Valsiner (1998) introduziu a noção de cultura pessoal e cultura coletiva como uma analogia à noção de cultura subjetiva e cultura objetiva de Georg Simmel (1908). A cultura pessoal é a arena para todas as relações subjetivas com o ambiente (VALSINER, 2014).

6 Exploraremos essa noção de objeto (*Gegenstand*) na subseção 2.4.

tal fluxo. (VALSINER, 2015a, p. 4)

Para essa teoria, a mediação semiótica trata de uma adaptação ao presente, regulado semioticamente pelo futuro. E o futuro, cheio de incertezas, não pode ser predito, mas pela imaginação (ZITTOUN et al., 2013) – uma das dimensões da construção de significados de natureza semiótica –, uma gama de possibilidades de realização do futuro é oferecida numa determinada situação, no presente, pelo uso de signos. Esta é a *função promotora* dos signos (VALSINER, 2004, 2012) que orienta o sistema de regulação semiótica na construção de significados. Isto faz com que o “sujeito precise enfrentar um tempo presente que, constantemente, se torna futuro” (COSTA; LYRA, 2002, p. 645).

Para realizar um estudo voltado à psicologia humana, a saber, a psicologia cultural semiótica – é imprescindível estar atento(a) aos seus axiomas básicos. Valsiner (2017) especifica sete axiomas sobre os quais a metodologia da psicologia humana deve estar ancorada:

- Axioma 1:* Toda vida psicológica humana existe através da irreversibilidade do tempo;
- Axioma 2:* Toda vida psicológica humana é mediada por signos;
- Axioma 3:* Signos são construídos, mantidos e destruídos a medida em que eles formam hierarquias dinâmicas;
- Axioma 4:* Signos são construídos por construtores ativos de signos que operam na direção de metas (intencionalidade) que estão sendo constantemente modificadas (teleogênese);
- Axioma 5:* Signos construídos incluem seus contextos (lógica co-genética);
- Axioma 6:* As funções do signo restringem a gama de possíveis experiências do futuro imediato;
- Axioma 7:* Signos são catalizadores. (VALSINER, 2017b, p. 6-7)

São esses axiomas que devem orientar os estudos desenvolvimentais da psicologia humana e dos quais derivam metodologias de investigação que buscam dar conta de um olhar sistêmico do ser humano ativo em suas relações com o ambiente (VALSINER, 2017b). Para estudar como uma musicista-professora e um músico-professor, em formação, planejam conjuntamente uma aula de música (ação futura), buscamos investigar a natureza panorâmica dessa experiência, considerando o caráter desenvolvimental do fenômeno. Pela complexidade de acessar a imaginação ocorrendo, nos detivemos aos processos de externalização da dupla de participantes, nos quais buscamos explorar os processos imaginativos a partir do que definimos como método e proposta de análise, que serão abordados no capítulo 4.

Zittoun (2009) corrobora essa concepção e explica que, metodologicamente, a construção de significados só pode ser acessada através do processo de externalização:

Não se pode saber o que uma pessoa pensa sobre A; pode-se saber em quais circunstâncias a pessoa foi exposto a A (ou seja, as condições de uma

internalização possível), e o que ela diz ou faz sobre A (o que ela externaliza) – e é apenas nessas bases que o pensamento da pessoa pode ser inferido. (p. 407)

Para os fundamentos teórico-metodológicos aqui adotados, o sujeito participa, no presente, da construção de significados que considera os contextos passados, mas sendo sempre regulada pelo futuro, que embora ainda desconhecido, pode ser antecipado pela imaginação. A construção de significados é para o ser humano, em qualquer momento do seu curso de vida, o veículo para suas experiências passadas (realizadas e também aquelas que ficaram no campo das possibilidades) e projeções para o futuro (CABELL; VALSINER, 2012, p. 338).

As subseções seguintes discutem conceitos fundantes da PCS, que elegemos como imprescindíveis ao nosso estudo e, ao mesmo tempo, localizam os axiomas acima apresentados para uma compreensão mais acurada de cada um deles e das suas relações interdependentes. Elas anunciam os desafios teórico-metodológicos com os quais lidamos para investigar a natureza panorâmica de uma experiência pedagógica, que busca planejar uma ação futura – planejar uma aula de música.

### 2.2.1 A irreversibilidade do tempo

Na história cultural humana, duas visões sobre o tempo emergiram como base central para entender o mundo biológico. Para primeira, o tempo é tratado como uma dimensão independente, não havendo preocupação com a relação de dependência entre os organismos biológicos e o tempo. Já a segunda perspectiva, derivada da noção de *duration* (duração), de Henri Bergson (1907/2009), está baseada na dependência de todos os organismos biológicos com o tempo do seu crescimento, e, portanto, do seu desenvolvimento. A noção bergsoniana concebe o ‘correr do tempo’ – *duration* – entre o infinito passado para o infinitivo futuro, sendo experienciado apenas na relação da pessoa com o mundo no presente imediato.

A PCS compreende o tempo a partir da segunda perspectiva apresentada acima<sup>7</sup>, ela se concentra, exclusivamente, no processo de construção de significados do sujeito, considerando a noção de irreversibilidade do tempo, isto é, não há possibilidade de voltar o tempo, porque nenhum momento vivido se repete. Assim, a dimensão tempo, em fenômenos psicológicos, só pode ser considerada a partir da adoção da noção de *sistemas abertos* (VON BERTALANFFY, 1968, apud TOOMELA; VALSINER, 2010), ou seja, os seres vivos, incluindo os seres humanos, recebem informações e interagem dinamicamente ou trocam com seus ambientes.

---

7 Axioma 1: Toda vida psicológica humana existe através da irreversibilidade do tempo.

Nessa relação entre sistemas abertos e tempo irreversível, “qualquer organismo em desenvolvimento não se desenvolve *no tempo*, mas *com o tempo*” (VALSINER, 2000, p. 7), dado seu caráter desenvolvimental.

### 2.2.2 Construção de significados e a centralidade do sujeito

Nós experienciamos o mundo e construímos significados através da criação e uso dos signos<sup>8</sup>. Nesse processo semiótico, os significados são co-construídos numa relação afetivo-cognitiva complexa e interdependente entre seres humanos e ambiente<sup>9</sup>, configurando, então, uma abordagem desenvolvimental do fenômeno psicológico, como assume a PCS:

Os fenômenos psicológicos podem ser estudados numa perspectiva desenvolvimental ou não-desenvolvimental. A primeira, que considera o sujeito um sistema aberto (não fechado), defende que os sujeitos “são dependentes das relações de troca com seus ambientes. [...] os sistemas abertos por definição são contexto-dependente”. (VALSINER, 1997, p. 24)

Mais recentemente, Valsiner (2014) destaca não só a importância do contexto para os estudos em PCS, mas também focaliza a dinâmica hierárquica de criação-destruição (ou extinção) de signos<sup>10</sup> nos processos de construção de significados:

O processo de semiose – que orienta o processo de criação de significado humano em tempo irreversível – é um excelente exemplo dos processos de criação, manutenção e extinção de sistemas de controle hierárquico. Meu foco em tal perspectiva dinâmica e orientada para o futuro, de uma psicologia cultural semiótica, esforça-se para a explicação geral de todo e qualquer ato humano da construção de uma relação significativa com o mundo que é sempre contextual na prática. Essa perspectiva opera com base em princípios gerais de construção de significado hierárquico que considera o contexto como uma parte importante do esquema geral. (VALSINER, 2014, p. 113)

Para o mesmo autor, nós, seres humanos, somos, ao mesmo tempo, construtores e destruidores. Isto porque “construção e destruição são processos opostos dentro do mesmo sistema aberto do jeito humano de viver” (VALSINER, 2018a, p. 79). Para ilustrar essa dinâmica hierárquica de construção-e-destruição de signos, trazemos um estudo que explora a semiose da construção e destruição da hierarquia de signos (VALÉRIO, FERREIRA, 2018) ocorrendo na experiência da gravidez inalcançável de um casal heterossexual que não desejava adotar, bem como a emergência da construção de um novo signo: adotar.<sup>11</sup> Essa mudança só foi

8 *Axioma 2:* Toda vida psicológica humana é mediada por signos.

9 *Axioma 5:* Signos construídos incluem seus contextos.

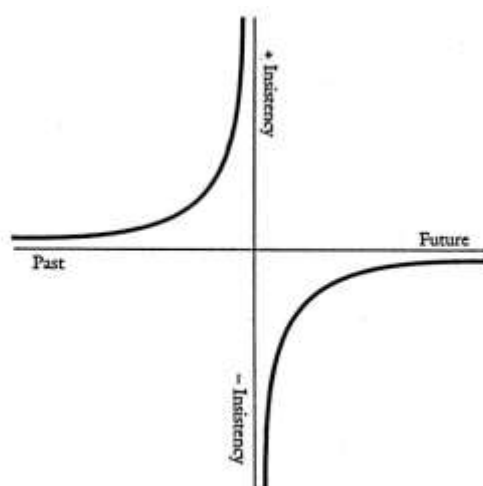
10 *Axioma 3:* Signos são construídos, mantidos e destruídos a medida em que eles formam hierarquias dinâmicas.

11 *Axioma 4:* Signos são construídos pelo construtor de signo ativos que operam na direção de metas (intencionalidade) que estão sendo constantemente modificados (teleogênese)

possível pela destruição da hierarquia de signos que os afastava da possibilidade de considerar a adoção como forma de parentalidade e filiação. Signos reguladores, tais como “*valor da gestação biológica*”, “*adoção como prêmio de consolação*” e “*parentesco biológico visto como superior ao adotivo*”, mantinham uma hierarquia de signos que afastava o casal da possibilidade da adoção<sup>12</sup>. Mas, a partir de uma ruptura marcante: terceira inseminação artificial frustrada, somada à tomada de consciência da infertilidade, o casal mobiliza-se em direção à consideração da adoção como a única alternativa possível no enfrentamento da ruptura. Ou seja, a adoção seria a possibilidade que permitiria a manutenção e a viabilidade do desejo da parentalidade. Essas condições catalizaram<sup>13</sup> uma dinâmica de ressignificação deste, mediante a necessária destruição da configuração hierárquica dos signos que regulavam os significados pessoais – tanto os relativos à gravidez biológica, como aqueles contra a adoção.

O foco da PCS é a mente humana, entendida como um sistema de construção de significados. Tal construção dá-se pelas mediações e regulação semióticas, ocorrendo entre o sujeito e o mundo – considerando sua historicidade (LYRA; VALSINER, 2011), como anteriormente discutido. Valsiner é enfático: “não há cultura sem o seu construtor” (2014, p. 49). Nessa dinâmica, a pessoa é o agente (VALSINER, 2014a) que atua no entremeio (*in-between*), pela ‘insistência’ de ideias passadas para o presente e da relevância do presente para o futuro imediato (Figura 2), como proposta por Peirce (1935, p. 104, apud VALSINER, 1998, p. 243).

**Figura 2:** Descrição de C.S. Peirce da insistência de ideias do passado para o presente e do presente para o futuro.



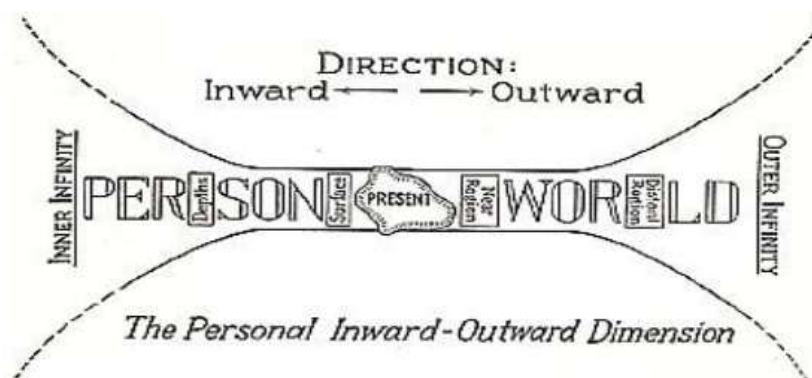
Fonte: Peirce (1935, p.104 in VALSINER, 1998, p.243).

12 *Axioma 6:* As funções do signo restringem a gama de possíveis experiências do futuro imediato.

13 *Axioma 7:* Signos são catalizadores.

A PCS lança um novo olhar sobre os seres humanos construindo significados, que “revela um quadro dinâmico e complexo do processo [...], guiado socialmente mas criado pessoalmente” (VALSINER, 2015b, p. 6). Além dessa dualidade (passado-futuro) apresentada, outra é também trazida por Valsiner à discussão, que se apoia nas ideias de Willian Stern (1938). Stern anuncia que “a psique é negociada constantemente por dois esforços – um em direção ao ‘infinito interior’ (o sentimento profundo da pessoa sobre si) e ao ‘infinito exterior’ (a imaginação e o conhecimento do mundo ‘lá fora’)” (VALSINER, 2014a, p. 13-14), como sintetizado na Figura 3, abaixo:

**Figura 3:** Modelo de Willian Stern do *lugar* da Psique (Stern, 1938).

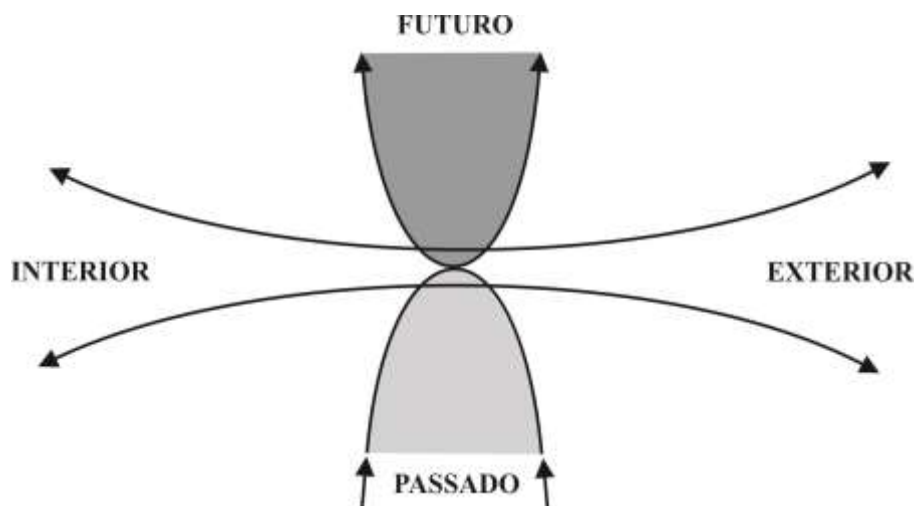


Fonte: Zittoun et al. (2013, p. 20)

Ambas as dualidades anteriormente apresentadas – passado e futuro de Peirce; dentro e fora, ou pessoa e ambiente de Stern – foram reunidas por Valsiner (2014a), formando o que ele nomeou de “unidade quadrática” (p. 66) (Figura 4), que traz uma “visão dialógica” (VALSINER, 2018a) sobre cada ato humano, na interseção de ambas as dualidades. Na proposta valsineriana, a pessoa está coordenando constantemente os quatros infinitos (interior, exterior, passado e futuro) na criação, uso e destruição de signos. A unidade quadrática de Valsiner (2014a) coordena duas dualidades (temporal e psicológica) que permite à pesquisadora e ao pesquisador explorar experiências passadas e futuras e as culturas pessoal e coletiva na interação com o seu ambiente experienciado (*umwelt*<sup>14</sup>). Essa coordenação ocorre na borda semiótica (presente) e sinaliza fortemente elementos constitutivos do sistema de regulação semiótica, nesse caso específico, dos processos imaginativos em ação. Vejamos a ilustração abaixo (Figura 4):

14 Sobre o termo *Umwelt* faremos uma discussão na subseção 2.3.

**Figura 4:** Unidade quadrática de INTERIOR  $\diamond$  EXTERIOR e PASSADO  $\diamond$  FUTURO



Fonte: Valsiner (2014a, p. 66)

É na interseção de ambas as dualidades, ocorrendo no tempo presente, que acontece o processo de construção de significados – cerne da psicologia cultural semiótica. É na tensão entre incertezas do tipo subjetivas e sociais e das tensões geradas pelas incertezas sobre o futuro no curso de vida dos sujeitos (VALSINER, 2014a), que os processos de internalização e externalização ocorrem.

Segundo Valsiner (2007),

a **internalização** é o processo de análise dos materiais semióticos existentes externamente e de sua síntese na forma de novidade no domínio intrapsíquico. [...] A **externalização** é o processo de análise do material (subjetivo) da cultura pessoal intrapsicologicamente existente durante sua transposição do interior da pessoa para seu exterior, e a modificação do ambiente externo como uma forma de nova síntese deste material. (p. 340) [grifos nossos]

Esse processo dual de internalização-externalização garante, como já mencionado, o não-isomorfismo entre as culturas coletiva e pessoal. E a noção de interdependência entre o sujeito (cultura pessoal) e o ambiente semioticamente investido (cultura coletiva) descreve o *modelo bidirecional de reconstrução cultural*, em oposição ao modelo de transferência unidirecional (VALSINER, 2000, 2012). Os sistemas abertos (organismos biológicos, como os seres humanos) são fenômenos de natureza desenvolvimental e, portanto, essa relação interdependente se dá a partir das concepções do modelo bidirecional, que é “baseado na premissa de que todos os participantes na transferência cultural de conhecimento estão ativamente transformando as mensagens culturais” (VALSINER, 2000, p. 55).

Trazemos a contribuição de Park e Moro (2006) acerca do desenvolvimento dessa noção. Segundo esses autores, Valsiner (1994), buscando uma reconciliação teórica com as ideias do desenvolvimento infantil de Vygotsky, propôs um modelo bidirecional de desenvolvimento. O modelo bidirecional foi formulado a partir do conceito médico de contágio. Valsiner comparou as inúmeras "sugestões sociais", que influenciam uma pessoa, com vírus culturais. A pessoa passa, então, a ser considerada como um ser ativo que luta contra estes vírus culturais, podendo neutralizá-los, rejeitá-los ou simplesmente aceitá-los. Nesse processo, à medida que as sugestões sociais são internalizadas pela pessoa, são transformadas em significados pessoais e, então, externalizadas. Como resultado desse processo, surgem novas formas culturais, mas nem sempre esse processo de construção de significados pessoais ocorre tranquilamente. Na maioria dos casos, os significados pessoais são construídos a partir de tensões e conflitos, negociações e renegociações com as sugestões sociais existentes.

Podemos afirmar, portanto, que as culturas pessoais são relativamente autônomas da cultura coletiva. A distinção entre cultura pessoal e cultura coletiva, como nos lembra Valsiner (2007), “é meramente um dispositivo heurístico para nos lembrar que a pessoa – em sua singularidade pessoal – está sempre relacionada com o mundo significativo cultural através do processo constante de internalização e externalização, que são, portanto, processos construtivos (em oposição a processos reprodutivos)” (p. 62).

Assumimos, portanto, que o sujeito da nossa pesquisa é tomado com o construtor de significados, em separação inclusiva com o ambiente – semioticamente investido. É um sujeito forjado em um eu-tu interconstitutivo. Livia Simão (2003), sobre isso, destaca muito bem a relação constitutiva do outro na constituição do “eu”:

A relação entre a cultura e o indivíduo ocorre através da figura do outro, este outro sendo concretamente presente, distante ou mesmo imaginário, mas, em todo caso, sempre a figura que faz observações, canta louvores, reprova – em suma, atua numa multiplicidade de modos contextuais, verbal e não verbal, direta ou indiretamente. (p. 452)

Ao planejar uma ação futura – especificamente planejar uma aula de música – é importante também, para dar conta da natureza panorâmica dessa experiência pedagógica, dedicar esforços no sentido de investigar os processos relacionais que podem ocorrer com e entre os sujeitos e o ambiente. A partir de tudo que até aqui foi discutido, em especial, o alcance teórico-metodológico da unidade quadrática valsineriana, destacamos o papel inspirador de tal modelo analítico para nossa própria proposta de análise. As duas próximas subseções apresentam noções centrais sobre as quais nos apoiamos para explorar uma das dimensões analíticas da nossa tese: a dimensão relacional.

### 2.2.2.1 O Modelo de Tomada de Perspectiva (*Perspectival Model*) de Vlad Glăveanu nas relações humanas

Vlad Petre Glăveanu, psicólogo cultural e social, nasceu na Romênia em 9 de novembro de 1984. Um dos principais pesquisadores nos estudos da criatividade, seu interesse recai, especialmente, nas relações entre criatividade e cultura, considerando esse fenômeno a partir de um quadro de referência de criadores, audiência, criações e artefatos existentes. Recentemente, ele tem explorado a criatividade como um diálogo de perspectivas e seu papel no processo criativo e nas relações humanas.

Estudando a construção de futuros coletivos, Glăveanu (2018) afirma que eles são produto da imaginação sempre “em relação a outras pessoas” (p. 83), isto é, seu foco é estudar as relações e interações do *self*-outro e não o *self* isolado. Nesse esteio, ele apresenta uma abordagem perspectivista, onde as relações *self*-outros são discutidas e apontadas como alternativa aos estudos que enfatizam apenas a temporalidade (interdependência entre passado e futuro), e que não exploram a questão social do fenômeno. Sua proposta é “*começar pela sociedade, e mais amplamente, pelas posições do self-outro e as relações*” (GLĂVEANU, 2018, p. 91). Para tanto, propõe três formas de imaginar futuros coletivos, a saber: a) *imaginar para os outros*, uma perspectiva monológica; b) *imaginar com os outros*, uma perspectiva dialética; c) *imaginar na direção dos outros*, uma perspectiva dialógica:

Imaginar *para os outros* é caracterizado pela ausência de um diálogo real e pela imposição de perspectivas sobre o futuro coletivo. Imaginar *com os outros* é fundamentado em trocas de posições e perspectivas, com o objetivo de alcançar alguma forma de consenso quando se trata do futuro do coletivo. Finalmente, imaginar *na direção dos outros* compartilha a ênfase no diálogo enquanto se esforça para a diversidade e acomodação da diferença. Cada um desses processos envolve uma multiplicidade de posições e, no entanto, sua existência é reconhecida e valorizada de maneira diferente. As formas monológicas de fazer o futuro implicitamente ou explicitamente negam a posição do outro. As formas dialéticas os convidam como um passo em direção ao consenso, enquanto as formas dialógicas ativamente mantêm a pluralidade e cultivam as tensões específicas a ela. (p. 100)

A proposição de Vlad Petre Glăveanu é ancorada na relação dialógica *self*-outro, com uma base sólida vinda do dialogismo de Bakhtin e Marková. Planejar uma ação futura ajuda-nos a organizar nossas trajetórias de vida, e a fazermos uma pré-adaptação ao futuro desconhecido (VALSINER, 2014a). Ao optarmos por investigar o planejamento em dupla de uma ação futura, e sendo essa ação futura uma aula, torna-se imperativo conhecer o contexto dessa tarefa ligada diretamente a um fazer social (ensinar) de uma instituição de grande

representatividade em nossa sociedade – a escola.

Em nosso estudo sobre planejar uma ação futura, vislumbramos uma forte possibilidade de recorrer ao modelo de tomada de perspectiva nas relações humanas de Glăveanu (2018), uma vez que a dupla participante estabelece, para dar conta do seu objetivo (planejar uma aula), uma relação dialética (perspectivas opostas). Ao mesmo tempo, a dupla sinaliza uma perspectiva dialógica (imaginar em direção aos outros), nos termos de Glăveanu, quando planejam a ação futura (aula de música) “em direção” aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Considerando o cenário educacional do nosso estudo, pareceu-nos adequado recorrer, também, à perspectiva freiriana de dialogicidade, que valoriza o diálogo nas relações educativas educador(a)-estudante.

#### 2.2.2.2 Dialogicidade em Paulo Freire: caminho para uma investigação das relações “ser humano-ambiente”

Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997), filósofo e pedagogo brasileiro, foi, sem dúvida, um educador humanista e militante. Nasceu em Recife - PE, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo. Desde cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares e isso inspirou sua militância e trajetória profissional, cujo trabalho era, através do diálogo, alfabetizar trabalhadores de modo a torná-los cidadãos críticos e conscientes das formas opressoras de poder e injustas sobre eles. Para isso apostou numa pedagogia que ressignificava a díade educador-educando. Sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido*, foi traduzida para mais de 40 línguas.

Paulo Freire, o patrono da Educação brasileira, que tinha um modo dialético de pensar – não separando teoria e prática – entendia que era possível engajar a educação no processo de conscientização e de movimento de massas, de modo que as massas populares pudessem construir uma sociedade que oferecesse as bases de uma política de reformas para uma sociedade democrática (GADOTTI, 1996). Segundo Ana Maria A. Freire (2001), sua segunda esposa, para Paulo Freire, o diálogo crítico, a fala e a convivência são fundamentais para se alcançar a “consciência transitiva crítica” – consciência articulada com a práxis:

O **diálogo** proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. [...] Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de **amor, humildade, esperança, fé e confiança**. [...] A primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. [...] Outra virtude fundamental é **escutar as urgências** e opções

do educando. Há ainda outra virtude: a **tolerância**, que é a “virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico”. (GADOTTI, 1996, pp. 84-85, grifos no original)

Para Freire (2010), o diálogo é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. Segundo Scorsolini-Comin (2014), analisando diálogo e dialogismo em Freire e Bakhtin, “Freire não emprega a palavra dialogismo, tal como Bakhtin, mas sim dialogicidade. Ao destacar o termo desse modo, sugere-se a impressão de diálogo *em acontecimento, em constante ação-reflexão*” (p. 253).

A dialogicidade consiste em um dos eixos geradores de todo o trabalho de Paulo Freire, no qual o diálogo nasce na prática da liberdade, funda-se na existência e compromete-se com a vida que se historiciza no seu contexto imediato (SANTOS, 2001). A concepção filosófica de homem e mulher defendida por Freire se sustenta sob a noção de que ele(ela) é um ser de relações com o mundo, focalizando a emancipação do sujeito, que é inacabado e inconcluso e historicamente situado em dado contexto (FREIRE, 1987).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 2005, p. 91)

Freire destaca o importante papel do diálogo nas relações humanas, em especial naquelas que buscam libertar o homem oprimido em seus direitos mais básicos, como a escola. João Wanderley Geraldi (2005), analisando o papel da linguagem na obra freiriana, destaca que o sentido da linguagem em Paulo Freire:

Ultrapassa toda e qualquer perspectiva superficial: nós nos fazemos o que somos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sócio-históricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter destes encontros que, não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições. Sujeição e criação concomitantes, porque a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa voz, muitas vozes. (p. 11)

Ainda segundo Geraldi (2005), é na relação com a alteridade que toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta. “É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky” (p.16-17).

Com a visão de Paulo Freire sobre as relações interpessoais, como um núcleo dialógico em toda sociabilidade (visto também por Vlad Glăveanu), e considerando as orientações fundantes da psicologia cultural semiótica, assumimos que a dialogicidade de Freire e o modelo de tomada de perspectivas de Glăveanu nos ajudarão na compreensão dessa dimensão relacional na experiência pedagógica panorâmica, especificamente para analisar as relações dos construtores de significados da nossa pesquisa – relações entre os participantes da pesquisa que planejam a ação futura em dupla e relações entre a díade (os participantes da pesquisa) e o(a)s estudantes que participarão da aula planejada, mesmo que, por hora, no campo imaginativo.

## 2.3 TEORIA DAS BORDAS NA PSICOLOGIA CULTURAL SEMIÓTICA

*Todos os dias, as pessoas atravessam fronteiras para fazer compras, brincar, estudar ou trabalhar e muitas até perdem a vida na tentativa. Todos os dias, muitos enfrentam o escrutínio e até mesmo o assédio, enquanto outros cruzam sem sequer notar a fronteira. A vida cotidiana na fronteira está embutida na construção cotidiana e na desconstrução das fronteiras por meio da ideologia, mediação cultural, discursos, instituições, atitudes e práticas sociais (ESPAÑOL et al., Submetido, apud TATEO et al., 2018a)*

A orientação desenvolvimental da psicologia cultural sinaliza aos pesquisadores e pesquisadoras a indubitável necessidade de olhar o processo – não apenas o produto. E olhar um processo desenvolvimental implica, portanto, olhar as relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu ambiente, ocorrendo no curso do tempo irreversível. Nessa perspectiva, olhar a relação é olhar para a borda, isto é, aquilo que une e separa (MARSICO, 2011), mas também “o que está aqui e ali, antes e depois, dentro e fora, passado e futuro” (MARSICO, 2018), pois é aí onde a vida psicológica se passa.

Do ponto de vista filosófico, as bordas, pela sua natureza, podem ser naturais ou artificiais (SMITH; VARZI, 2000; VARZI, 2013; MARSICO, 2018). As bordas naturais (*bona fide borders*) existem independente da percepção humana. Esse tipo de borda está “fundamentada em alguma descontinuidade física ou heterogeneidade qualitativa entre uma entidade e seu entorno” (VARZI, 2013, p. 5).

As Cataratas do Iguaçu (Figura 5), por exemplo, formam uma fronteira (ou borda) natural. É um conjunto de cerca de 275 quedas de água no rio Iguaçu, localizada entre o Parque Nacional do Iguaçu, Paraná, no Brasil, e o Parque Nacional Iguazú em Misiones, na Argentina, na fronteira entre os dois países. As bordas artificiais (*Fiat borders*) são artefatos da cognição humana, ou seja, dependem da decisão humana para existirem. Se pensarmos nas fronteiras geopolíticas, nas fronteiras sociais ou até mesmo nas fronteiras definidas matematicamente

(SMITH; VARZI, 2000), como a Linha do Equador (Figura 6), estaremos falando de bordas artificiais, que são resultados da ação humana. De acordo com Marsico (2018b), “a arbitrariedade das bordas nos permite negociar, reorganizar e, por fim, modificá-las” (p. 306).

**Figura 5:** Cataratas do Iguaçu, fronteira natural entre Brasil e Argentina.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cataratas\\_do\\_Igua%C3%A7u](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cataratas_do_Igua%C3%A7u)

**Figura 6:** Linha do Equador: linha imaginária que divide nosso planeta em dois hemisférios, norte e sul, e está situada no paralelo 0.



Fonte: <https://educacao.umcomo.com.br/artigo/quais-paises-atravesam-a-linha-do-equador-5152.html>

Numa visão fenomenológica, Neuman (2003) apresenta a ideia de borda (ou fronteira) como um processo oscilatório e relacional entre o sistema (o ser humano, por exemplo) e o ambiente, cujas características só podem ser definidas após a relação ocorrer:

A fronteira existe enquanto oscilamos entre o sistema e o seu ambiente. A

fronteira não é nem o observador, nem o ambiente. É uma atividade vibratória que constitui, através de momentos indeterminados, o observador e seu ambiente, a figura e o fundo, os estados marcados e não marcados [...]; é o vértice de ser e não ser. Em termos cibernéticos, o limite pode ser descrito como uma oscilação, como uma mudança periódica dos valores (por exemplo, figura e fundo, *self* e não-*self*) de uma determinada função. Portanto, sob uma perspectiva fenomenológica, a fronteira não é parasita das entidades que define, mas as precede e as constitui através da indeterminação. (p. 102-103)

Segundo Marsico (2018b), o foco da investigação psicológica não é meramente “a borda *per se*, mas também o processo de cruzar a borda e as vicissitudes humanas que ocorrem naquelas bordas” (p. 306). Além disso, a unidade triádica (passado-presente-futuro) tem sua importância psicológica, uma vez que o processo de construção das bordas ocorre no presente, isto é, entre o passado e o futuro, sendo os processos de regulação das bordas dirigidos pela imaginação do futuro (MARSICO, 2015, apud MARSICO, 2018), e isso representa um papel crucial para a psicologia humana.

Nesse sentido, a psicologia cultural vem tentando reformular o conceito de borda (ou fronteira) do ponto de vista psicológico, onde ela passa a ser vista como zonas de fronteiras, onde movimentos, ações e agenciamento humano – das mais diversas naturezas – se tornam possíveis e amplamente promovidos nessa área liminar (MARSICO; TATEO, 2017). Para aprofundarmos a noção de borda, trazemos uma contribuição de Marsico, Cabell, Valsiner, Kharlamov (2013), que nos ajudará a refletir sobre esse conceito:

Bordas são abundantes na vida diária e têm implicações reais para o funcionamento psicológico individual. Podem ser encontradas operando dentro da mente dos indivíduos (nível intra-psicológico de análise), entre pessoas (nível interpessoal de análise), entre grupos sociais (nível de grupo ou comparativo de análise) etc. Podem ser encontradas no mundo físico (ex.: uma encosta separando a terra do mar), ou cultivadas como resultado de interações físicas e psicológicas (ex.: uma cerca ou portão separando o lar de alguém do espaço público) ou elas podem ser psicologicamente cultivadas (ex.: normas sociais como fronteiras entre “deveria” e “não deveria”). (MARSICO et al., 2013, p. 52)

Bordas são construídas por uma pessoa ou grupo de pessoas para articular, diferenciar ou integrar, hierarquicamente, suas relações com o ambiente. O ambiente nesse caso, inclui o *self*, outros indivíduos, um grupo de pessoas (ex.: sociedade), o ambiente físico, ou o que Jacob von Uexküll (1940/1982) conceituou como *Umwelt* de espécies-específicas (MARSICO et al., 2013).

O termo *Umwelt* foi proposto para descrever o ambiente experienciado do organismo. Essa noção sugere que estamos gerando nosso próprio mundo dentro dos limites de restrições baseadas nas propriedades físicas do ambiente, e estabelecemo-nos de acordo com o escopo de

nossa percepção e significado. Zittoun et al. (2013) trazem o seguinte exemplo sobre o termo *Umwelt*:

Na mesma sala de estar, Jules e uma mosca estão em dois *Umwelten* diferentes: por causa de seus sistemas perceptivos e habilidades cognitivas, para a mosca o mundo é definido pelo calor das luzes e a doçura das bebidas sobre a mesa (veja a Figura 9), para Jules, há toda uma cena romântica que pode estar ocorrendo para os humanos terem um jantar (Figura 7). Para um cachorro, a mesma cena tem significado funcional diferente (Figura 8). Por isso, *Umwelt* é uma parte do ambiente que se relaciona com o organismo ativo – ninguém é o produto de seu próprio meio – todo mundo é o mestre do *Umwelt*. (p. 121-123, incluindo as figuras 7, 8 e 9 abaixo)

**Figura 7:** A visão de uma sala de estar da perspectiva de um ser humano



**Figura 8:** A mesma sala de estar da perspectiva de um cachorro



**Figura 9:** A mesma sala de estar da perspectiva de uma mosca.



Fonte: Zittoun et al (2013, p. 121-123).

Portanto, a construção de bordas pelo ser humano tem o objetivo de modular a sua relação com o ambiente que é fluido, dinâmico e ambíguo (MARSICO et al., 2013). Um estudo recente mostra a importância da emergência de uma borda geográfica no nível intrapsicológico, de modo a ajudar a criar a identidade das pessoas que residem naquela área liminar. Katrin

Kullasepp, um dos cinco pesquisadores que observaram e escreveram sobre três diferentes locais/bordas na Estônia, concluiu que as bordas organizam o mundo social e o funcionamento psicológico das pessoas, sendo inseparáveis nesses dois níveis e, portanto, demonstrando o quão necessárias são as bordas nas vidas humanas. Bordas externas, ou físicas, são construídas para organizar uma esfera de vida comum, marcam descontinuidade em um panorama físico e sociocultural e participam da construção de diferentes posições do Eu. Ainda segundo o autor, as bordas são flexíveis – não estruturas fixas – e parecem funcionar através de uma dinâmica catalítica, dependendo, assim, do *contexto* histórico e psicológico (TATEO; ESPAÑOL; KULLASEPP; MARSICO; PALANG, 2018)

Nesse esteio, Marsico e Varzi (2016) destacam que ao considerarmos a perspectiva da psicologia cultural, tomemos a ideia de *catálise semiótica* para nos referirmos às condições contextuais integrantes do fenômeno sob investigação:

“Catálise” refere-se às condições contextuais que precisam estar presentes para que uma ligação causal específica ocorra. A catálise semiótica destaca a natureza sistêmica, transformadora e desenvolvimentista dos processos causais relevantes, bem como a variedade heterogênea de resultados (Cabell e Valsiner 2014). Enfatiza as relações sistêmicas entre partes e bordas, explicando como tais relações determinam uma variedade de condições que parecem necessárias, mas não em si suficientes, para transformações qualitativas que são psicologicamente notáveis. (p. 332)

Dessa forma, a teoria sistêmica-catalítica, proposta por Valsiner (2000, 2007, 2014) e Cabell e Valsiner (2014), segundo Toomela (2014), traz uma base epistemológica promissora para a compreensão científica e explicação de fenômenos estudados, especialmente porque para Jaan Valsiner (2000) introduzir o “contexto” em teorias desenvolvimentais, sugeriu a introdução da noção de causalidade catalítica ou catalisada. “Catalisado refere-se às condições contextuais que precisam estar presentes para que uma ligação causal específica ocorra. Na ausência dessas condições, os processos causais não podem levar a um resultado” (TOOMELA, 2014, p. 277). As condições contextuais (catálise semiótica) serão sempre consideradas, nesse estudo, a partir da ideia de *Umwelt*, previamente discutida. Ou seja, entendemos que as condições contextuais fazem parte do ambiente experienciado do sujeito, através da percepção e da construção de significado sobre essa experiência. É mister destacar que não buscamos, nessa tese, resolver controvérsias acerca da noção de catálise semiótica<sup>15</sup>, mas assumimos, tal como proposto por Valsiner (2000, 2007, 2014) e Cabell e Valsiner (2014), a ideia de catálise para afastar, das

---

15 As controvérsias acerca do termo catálise semiótica podem ser encontradas no livro Cabell e Valsiner (2014).

explicações dos fenômenos em psicologia humana, as concepções puramente de causalidade linear. Assim, a causalidade sistêmica (catalisada) parece ser crucial para explicações de fenômenos humanos, tomados como estudos desenvolvimentais (contexto-dependentes), tal como o estudo de planejar/imaginar uma ação futura.

Retomando a discussão sobre a construção de bordas, apresentamos os três processos para que tal construção ocorra na mente do indivíduo e na sociedade, a saber: “construção de significados, construção de distinção e atribuição de valor” (MARSICO et al., 2013, p. 53). Sinteticamente, a construção de significados é o processo que interconecta vários sub-processos, sendo o cerne da psicologia cultural. Mas é focalizando na distinção perceptual e na atribuição de valor<sup>16</sup> – dois sub-processos configurados em nosso sistema psicológico (VALSINER, 2007) – que criamos as bordas, nas quais a vida psicológica acontece e onde a novidade é criada (significados são construídos), pois os indivíduos estão constantemente tentando “articular, diferenciar e organizar hierarquicamente sua relação com os outros e com o ambiente” (MARSICO, 2016, p. 211).

É na investigação da borda (ou fronteira), natural (*bona fide*) ou artificial (*fiat*), que podemos identificar três características contraditórias, consideradas por Marsico (2016, 2018) também como pontos de vistas axiomáticos:

- 1) A borda separa enquanto une;
  - 2) A borda aumenta a ambiguidade enquanto diminui a ambiguidade;
  - 3) As qualidades da borda são determinadas não pelas partes, mas pelas bordas que fazem as partes mutualmente relacionadas
- 1ª característica contraditória da natureza das bordas:

*Simultaneamente une e separa:*

Essa característica segue a lógica da separação inclusiva (VALSINER, 1987) e os princípios da lógica co-genética (HERBST, 1995). Na lógica valsineriana, o sujeito é diferenciado do seu contexto, mas a relação entre eles é considerada interdependente. Logo o olhar analítico da pesquisadora ou pesquisador se volta à borda que se estabelece entre eles.

---

16 Sobre distinção perceptual e atribuição de valor, aprofundaremos a discussão no próximo item.

**Figura 10:** lógica co-genética de Herbst, 1995.



Fonte: própria

Na Figura 10, acima, podemos perceber a borda entre o sujeito e o ambiente (linha tracejada). Essa borda une e, ao mesmo tempo, separa o sujeito e o ambiente, destacando tanto a noção de separação inclusiva de Valsiner (1987), quanto a lógica co-genética de Herbst (1995). De acordo com Simão (2012, p. 404), citando Herbst (1995), a unidade triádica (dentro–fora–borda) proposta por ele (sobre a qual criamos a Figura 10), possui quatro propriedades:

1. É co-genética. Os três elementos que são gerados passam a existir juntos.
2. É inseparável. Não podemos levar os componentes separados [...] não podemos tê-los inicialmente separados e então os colocarmos juntos [...].
3. É não-redutível. Não pode haver menos que três componentes. Se qualquer um dos componentes [...] é retirado, então os três componentes desaparecem juntos.
4. É contextual. Nenhum dos componentes tem características definidas individualmente. Na verdade, eles não possuem características intrínsecas que lhes pertençam [...]. Os componentes são individualmente indefinidos, mas cada um é definido em termos dos outros dois. (HERBST, 1995, p. 67-68)

Um exemplo marcante sobre essa característica contraditória das bordas pode ser identificado na experiência da eleição para presidente do Brasil, em outubro de 2018. Eleitores e eleitoras, no segundo turno das eleições, ficaram divididos entre dois presidenciáveis: Fernando Haddad (candidato do Partido dos Trabalhadores – PT) e Jair Bolsonaro (candidato do Partido Social Liberal – PSL). Ao se identificarem como “petistas” e apoiarem o primeiro candidato, eleitores e eleitoras criavam uma borda que o(a)s unia a outras pessoas que compartilhavam e defendiam o mesmo ideal democrático anunciado pelo candidato da camiseta vermelha. Ou seja, ao criar esta distinção, uma borda foi estabelecida e operou “no fortalecimento da distinção, reduzindo diferenças internas e tornando possível a percepção, construção ou mesmo a invenção de uma unidade homogênea (MARSICO, 2018, p. 304). Ao mesmo tempo, essa borda separava essas pessoas (camisetas vermelhas) das demais que apoiavam as ideias defendidas pelo segundo candidato (camisetas amarelas). A borda

estabelecida pela distinção que criou uma unidade homogênea para as pessoas pró-Haddad excluía todas as pessoas que não tinha as mesmas características de tal unidade. Da mesma forma, esse último candidato, criou uma borda para si (depois assumida por seus apoiadores) ao adotar o gesto de empunhar uma arma (um índice – PEIRCE, 1873/1986, in apud? VALSINER, 2012) e torná-lo, posteriormente, símbolo da sua campanha de combate à violência, através do discurso do armamento necessário da sociedade. Estando o Brasil atravessando uma onda crescente de violência em todas as suas regiões (condições contextuais), pessoas passaram a identificar-se com aquele símbolo delimitando uma borda político-partidária entre eles (a borda une) e os outros contrários a tal ideologia (a borda separa). Observamos que a criação de bordas ocorreu dos dois lados, uma vez que a função da borda é exatamente “definir um espaço para abranger o conteúdo desse espaço e excluir o que não faz parte dele” (MARSICO, 2018, p. 305).

- 2ª característica contraditória da natureza da borda:

*Diminui a ambiguidade enquanto aumenta a ambiguidade:*

Essa característica está relacionada a duas concepções presentes em fenômenos psicológicos: vagueza e ambiguidade. Varzi (2013), numa perspectiva filosófica, traz a ideia de vagueza relacionada às bordas de objetos ou eventos, contrariando a definição aristotélica de que é sempre precisa a demarcação entre o que está dentro e o que está fora de uma coisa. Ele, então, argumenta:

Pode-se observar que objetos e eventos comuns, bem como as extensões de muitos conceitos comuns, podem ter limites que, em algum sentido, são confusos ou indeterminados. Nuvens, desertos, montanhas, sem falar nas figuras de uma pintura impressionista, parecem iludir a noção idealizada de uma entidade fortemente delimitada. Da mesma forma, os limites temporais de muitos eventos, sem falar em seus limites espaciais, parecem ser indeterminados. Quando exatamente a revolução industrial começa? Quando isso acabou? Onde isso aconteceu? E certamente os conceitos correspondentes a tais predicados como "calvo" ou "monte" também não possuem limites definidos. (VARZI, 2013, p. 6)

Numa perspectiva psicológica, onde as bordas são construídas uma vez que precisamos construir significados sobre as mais diversas experiências cotidianas, situações ambíguas se apresentam, e na medida em que buscamos diminuir a ambiguidade (referente à experiência que está sendo vivida naquele momento), a aumentamos – posto que o processo de construção

de significados é marcado pela pré-adaptação de um futuro ainda não conhecido, mas imaginado. Nesse cenário, o *self* trabalha sob condições de incertezas temporais e sociais. Segundo Marsico et al. (2013, p. 55):

Criar bordas PAST || FUTURE e SELF || OUTROS é um esforço para reduzir essa incerteza - mas, para acompanhar a tarefa de adaptação, os significados precisam manter a imprecisão e a ambiguidade necessárias. É precisamente nesta construção fronteiriça, idealmente para diminuir a ambiguidade, que a ambiguidade é aumentada.

Em um estudo sobre a escolha do instrumento musical, Mattos, Valério e Araújo (em preparação) discutem a situação dilemática de um jovem músico percussionista, cujo ídolo era o próprio pai – também músico de percussão. Paulo, o jovem percussionista, passa a ter sua capacidade musical questionada por outros músicos (quando seu pai vai morar em outro estado e o deixa responsável pela regência de uma banda marcial) e, diante da situação ambígua (continuar na percussão ou mudar de instrumento), decide por abandonar a percussão e começa a estudar clarinete. Durante os ensaios, o músico revela:

Mas era uma coisa. Eu chegava, sentava pra estudar no clarinete, pra estudar as escalas e **ficava pensando na bateria que estava lá atrás**. Ai não dava muito ânimo, muita força, porque o que me fazia tá ali com o clarinete mesmo, era (sic) os pontos negativos. [...] **Aí, era com o clarinete, pensando na bateria e percussão**. [Fonte própria]

Observamos que na busca de Paulo em diminuir a ambiguidade experienciada, ele opta por trocar de instrumento. Mas essa troca leva o músico a encarar novas tensões e ambivalências decorrentes de um novo campo dilemático (TATEO, 2018a), isto é, estudar/tocar clarinete pensando, e vendo, a bateria e a percussão. Ou seja, é na tentativa de diminuir a ambiguidade, que a mesma é aumentada (MARSICO, 2013).

- 3ª característica contraditória da natureza da borda:

#### A borda determina a qualidade:

A qualidade aqui evocada refere-se àquela entre as partes e o todo – mereotopologia (SMITH, 1997; SMITH; VARZI, 2000; MARSICO, 2018). Giuseppina Marsico e colaboradores vêm tentando estabelecer uma relação entre a mereotopologia e a perspectiva desenvolvimental da psicologia cultural (mereotopologia desenvolvimental), através de estudos de bordas. Para eles, várias questões trazidas para o campo metodológico – estudo da

*borderland*, o que está no entremeio (*in-between*) – giram em torno da qualidade ou características qualitativas da parte e do todo (MARSICO et al., 2013), precisamente, “as qualidades gestálticas do todo não são determinadas pelas partes, mas pelas bordas que tornam as partes mutualmente relacionadas” (p. 57). Um exemplo recorrente sobre essa característica é aquele que fala sobre a impossibilidade de reduzir uma melodia (o todo) a suas partes:

Uma melodia compõe-se de sons [...]. A melodia tem um princípio e um fim, tem partes; distinguimos, sem vacilação, os sons que a ela pertencem e os que lhe são estranhos, mesmo quando intercalados entre os primeiros. A melodia é uma forma. Uma forma é *outra coisa ou algo mais do que a soma de suas partes*. Tem propriedades que não resultam da simples adição das propriedades de seus elementos. É o que Ehrenfels torna sensível da maneira seguinte. Seja um tema composto de  $n$  sons consecutivos, e seja um número igual de pessoas; façamos cada um ouvir um dos sons; essas percepções nada contêm das qualidades da melodia em si, nenhuma das qualidades estruturais ou qualidades de complexo, que aparecem quando todos esses sons são dados a uma mesma consciência, sucessivamente. (GUILLAUME, 2014, p. 110)

Segundo Toomela (2014), “qualidade é o potencial de uma estrutura para se relacionar com outra estrutura” (p. 283). Logo, entendemos que a qualidade referida na 3ª característica das bordas, significa dizer que é o potencial de uma parte (estrutura) se relacionar com outra parte, e isso é determinado pela borda. Trazemos um exemplo de Aaro Toomela (2014, p. 283) para elucidar melhor essa ideia abstrata:

O ouro é um dos elementos químicos menos reativos. Não é solúvel - não entra em um composto químico com outros elementos - no ácido nítrico. Então o ouro não tem uma qualidade que permita entrar nesse relacionamento, enquanto a prata, por exemplo, tem. É por isso que um teste de ácido com ácido nítrico pode ser usado para distinguir o ouro de vários outros metais. O ouro é obviamente qualitativamente diferente de outros metais. [...] O ouro possui um conjunto único de relações (químicas, mecânicas, culturais, etc.) que pode ser usado com outras estruturas. É, assim, qualitativamente distinguido de outros metais, cujo conjunto único de qualidades é, pelo menos parcialmente, diferente do ouro.

Essas três características contraditórias das bordas não são as únicas preocupações daquelas e daqueles que decidem trazê-las para sua unidade de análise, a fim de estudar fenômenos psicológicos. Em acréscimo, é preciso adotar uma visão binocular, isto é, ser capaz de focar naquilo que ocorre tanto dentro como fora de diferentes contextos sociais (MARSICO, 2011). Além disso, focalizar na tensão dialética das partes e suas bordas dentro do todo (MARSICO, 2015). Nossos esforços seguem na direção de alcançar uma harmonia teórica e metodológica para explicar a vivência, em dupla, de uma experiência pedagógica panorâmica. Olhando as inter-relações das bordas (dimensões analíticas propostas), podemos compreender a dinâmica da construção das próprias bordas ocorrendo, concomitantemente, aos processos

imaginativos.

#### 2.4 GEGENSTAND, RESISTÊNCIA E DIRECIONALIDADE NO ESTUDO DE PROCESSOS IMAGINATIVOS:

*Tratar um objeto não como uma coisa (com propriedades fixas), mas como um Gegenstand (onde as propriedades são estabelecidas através de oposições) nos permite especificar as qualidades dos objetos dinamicamente (JOSEPHS et al., 1999 apud VALSINER, 2014a, p.157).*

Para a Psicologia Cultural de dinâmica Semiótica (PCDS), ou, simplesmente, a Psicologia Cultural Semiótica - PCS (VALSINER, 2007, 2014), o foco teórico está no estudo do ser humano construindo significados a partir da sua relação interdependente com o ambiente, ainda que outros aspectos temporais e contextuais, aqui já mencionados, sejam também centrais para essa abordagem. Portanto, é o processo de construir significados sobre as mais diversas experiências mundanas que constitui o cerne dessa abordagem.

Nessa abordagem, esforços têm sido desenvolvidos no sentido de explicar a dinâmica da imaginação atuando nos fenômenos psicológicos. Sendo a imaginação compreendida como uma função mental superior (TATEO, 2016) e com um papel central (ZITTOUN et al., 2013) nos processos de construção de significados, ela possibilita que no encontro de seres humanos com o ambiente ocorra o processo de atribuir valor ao objeto, a partir de aspectos específicos que são pelo ser humano selecionados, dadas as condições nas quais aquele evento ocorre.

Os processos imaginativos são parte fundamental da psique (TATEO, 2015; ZITTOUN et al., 2013). Além disso, “a imaginação está em funcionamento em todas as formas de experiência humana” (TATEO, 2015, p. 5). Assim, os processos imaginativos desempenham importância central no estabelecimento de nossas relações com o mundo, desempenhando uma função auto-reguladora e possibilitando formas de adaptação ao futuro incerto. Tateo (2015), numa tentativa de superar uma concepção equivocada da imaginação vista apenas “como uma forma de sensação atenuada” (TATEO, 2015, p. 5), propõe a adoção da perspectiva da psicologia cultural de dinâmica semiótica que oferece novos olhares aos processos imaginativos, na qual a relação do humano com o ambiente é estabelecida através dos processos de construção de significados (orientação por metas futuras e guiadas por valores). Com essa defesa, e apoiado nos estudos de Valsiner (2014a), ele propõe o estudo dos processos imaginativos a partir das ideias de resistência, direcionalidade, pré-adaptação e *Gegenstand* (TATEO, 2015, 2017), que nos pareceram bastante úteis para nosso estudo em tela.

### 2.4.1 A dinâmica de Gegenstand, resistência e direcionalidade

Objetos são coisas que ganham esse *status* a partir da nossa ação sobre eles (VALSINER, 2014a). Assim, segundo a Teoria dos objetos (*Gegenstandstheorie*), desenvolvida entre 1902 e 1915 por Alexius Meinong, na cidade de Graz, Áustria, o foco dessa teoria reside na contra-ação que uma ação deflagra em um objeto (VALSINER, 2014b). Logo, estamos falando da resistência que o objeto exerce sobre nós, e nossa subsequente ação. Os objetos podem resistir às nossas ações ou podem fugir de nós (VALSINER, 2014a, 2014b). Mas poderíamos indagar como é que um objeto resiste à ação que exercemos sobre ele, ou mesmo foge de nós. Para isso, é necessário entender como ocorre essa resistência. De que resistência é essa que ora falamos.

Resistimos ao cansaço e continuamos a fazer todos os exercícios propostos pelo educador físico numa aula de ginástica. Mas como estamos falando de sistemas vivos, e auto-reflexivos (VALSINER, 2014b), poderíamos desistir dos exercícios, simplesmente. Isso é até esperado, uma vez que não estamos lidando com objetos físicos e suas inércias. A resistência a que nos referimos aqui é aquela que advém da relação do ser humano com o ambiente, quando o sujeito, por um ato de vontade, seleciona certos aspectos do objeto no processo de construir significados sobre o mesmo – sempre orientados por metas futuras. Objeto, para essa teoria, pode ser um ser inanimado, um ser animado, um conceito, etc. Nessa relação (sujeito < > objeto), segundo Valsiner (2014b), o objeto pode resistir a qualquer direção para a qual ele é “empurrado” ou pode fazer o que ele chama de escalada de “obediência” (VALSINER, 2014b, p. 289), ou seja, o objeto move-se intencionalmente na direção sugerida pelo sujeito. Voltamos, nesse sentido, a uma dinâmica já bem conhecida na psicologia cultural semiótica, no tocante à função da cultura: na relação sujeito < > ambiente podemos manter e fortalecer a cultura ou podemos lutar contra ela e criar a novidade (VALSINER, 2007).

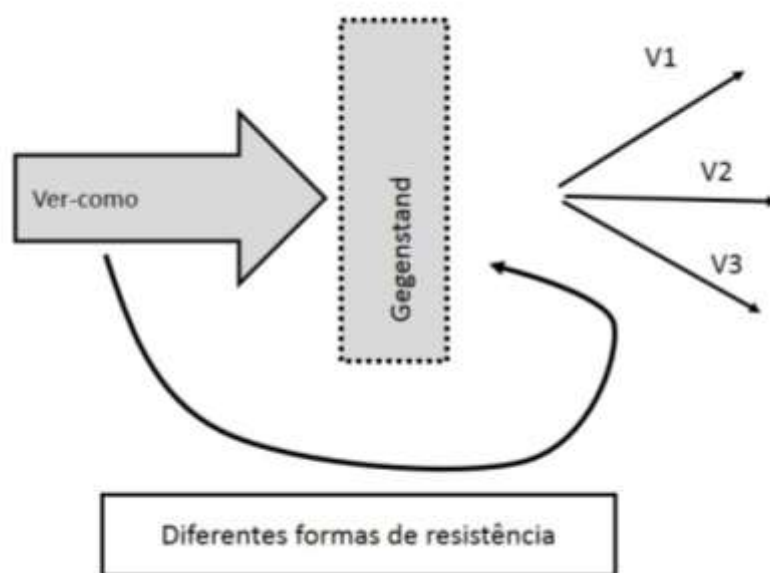
Tateo (2017) ilustra bem o movimento da resistência quando nos apresenta o seguinte exemplo:

Um policial pode atirar em um homem negro em uma rua de Nova York quando ele vê o último tirando uma arma, mas ele realmente viu o homem negro tirando sua carteira. Confundir a carteira com uma arma é uma percepção deficiente, enquanto ver o homem negro *como* um vilão é um ato de vontade. No caso da percepção errônea, o erro pode ser confundido por evidências; no segundo caso, nenhuma evidência a posteriori pode sozinha convencer o policial a ver o homem negro não como um vilão, na verdade. (p. 6)

No exemplo acima, fica claro que no encontro do policial com o homem negro, na hora

em que o primeiro contra-atua (pode atirar) diante da ação (tirar a carteira) do homem negro, um *Gegenstand* surge. Isto porque o policial não apenas vê o homem negro, mas o “vê-como” (*seeing-as*) um vilão. Está é uma ideia de Wittgenstein (1958), que afirma que os seres humanos não apenas veem coisas, mas também as veem como algo (ex.: Na rua, não vejo apenas um cachorro, mas o “vejo-como” vira-lata, dócil, faminto e sinto pena dele. Ou o “vejo-como” um cachorro feroz, letal, que pode me atacar e sinto medo). Para Tateo (2017), “ver-como” (*seeing-as*) é “um processo de construção de significados que transforma completamente o agente, o objeto e a relação entre eles, pelo menos temporariamente” (p. 2). Ao deparar-se com um homem negro, elegante e bem vestido, o policial poderia estabelecer uma outra relação que não aquela mencionada anteriormente. Nesse sentido, podemos destacar que as condições do encontro favorecem a seleção de alguns aspectos do objeto<sup>17</sup> (homem negro, no exemplo) e não de outros, além de deflagrar diferentes forma de resistência e contra-ações.

**Figura 11:** A dinâmica de direcionalidade/resistência. Fonte modificada depois de Valsiner (2014, p. 154)



Fonte: Tateo (2017, p. 8).

Vejamos a figura 11, acima, proposta por Tateo (2017), que é uma modificação de uma figura anteriormente proposta por Jaan Valsiner (2014). Ele traz formas de resistência (socialmente desejáveis ou não) que são parte de um processo desenvolvimental, uma vez que

<sup>17</sup> A noção de objeto, como já discutida, é atribuída a qualquer outro que esteja na relação com o sujeito (ser animado, inanimado, um conceito, etc.).

são orientadas em direção ao futuro, no processo de construção de significados, e que provoca direcionalidades. Resistência, nessa abordagem, é compreendida como complementar à direcionalidade, isto é, a partir das diferentes formas de resistência, vetores de ações (V1, V2, V3, etc. na figura) surgem para que o sujeito seja capaz de construir significados (agir, pensar sobre, tomar uma decisão etc.) sobre dado evento, a partir das condições específicas de cada situação experienciada. Importante destacar que o campo de potenciais ações e contra-ações não é fixo, mas, como explicado acima, é do tipo-vetor (TATEO, 2017a). Em síntese, o sujeito (um agente) estabelece uma relação com um *Gegenstand* – que pode ser um animal, uma pessoa, um objeto material (ou imaterial), através de um processo imaginativo, onde direcionalidade e resistência são entendidas como partes complementares (TATEO, 2017a) no processo de construção de significados. A direcionalidade corresponde, portanto, aos diferentes tipos de ações futuras que uma pessoa pode seguir diante da resistência a um *Gegenstand* (objeto “visto-como”).

O enfrentamento ao *Gegenstand* sempre deflagra, no sujeito, estratégias semióticas diversas. O sujeito pode conceber o *Gegenstand* como um bloqueio em sua trajetória de vida e não vislumbrar nenhum vetor de ação. Nesse caso poderíamos dizer que ocorre um fortalecimento e manutenção daquele significado (*Gegenstand*). Esse processo pode ser considerado inibidor e bloquear “uma versão do *self* projetada para o futuro” (MATTOS; CHAVES, 2013). O bloqueio percebido pelo sujeito também pode ser superado através de várias estratégias semióticas que levam ao campo de possibilidades de futuro, por exemplo, o sujeito pode fazer um “contorno” (*circunvention*) no *Gegenstand* e gerar alternativas de futuro em seu curso de vida, como exemplificamos na subseção a seguir. Sinteticamente, podemos afirmar que a resistência ao objeto pode levar a uma gama de possibilidades de vetores de ação. Dessa forma, podemos pensar que a direcionalidade pode trabalhar tanto pela manutenção (o bloqueio se instala e alternativas futuras não são vislumbradas) ou transformação (encontro de alternativas diversas – socialmente desejáveis ou não – para lidar com a resistência) do *Gegenstand*.

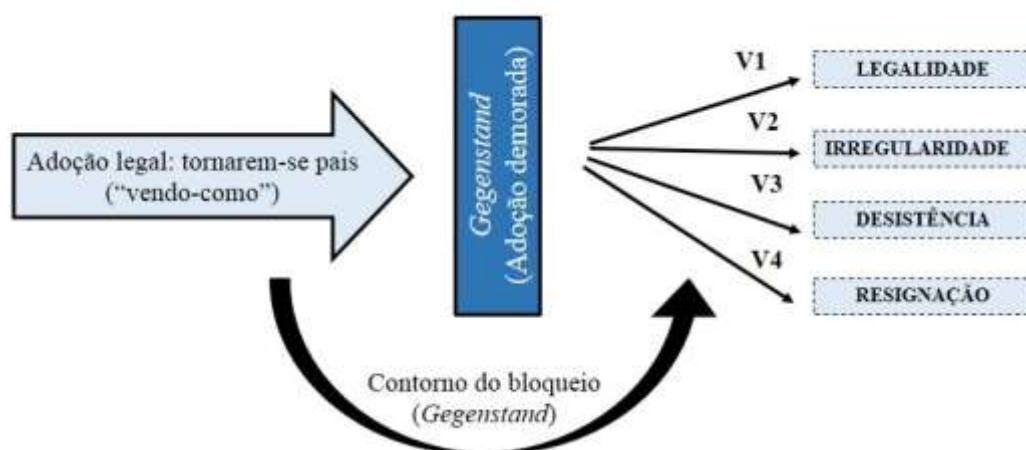
Em que medida usar as noções de resistência e direcionalidade nos ajudam a compreender os processos imaginativos ocorrendo no planejar uma ação futura? Entendemos que os processos imaginativos estão implicados na dinâmica de resistência e direcionalidade. Primeiro, porque a própria transformação de algo/alguém em objeto (nos termos de Meinong) decorre da mobilização de várias funções mentais superiores, inclusive a imaginação. Segundo, toda ação de planejar está centrada na aula imaginada, que não é conhecida, mas regula todo processo de planejar a ação futura.

### 2.4.2 Gegenstand, resistência e direcionalidade em ação: o caso de pretendentes à Adoção

Tateo (2017) apresenta uma forma de olhar o fenômeno psicológico a partir de um jogo complexo que ocorre nos processos de construção de significado: um encontro dos sujeitos com os objetos (*Gegenstand*), cuja regulação semiótica se dá nas relações estabelecida entre a orientação para o futuro e valores que guiam tal processo. O foco, como já mencionado anteriormente, reside na contra-ação que uma ação deflagra em um objeto (VALSINER, 2014b), ou seja, o foco é na resistência, e, portanto, como proposto por Tateo (2017), também em seu complemento, a direcionalidade. A resistência pode ser tanto o que acontece na relação direta com os objetos, quanto pode ser antecipada. Tateo (2017) afirma que essa forte relação entre esses fenômenos complementares (resistência e direcionalidade) “é um processo de antecipação ao invés de uma reação” (p.10).

Podemos ilustrar essa dinâmica com um estudo (VALÉRIO, 2013) no qual a autora investigou o fenômeno da tomada de decisão pela adoção legal em casais pretendentes à adoção e já habilitados, que estavam no Cadastro Nacional de Adoção (CNA). O estudo descreveu o processo de regulação semiótica que os fez decidir pela adoção legal, através das história de vida dos casais investigados – experiências vividas e aquelas desejadas mas não vividas. Mas também lançou um olhar prospectivo, apresentando um leque de possibilidades de trajetórias a serem seguidas pelos pretendentes, chamado de zona de finalidade (SATO et al., 2009).

**Figura 12:** Dinâmica de resistência/direcionalidade. (Criada a partir da zona de finalidade da trajetória de um casal de pretendentes à adoção. VALÉRIO, 2013, p.110)



Fonte: própria

Aqui, entendemos que esse olhar prospectivo pode ser entendido como a

direcionalidade proposta por Tateo (2015, 2017), onde podemos vislumbrar os vetores de ações que sinalizam o campo de possibilidades decorrentes da contra-ação do sujeito ao objeto, como demonstrado na Figura 12, acima.

Na “dança da resistência e direcionalidade” (TATEO, 2017a), o sujeito muito mais do que reagir à resistência, antecipa e, então, contra-atua (vetores de ações – direcionalidade). No exemplo acima (Figura 12), pela imaginação, eles antecipam uma resistência em relação a não-chegada/indicação (através do Cadastro Nacional de Adoção – CNA) da criança para eles. Assim, eles significam que a adoção é um processo muito demorado (há pessoas que esperam anos e outras nunca conseguem): *“a criança demora muito para chegar e talvez nem chegue até nós. Nunca seremos pais. Precisamos fazer alguma coisa”*. Logo, antecipar essa resistência do objeto (adoção demorada), faz surgir o *Gegenstand* e, por conseguinte, um campo de ações futuras possíveis (vetores de ações) ao casal.

Para contra-atuar com o *Gegenstand* – entendido aqui pelo casal como um bloqueio à adoção (adoção é demorada) – é necessário que o casal crie estratégias semióticas de enfrentamento à resistência do *Gegenstand* significada por eles. O casal, assim, elabora contra-ações futuras (vetores de ações) baseadas em sua experiência de casal que já abortou inúmeras vezes e da dificuldade/burocracia de se adotar no Brasil, além de saber de outras pessoas que conseguiram adotar depois de procurar uma criança em um abrigo ou até fora dele.

Cada estratégia de ação traz consigo uma cadeia de significados diferente. A estratégia identificada nesse caso é a contorno (*circunvention*). Logo, o V1, legalidade, pode mostrar o caminho para o qual eles se prepararam quando decidiram adotar legalmente e entraram no CNA, que seria esperar que o judiciário localizasse uma criança disponível à adoção, no perfil que o casal apontara previamente. Ainda nesse vetor, eles poderiam impetrar recursos solicitando a guarda de alguma criança institucionalizada com posterior pedido de adoção – embora essa prática não seja recomendada pela justiça, ela é relativamente comum diante da ansiedade das pessoas que desejam adotar.

O V2 revela uma ação iniciada totalmente à margem da lei. A busca pela criança desejada ocorre entre famílias carentes que não poderiam criar seus filhos ou através de intermediários com acesso direto a possíveis gestantes que quisessem doar seu filho ou filha à adoção (esse tipo de prática é considerada criminosa no Brasil). Nessas situações os pais adotivos aguardam um tempo longo (cerca de três anos) para depois buscar a legalização da adoção, uma vez que, com o vínculo afetivo estabelecido, dificilmente o judiciário retiraria a criança da família.

O V3 traz uma possível contra-ação de desistência da adoção, que também é uma

possibilidade para esse casal. O V4 mostra a resignação do casal diante de uma situação com chance remota de ocorrência: uma gravidez.

## 2.5 O PAPEL DOS RECURSOS MATERIAIS NO ATO DE PLANEJAR UMA AÇÃO FUTURA

*O papel dos objetos como veículos da imaginação é talvez melhor compreendido quando eles resistem a nossas ações ou quando limitamos deliberadamente nosso uso deles. (GLÄVENUE; ZITTOUN, 2018, p. 357)*

Não é nossa intenção aqui fazer uma discussão acerca dos recursos didáticos à luz da educação, mas refletir sobre seu papel nos processos imaginativos à luz da PCS, a partir do entendimento de que há uma relação a ser explorada entre humanos e recursos materiais nas mais diversas experiências socioculturais.

Zittoun e colaboradores (2003), que usam elementos simbólicos para designar coisas concretas e abstratas, advogam que na abordagem da psicologia cultural a pessoa é vista, continuamente, engajada em um processo de construir significados pessoais para os locais e fluxos simbólicos em que está inserida, e enfatizam o papel, nessa abordagem, dos meios simbólicos na ação e no pensamento. As pessoas conferem significados a coisas, pessoas e situações. Zittoun et al. (2003) estão interessada(o)s no uso dos elementos simbólicos:

Isto é, em coisas concretas compartilhadas, ou padrões estabilizados de interação ou costumes que encapsulam significados ou experiências para pessoas [...]. Alguns elementos simbólicos são artefatos culturais, como livros ou filmes; algumas são partes de redes simbólicas complexas e reguladas com limites localizáveis (o presépio de Natal tem o seu significado a partir de um conjunto definido de regras, histórias, instituições...). Eles também podem ser específicos da situação: estilos argumentativos, ou julgamentos objetivados (como colocar uma pintura em uma parede). O que transforma um elemento simbólico em um recurso é (i) o fato de ser usado por alguém para algo; e (ii) que, no contexto de uma transição que resulta em uma nova formação sociocultural, implica uma re-contextualização significativa do elemento simbólico para endereçar-se ao problema aberto por um ruptura e resolvê-lo (Zittoun, 2001; em preparação). (ZITTOUN et al., 2003, p. 418)

Para o(a)s autore(a)s, os artefatos culturais só o(a)s interessam quando eles deixam de ser usados pelo sujeito com o fim para o qual eles foram criados e passam a ser usados de uma nova forma, a partir da experiência vivenciada pelo sujeito, numa situação de transição, que decorre de uma ruptura. Por exemplo, se o sujeito, no enfrentamento de uma ruptura (mudar de escola e de nível escolar ao mesmo tempo, p.ex.), usar elementos (nos termos acima descritos) que o ajudem a viver a transição, esses elementos, para os autores, serão considerados recursos semióticos. Azevedo (2017) investigou a transição para o 6º ano somada à mudança de escola.

Utilizando redações e entrevistas, acessou os significados construídos pelas crianças do 6º ano sobre a situação de mudança que elas ora experienciavam e identificou os recursos semióticos que os ajudaram a realizar a transição:

Assim, Laila transformou a “zoeira”, a brincadeira e o movimento em um recurso que significa para ela muito mais do que o prazer experienciado no mover-se, no brincar. Laila transforma esse prazer em um recurso semiótico que, como um signo, é interpretado por Laila como um “porto seguro” que tem a função de ancorar os processos de ressignificação no novo contexto escolar ajudando Laila a desenvolver um círculo de amigos (sendo mais paciente e calma) e a se tornar uma boa aluna (como os seus familiares que estudaram no CAP<sup>18</sup>). Esse recurso construído por Laila a ajuda a refletir e a entender o que seria melhor para ela, a reposicionar-se e a (res)significar a sua experiência em um novo contexto escolar. O papel da imaginação nesse processo de transformação foi essencial: possibilitou à estudante, a partir de um distanciamento psicológico, reelaborar livremente, através de uma personagem que também muda de escola, a realidade escolar experienciada e assim, projetar possibilidades para o futuro. (p.109-110)

Para Bertau (2007) os recursos semióticos nos estudos de Zittoun (2006), voltados aos estudos de ruptura e transição e o papel dos recursos semióticos, ganham um caráter de “meios de passagem” nas mais diversas experiências humanas, auxiliando o sujeito a transitar de “um local sócio-psicológico para outro” (p. 336).

Em nossa pesquisa, buscamos identificar os recursos materiais presentes tanto na hora do planejamento da aula, quanto aqueles presentes no campo imaginativo do ato de planejar a aula (ação futura). Além disso, buscamos entender qual o papel deles e como eles e os sujeitos se relacionam na experiência sob investigação. Isso implica dizer que nossa proposta difere daquela assumida por Zittoun e colaboradores, na qual nem todos os recursos materiais são tomados como recursos semióticos, como explicamos acima.

É senso comum, no meio educacional, que os recursos didáticos (ou materiais didáticos) sejam considerados mediadores na apropriação de conteúdos escolares pelos educandos e, ao mesmo tempo, coadjuvantes e mediadores na função docente em ensinar tais conteúdos. Souza (2004), ancorada na teoria vygotskyana, define-os como “elementos mediadores que introduzem um elo a mais nas relações dos alunos/as com os objetos de conhecimento, tornando-as mais complexas” (SOUZA, 2004, p. 92).

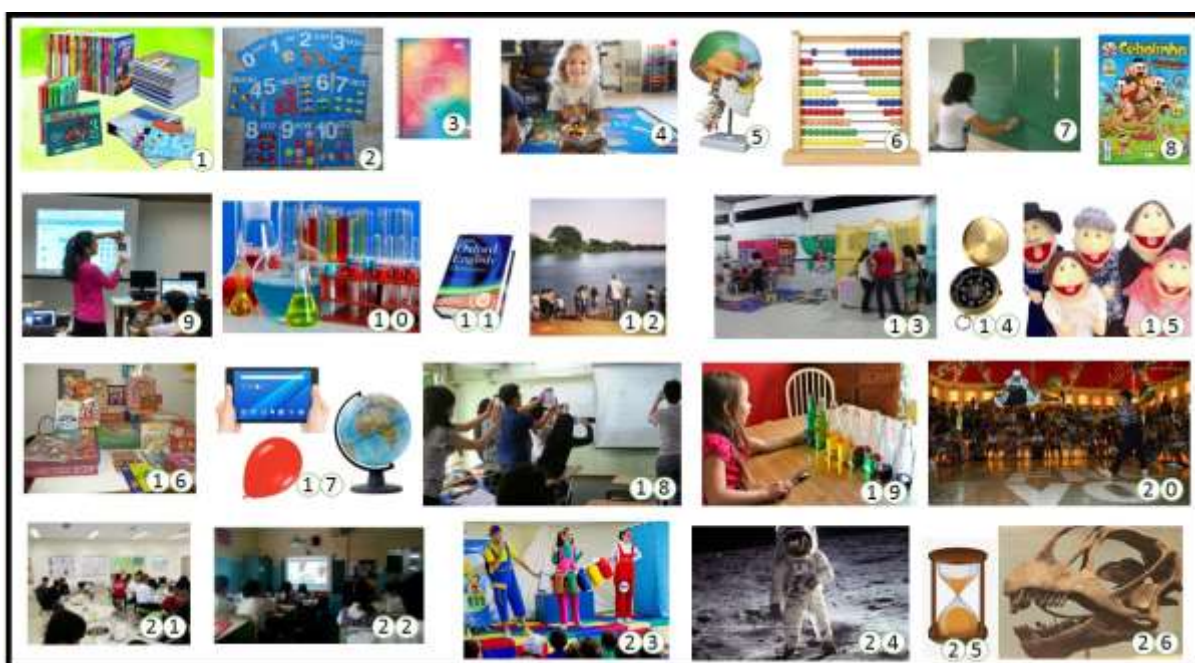
Sem a intenção de trazer à tona uma discussão direta sobre a escola e seu papel, ou discorrer sobre o papel docente, centramos aqui nossos esforços para explicar como os recursos materiais entram e atuam nessa experiência pedagógica que escolhemos investigar. Entretanto, achamos conveniente destacar que, na instituição formadora dos participantes de nossa

pesquisa, o seu Projeto Pedagógico do Curso (2014, p. 4) aponta, entre os princípios que orientam o Curso de Licenciatura em Música, de acordo com a legislação vigente (Parecer CNE/CP no 9/2001 e Resolução CNE/CP no 1/2002), a utilização de recursos didáticos – chamados aqui de material de apoio:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e **materiais de apoio**;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Desse modo, inferimos que os participantes, futuros músico-professor e musicista-professora, são inseridos, em sua formação, no papel socialmente reconhecido de “docente”, onde os recursos materiais, nomeados de recursos didáticos, têm um papel de destaque e “ocupam lugar certo no planejamento do professor” (NEVES, 2005). Os recursos didáticos podem ser dos mais variados tipos de recursos materiais, tais como quadro, ábaco, gibi, fantoche, jogos, mapas, fósseis, a voz do (a) docente, tubos de ensaio, bexiga, caderno, fotografias, cartazes, garrafas que viram instrumentos musicais, Datashow, mas também pode ser uma peça teatral, um filme, uma visita de campo ou qualquer outra coisa utilizada para mediar a relação ensino-aprendizagem (ver Figura 13).

**Figura 13:** Exemplos de recursos didáticos.



Fonte: Imagens da internet (links para acesso: Apêndice I)

Ainda segundo Neves (2005), em sua pesquisa sobre a função dos recursos didáticos em livros de Didática e no cotidiano de uma escola indígena, não há uma relação direta entre a utilização dos recursos didáticos pelo (a) docente e a garantia de aprendizagem efetiva do(s) estudantes:

Entre a utilização dos recursos didáticos pelo professor e a aprendizagem efetiva pelos alunos, não há uma relação direta, há a atuação da criança que se apropria dos conteúdos ensinados num trabalho mental de grande esforço. Neste momento, o professor exerce papel fundamental, pois é a partir de suas propostas e questionamentos, suas mediações, que o aluno poderá compreender e se apropriar do conteúdo escolar. (BRAVIM, 2005; BRAVIM e MARCILINO, 2005). (p. 161)

Ou seja, isso corrobora com o nosso entendimento de que é necessário focalizar na relação – nesse caso, dos recursos materiais e dos sujeitos, ou dito de outra forma, na relação que se estabelece na construção das bordas. Do ponto de vista da PCS, todos esses dados são relevantes para nos ajudar a entender a experiência sociocultural de planejar uma aula. Nosso interesse, portanto, foi olhar como recursos materiais, entendidos no contexto educacional como recursos didáticos, participam da experiência pedagógica de planejar/imaginar uma aula de música. Assim, buscamos investigar essa dimensão material como constitutiva do processo de planejar uma ação futura – especificamente, planejar uma aula. Além disso, buscamos compreender se tais objetos passavam para o status de objetos, segundo a Teoria dos Objetos, previamente apresentada no item 2.4.1., indicando a ação deles nos sujeitos, e a subsequente contra-ação destes sobre aqueles.

### 3 OBJETIVOS DO ESTUDO

*Nos termos de Einstein - a capacidade de sentir-se na experiência atual prepara o terreno para fazer perguntas de pesquisa relevantes (VALSINER, 2017b, p. 29)*

#### 3.1 OBJETIVO GERAL

- Compreender como os processos imaginativos ocorrem em uma atividade de planejar, em dupla, uma ação futura, tomada a partir de sua natureza panorâmica.

##### 3.1.1 Objetivos específicos

- Conhecer a atuação de bordas psicológicas em uma experiência panorâmica, numa perspectiva desenvolvimental, a partir de dimensões analíticas propostas.
- Identificar o sistema de regulação semiótica atuante na dinâmica dos processos imaginativos

Tendo em vista o objetivo geral e os objetivos específicos do presente estudo, faz-se necessário discutir brevemente algumas das opções metodológicas que foram aqui assumidas, para dar conta de tais objetivos, bem como as relações que tais opções mantêm com os posicionamentos teóricos que fundamentam este estudo. Isso porque o estabelecimento de uma coerência na relação entre os objetivos, método e conceitos teóricos, em uma pesquisa que pretende estudar o processo de desenvolvimento, segundo Lyra (2007), é fundamental para que os dados empíricos obtidos possam conduzir à compreensão das diversas nuances do processo investigado, ao longo de seu desdobramento.

## 4 OPÇÃO METODOLÓGICA

*Precisamos adotar uma consideração séria do ciclo metodológico que vincula claramente as diferentes etapas da pesquisa que são todas guiadas pela compreensão intuitiva e subjetiva de um pesquisador. Sem essa força central, os dados permanecem não reconhecidos como significativos para pessoas reais; o acúmulo de informações não consegue encontrar conexões significativas com pessoas reais. As recomendações deste volume fornecem argumentos significativos para aceitar essa tradição alternativa que se sustentou ao longo da história da ciência, mas foi sequestrada pela popularidade do estímulo à medição indiscriminada. (CHAUDHARY, 2017, p.104)*

A PCS é baseada no “axioma de centralidade da pessoa experienciando (experiencing person) – é a subjetividade humana que é a arena para toda experiência humana” (VALSINER, 2014, p.15). Assim, pesquisas que adotam os pressupostos teóricos e metodológicos da PCS assumem sua perspectiva de mediação semiótica centrada na pessoa, como discutido anteriormente. Nessa abordagem, a regulação por signos é a característica fundamental. “Portanto, os métodos precisam demonstrar como a presença de signos organiza a psique” (VALSINER, 2017b, p. 30).

Com base nesse entendimento, definimos *o planejar em dupla de uma ação futura* como uma experiência sociocultural, na qual investigamos os *processos imaginativos* ocorrendo à medida em que o planejar se desdobrava. Mais precisamente, consideramos a natureza panorâmica dessa experiência, de modo a descrever o que promove os processos imaginativos e como eles ocorrem. Para isso, ao longo da análise, elegemos dimensões analíticas a partir da nossa experiência de pesquisadora (intuição educada em termos valsinerianos), baseada nos pressupostos teórico-metodológicos da PCS.

Nossa opção metodológica para realização desse estudo, fundamentada na epistemologia qualitativa, foi concebida a partir de um ciclo sistêmico (VALSINER, 2012; 2017b) que orienta todo desenvolvimento da psicologia humana (VALSINER, 2017b), que recupera a noção de metodologia como um sistema de generalização do pensamento (BRANCO, VALSINER, 1997; VALSINER, 2014), que passaremos a discutir a seguir.

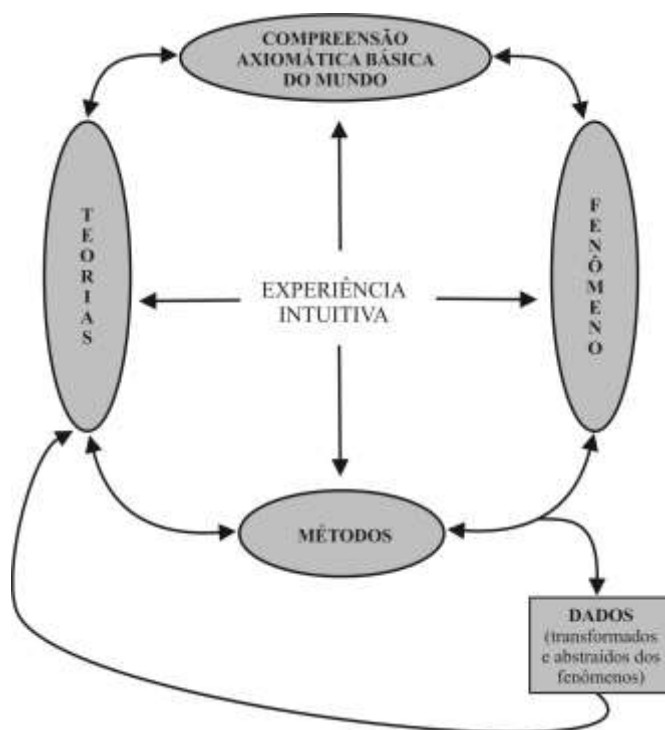
### 4.1 O CICLO METODOLÓGICO

*A metodologia é um sistema de atos mutuamente vinculados de criação de conhecimento, onde as características abstratas e concretas do ato de pesquisa estão intrinsecamente interligadas. Metodologia é outro termo para a epistemologia geral - regras de criação de conhecimento - em vez de uma*

*“caixa de ferramentas” de itens de consumo prontos, com bons nomes e suportes institucionais sociais para “pacotes” patenteados. (VALSINER, 2017b, p.v)*

A metodologia está no centro da criação do conhecimento (VALSINER, 2017b). Branco e Valsiner (1997) sugerem que, ao iniciar o processo de pesquisa, todo pesquisador deveria estabelecer as diferenças entre metodologia e método, já que os termos não são sinônimos. A metodologia é descrita como um processo cíclico de construção de conhecimento, reunindo todos os lados da pesquisa e também o mundo subjetivo do pesquisador. O método é uma parte da metodologia, mas esta não pode ser reduzida a ele (VALSINER, 2017b). Os componentes desse esquema estão reunidos no Ciclo Metodológico (BRANCO, VALSINER, 1997), na Figura 14, abaixo.

**Figura 14:** O ciclo metodológico



Fonte: Valsiner (2012, p. 302) (A partir de BRANCO, VALSINER, 1997)

O esquema localiza, de forma central e enfática, a subjetividade do pesquisador, isto é, suas experiências intuitivas, definidas como “intuição educada” (VALSINER, 2017b). Integrando esse esquema cíclico, em que cada parte se relaciona com outras partes, temos que:

a visão axiomática dos fenômenos é baseada na junção entre experimentar

esses fenômenos e formular ideias gerais sobre eles. As teorias se alimentam das ideias axiomáticas e servem como ponto de tradução dessas ideias em métodos, os quais, sendo feitos para se relacionar aos fenômenos, produzem dados – como um ‘efeito colateral’ do processo metodológico. Os dados são representações seletivas, baseadas no binômio teoria e método, de determinados aspectos destacados dos fenômenos, e que alimentam prospectivamente a construção posterior, de natureza teórica (VALSINER, 2012, p. 302).

Portanto, a metodologia é considerada um processo cíclico onde seus componentes devem estar integrados e guiados pela experiência da (o) pesquisadora (o) de modo a compor um processo consistente de construção de conhecimento (BRANCO, VALSINER, 1997; VALSINER, 2017b).

#### 4.2 EM BUSCA DA NATUREZA PANORÂMICA DA EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL

*A totalidade da experiência panorâmica é a base para a totalidade do nosso domínio subjetivo (VALSINER, 2019, p.91)*

O estudo do ser humano experienciando o mundo torna-se o principal foco de interesse na psicologia humana. A partir da noção de sujeito compreendida em sua totalidade, isto é, numa relação de separação inclusiva com o ambiente (VALSINER, 1997), é que a relevância do contexto – entendido como catálise semiótica (CABELL, VALSINER, 2014) – para as pesquisas desenvolvimentais é reconhecida. A psicologia cultural tenta explicar as experiências humanas ocorrendo com o tempo e em ambientes sociais e culturais. Um desafio teórico-metodológico implicado nas investigações sobre as experiências humanas, assumidas como contexto-dependentes<sup>19</sup>, é a natureza panorâmica dessas experiências. Isso porque “vivemos em campos perceptuais completos” (VALSINER, 2017a, p.104), embora muitos estudos encaminhem-se à investigação de fenômenos psicológicos numa perspectiva não-desenvolvimental, resultando em recortes que não consideram a natureza contexto-dependente do ser humano, nem a irreversibilidade do tempo.

Figurar a natureza panorâmica do fenômeno é olhar sua totalidade, mesmo que, como pesquisadoras e pesquisadores, detenhamo-nos em algum ponto desse panorama, por questões analíticas. Mas se ficarmos nesse ponto apenas, estaremos deixando de investigar a experiência

---

19 Os fenômenos psicológicos podem ser estudados numa perspectiva desenvolvimental ou não-desenvolvimental. A primeira, que considera o sujeito um sistema aberto (não fechado), defende que os sujeitos “são dependentes das relações de troca com seus ambientes. [...] os sistemas abertos por definição são contexto-dependente”. (VALSINER, 1997, p.24)

em seu todo inclusivo. Valsiner (2017a), ilustrando a natureza panorâmica de uma experiência de vida, convida-nos a refletir sobre a apreciação de uma pintura (experiência vista em sua totalidade) e nos diz: “a totalidade da cena é o que experienciamos, com momentos temporários de foco guiados pela imaginação do artista codificados dentro da pintura” (p. 104-105). Logo, se uma pesquisadora ou pesquisador buscar investigar uma experiência sociocultural em sua natureza panorâmica, precisará focar na totalidade do fenômeno, embora, para isso, saiba que o foco também irá para as partes que compõem o objeto de estudo e suas inter-relações. A figura 15, abaixo, ilustra essa dinâmica da experiência panorâmica, do ponto de vista metodológico.

**Figura 15:** Dinâmica de uma experiência panorâmica e o todo inclusivo: mereotopologia desenvolvimental



Fonte: própria

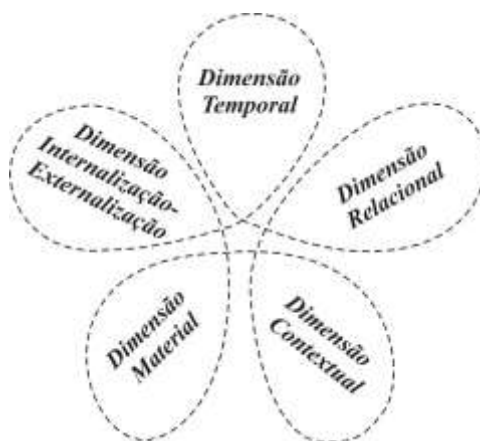
Em nosso estudo, a dinâmica apresentada na figura 15, acima, levou-nos à noção de *mereotopologia* (SMITH, 1997; SMITH, VARZI, 2000; MARSICO, 2018), ou seja, a relação da parte (no exemplo de Valsiner, um momento temporário de foco na pintura) com o todo (a cena em sua totalidade) e das partes (cada momento temporário de foco) dentro de um todo:

“A mereotopologia trata ambas as relações de parte para todo e das relações de parte para parte dentro de um todo. Como tal, a estrutura incorpora dois componentes diferentes, mas interconectados: um componente mereológico, que focaliza no conceito relacional da *parte* e um componente topológico, que se ocupa da relação de *conexão* e, derivativamente, da propriedade monádica do *tudo*. (Smith, 1997; Casati e Varzi, 1999; Smith e Varzi 2000; Varzi 1997, 1998)” (MARSICO, VARZI, 2016, p.330, tradução nossa) [ênfases no original]

Não obstante as controvérsias existentes quanto aos princípios que regem a parte e o todo e sua interação mútua (MARSICO, VARZI, 2016), interessa-nos sua aplicação na PCS, relativa às dimensões temporais e espaciais de sua ocorrência. A proposta de uma *mereotopologia desenvolvimental*, fundada na filosofia contemporânea e na psicologia cultural (MARSICO et al., 2013), chama a atenção para a necessidade de irmos “além da mereotopologia e olhar as condições e a plasticidade em aberto das bordas” (p.60) – lugar onde ocorrem as interações da parte com o todo e das partes dentro do todo. Logo, o fenômeno passa a ser investigado como um todo inclusivo. Nesse sentido, o conceito de borda ganha papel-chave nas investigações da natureza panorâmica das experiências de vida, pois é na borda que seremos capazes de olhar as relações que se estabelecem entre as mais diversas partes e entre estas e o todo inclusivo. Defendemos que a pessoa, ao construir significados, mobiliza diversas dimensões, estabelecendo uma interação dinâmica entre elas, através da qualidade que as bordas apresentam, ou seja, através do potencial que cada parte (dimensão em nosso estudo) apresenta para se relacionar com outra(s) parte(s). Assim, inspiradas na unidade quadrática valsineriana – que elege quatro infinitos para acessar o processo de construção de significados – propomos dimensões analíticas para investigar os processos imaginativos ocorrendo numa experiência pedagógica panorâmica.

Que dimensões nos pareçam relevantes para serem abordadas de modo a acessar os processos imaginativos ocorrendo em uma experiência pedagógica panorâmica? A Figura 16, abaixo, exhibe as dimensões que julgamos adequadas a nossa investigação:

**Figura 16:** Dimensões analíticas para a investigação dos processos imaginativos ocorrendo em uma experiência panorâmica.



Fonte: própria

As dimensões propostas, que chamamos de analíticas, possuem um embasamento

teórico respaldado na PCS, e como já anunciado, foram inspiradas na unidade quadrática valsineriana, e só foram totalmente definidas durante o processo de análise, concebido como cíclico (BRANCO, VALSINER, 1997):

1. Para dimensão temporal toda construção de significados, inclusive os processos imaginativos, desdobra-se no tempo que é irreversível. Essa dimensão nos revela a movência semiótica que o ser humano faz no presente, entre experiências passadas e futuras.
2. A dimensão relacional refere-se às interações que ocorrem entre os sujeitos participantes (a dupla), bem como a relação deles com outros atores/atrizes sociais no campo imaginativo da ação de planejar uma aula futura. Especificamente, destacamos com quem se planeja e na direção de quem se planeja a ação futura.
3. A dimensão contextual, à qual nos referimos, concebe o ambiente como aquele experienciado pelo organismo – *umwelt* – no qual os sujeitos estão agindo e as condições, muitas vezes catalíticas, promovem certos resultados e não outros. Assim, a dimensão contextual será sempre entendida, em nosso estudo, como catálise semiótica (condições contextuais).
4. A dimensão material foi concebida para destacarmos e valorizarmos o papel dos recursos materiais, de natureza também semiótica, na dinâmica dos processos imaginativos.
5. A dimensão internalização-externalização reporta-se à dinâmica dual de internalização e externalização que apresenta processos construtivos do sujeito. Essa noção indica como o que é externo torna-se construtivamente transformado em uma nova forma enquanto é movido para a forma interna (internalização). Do mesmo jeito, o interior de nossa psique torna-se exteriorizado pela nossa criação do significado de objetos em nossos ambientes (externalização). (VALSINER, 2019).

Para investigar aquilo que fomenta ou bloqueia os processos imaginativos e o sistema de regulação semiótica implicados no planejar, em dupla, uma ação futura (em nosso caso específico, planejar uma aula de música) pareceu-nos coerente buscar a natureza panorâmica dessa experiência. Dito de outra forma, nessa busca, fomos capazes de identificar não somente os processos imaginativos isoladamente, mas as inter-relações que ocorrem entre as dimensões analíticas selecionadas, de modo a desvelar nosso objeto de estudo. Assim, nossa proposta de investigação sinaliza duas ancoragens: os processos imaginativos e a natureza panorâmica da

experiência.

### 4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

*Tipicamente, um método que respeita a temporalidade de um fenômeno reflete suposições sobre sua natureza desenvolvimental (Gillespie e Zittoun, 2010).*

Nosso estudo, como previamente mencionado, teve aporte teórico-metodológico na PCS (VALSINER, 2007, 2014). Optamos por uma *triangulação metodológica*, ou seja, a combinação de métodos para construção e análise dos dados. Segundo Duarte (2009), apoiada nos estudos de Kelle (2001), a triangulação metodológica produz um retrato do fenômeno em estudo mais completo do que o alcançado por um único método. Zittoun (2009), ao realizar uma reflexão metodológica para estudos sobre a dinâmica das transições no curso de vida, destaca a combinação de métodos para construção e análise de dados “de modo a ter em conta os fenômenos em sua complexidade sistêmica” (p. 423).

Como discutido anteriormente, o pesquisador precisa, para estudar o fenômeno em seus aspectos desenvolvimentais, manter o foco processual (VALSINER, 2014a). Assim, optamos por investigar a ocorrência dos processos imaginativos acontecendo numa experiência pedagógica panorâmica de uma dupla formada por um músico-professor e uma musicista-professora. Como proposta de construção de dados, combinamos:

- a) Entrevista sobre a trajetória de músico até chegar à licenciatura em música no IFPE;
- b) Vídeo-gravação do planejamento de uma aula de música;
- c) Entrevista semiestruturada pós-planejamento da aula.

Essa proposta metodológica combina métodos qualitativos de base idiográfica (MOLENAAR, 2004; MOLENAAR, VALSINER 2005, SALVATORE, VALSINER, 2010) que busca “compreender a generalidade dentro de particulares sempre únicos” (VALSINER, 2012, p. 320). Assim, para nossa investigação, propusemos fazê-la através de um estudo de caso (SATO, YASUDA, KIDO, ARAKAWA, MIZOGUCHI, VALSINER, 2007; VALSINER, SATO, 2006; YIN, 2003), isso porque assumimos a concepção de que os seres humanos são únicos – embora compartilhando o mesmo *background* geral da cultura coletiva (em separação inclusiva), vivendo suas experiências de vida numa relação cognitiva e afetiva com o ambiente

e construindo significados sobre elas.

É importante destacar que quando falamos de ciência idiográfica na psicologia, apoiamo-nos em estudos (MOLENAAR, 2004; 2007; SALVATORES, VALSINER, 2010; VALSINER, 2017b) que defendem a possibilidade de fazer generalizações a partir da singularidade do fenômeno, tal como explicitado por Valsiner (2017b), abaixo:

À primeira vista, se visto dentro da estrutura de Quételet “Física social” e suas seqüelas, esse rótulo pode nos parecer uma contradição em termos - se a natureza idiográfica (= única) dos fenômenos é de interesse, não pode haver generalização. A posição que se origina da psicologia cultural construcionista da dinâmica semiótica é precisamente o oposto - devido a essa singularidade, a generalização é possível. No entanto, não é generalização do fenômeno dado para uma forma hipotética “típica” (por exemplo, “a média X”), mas para os princípios que governam o surgimento de uma singularidade sempre nova. A generalização de casos únicos para processos genéricos que tornam esses casos possíveis tem uma tradição consagrada pela ciência. As generalizações astrofísicas são baseadas em casos únicos de sistemas auto-organizáveis: galáxias, sistemas planetários e planetas ou cometas únicos. Princípios biológicos gerais - como os da imunologia (onde é preciso explicar o surgimento da imunidade contra vírus sempre novos) - devem ser aplicáveis a todo e qualquer caso conhecido ou ainda não conhecido (VALSINER, 2017b, p.81)

#### 4.4 PARTICIPANTES

*A psicologia como uma ciência idiográfica [...] traz de volta à psicologia científica o estudo dedicado do indivíduo, antes de se reunir com outros indivíduos. Cada pessoa é inicialmente concebida como um sistema possivelmente único de processos dinâmicos interagentes, cujo desdobramento dá origem a uma trajetória de vida individual em um espaço psicológico de alta dimensão. (Molenaar, 2004, p. 202)*

Para nosso estudo de caso, selecionamos uma dupla de estudantes do Curso de Licenciatura em Música do IFPE *Campus* Belo Jardim, que estivesse cursando o 5º período (3º ano do curso) e vivenciando o estágio curricular. É importante apresentarmos aqui, como ocorrem os estágios curriculares na referida instituição.

##### 4.4.1 Como os estágios curriculares são vivenciados no IFPE *Campus* Belo Jardim

A Licenciatura em Música do IFPE *Campus* Belo Jardim objetiva formar professor(a)es de música para atuarem na Educação Básica e em instituições especializadas no ensino de música, bem como nos campos instituídos e emergentes no cenário musical brasileiro atual. Em

seu eixo articulador entre a teoria e a prática, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) destaca que essa articulação, necessariamente, deverá ocorrer de forma coletiva e integrada entre as diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Entre essas práticas encontra-se o estágio curricular supervisionado.

Os referidos estágios são obrigatórios e totalizam 400 horas, distribuídas em quatro etapas, conforme quadro abaixo. Sua vivência ocorre do 5º ao 8º período da licenciatura, sendo 30% da carga horária destinada às atividades teórico-práticas, vivenciadas no IFPE *Campus* Belo Jardim, e 70% na escola campo de estágio. Os estágios são realizados em duplas.

**Quadro 1:** distribuição da carga horária de estágio curricular supervisionado por períodos do curso Licenciatura em Música do IFPE *Campus* Belo Jardim

| Componente curricular                 | Distribuição dos componentes curriculares por períodos do curso |    |    |    |    |    |    |    | Carga horária |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|---------------|
|                                       | 1º                                                              | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |               |
| Estágio Curricular Supervisionado I   |                                                                 |    |    |    | X  |    |    |    | 100 horas     |
| Estágio Curricular Supervisionado II  |                                                                 |    |    |    |    | X  |    |    | 100 horas     |
| Estágio Curricular Supervisionado III |                                                                 |    |    |    |    |    | X  |    | 100 horas     |
| Estágio Curricular Supervisionado IV  |                                                                 |    |    |    |    |    |    | X  | 100 horas     |

Fonte: própria

No Estágio Supervisionado I, período no qual procedemos com a seleção dos participantes, os músicos-professores e musicistas-professoras realizam uma atividade chamada *diagnose da escola campo de estágio*. A dupla pesquisa sobre a história da escola, conhece seu funcionamento, os atores e atrizes sociais da comunidade escolar e suas respectivas funções, observa aulas e elabora um relatório com todas essas informações e impressões, sempre com um olhar crítico e alinhado com as discussões teóricas realizadas na instituição formadora. Também, a partir da identificação das necessidades das turmas observadas, elabora um projeto de intervenção que será implantado na vivência do Estágio Supervisionado II. Desse modo, é possível propor conteúdos relevantes e significativos para a turma em que ministrará as aulas.

#### 4.4.2 Seleção dos participantes

A seleção foi realizada através de um questionário (APÊNDICE A) aplicado pela pesquisadora, na turma já mencionada. Como vários (a)s estudantes manifestaram o desejo de participar de nossa pesquisa, contatamos a professora de estágio para que a mesma nos informasse quais estudantes, entre aqueles que se voluntariaram, formavam duplas para

realização dos estágios – uma característica definida pela instituição. Naquele momento (início do semestre), apenas duas duplas já haviam sido formalizadas para realização dos estágios. Escrevemos um e-mail para os mesmos e decidimos selecionar a primeira dupla que aceitou o convite formal para participação na pesquisa. Assim, a dupla teve sua participação formalizada através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) e do Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem, Som e Voz (TCDUISV) (APÊNDICE C).

#### 4.4.3 Critérios de inclusão

- Ser discente do 5º período do curso de licenciatura em música do IFPE *Campus* Belo Jardim;
- Estar cursando a disciplina de estágio curricular;
- Ser maior de 18 anos.

#### 4.4.4 Critérios de exclusão

- Ser menor de 18 anos;
- Não estar cursando a disciplina de estágio curricular.

### 4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

*“Assim, a ética é entendida como um meio pelo qual os indivíduos passam a interpretar, decifrar, agir sobre si mesmos em relação ao verdadeiro e ao falso, o permitido e o proibido, o desejável e o indesejável” (ROSE, 1996, p. 153).*

Nosso projeto de Tese Doutoral foi submetido ao Exame de Qualificação em 23 de maio de 2016, tendo sido o mesmo aprovado, sem correções (ANEXO A). De acordo com as orientações do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, o referido projeto já qualificado foi, então, submetido ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), CAAE nº 56942716.9.0000.5208, em atendimento às exigências da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo o mesmo sido aprovado sob o parecer nº 1.662.576, de 03 de agosto de 2016. Após expressa autorização do CONEP/ CEP, iniciamos os procedimentos de construção de dados.

Realizamos a formalização de participação na pesquisa, mediante leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) (APÊNDICE B), onde foram explicitados a justificativa, os objetivos e procedimentos da pesquisa e possíveis riscos e benefícios esperados. Na oportunidade também procedemos com a leitura do Termo de Cessão de Direito de Uso de Imagem, Som e Voz (TCDUISV) (APÊNDICE C), para o qual foram explicitadas as condições de uso da imagem, som e voz dos participantes. A identidade daqueles que aceitaram participar desse estudo foi e será sempre garantida. Também o livre acesso às informações construídas, além da suspensão da participação, se assim for a vontade dos participantes em qualquer momento.

#### **4.5.1 Riscos e benefícios**

Considera-se que toda pesquisa com seres humanos envolve risco. O dano eventual, considerado um tipo de risco, poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Acreditamos que os procedimentos adotados nesta pesquisa não oferecem riscos aos participantes, entretanto, caso seja detectado desconforto ou ansiedade em algum participante, representando um dano tardio, a pesquisadora procederá com os encaminhamentos necessários e exigidos mediante legislação pertinente. Qualquer participante poderá desistir a qualquer momento, e não mais fará parte do estudo, sem que sua não-participação venha a ter qualquer consequência ou repercussão presente ou futura para ele.

O presente estudo propõe uma investigação de perspectiva semiótica da Psicologia Cultural e seu principal benefício será aprofundar o conhecimento acerca do tema proposto, e contribuir para construção de um referencial teórico e empírico sobre a cognição humana no que concerne ao ato de planejar, em dupla, uma ação futura. Abordamos uma metodologia fundada no Ciclo Metodológico (BRANCO, VALSINER, 1997) para psicologia humana, através de um método que privilegiou um estudo de caso da experiência pedagógica panorâmica (planejar uma aula de música) de uma dupla.

#### **4.6 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS**

*Trabalhando em um único caso, um pesquisador precisa garantir elementos suficientes para criar, com base em suas experiências anteriores, o pano de fundo para problemas e o potencial para uma nova configuração emergir. (ZITTOUN, 2016, p.177)*

De acordo com o nosso método, para construção dos dados recorreremos a uma triangulação metodológica: entrevista individual com cada participante; vídeo-gravação do planejamento da aula e uma entrevista pós-planejamento. A construção de dados ocorreu no segundo semestre de 2016. A seguir, detalharemos cada uma dessas fases:

*a) Entrevista sobre a trajetória de músico até chegar à licenciatura em música no IFPE.*

Com cada um dos participantes realizamos uma entrevista semiestruturada (APÊNDICES E e F). Definimos, previamente, alguns temas que seriam abordados, de modo a contemplar a reconstrução da trajetória deles com a música – do primeiro contato até chegar à licenciatura em música. Desse modo, inferimos que poderíamos acessar alguns elementos-chave que poderiam nos ajudar a entender o sistema de regulação semiótica de cada um na etapa da análise dos dados. Ademais, buscamos explorar entendimentos e sentimentos sobre ser/tornar-se professor (a) e sobre ser músico/musicista; desafios vivenciados, apoio recebido e expectativas para o futuro.

*b) Vídeo-gravação do planejamento de uma aula de música.*

Sabíamos, previamente, que os estágios dos licenciando(a)s partícipes da nossa pesquisa ocorriam em duplas. E essa informação pareceu-nos mais do que adequada para nosso objetivo de pesquisa, uma vez que acessar processos imaginativos se constitui uma dificuldade gigantesca para pesquisadores e pesquisadoras. Desse modo, sendo uma atividade em dupla, as externalizações do processo tendem a ocorrer mais facilmente. Nosso interesse era observar/filmar as duplas planejando a aula que eles iriam ministrar como parte das aulas de regência nos estágios – não criamos a situação. Então, o contato com a dupla ocorreu para sabermos quando e onde eles iriam planejar a próxima aula a ser ministrada. Eles informaram-nos que planejavam no próprio campus, alegando ser um ponto comum de encontro entre eles. Aproveitavam o horário livre na agenda acadêmica dos dois para, então, fazerem o planejamento. Desse modo, no dia e hora marcados pela dupla, chegamos ao campus e a única orientação para os participantes foi: "Façam o que vocês vieram fazer hoje aqui. Vim somente para filmar vocês fazendo essa atividade".

*c) Entrevista semiestruturada pós-planejamento da aula.*

Após o término da filmagem, iniciamos uma rápida entrevista pós-planejamento, onde

nosso interesse era entender o contexto da aula que a dupla iria ministrar (série, escolha do conteúdo, escola etc.). Também, saber sobre as expectativas da dupla para a aula. Desse modo poderíamos, subseqüentemente, na análise, confrontar os dados para melhor explorá-los.

#### 4.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISES DOS DADOS

*Quando a análise tem a ver com um único caso (ou um grupo de casos isolados), a questão básica a ser tratada é criar um nexó epistêmico entre o conteúdo empírico da análise (isto é, atos, eventos, discursos) e a classe geral de fenômenos que o conhecimento científico diz respeito (ou seja, o fenômeno cultural que o pesquisador pretende entender por meio do caso) (SALVATORE, 2014, p.479).*

Nossa intenção, desde o início, era desenvolver uma proposta para estudar processos imaginativos em uma experiência pedagógica panorâmica, considerando, com o mesmo grau de importância: (1) a natureza temporal do fenômeno, considerando a historicidade e a projeção para o futuro (tempo) e (2) os aspectos contextuais – catálise semiótica – de natureza sociocultural do fenômeno (espaço).

Ocupamo-nos, inicialmente, com questões mais estruturais e organizacionais – um trabalho de manuseio dos dados, seguido de uma análise interpretativa. Realizamos, então, as seguintes tarefas:

- a) Transcrição dos registros de áudio das entrevistas e de audiovisuais do planejamento da aula;
- b) Divisão dos dados em 4 momentos subseqüentes, atividades 1, 2, 3 e 4, que foram propostos pela dupla, à medida que a ação se desdobrava;
- c) Leitura e análise minuciosa das transcrições dos 4 momentos propostos pela dupla, que foram sucessivamente analisados a partir da nossa proposta de dimensões analíticas.

##### 4.7.1 Sobre as dimensões analíticas

Nossa forma de análise decorreu da necessidade de investigação das duas ancoragens desse estudo: os processos imaginativos e a natureza panorâmica do fenômeno. Propusemos, como já discutido anteriormente, dimensões analíticas (temporal, relacional, contextual (catálise semiótica), internalização-externalização e material) que só puderam ser definidas, completamente, durante o processo de análise dos dados. À medida que íamos analisando,

confirmávamos algumas dimensões, previamente definidas, e sugeríamos outras – uma decorrência do constante diálogo entre a teoria e a realidade concreta, com base nas experiências vivenciadas por nós, pesquisadora(e)s. Nessa dinâmica, sugerimos que é exatamente na inter-relação das bordas das cinco dimensões propostas, que é possível identificar a emergência dos processos imaginativos ocorrendo, ao longo do tempo, na atividade de planejar uma ação futura, concebida como uma experiência pedagógica panorâmica (planejar uma aula de música).

Vejamos o quadro-síntese (Quadro 2) abaixo:

**Quadro 2:** Visão geral do estudo: objetivos e proposta metodológica

| OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Objetivo Geral:</b> Compreender como os processos imaginativos ocorrem em uma atividade de planejar, em dupla, uma ação futura, tomada a partir de sua natureza panorâmica.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a atuação de bordas psicológicas em uma experiência panorâmica, numa perspectiva desenvolvimental, a partir de dimensões analíticas propostas.</li> <li>• Identificar o sistema de regulação semiótica atuante na dinâmica dos processos imaginativos.</li> </ul> |                                                                                                                                                                       |
| MÉTODO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                       |
| <p>a) Entrevista sobre a trajetória de músico até chegar à licenciatura em música no IFPE;</p> <p>b) Vídeo-gravação do planejamento de uma aula de música;</p> <p>c) Entrevista semiestruturada pós-planejamento da aula.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                       |
| PROPOSTA DE ANÁLISE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                       |
| Conceitos teóricos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Dimensões analíticas                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ PCS</li> <li>✓ Teoria das bordas;</li> <li>✓ <i>Gegenstand</i> (resistência e direcionalidade);</li> <li>✓ Dialogicidade;</li> <li>✓ Recursos materiais.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Temporal</li> <li>✓ Relacional</li> <li>✓ Internalização-externalização</li> <li>✓ Contextual</li> <li>✓ Material</li> </ul> |
| Procedimentos de análise                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                       |
| <p>a) Transcrição dos registros de áudio das entrevistas e de audiovisuais do planejamento da aula;</p> <p>b) Divisão dos dados em 4 momentos subsequentes, atividades 1, 2, 3 e 4, que foram propostos pela dupla, à medida que a ação desenrolava-se;</p> <p>c) Leitura e análise minuciosa das transcrições dos 4 momentos propostos pela dupla, que foram sucessivamente analisados.</p>                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                       |

Fonte: própria

O quadro acima reúne nossos objetivos de pesquisa e nossa proposta metodológica filiada aos estudos idiográficos da PCS. Por essa razão, elegemos um estudo de caso com uma dupla de participantes – estudantes cursando uma licenciatura em música, na fase de estágios

curriculares obrigatórios (ministração de aulas de música em escolas regulares) – para desenvolver o estudo do fenômeno psicológico.

Por fim, essa proposta metodológica, cremos, pode ajudar pesquisadoras e pesquisadores a trilhar um caminho de compreensão acerca dos processos imaginativos, em fenômenos tomados a partir de sua natureza panorâmica, isso porque ela busca manter uma visão sistêmica dos diversos elementos que participam da configuração do fenômeno sob investigação.

## 5 CASO MARIA FLOR E LENINE

*A ciência é sobre a criação de conhecimento universal - e na psicologia significa generalizações sobre fenômenos cujos contextos são excessivamente especificados. Essa afirmação de que o conhecimento geral pode emergir do estudo de fenômenos únicos ligados ao contexto não é uma contradição de termos. Apenas indica um novo desafio para a ciência - como encontrar a generalidade no fluxo interminável de fenômenos particulares? Os “donos” dos fenômenos psicológicos humanos - seres humanos companheiros - não são apenas recipientes de nossos esforços para estudá-los. Eles se relacionam ativamente com nossos esforços para estudar esses fenômenos, modificá-los sob a influência de nossos procedimentos de pesquisa e, às vezes, complicar nosso acesso para seus próprios interesses. A pesquisa psicológica é uma atividade socialmente contextualizada em um campo de heterogeneidade de eventos da vida cotidiana carregados ideologicamente. (VALSINER, 2017b, p.2)*

Este capítulo será dedicado à análise e discussão do estudo de caso da nossa tese. Apresentaremos uma breve descrição do caso e, em seguida, a análise e discussão dos dados. A dupla planeja uma aula que será ministrada em uma escola regular de educação básica<sup>20</sup>. Foram investigadas 4 (quatro) atividades, planejadas pelos participantes, que compõem a sequência didática para a aula (ação futura).

### 5.1 DESCRIÇÃO DO CASO MARIA FLOR E LENINE

*Me sinto empolgado, com vontade de fazer cada vez mais, mas não tenho domínio e sei que isso vai vir com o tempo. Pelos poucos contatos na frente de uma turma, acho que não estou assustado não, dá para continuar. Eu gosto e quero ser professor sim. (LENINE, fonte própria)*

A dupla do 6º período da Licenciatura em Música do IFPE Campus Belo Jardim, Maria Flor (20 anos, saxofonista) e Lenine (33 anos, baterista), realizou um planejamento para uma aula de música a ser vivenciada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental II – crianças com 11 e 12 anos de idade, de uma escola particular tradicional em Belo Jardim – PE. A turma é formada por 24 crianças. O planejamento visava a introduzir o Maracatu, um dos ritmos pernambucanos (para saber mais sobre maracatu, acesse: <http://maracatu.org.br/>), na aula de Arte/ música<sup>21</sup>. A aula a ser ministrada faz parte de um projeto de intervenção que os estudantes

20 A educação básica no Brasil compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

21 A disciplina de Arte busca vivenciar as diversas expressões artísticas, entre elas a música, que passou a ser conteúdo obrigatório na referida disciplina, desde 2008 (Lei nº 11.769) e as demais expressões, desde 2016 (Lei nº 13.278).

da licenciatura em música no IFPE *Campus* Belo Jardim precisam elaborar como requisito para conclusão da disciplina Estágio Curricular I – vivenciada pela dupla no 5º período do curso. Assim, nesse semestre (Estágio Curricular II), eles devem colocar em prática o referido projeto. Anteriormente, Maria Flor e Lenine já haviam ministrado uma aula (três encontros) sobre outro ritmo pernambucano, o baião, com essa mesma turma. Em relação à maneira como a dupla encaminhou essa aula do baião, parece que os resultados não foram aqueles esperados por eles e isso os fez perceber que as crianças enfrentaram algumas dificuldades. Agora, para apresentar o maracatu, eles buscaram outro caminho metodológico para a aula, que as fizessem aprender melhor sobre o ritmo, como trazido por Maria Flor, na entrevista pós-planejamento:

**Pesquisadora:** Qual é a expectativa de vocês para essa aula?

**Maria Flor:** Conceitos básicos e conhecimentos básicos da história do maracatu... de como aconteceu, como acontece até hoje, pra que eles conheçam tanto... é... em relação à história, e da forma que acontece mesmo. Por quê? O nosso projeto é percussão corporal e com percussão corporal você pode fazer tudo, todos os ritmos, usando seu corpo e tal... nós quisemos dar ênfase em baião e maracatu. Aí já tivemos três aulas sobre baião e agora vamos falar sobre maracatu, para que a gente não chegue apenas com a música e digamos: “olha isso é maracatu, vamos fazer agora e vamos percutir no corpo e fazer assim”. Pra isso, a gente tá fazendo essa primeira aula, mostrando do que se trata, pra que depois eles possam reproduzir com o corpo essa música, sabendo o que estão fazendo, entendeu? (Fonte: própria)

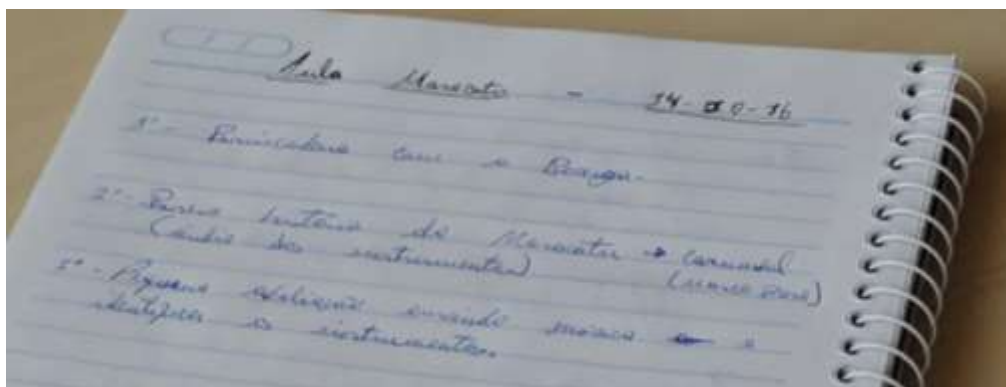
Com essa mudança metodológica para a aula de Maracatu, eles acreditavam que a intervenção na sala de aula surtiria um resultado melhor, pois evitaria a exposição direta do tema da aula já no primeiro encontro com as crianças, como Maria Flor também explica ao próprio Lenine, durante o planejamento:

**Maria Flor:** [...] Mas... aí eu fiquei com medo de a gente fazer isso de novo e não dar certo. Por isso que eu pensei na música antes... Porque se eles estiverem mais habituados, não vai ser uma coisa nova como a gente fez no baião, de chegar e tome, botou... e aí, foi meio que susto, e eles já começaram a fazer, entendeu? [...] (Fonte: própria)

Para planejar uma aula, principalmente durante a fase de estágios curriculares que ocorrem na formação inicial (licenciatura), futuro(a)s docentes elaboram um plano de aula: “organização de um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando um todo significativo que possibilite ao aluno uma percepção clara e coordenada do assunto em questão” (LIBÂNEO, 2013, p. 264). O plano de aula constitui-se de várias partes – unidade temática, objetivos, conteúdo e desenvolvimento metodológico que se desdobra em vários momentos didáticos, tais como introdução do assunto, avaliação da aprendizagem, etc. (LIBÂNEO, 2013). Observamos que a dupla não desenvolveu um plano de aula clássico (Figura

17), mas construiu um roteiro<sup>22</sup> com atividades listadas.

**Figura 17:** Anotações (roteiro) das atividades (1 a 3) a serem vivenciadas na aula de música



Fonte: própria

A seguir, apresentamos um plano de aula (Quadro 3) que elaboramos, a partir da leitura das transcrições da atividade e das anotações da dupla.

**Quadro 3:** Possível plano de aula da dupla Maria Flor e Lenine

| Escola: Colégio Desafio    Disciplina: Arte – Música    Data: 14/10/2016                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                      |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Série: 6º ano    Professores: Maria Flor e Lenine                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                      |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>UNIDADE TEMÁTICA:</b> Maracatu, expressão cultural pernambucana (ritmo, indumentária, dança)                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                      |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | CONTEÚDO                                                                                                                                                                                             | Nº DE AULAS                 | DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 1. Nomear os principais instrumentos musicais utilizados no Maracatu Nação, relacionando-os aos seus sons.<br><br>2. Conhecer um breve histórico do maracatu, diferenciando o Maracatu Nação do Maracatu Rural.<br><br>3. Identificar os sons de cada instrumento utilizado no Maracatu Nação.<br><br>4. Pesquisar sobre grupos de Maracatu do Recife. | 1. Principais instrumentos musicais do Maracatu Nação<br><br>2. Contexto histórico do Maracatu; tipos de Maracatu.<br><br>3. Sons e instrumentos do Maracatu<br><br>4. Grupos de Maracatu do Recife. | 1 aula:<br><br>(50 minutos) | - Iniciar a aula com a atividade das bexigas. As crianças deverão, ao som do Maracatu, manter as bexigas cheias (a sua e as das demais crianças) no ar, se movimentando (dançando intuitivamente) pela sala de aula, sem deixá-las cair.<br><br>- Apresentar breve contexto histórico do Maracatu através de slides, destacando os principais instrumentos musicais utilizados pelo Maracatu Nação e relacionando-os aos seus respectivos sons.<br><br>(Plano B: caso não seja possível utilizar o Datashow do colégio, local do estágio, nem a lousa digital do IFPE Campus Belo Jardim, serão apresentadas imagens impressas dos instrumentos musicais)<br><br>- Atividade avaliativa em sala: os (as) estudantes ouvirão sons do maracatu e deverão identificar os instrumentos correspondentes.<br><br>- Atividade avaliativa para casa: Solicitar uma pesquisa (avaliação) sobre dois grupos de maracatu do Recife. |

22 A foto só mostra três atividades, entretanto foram quatro atividades planejadas.

Fonte: própria

Para que a leitora e o leitor possam vislumbrar as ideias da dupla de forma mais sistematizada e conheçam a sequência didática imaginada por eles, elaboramos o plano de aula acima. Possivelmente, o que apresentamos corresponde àquilo que a dupla elaboraria como um plano da aula clássico. Nesse intento, seguimos as ideias de Libâneo (2013, p. 270-271) no que se refere à estrutura de um plano de aula.

Na sequência da descrição do caso, trazemos uma apresentação de cada um dos participantes, construída a partir da entrevista individual que fizemos com nossos sujeitos de pesquisa.

### **5.1.1 Quem é Maria Flor?**

Pernambucana, solteira, 20 anos e licencianda em música. Em sua família, a música era algo apreciado por todos e todas. Seus dois irmãos, seus pais, e uma das duas irmãs sempre tocaram, amadoramente, algum instrumento. Em sua casa, desde sua mais tenra infância, circulavam vários instrumentos, mas foi aos 5 anos que Maria Flor começou a estudar, formalmente, música. Estudou flauta doce dos 5 aos 12 anos. Depois mudou para flauta transversal. Aos 15 anos matriculou-se em um projeto social, ProJOVEM<sup>23</sup>, para ter acesso à aula de música onde vários instrumentos eram disponibilizados aos aprendizes. Inicialmente, cada um dos inscritos deveria “experimentar” vários instrumentos disponíveis, para encontrar aquele com que mais se identificasse. Ela não quis fazer esses testes, escolheu o saxofone, seu instrumento musical de desejo desde a infância.

Um professor do projeto foi quem mencionou o curso de licenciatura para ela. Ela resolve prestar vestibular, mas, até então, havia estudado muito pouco a parte teórica, e quando toma conhecimento do grau de dificuldade do processo seletivo (várias fases específicas e práticas), ela decide fazê-lo apenas como experiência. Para surpresa geral, ela passa, mas com nota mínima nas provas teóricas de percepção melódica. A partir daí, sabia que precisaria se dedicar muito para superar suas dificuldades.

Maria Flor se vê como alguém que teve uma grande chance (entrou na licenciatura),

---

23 ProJOVEM: programa do governo federal legalmente instituído pela Lei nº. 11.129 (BRASIL, 2005) e regulamentado pelo Decreto nº. 6.629 (BRASIL, 2008a). O programa visa à reinserção do jovem à Educação, com o objetivo de incentivá-lo na busca de uma qualificação profissional e a participação em ações comunitárias para que o mesmo possa, então, melhorar significativamente sua condição social de excluído da escola e do mercado de trabalho.

pois estava muito atrás em relação ao nível teórico da maioria dos estudantes do curso. Todavia, ao longo dos semestres, ela tem conseguido superar suas dificuldades com a ajuda de vários colegas de turma.

Antes de iniciar a licenciatura, ela achava que nunca se tornaria uma professora de música porque pensava que a música era apenas um *hobby* em sua vida. Mas com o incentivo do seu professor, ela escolheu fazer a licenciatura, mesmo tendo sido aprovada, na mesma época, para um bacharelado em matemática. Hoje ela se sente muito feliz com a escolha e descobriu quanto conhecimento pedagógico um professor ou professora precisa construir:

**MF.:** “Eu não imaginava o tanto [...] de pedagogias, de didáticas que ele (o professor) teria que ter. Você tem que ter, em mente, mil e uma metodologias diferentes, porque para cada um vai funcionar de um jeito. Eu pensava que era tudo igual para todo mundo”. (Fonte: própria)

Com o início dos estágios de regência (ministrar aulas), ela achou “a experiência maravilhosa” e alegou que, mesmo algumas coisas não dando certo (ex.: planejar de um jeito e acontecer de outro), ela se sente confiante. Ela nunca teve nenhuma experiência de docência antes da licenciatura. Uma preocupação constante é que ela e sua dupla não consigam executar bem o projeto de intervenção que eles elaboraram para esse semestre de aulas. Entre as atividades docentes, a de que ela mais gosta é a ministração da aula. Ao planejar, ela diz que o faz já pensando (antecipando) nas reações dos alunos que ela já conhece:

**MF.:** Quando eu tô planejando, eu meio que tô vendo quem tá fazendo, entendeu? Principalmente agora que já conhecemos a turma [...] Eu já planejo como se eu tivesse vendo a aula acontecer, entendeu?”. (Fonte: própria)

Para o futuro, Maria flor se vê como professora de música para turmas de crianças. Ela não se vê ministrando aulas para adultos, exceto se for para organizar um coral. Um traço marcante da nossa participante, que aparecerá ao longo da análise é seu entendimento de aula sempre relacionado a formas lúdicas de ensinar.

### 5.1.2 Quem é Lenine?

Lenine, 33 anos, casado, paraense, desde muito cedo era “apaixonado pela bateria”, mas o fato de ter nascido e crescido em uma zona rural tornou o acesso ao instrumento algo muito difícil, e seus pais não queriam nem saber dessa história de música em casa. Seu primeiro contato com a bateria foi só aos 19 anos. Suas primeiras aulas foram com vídeoaulas, pois em sua cidade não havia escola de música ou professor particular de música. Posteriormente, ele

teve a oportunidade, não sem grandes dificuldades, de estudar durante um ano no conservatório de música de Belém, mas não conseguiu seguir nos estudos diante das dificuldades financeiras para se manter na capital. Casou-se e foi morar na cidade de sua esposa, onde conseguiu mais facilmente estudar música. Com a aprovação dela em um curso de mestrado na UFPE, eles se mudaram para Pernambuco. Aqui, Lenine começou a estudar no Conservatório Pernambucano de Música, onde um dos professores falou sobre o curso de música em Belo Jardim, no IFPE:

**L.:** Em 2013 eu entrei no Conservatório Pernambucano de Música e um professor meu, de lá, me falou desse curso em Belo Jardim, que era uma licenciatura, mas com prática no instrumento e isso me animou muito. (Fonte: própria)

Antes da licenciatura, Lenine teve experiências docentes em projetos sociais (ProJovem, Mais Educação e PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil):

**L.:** Foram experiências muito legais em minha vida, mas era mais a questão do instrumento. Hoje a visão é bem diferente. É muito diferente dar aula para um aluno em um instrumento, do que assumir uma turma de 20, 30 alunos, né? E o estágio, hoje, mostra isso, que é muito diferente. (Fonte: própria)

Ele defende que é preciso dedicação para ser professor. Sente-se muito contente e empolgado e que “dar aula é uma missão tão bonita, mas muito difícil”. Acha que a experiência vai ajudar muito, pois não tem muito domínio, mas sabe que com o tempo terá. “Eu gosto e quero ser professor sim!” No entanto, também sente saudade dos palcos. “A sensação de estar no palco é mágica! Não dá para falar em palavras”. Mas ele, com muita perseverança, abriu mão dos palcos para dedicar-se totalmente à licenciatura e ao seu aprimoramento como músico, pois o curso de licenciatura com habilitação no instrumento é muito “puxado” e ocupa muito o tempo dos estudantes. “Eu sinto saudades, quem sabe um dia eu volte”.

Como Lenine já tinha uma experiência como músico da noite, e sua experiência como docente era ensinando o instrumento apenas a um(a) aluno(a) por vez, ele hoje não se sente ainda muito confortável na sala de aula do ensino regular:

**L.:** Como professor, eu me sinto mais confortável no meu instrumento, talvez por não estar lidando com uma turma toda. E isso requer um domínio de sala maior. Mas eu preciso e quero me sentir confortável numa sala de aula. (Fonte: própria)

Ele quer ser professor de música porque quer contribuir com o conhecimento de música nas escolas. O amor pela música o impulsiona à docência. Para ele, ser professor, talvez lhe “dê a possibilidade de viver de música, [...] a gente tem que seguir o que gosta de fazer”. Hoje,

mesmo fazendo um curso superior de música, a família (pais e irmãs) apoia, mas questiona se isso vai ter futuro algum dia. Sua esposa, ao contrário, apoia-o incondicionalmente, e ele se sente muito feliz por isso. Antes de se tornar professor, Lenine quer ir direto para o mestrado para “se qualificar cada vez mais”, e, no futuro, ser um professor tão comprometido com o que faz como ele é hoje como estudante.

Para o baterista e percussionista e futuro professor, Lenine, ministrar uma aula é, antes de qualquer coisa algo muito sério. Abordagens com foco em aspectos teóricos da música – como veremos no decorrer do planejamento – parece ser um signo regulador para nosso participante.

## 5.2 PLANEJANDO UMA AULA DE MARACATU PARA ESTUDANTES DO 6º ANO

*Quando eu tô planejando, eu já tô vendo quem tá fazendo, entendeu, e principalmente agora que a gente já conhece a turma. Inclusive com Lenine, a gente conversa: ‘eita, isso aqui fulano vai gostar que só, isso aqui quem mais vai ficar por cima é tal’ Porque eu já planejo como se eu tivesse vendo acontecer, entendeu? É por isso o meu medo, que quando chegar e não der certo eu fico ‘eita, eu imaginei que eles iam gostar e não gostaram, entendeu?’ (MARIA FLOR, fonte própria)*

É importante destacar que, nessa seção da tese, procederemos com a análise buscando uma construção didática para apresentá-la à leitora e ao leitor. Assim, as quatro atividades serão expostas e analisadas separadamente, exibindo as dimensões analíticas propostas – que podem aparecer mais em uma atividade do que em outra. Abaixo, trazemos uma imagem (Figura 18) que revela o cenário onde a atividade de planejar ocorreu.

**Figura 18:** Lenine e Maria Flor planejando uma ação futura: uma aula de música



Fonte: própria

O espaço utilizado por nós é espaço destinado às/aos docentes da licenciatura do IFPE *Campus* Belo Jardim. É uma sala grande, com divisórias (meia parede), que criam quatro espaços menores, onde o(a)s professor(a)s realizam pesquisas e atendem o(a)s estudantes, individualmente, ou em pequenos grupos. No horário da vídeo-gravação do planejamento da aula, a sala estava vazia.

Passamos, agora, a analisar e discutir o caso sob estudo, no qual a dupla investigada nunca teve experiência docente com turmas de escolas de ensino regular, antes do estágio. Embora Lenine tenha ministrado algumas aulas em escolas formais, as mesmas eram aulas em projetos sociais (ele ensinava bateria), realizadas no contra-turno das aulas, o que é bem diferente do contexto para o qual eles agora planejam – uma sala de aula convencional, em uma instituição de ensino formal de educação, sem instrumentos musicais, com um tempo reduzido de 50 minutos e muitos estudantes (24 alunos). Nessa dinâmica de planejar uma aula (atividade futura), seguiremos destacando os quatro momentos planejados pela dupla.

### **5.2.1 Atividade 1: brincadeira da bexiga**

A primeira atividade imaginada pela turma para o seu plano de aula é a *brincadeira da bexiga*. Sugestão de Maria Flor que se preocupa bastante em trazer ludicidade à aula, de modo a evitar que as crianças achem a “aula chata”. Ela repete nove vezes, ao longo do planejamento desta primeira atividade, para Lenine, que a aula não pode ser chata. E mais duas vezes na entrevista pós-planejamento. Por seu turno, Lenine se preocupa muito em sempre abordar, de forma teórica, o ensino do ritmo Maracatu.

Maria Flor começou sua história com a música de forma muito lúdica, tendo contato com vários instrumentos em sua casa, quando era uma criança pequena (4 anos). E Lenine começou seu contato formal com o instrumento bateria já na adolescência (19 anos) e precisou dedicar-se bastante para avançar nos estudos teóricos e práticos. Parece que as duas histórias dos participantes com a música, fê-los construir significados sobre como ensinar de maneiras distintas. Ela defende uma aula lúdica, dinâmica, e ele preocupa-se em trazer os elementos teóricos para que a aprendizagem seja garantida, como a leitora e o leitor observarão ao longo da análise.

#### **5.2.1.1 Maria Flor apresentando a brincadeira da bexiga: articulando dimensões**

A dupla começa sua jornada imaginativa planejando a aula sobre o ritmo pernambucano Maracatu, articulando, na borda (tempo presente) (MARSICO, 2013), experiências distais passadas e experiências distais futuras (ZITTOUN; GILLESPIE, 2014), mobilizando o já conhecido (ou experienciado) com o ainda não-conhecido. Destacaremos, a seguir, excertos (identificados em ordem alfabética, ao longo da análise) que, aqui, ilustram a dimensão temporal (passado – futuro), a partir de enunciados de Maria Flor:

*Experiências distais passadas* mobilizadas por Maria Flor em seu processo imaginativo:

**(a)** M.F: Tu viu que nem todo mundo conseguiu fazer a questão do ritmo do baião, né?

**(b)** MF: No baião, nós perdemos muito tempo com a questão técnica e tal... mas ficou meio corrido explicar aquilo de última hora pra eles, bater o ritmo, o pulso, de acordo com aquelas contas matemáticas que a gente fez pra eles.

**(c)** MF: Lembra que a professora disse que eles, geralmente, não gostam quando você chega falando, falando, falando... (Fonte: própria)

*Experiências distais futuras* mobilizadas por Maria Flor em seus processos imaginativos:

**(d)** MF: E tem uma atividade que vai ser simples, que a gente só precisa levar bexiga, coloca uma música.

**(e)** MF: Nisso, eu acho que, que eles já vão conseguir uma propriedade tanto do ritmo, porque vai estar se repetindo ali, eles vão ter que dançar conforme a música... então, de certa forma, pra eles, já é um treinamento, porque depois pra eles fazerem percussão corporal, eles vão precisar bater no ritmo da música. Então, talvez essa música já ajude eles (*sic*) depois.

**(f)** MF: Eles vão estar dançando, preocupados com o balão e, ao mesmo tempo, provavelmente, vão bater o pé de acordo com o tempo forte do maracatu. Eu tenho quase certeza.

**(g)** MF: Eu tô dizendo que eu acredito, por tudo que a gente vê... é da pessoa mesmo, você procura dançar conforme o ritmo da batida. (Fonte: própria)

As experiências distais passadas **(a)**, **(b)** e **(c)** revelam que a dupla, em aulas passadas com a mesma turma – abordando outro ritmo pernambucano, o baião – não conseguiu desenvolver, a contento, o que eles haviam planejado. Assim, em sua relação constante com o *Umwelt* (UEXKÜLL, 1940/ 1982) – ambiente experienciado do sujeito (contexto catalizado) – podemos observar um processo de regulação semiótica ocorrendo, a partir desse futuro que regula o processo de construção de significados, que se desdobra *com o tempo* (VALSINER,

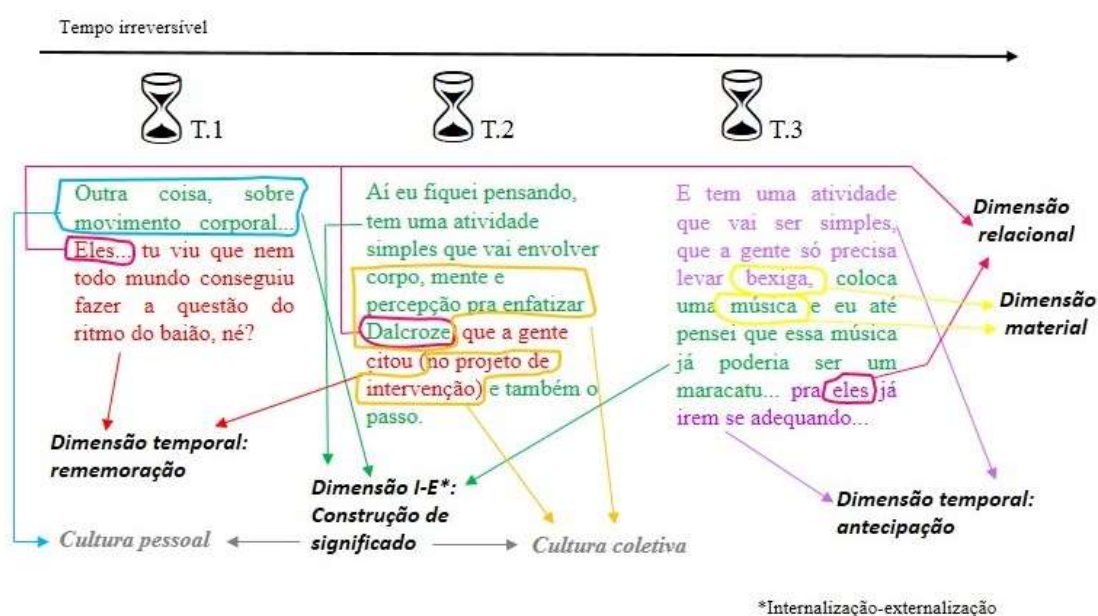
2007). Não é o passado que regula o processo de construção de significados (o planejamento) que Maria Flor e Lenine ora realizam (presente), mas o futuro imaginado, antecipado – **(d)**, **(e)** e **(f)** – que lhes permite explorar possibilidades de construção da ação futura, negociando entre tensões e ambivalências (como veremos a seguir), uma forma de harmonizar, na borda entre o passado e o futuro, uma escolha da dupla em relação a uma ação futura.

Maria Flor, ao mesmo tempo em que imagina *quais* **(d)** atividades e *como* **(e)**, **(f)** as crianças irão realizá-las, também constrói significados com o seu parceiro de dupla, destacando ainda os motivos – **(c)**, **(e)**, **(f)** e **(h)**, que a fazem escolher/sugerir aquela atividade, e não outra.

**(h)** MF: o que eu pensei dessa música, é pra que eles realmente escutem sem estar nem fazendo ideia do que eles vão fazer. Depois, quando eles forem reproduzir... eles vão ter uma memória de que aquilo já aconteceu, entendeu? E talvez fique mais fácil. (Fonte: própria)

Os motivos podem ser identificados em Maria Flor, a partir do processo dual internalização-externalização de significados sobre como se experiencia uma música (“a pessoa procura dançar conforme o ritmo da batida”) no dia a dia. Logo, podemos identificar um cruzamento de fronteiras entre dimensões, isto é, podemos ver a inter-relação que se estabelece entre a dimensão temporal e a dimensão internalização-externalização, que ocorre graças aos processos imaginativos. Vamos observar a inter-relação ocorrendo na análise microgenética abaixo, de um único enunciado de Maria Flor (Figura 19):

**Figura 19:** Planejando uma ação futura: movência entre dimensões analíticas em uma análise Microgenética



Fonte: própria

Várias dimensões podem ser identificadas, na figura acima, e revelam a dinâmica dos processos imaginativos, como propomos nesse estudo, a partir da movência semiótica que ocorre de uma dimensão para outra, em seus processos de cruzamento de bordas psicológicas. Na investigação de processos imaginativos, ocorrendo no planejar uma ação futura, podemos, de acordo com nossa proposta de análise, focar na dinâmica de relações mútuas que ocorrem entre as partes de um todo. Para uma descrição detalhada desse processo, analisemos a figura 19, acima. Essas partes do todo, nomeamos de dimensões analíticas, para fins de estudo. Assim, temos quatro dimensões identificadas no enunciado, em análise, externalizado quando Maria Flor apresentava a ideia de fazer a brincadeira da bexiga a Lenine, como atividade introdutória da aula a ser ministrada por eles.

No T1 (tempo 1), começamos pela dimensão internalização-externalização, na qual Maria Flor chama a atenção de Lenine argumentando sobre movimento corporal. Em seguida, temos um movimento que Maria Flor faz na borda (presente), indo para o passado (memorização) e, em seguida, identificamos uma mudança para a dimensão relacional. A dimensão temporal (experiência passada) tem qualidade (potencial) para se relacionar à dimensão internalização-externalização, visto que legitima, de alguma forma, aquilo que Maria Flor começou a argumentar e seguirá no T2. Contudo, ainda no T1, observamos que ela está planejando com Lenine, mas na direção do(a)s estudantes do 6º ano (“eles”), ou seja, a presença da dimensão relacional é notada e relaciona-se, no T2 (tempo 2), à dimensão internalização-externalização, onde Maria Flor retoma sua argumentação. Nesse mesmo trecho do enunciado (destacado na figura com letras verdes), há significados da cultura coletiva: precisamente, uma teoria do ensino da música que envolve “corpo, mente e percepção”. Concomitantemente, a dimensão relacional está presente, quando Maria Flor evoca Émile Jaques-Dalcroze – compositor e pedagogo musical suíço, que desenvolveu a pedagogia musical à qual Maria Flor se refere.

Posteriormente, um movimento em direção à dimensão temporal é observado. Maria Flor rememora mais um evento e, ao mesmo tempo, percebemos a voz da instituição formadora (IFPE), representada no projeto de intervenção que eles, enquanto licenciando(a)s-estagiário(a)s devem, obrigatoriamente, fazer. Ou seja, vemos a cultura coletiva atuando nessa dinâmica. Por fim, temos mais uma mudança de dimensão, a de internalização-externalização, na qual ela segue construindo significado sobre o alcance da brincadeira. No T3 (tempo 3), Maria flor, mesmo argumentando sobre a brincadeira, antecipa uma ação futura, e por esta

razão, optamos por identificar na figura, a dimensão temporal relacionada ao futuro (e não a de internalização-externalização).

Nesse mesmo enunciado, destacado em letras roxas, a presença da dimensão material é percebida: a bexiga. Outra mudança, e chegamos, mais uma vez, à dimensão internalização-externalização, na qual Maria Flor fala sobre como será a brincadeira, e, novamente, a dimensão material é notada: a música. Em seguida, o último movimento observado refere-se à antecipação (dimensão relacional) de que “eles” (o(a)s estudantes) – dimensão relacional – irão já “se adequando” à proposta de uma aula ainda a ser planejada: percutir o maracatu no corpo.

Toda essa movência entre dimensões, acima detalhada, é identificada ao longo da atividade de planejar a ação futura sob investigação. Todavia, essa dinâmica pode ser acuradamente explorada, indo além da identificação das dimensões e chegar à movência entre elas. Outros elementos relativos à dinâmica da construção de significação entre o sujeito e o ambiente, e, portanto, dos processos imaginativos, merecem atenção. É o que se segue em nossa análise.

#### 5.2.1.2 Tensões no planejar em dupla: ambiguidade na borda

A ambiguidade é uma das características contraditórias das bordas (MARSICO, 2016; 2018) Logo, tensões e ambivalências, experienciadas pelo sujeito, fazem parte da dinâmica da construção de significados (ABBEY, VALSINER, 2006), e é possível observar que a novidade sugerida por Maria Flor (a brincadeira da bexiga), estabelece uma tensão na experiência vivida pela dupla, uma vez que, para Lenine, ministrar uma aula está muito ligado à visível presença textual e procedural das teorias previamente estudadas por ele, em sua esfera de experiência<sup>24</sup> (ZITTOUN, 2012) musical, como podemos observar no trecho <sup>25</sup>1, abaixo:

##### Trecho 1:

**L:** [...] eu penso que a gente **tem que dar uma atenção também com aquela organização matemática** que a gente fez com o baião, porque o maracatu vai ser um pouquinho mais difícil de eles entenderem. Então, a gente pode fazer o seguinte: num primeiro momento, faz com o balão. A tua ideia é bem legal. E depois faz aquela... **com os números...** que daí já para de dançar e **já foca nos acentos**. Porque dançar, dançar entre aspas, claro, vai ser mais uma

24 Esferas de experiência: configurações sociais e materiais estruturadas por regras e organizadas através de uma rede de significados. Elas demandam certas atividades e possuem determinados objetivos e nuances emocionais. Isso faz com que a pessoa saiba o que deve ser feito e como interagir em cada esfera. Ao longo da vida, progressivamente as pessoas as expandem e diversificam, ou são reduzidas, como na velhice (Zittoun, 2015).

25 Cada trecho apresentado traz um diálogo, ou seja, enunciados de ambos os participantes.

brincadeira, claro... mas aí tentar e fazer uma dancinha... É bastante coisa de um só vez: faz uma dancinha baseado **nos pulsos do maracatu**, na música que tá ouvindo, e ainda coordenando com o balão que não pode cair...

**MF:** Mas aí que... que, que vai ser. A gente não vai dizer pra eles que eles tem que dançar no ritmo do maracatu... eles vão dançar livres. Eu tô dizendo que eu acredito, por tudo que a gente vê... é da pessoa mesmo, você procura dançar conforme o ritmo da batida.

**L:** Entendi. **A música fica apenas como um som, como uma música de fundo.** (Fonte: própria)

Maria Flor, ao propor a atividade da bexiga, evoca Dalcroze (um teórico da educação musical que desenvolveu um método de ensino de música que une corpo e mente) para justificar sua escolha: “*Aí eu fiquei pensando, tem uma atividade simples que vai envolver corpo, mente e percepção, pra enfatizar Dalcroze [...]*”. Recursos materiais ou ferramentas simbólicas, normas sociais, concepções teóricas etc., são alguns exemplos de aspectos que podemos chamar de culturais (cultura coletiva) e que atuam no sistema de regulação semiótica, na construção de significados – e, portanto, nos processos imaginativos. A ideia do método Dalcroze<sup>26</sup>, proposta por Maria Flor, é para que as crianças experienciem primeiro o ritmo, de forma intuitiva em uma brincadeira, para que depois, em outra aula, eles possam aprender de uma maneira mais formal o maracatu. Ela alega que começar direto na teoria musical, ou seja, nos aspectos técnicos da rítmica, não funcionou bem na aula de baião. A presença dessa concepção teórica (Método Dalcroze) evidencia um aspecto relevante na nossa análise, pois o método representa também esse outro expertise a que se recorre (Dimensão relacional), neste caso, regulando a ação futura (VALSINER, 2007).

Mesmo apresentando uma teoria que justifica sua sugestão, a ideia de Maria Flor não parece convencer Lenine de que funcionará. Ele destaca a necessidade de já nessa primeira aula, apresentar pontos teóricos mais específicos, tais como aqueles observados no trecho 1 (enunciado 1 de Lenine): organização matemática, números, acentos, pulsos. Essa tensão entre as atividades imaginadas pelos participantes da dupla (ela sugere uma atividade corporal e musical sem destacar aspectos teóricos do ritmo maracatu, enquanto ele sugere utilizar

---

26 “A Rítmica criada por Jaques-Dalcroze pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica. Jaques-Dalcroze deseja libertar o aluno da inércia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopédico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo. Assim, o pedagogo propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo. Suas reflexões buscam um caminho: “eu me pego sonhando com uma educação musical na qual o corpo faria ele mesmo o papel de intermediário entre os sons e nossos pensamentos, e se tornaria instrumento direto dos nossos sentimentos” (Jaques-Dalcroze citado por Dutoit-Carlier, 1965, p. 317, tradução nossa)” (MARIANI, 2012)

conceitos teóricos e dinâmicas baseadas em organização matemática do ritmo) é constitutiva do processo de construção de significados e não deve ser encarada como algo indesejado.

Observa-se, nessa situação, também, uma característica marcante e contraditória das bordas: aumenta a ambiguidade enquanto diminui a ambiguidade. Observamos que, para os participantes, essa ambiguidade se coloca da seguinte forma: ambos buscavam diminuir aspectos ambíguos no ato de planejar uma atividade inicial, de modo que encontrassem uma forma de facilitar a aprendizagem das crianças. Todavia, o próprio processo de construção de significados traz, inerentemente, incertezas uma vez que o futuro ainda não vivido regula tal processo. Logo, os sujeitos passam a experienciar novas tensões e ambivalências nessa construção, confirmando essa característica da borda (2ª característica).

Para Tateo e Marsico (2013), Marsico e Tateo (2017) e Tateo (2017b), a tensão é uma característica inerente aos sistemas desenvolvimentais, isto é, o princípio organizacional da psique humana estado de pré-tensão dinâmica garante, através da coexistência de flexibilidade e estabilidade ao longo do tempo, que o organismo que garante a integridade do organismo flexibilidade e estabilidade ao longo do tempo. , psique deveria ser entendida em termos de um sistema *tensegrity* (integridade tensional), cujo princípio organizacional é a tensão dinâmica”, ou seja, a integridade do organismo que é baseada em um estado de pré-tensão dinâmica constante que garante (MARSICO, TATEO, 2017, p. 538).

Diante da tensão, ambos recorreram a signos da cultura (conceitos/métodos da educação musical) em seus processos imaginativos. Lenine parece não acreditar que a atividade da bexiga funcionará: “*É bastante coisa de uma só vez: faz uma dancinha baseada nos pulsos do maracatu, na música que tá ouvindo, e ainda coordenando com o balão que não pode cair...*”. Maria Flor, então, explica a Lenine que “acredita” que as crianças irão dançar no ritmo do Maracatu, porque as pessoas quando dançam, fazem-no no ritmo que escutam (dimensão temporal – antecipação / dimensão internalização-externalização – significado construído e regulado pela cultura coletiva). Ela alerta, também, que às crianças não será dito que elas deverão dançar no ritmo, sugerindo que será algo intuitivo para elas. Depois dessa explicação, Lenine parece se convencer de que a atividade com a bexiga poderá funcionar e eles a definem como a primeira atividade para aula. Podemos ver, nesse momento, o sistema de integridade tensional em ação: opiniões divergentes – que provocam as tensões – continuam lá, fazendo parte do planejar em dupla, mas essas mesmas tensões mantêm a integridade do sistema.

Avançando um pouco mais na discussão, a decisão de Lenine, concordando com a atividade da bexiga para a primeira atividade da aula, sinaliza o *consenso* que Glavaneu (2018)

aponta como constituindo o que ele chama de *progressão dialética*, que exploraremos na subseção 5.2.1.5, quando focaremos na dimensão relacional.

Para realizar essa primeira atividade, eles irão recorrer a recursos materiais: a própria bexiga e uma música de Maracatu. Do ponto de vista analítico, inferimos que no ato de planejar uma ação futura, tanto se utilizam recursos materiais (notebook, caderno, caneta etc.), como se imagina sua utilização na ação futura (bexiga, música, caixa de som, Datashow etc.). Acerca disso, discorreremos na atividade 2, subseção 5.2.2. A seguir destacaremos a dinâmica de resistência e direcionalidade, também ocorrendo graças aos processos imaginativos e analisados a partir da inter-relação das bordas da dimensão internalização-externalização e dimensão temporal.

#### 5.2.1.3 Atribuição de valor no processo de construção de significados e a dinâmica de resistência e direcionalidade.

Segundo Valsiner (2007), “é na interseção da tensão trazida pela insistência seletiva que vem do passado e nos eventos incertos que podem acontecer no futuro, que a significação ocorre” (p. 113). E construir significado possui uma característica particular: fazemos distinções perceptuais. A essas distinções, valores são adicionados ou atribuídos. É interessante observar que tanto a teoria das bordas (o sujeito constrói bordas para, então, significar suas experiências com o ambiente), quanto a teoria dos objetos (significar um objeto e transformá-lo em um *Gegenstand*) focam no mesmo processo apontado por Valsiner (2007) para construção de significados: processos de distinção adicionada de valor. Os processos imaginativos estão em atuação na construção das bordas, em nosso caso, bordas psicológicas. E, graças às bordas, é possível que o sujeito acione os processos imaginativos em sua mente e, através deles, estabeleça sua movência semiótica temporal entre o passado e o futuro, cruzando essa área liminar que é o presente. Mas também é possível ver a movência ocorrendo entre dimensões, por exemplo, entre a dimensão temporal e a relacional, ou entre quaisquer outras dimensões.

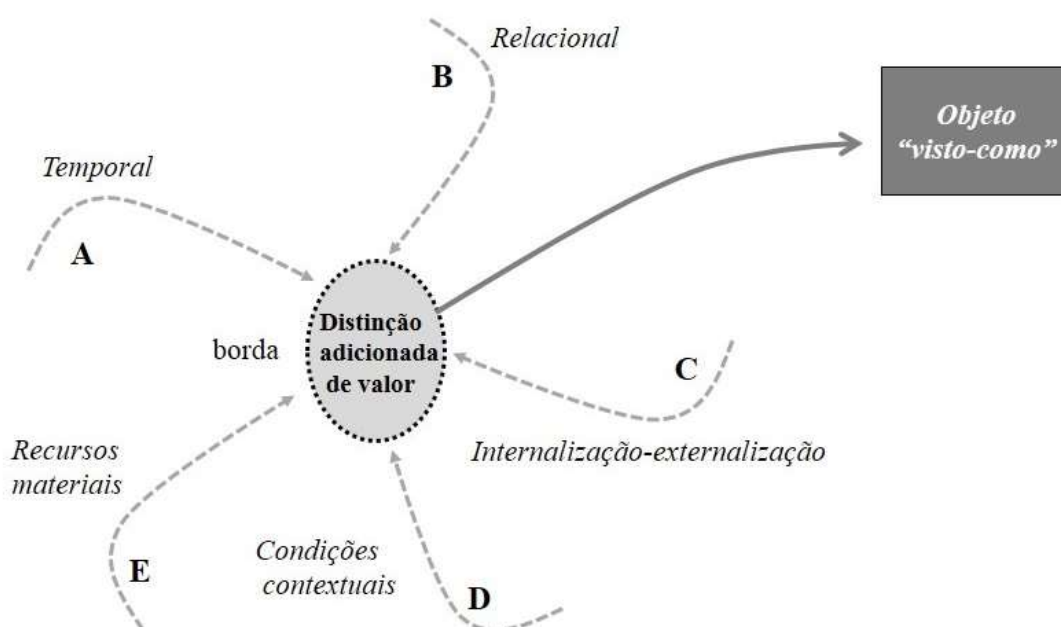
Tanto no discurso de Maria Flor como no de Lenine, observamos os processos imaginativos antecipando resistências e mudança (direcionalidade) pela criação de um *Gegenstand*, através da dinâmica de seleção de alguns aspectos do objeto em questão, resultando no processo de construção de significados sobre esse objeto, que passa, então, a ser “visto-como” (TATEO, 2015) algo. Essa dinâmica que resulta no objeto “visto-como” é a distinção adicionada de valor. Vamos contextualizar um pouco para mostrar essa antecipação de resistência que, acima, afirmamos ocorrer e vamos também destacar essa dinâmica

ocorrendo na relação mutualmente constituída das bordas entre as dimensões temporal, internalização-externalização, relacional, contextual e material.

Maria Flor, ao sugerir uma atividade inicial que permite às crianças já entrarem em contato com o ritmo Maracatu (mas sem a preocupação de mostrar-lhes qualquer teoria) é, sem dúvida, antecipando algo que, através dos processos imaginativos, ela anteviu. Neste caso, um aspecto do objeto (corpo discente) por ela selecionado (“as crianças não saberão percutir no corpo quando solicitado nas próximas aulas”), faz a mesma construir um significado sobre ele, baseado em sua resistência (imaginada) e, conseqüentemente, nesse processo de construir significado, esse objeto passa a ser *visto* por ela *como* se não fosse capaz de realizar os movimentos corporais quando lhes for solicitado, ou seja, os estudantes fracassarão.

Todo esse processo acima descrito é a antecipação de uma resistência do objeto (corpo discente) que se dá, inicialmente, pelo encontro do sujeito com o objeto e a subsequente distinção adicionada de valor. Nessa dinâmica, através dos processos imaginativos, o agente (construtor de significados) transita entre experiências passadas e futuras, por exemplo, mobilizando a dimensão temporal. Ao mesmo tempo, outras dimensões são também mobilizadas e a inter-relação entre elas ocorre. Abaixo, ilustramos (Figura 20) a dinâmica de fazer distinção e atribuir um valor, como parte do processo de construção de significados – aqui, a resistência ao objeto.

**Figura 20:** Processo de distinção adicionada de valor.



Fonte: própria

A figura 20, acima, sinaliza o processo de mobilização de dimensões na construção de significados. Como já descrito, no encontro de Maria Flor com o objeto (fracasso das crianças), ela vê as crianças *como* se falhassem na atividade de percutir o som do maracatu no corpo – isso ocorrendo em outra aula futura, ainda nem planejada por eles. Como isso ocorreu? Como ela as viu? Essa visão das crianças falhando na atividade ocorre através de processos imaginativos em que Maria Flor antecipa resistências do objeto. Mas esse processo imaginativo não significa um devaneio ou algo sem sentido. Ao contrário, houve um processo de construção de significados, graças à capacidade imaginativa evocada no momento de pensar sobre uma atividade introdutória para a aula (ação no futuro).

No campo imaginativo, Maria Flor encontra-se com o objeto (corpo discente) e lhe atribui um valor, antecipando (dimensão temporal - futuro) para si uma resistência do objeto. Ao imaginar e antecipar tal resistência, “o fracasso do corpo discente” torna-se um *Gegenstand* para ela. Por suas experiências passadas com essa mesma turma (especificamente, o fato das crianças não terem realizado com facilidade e adequadamente o ato de percutir no corpo o ritmo baião), Maria Flor faz uma distinção e acrescenta um valor ao objeto: as crianças falharão na atividade de percutir o maracatu no corpo.

Observando ainda a figura 20, podemos ver 5 setas tracejadas na cor cinza: A, B, C, D e E. Cada uma representa uma das dimensões analíticas (temporal, internalização-externalização, relacional, material e contextual) e indica que, no momento de percepção e distinção adicionada de valor em relação ao objeto (crianças), elas são mobilizadas. Nesse evento específico em análise, observamos no processo de construção de significado de Maria Flor, as cinco dimensões mobilizadas. O significado construído refere-se àquele que ocorre no momento em que ela imagina, seleciona alguns aspectos do corpo discente e adiciona valores ao mesmo, passando a vê-lo a partir da noção de “ver-como”, pela resistência antecipada do objeto (corpo discente), criando, portanto, nesse momento, um *Gegenstand*.

Vejamos no quadro 4, abaixo, a exemplificação das dimensões mobilizadas por Maria Flor nesse evento específico de fazer distinção adicionada de valor, e portanto, criar um *Gegenstand*. Ressaltamos que a dimensão contextual, no quadro abaixo apresentada, atravessa toda a experiência pedagógica panorâmica sob investigação. Assim, faremos uma análise dessa dimensão aqui nesse quadro 4, mas não a repetiremos nas demais análises, uma vez que as condições contextuais presentes no fenômeno como um todo, já estarão descritas aqui – exceto quando surgir uma nova condição contextual.

Uma vez que o processo de distinção e atribuição de valor é estabelecido e uma resistência é detectada, mesmo que no campo da imaginação, a direcionalidade surge como

processo complementar da resistência (TATEO, 2017a, p.9). A partir da atribuição de valor – que é quando passamos a “*ver-o-objeto-como*” – estratégias semióticas para lidar com a resistência ao *Gegenstand* são criadas pelo sujeito. Tateo (2017b) nos lembra de que o *Gegenstand* não existe nele mesmo, mas decorre dos nossos processos imaginativos (construção de significados), a partir das nossas relações e trocas semióticas com o ambiente. Além disso, como parte de um processo desenvolvimental, os resultados subsequentes podem ser positivos ou negativos e bem diversos (TATEOb, 2017).

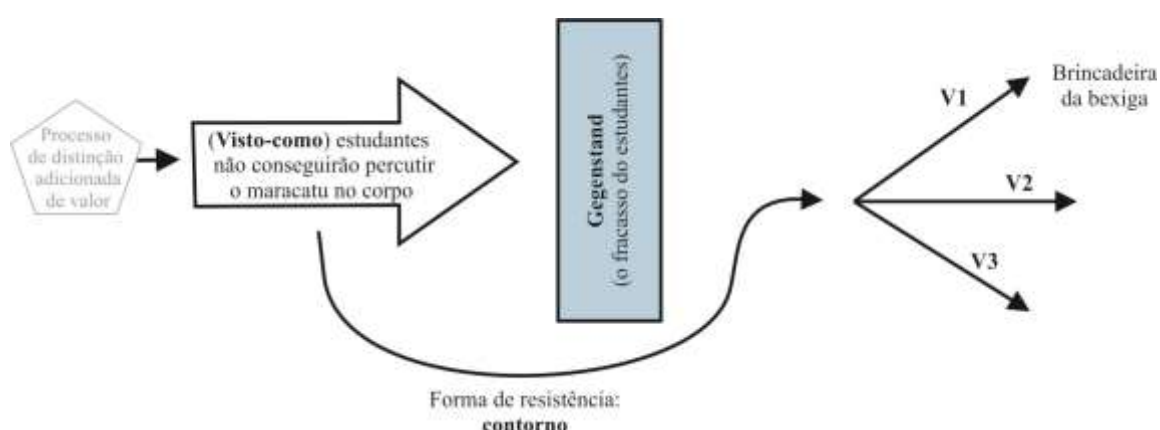
**Quadro 4:** Dimensões mobilizadas na dinâmica de atribuição de valor por Maria Flor (I).

| Dimensão temporal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Dimensão internalização-externalização                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Dimensão relacional                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Dimensão material                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Passado)<br>Quando reimagina experiências passadas com as crianças, em que as mesmas apresentaram dificuldade em executar atividades rítmicas com o baião, além da metodologia que eles utilizaram na aula do baião que não funcionou muito bem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | (Cultura pessoal)<br>Quando reflete “ <i>Aí eu fiquei pensando, tem uma atividade simples que vai envolver corpo, mente e percepção</i> ”; “ <i>até pensei que essa música já poderia ser um maracatu... pra eles já irem se adequando</i> ”, “ <i>Enquanto que com coisas lúdicas, já vai ser uma coisa menos chata</i> ”. | (Planejar <i>com</i> )<br>Toda atividade desenvolve-se com uma dupla.<br><br>(Planejar <i>na direção dos outros</i> )<br>A dupla planeja para estudantes do 6º ano e, particularmente, Maria Flor encontra-se com eles em seu campo imaginativo, onde o processo de distinção adicionada de valor ocorre. | (Recursos materiais)<br>Quando escolhe uma brincadeira que utilizará bexigas e uma música. |
| (Futuro)<br>Quando antecipa uma forma de resistência do objeto (falharão) em relação a uma ação futura (percutir no corpo).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Como mencionado anteriormente, para Maria Flor, a aula não pode ser chata, ou seja, ser lúdica tem um valor muito grande no significado que ela construiu sobre ser professora e como ensinar.                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                            |
| Dimensão contextual                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                            |
| Se a dimensão contextual é tomada como catálise semiótica, significa dizer que as condições contextuais sob as quais o fenômeno ocorre são entendidas como aquilo que não pode regular (diferente de um regulador semiótico) ou impactar diretamente em um resultado – promover ou inibir uma decisão, por exemplo. Os catalisadores semióticos são “o suporte condicional ou contextual dentro do qual algo ocorre [...] Eles fornecem aroma direcional e apoio, ajuda e capacitação, e sem eles certos processos de mediação (isto é, certos reguladores semióticos) não podem operar” (CABELL, VALSINER, 2014, p.12). Assim, ao planejar uma ação futura, sendo o(a) planejador(a) um (a) estudante-estagiário(a) que planejará uma aula para uma turma regular, condições contextuais já sinalizam um tipo de suporte específico para que a ação siga seu desenvolvimento (podendo outras surgirem ao longo do desenvolvimento da ação). Trazendo mais especificamente para o nosso caso, chamamos a atenção do leitor e da leitora para as seguintes condições contextuais (catálises semióticas): os participantes planejam em dupla; é uma atividade para eles obrigatória na formação docente; a escola campo de estágio é uma instituição particular; na escola campo de estágio não há instrumentos musicais disponíveis para as aulas de arte; o tempo de aula é reduzido (50 minutos uma vez por semana); eles têm uma experiência passada de uma aula regular com essa mesma turma; eles não têm experiência docente prévia ao estágio; eles precisam colocar em prática o projeto de intervenção já apresentado e aprovado pela professora da disciplina de estágio (IFPE). Desta forma, a cada análise feita, tais condições contextuais estarão sempre presentes. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                            |

Fonte: própria

Na tentativa de contra-atuar o *Gegenstand*, Maria Flor lança mão de uma estratégia semiótica, o contorno (*circumvention*, termo correspondente em inglês). A partir daí, ela, certamente, pensou em vetores de ação, mas aquele que foi externalizado – e nós o acessamos – foi sugerir uma atividade lúdica onde as crianças pudessem, de alguma forma, já ir se preparando para aula seguinte (percutir com o corpo o ritmo Maracatu). Na figura 21, abaixo, podemos ver a seta preta em meia-lua, que liga o *Gegenstand* aos vetores de ação, representando o *contorno* realizado por Maria Flor.

**Figura 21:** Dinâmica de antecipação, resistência e direcionalidade (Maria Flor)



Fonte: própria

O *Gegenstand* pode deflagrar no sujeito inúmeras formas de contra-atuação à resistência antecipada, que levam a vetores como podemos ver na figura 21: V1, V2, V3, sinalizando os possíveis caminhos que o sujeito poderá tomar no futuro e, assim, seguir em sua trajetória desenvolvimental. É importante destacar que o *Gegenstand* pode, também, representar, para o sujeito, um bloqueio tão forte, que ele não conseguiria pensar em nenhuma estratégia de contra-atuação ao *Gegenstand*. Nesse caso, não surgiriam vetores de ação. Também, seria possível que um bloqueio, diante de novas condições contextuais, fosse ressignificado pelo sujeito e surgissem, em decorrência, outros vetores de ação.

Da mesma forma que atribuir um valor ao objeto mobilizou, na borda, dimensões analíticas, para estabelecer as estratégias de contra-atuação (vetores de ação) e lidar com o *Gegenstand* (objeto significado a partir da antecipação da resistência – processo “ver-como”), novamente, as dimensões analíticas são identificadas. A brincadeira da bexiga, que está representada na figura como o vetor 1 (V1), para ser definida como tal, demandou a coordenação das dimensões propostas para nossa tese, como observado no quadro 5, abaixo.

Observamos que Lenine, entre tensões, também antecipa resistências, como podemos observar no trecho 1 (p.97). Para ele, fazer “*uma dancinha baseado nos pulsos do maracatu, na música que tá ouvindo, e ainda coordenando com o balão que não pode cair*”, é muita coisa para as crianças. Ele, então, antecipa que isso não vai dar certo. Mais ainda, para Lenine, o objeto (*Gegenstand*) em questão é a brincadeira da bexiga sugerida por Maria Flor, e não as crianças. Ao iniciar seu processo de construção de significados sobre a brincadeira, identificamos em Lenine o mesmo processo semiótico vivenciado por Maria Flor, ou seja, ele faz a distinção perceptiva adicionada de valor, vendo o objeto (a brincadeira da bexiga) como se fosse “uma atividade complexa para as crianças”, e, portanto, não será adequada aos objetivos que eles perseguem para a aula. Lenine, então, sugere: fazer a brincadeira da bexiga, que “*é bem legal*”, mas também recorrer a atividades com “*organização matemática*” e “*focar nos acentos*” (aspectos teóricos para o ensino do ritmo).

**Quadro 5:** Dimensões mobilizadas na criação de estratégias de contra-atuação vivenciada por Maria Flor ao *Gegenstand* “o fracasso dos estudantes”.

| Dimensão temporal                                                                                                                                                                                                              | Dimensão internalização-externalização                                                                                                                                                                                                      | Dimensão relacional                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Dimensão material                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(Passado)</p> <p>Maria Flor rememora que a professora falou que as crianças não gostam quando o professor só fica falando; experiências passadas de saber que as pessoas quando dançam, o fazem sempre no ritmo ouvido.</p> | <p>(Cultura pessoal)</p> <p>Para que a aula não seja chata, precisa ser dinâmica, portanto, ela escolhe uma atividade lúdica para as crianças; Maria Flor tem certeza que as crianças vão, intuitivamente, dançar no ritmo do Maracatu.</p> | <p>(Planejar <i>com</i>)</p> <p>Toda atividade desenvolve-se com uma dupla.</p> <p>(Planejar <i>na direção</i> dos outros)</p> <p>A dupla planeja para estudantes do 6º ano e, particularmente, Maria Flor encontra-se com eles em seu campo imaginativo onde o processo de distinção adicionada de valor ocorre.</p> | <p>(Recursos materiais)</p> <p>Quando escolhe uma brincadeira que utilizará bexigas e uma música.</p> |
| <p>(Futuro)</p> <p>Com a brincadeira da bexiga, as crianças já irão se acostumando ao ritmo Maracatu e não serão pegos de surpresa na atividade de percutir com o corpo (será mais fácil para eles).</p>                       |                                                                                                                                                                                                                                             | <p>(Outro ator social)</p> <p>O método Dalcroze como a voz da instituição formadora que legitima a indicação da brincadeira.</p>                                                                                                                                                                                      |                                                                                                       |
| <p><b>Dimensão contextual</b> - Ver o Quadro 4, p. 103.</p>                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                       |

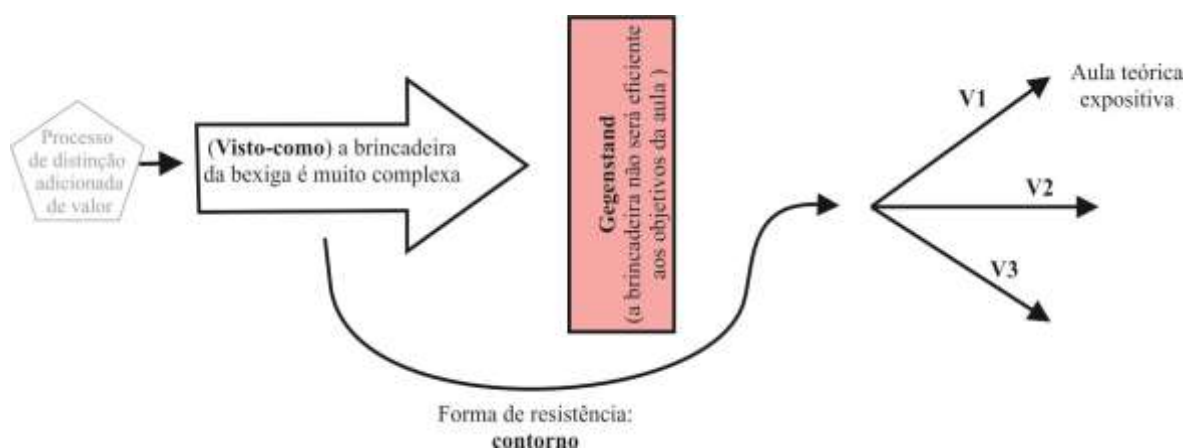
Fonte: própria

A sugestão da atividade com organização matemática parece ser uma tentativa de Lenine

para estabilizar a tensão experienciada, a partir dos significados divergentes entre a dupla. Nesse estudo, como já discutido, assumimos que a tensão é um elemento constitutivo da vida psicológica, que simultaneamente permitem a transformação e a integridade do sistema em desenvolvimento (MARSICO; TATEO, 2017; TATEO, 2018c; TATEO; MARSICO, 2013;). A sugestão de Lenine também pode ser considerada como parte integrante da progressão dialética (GLĂVEANU, 2018) que alcança um consenso quando analisamos com quem se imagina/planeja uma ação futura, ou ainda, como uma característica da dimensão relacional voltada a quem se imagina/planeja a ação futura. Iremos aprofundar essas discussões na subseção 5.2.1.5.

A Figura 22, abaixo, sintetiza o processo de antecipação, resistência e direcionalidade experienciado por Lenine no tocante à brincadeira da bexiga. É possível vislumbrar que o processo semiótico é o mesmo para ambos (comparar figuras 21 e 22), ou seja, passaram pelo mesmo processo de antecipação, resistência e direcionalidade.

**Figura 22:** Dinâmica de antecipação, resistência e direcionalidade (Lenine)



Fonte: própria

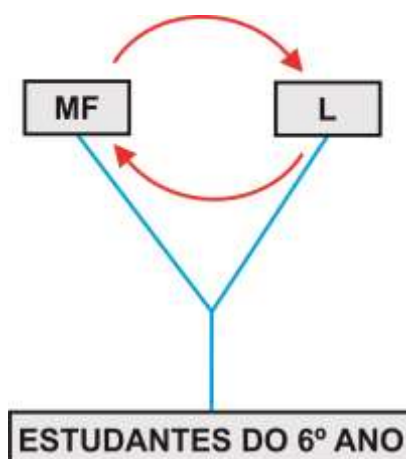
Os processos imaginativos, portanto, atuam como resistência, uma vez que ela é imaginada no presente pelo sujeito, em relação ao seu futuro (imediato ou distante) com um dado objeto (para Lenine: a atividade é muito complexa e não servirá aos objetivos da aula). Logo, podemos inferir que em processos imaginativos – em situações de planejar uma ação futura, o sistema de regulação semiótica pode ser investigado, também, a partir da dinâmica de antecipação, resistência e direcionalidade. Até aqui, na análise, pudemos identificar que o signo regulador na dinâmica de significação de Maria Flor é “aula boa é aula dinâmica”. Já para Lenine, percebemos a presença do signo regulador, “aula boa é aula com abordagens teóricas”.

O sistema de regulação semiótica opera na dinâmica de interação do sujeito e seu *umwelt*, ou seja, na dinâmica de construção de significados sobre essa relação que é interdependente (separação inclusiva). Nesse processo, em nosso estudo, a dimensão relacional tem papel também fundamental, uma vez que a dupla planeja entre eles e na direção das crianças do 6º ano. Veremos, a seguir, como esse processo relacional ocorreu para eles.

#### 5.2.1.4 Dimensão relacional: Com quem se planeja? Para quem se planeja?

A dimensão relacional que elegemos para integrar nossa unidade de análise possibilitou que investigássemos nosso sujeito de pesquisa – concebido como sujeito de experiência e alteridade – em suas trocas dinâmicas com o ambiente e outros atores e atrizes sociais, presentes no evento sob investigação ou evocados através dos processos imaginativos. Vejamos a figura 23, abaixo:

**Figura 23:** dimensão relacional – planeja-se *com* alguém e *na direção* de alguém.



Fonte: própria

No planejar uma ação futura podemos ver dois aspectos relativos (Figura 23) à dimensão que chamamos de *relacional*: planeja-se *com* alguém e planeja-se *na direção* de alguém. Na figura acima, observamos as setas ilustrando a relação entre MF (Maria Flor) e L (Lenine), ou seja, um planeja *com* o outro (setas vermelhas). Também, as linhas retas azuis sinalizam a dupla planejando na direção dos estudantes do 6º ano. No campo imaginativo, Maria Flor e Lenine também trazem outros sujeitos para participarem do planejamento, como veremos mais adiante.

Nossos participantes planejam em dupla (organização dada pela instituição formadora,

para os estágios), o que é fácil de intuir que um planeja *com* o outro. Maria Flor e Lenine estabelecem uma parceria no mundo real (em oposição ao mundo imaginário) e também no mundo imaginário (a futura aula), e planejam, em conjunto, a ação futura (aula de música), como podemos ver nas figuras 24 e 25, a seguir. Imaginar (em nosso caso, planejar) um futuro com outra pessoa implica, segundo Glăveanu (2018, p.94), “*no senso de reconhecimento mútuo dos saberes de ambos como valiosos*”. Mesmo Maria Flor e Lenine frequentando a mesma turma na licenciatura, possuem saberes e perspectivas diferentes sobre ser professor(a), sobre como ensinar música, como uma aula deve ser, como lidar com as crianças em sala de aula, enfim, *como* e *o quê* planejar.

**Figura 24:** Maria Flor em ação



**Figura 25:** Lenine em ação



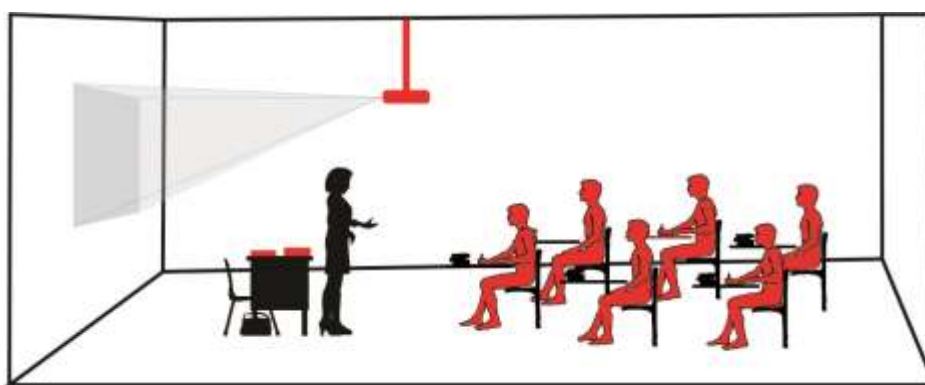
Fonte: própria

Planejar uma ação futura com outra pessoa é um “processo dialético” (GLĂVEANU, 2018, p.97) que exige estar diante de perspectivas divergentes e, ao mesmo tempo, permite que as pessoas envolvidas desenvolvam “uma co-criação frutífera de um futuro partilhado por múltiplos atores sociais” (em nosso caso, as crianças do 6º ano) (GLĂVEANU, 2018, p.94). Uma característica dessa forma de imaginar (com os outros) é a *progressão dialética* (GLĂVEANU, 2018), isto é, “*as trocas entre participantes iguais geram perspectivas múltiplas e, em última análise, os harmonizam para uma visão partilhada de futuro*” (GLĂVEANU, 2017, p. 97). Dito de uma outra forma, ocorre a formulação de perspectivas opostas (dialética) e um trabalho decorrente de resolução através da iteração, de modo a alcançar uma forma de consenso. Em nosso estudo, identificamos esse processo todas as vezes que a dupla negociava suas perspectivas distintas e, por fim, decidia o que seria definido como etapa de desenvolvimento (atividades 1, 2, 3 e 4) da sequência didática para a aula planejada.

O consenso resultante das trocas dialéticas entre os participantes sinalizam uma parte importante para a atividade de planejar a aula de música. Isso porque, esta atividade em questão

possui requisitos mínimos, culturalmente legitimados, que passam a mediar e regular os processos imaginativos da dupla, a saber: uma aula tem conteúdo, tem um tempo didático, tem uma metodologia, tem atividade avaliativa de classe, tem atividade avaliativa para casa, tem recursos didáticos, tem o(a)s estudantes, e nesse caso, tem a professora da turma que estará presente na aula, além de, indiretamente, eles contarem com a professora supervisora de estágio da instituição formadora. Nesse sentido, destacamos que o ambiente experienciado do sujeito (a sala de aula), isto é, seu *umwelt*, (figura 26) mesmo que no campo imaginativo, é algo construído a depender das condições contextuais e do sistema de mediação e regulação semióticas atuantes no processo de construção de significados de uma dada experiência. E cada um constrói o seu *umwelt*, por isso, podemos observar perspectivas distintas entre os participantes, mesmo para planejar uma mesma ação futura.

**Figura 26:** *Umwelt*: um possível ambiente de sala de aula experienciado por um(a) docente.



Fonte: própria

Na figura acima, temos uma sala de aula onde alguns elementos estão destacados de vermelho (livros, Datashow, estudantes), representando elementos de um *umwelt* de um(a) professor (a). Como já afirmado anteriormente, Lenine busca trazer para o planejamento da aula, aspectos mais formais da música, enquanto Maria Flor preocupa-se em fazer a aula o mais lúdico possível. Essas perspectivas particulares de cada participante exemplificam bem a singularidade do sujeito e como esse *background* afetivo-cultural desempenha um papel significativo no sistema de regulação semiótica na criação e uso dos signos pelas pessoas. Vejamos, abaixo, o diálogo <sup>27</sup>da dupla no início do planejamento, quando Maria Flor mostra e

<sup>27</sup> Optamos por trazer um trecho inédito para essa parte da análise para não repetirmos os trechos já utilizados e não cansar a leitora e o leitor.

comenta sobre um texto que ela pesquisou na internet e que o escolheu para que eles fundamentem, na aula, a história do Maracatu:

**Trecho 2:**

**MF:** Beleza? Já vai começar a colocar... por ordem do que vai fazer, ou não? Primeiro o quê? Sim, o resto do texto, eu te mostrei até a parte que ele fala do [inaudível] no livro, não foi?

**L:** Foi.

**MF:** Ai, depois que ele (o texto) explica aqui, ele diz: "... existem dois tipos de maracatu, o baque solto que é do interior de Pernambuco e o do baque virado que é de Recife (capital de Pernambuco)". Ai, é... ele *fala bem assim, por cima... que... a gente não vai precisar aprofundar isso com eles*, por que eles... (Ela vai fazendo a leitura do texto pesquisado na internet) "lá funciona mais ou menos como as escolas de samba daqui", porque essa mulher (a autora do texto que estão lendo) é uma professora do Rio de Janeiro. "Cada maracatu tem seu nome, suas cores, seu estandarte, sua comunidade e o rei [...]" (Maria Flor segue fazendo a leitura do texto) (00:45 até 01:15)

[...]

**MF:** Desses instrumentos (citados no texto), qual a gente aqui leva? A alfaia, a caixa a gente consegue? (enunciado interrompido por Lenine)

**L:** Essa pesquisa é de uma professora do Rio de Janeiro, né?

**MF:** É! Ela fez um projeto na escola dela.

**L:** Ótimo. *É importante a gente ter um certo cuidado*, tá legal o texto... Às vezes, só acho que *ela deixou... de uma forma brincalhona demais*. Claro, é voltado para criança, mas *é importante a gente levar algo bastante consistente*, porque amanhã esses garotos vão pesquisar mais a fundo e eles podem dizer "ah, o pessoal lá do estágio falaram (*sic*) isso aqui diferente, tal". *Eu digo isso porque eu andei lendo já bastante coisa sobre forró e baião escrito por uma pessoa do sul e sudeste e eles costumam distorcer um pouquinho algumas coisas...* Inclusive a célula rítmica do baião (*célula rítmica é um elemento na música que possibilita, além de outras coisas, a identificação do regionalismo*), *até já conversei muito com meu professor de instrumento e... mostrei alguma coisa a ele e ele concordou que é um pouco distorcido*. E como a gente tá aqui, *na terra do maracatu*, não exatamente Recife, mas é o estado, pode se dizer, como um todo... *A gente tem que ter bastante cuidado com isso*. Apesar de existir esses dois maracatus aí, baque virado e baque solto, a gente vai enfatizar um pouco mais o baque-virado, né... que é o maracatu nação (outro nome para o maracatu de baque virado). Até porque *são poucas aulas e não dá para expandir tanto*. (Fonte: própria)

As visões distintas entre a dupla ficam bem visíveis nesse trecho acima. Lenine sempre regulado pelo dever de apresentar coisas consistentes e de forma séria, para legitimar a aula como uma aula boa: "*É importante a gente ter um certo cuidado*"; "*Ela (a escritora do texto) deixou (o texto) ... de uma forma brincalhona demais*"; "*É importante a gente levar algo bastante consistente*"; "*A gente tem que ter bastante cuidado com isso*". Ele sugere duas vezes a Maria Flor que eles sejam cuidadosos com o que escolhem para a aula. A dinâmica relacional,

como podemos observar, ocorre da forma como Glăveanu (2018) sugere, através do que ele chama de *progressão dialética* (p. 97), ou seja, Lenine vai procurando trazer perspectivas pessoais (*Eu digo isso porque eu andei lendo já bastante coisa sobre forró e baião, escrito por uma pessoa do sul e sudeste, e eles costumam distorcer um pouquinho algumas coisa*) e a voz especializada da instituição formadora, através do seu professor de bateria (*até já conversei muito com meu professor de instrumento e... mostrei alguma coisa a ele e ele concordou que é um pouco distorcido*). Isso ocorre, segundo Valsiner (2012), porque a sociedade, numa dimensão bem mais ampla de construção de significados generalizados, recorre a instituições sociais pertinentes para resolver seus problemas. Em nosso caso particular, acreditamos que trazer a voz do especialista ajuda Lenine a sentir-se mais forte em seus argumentos, pois ele trouxe uma *orientação especializada* para o diálogo. Isso foi uma forma de repetir (iteração) o que ele já havia dito, mas com a participação do professor de bateria, que nesse momento é outro ator social que participa da ação de planejar uma ação futura. Essa participação não se dá com a participação real da pessoa, lá onde a ação se desenrola. A pessoa participa do evento em andamento, pela evocação de um dos participantes reais, através de um processo imaginativo, graças ao que a pessoa disse ou escreveu, que contribuirá à atividade que se desdobra.

Maria Flor, como já discutido previamente, é adepta a aulas dinâmicas (que não sejam chatas). Essa é a sua grande preocupação. Podemos afirmar que em seu sistema de regulação semiótica, o signo “aula dinâmica e divertida” parece ter grande atuação e parece ser um signo hipergeneralizado<sup>28</sup> que atua nesse sistema. Os processos semióticos devem ser vistos como processos que têm suas próprias raízes na experiência afetiva humana (BRANCO; VALSINER, 2010). Valsiner (2012), a partir desse raciocínio, elaborou um modelo especificando uma hierarquia composta por cinco níveis, com grau crescente de poder regulatório sobre a psique humana e conduta (valores):

*Desde o nível zero (excitação fisiológica, sem semiose explícita ainda) a sentimentos preliminares (nível 1, semiose incipiente), a emoções categorizadas verbalmente (nível 2), a sentimentos generalizados que podem se tornar muito difícil de descrever (nível 3), até o nível 4, que fica no topo da hierarquia e é caracterizado por poderosos campos semiótico-afetivos hipergeneralizados. Tais campos - ou valores - exercem um forte domínio sobre os outros níveis e sobre as ações e processos psicológicos do indivíduo, entre os quais percepção, interpretação, construção de significado e expectativas em relação ao futuro. (BRANCO, 2016, p.230)*

Voltando à análise, Maria Flor não quer um texto que canse o(a)s estudantes, por isso

---

28 O signo hipergeneralizado corresponde ao nível mais alto de generalização abstrata da regulação afetiva no fluxo da experiência.

procura um texto que apresente o Maracatu de forma superficial, sem aprofundar teoricamente o assunto ([o texto] *fala bem assim, por cima... que... a gente não vai precisar aprofundar isso com eles*). Com o posicionamento contrário de Lenine à utilização do texto escolhido por ela, Maria Flor apresenta contra-argumentos quando ele alega a dificuldade do tempo didático (*são poucas aulas e não dá para expandir tanto*.) e da necessidade de focar em um só maracatu.

**(i): MF:** *Por isso que eu pensei nesse texto, porque ele está falando muito por cima*. E a gente só vai ter uma aula para falar sobre e tem ainda que fazer a atividade. Se for aprofundar, ou não vai dar tempo, ou *eles vão ficar como na última aula de baião, que não ficaram nem aí para a história*. (Fonte: própria)

No final do excerto acima, é notável a preocupação de Maria Flor, mais uma vez, em planejar uma aula dinâmica, principalmente porque eles não conseguiram prender a atenção das crianças na aula de baião, quando apresentaram o contexto histórico do referido ritmo. E o diálogo segue entre a dupla, onde duas perspectivas distintas foram postas e defendidas por eles e agora a dupla precisa chegar a um consenso: usar ou não usar o texto para apresentar o contexto histórico do Maracatu?

### **Trecho 3:**

**L:** Hum-hum. *Então amanhã a gente inicia com o contexto histórico mesmo, de forma resumida*. Apresenta pelo menos a imagem de alguns instrumentos... Já que dificilmente a gente vai poder usar datashow.

**MF:** *Mas a gente tenta conseguir com a professora o...* (datashow)

**L:** *Se a gente conseguir com a professora* (de estágio do *campus*), ótimo

**MF:** Porque aí dá para fazer uma coisa mostrando isso (as imagens dos instrumentos musicais)... Tipo aqui, ele (o texto) disse que as crianças começaram escolhendo os nome, gostaram da ideia e foram fazer seu próprio maracatu. Aí, escolheram o estandarte e tudo. Mas nós não vamos ter tempo de confeccionar tudo isso com eles. A não ser que nós já... que isso já sirva *como a pesquisa deles*. Da última vez, nós pedimos para eles pesquisarem os principais compositores do baião, dessa vez, talvez, a gente poderia dividir assim: você pesquisa quais os personagens, você pesquisa quais as roupas ou qual o ritmo que eles... (fala interrompida)

**L:** Ótimo, porque tem muito que pesquisar, além da questão musical, né? Tem a questão da dança, a indumentária...

**MF:** E aí, *já era alguma coisa pra eles fazerem em casa...*

**L:** Pode ser, ótimo. (Fonte: própria)

Mais uma pessoa foi trazida ao planejamento, a professora do estágio da instituição formadora. Ela, indiretamente, participará do planejamento. Uma parte do planejamento ficará dependendo da atuação/ resposta dessa pessoa (*Mas a gente tenta conseguir com a professora [o Datashow]*) para, de fato, ser finalizada.

O consenso é estabelecido e a dupla decide por usar aquele texto escolhido por Maria Flor, mas focando só na parte do Maracatu Nação, como sugerido por Lenine. Todavia, as imagens do texto serão utilizadas para a outra atividade do planejamento da aula (a atividade avaliativa para casa<sup>29</sup>) e não para fazer uma abordagem histórica do Maracatu.

Como tratado nessa subseção, no ato de planejar, Maria Flor e Lenine também estabelecem diálogos com outros atores e atrizes sociais que chegam através dos processos imaginativos. Em outros trecho do planejamento é possível identificar a mesma dinâmica ocorrendo – a dupla precisa ir negociando suas posições, algumas vezes divergentes, para, via progressão dialética, como trazido por Glăveanu (2018), chegar a um consenso sobre o que seria melhor para a ação planejada em dupla. Por exemplo, quando Maria Flor traz Dalcroze como uma voz especialista para justificar sua indicação da brincadeira da bexiga.

Até aqui, na dimensão relacional, observamos Maria Flor planejando com Lenine. É uma ação de diálogo (FREIRE, 2010) onde eles buscam chegar a um consenso para, assim, definir as atividades que constarão em seu plano conjunto de aula. Mas essa dimensão tem ainda outra vertente: *para quem se planeja?* Ou, melhor, *na direção de quem se planeja?* No caso em tela, na direção das crianças do 6º ano. Podemos, então, observar tanto as noções freirianas quanto aquelas propostas por Glăveanu presentes nas relações interpessoais que ora analisamos. Freire (1987) diz que a dialogicidade começa antes mesmo do encontro do educador com o educando, começa na escolha do conteúdo. Este aspecto é um ato político do(a) professor(a) e revela esse enfoque fundamental que atravessa os diversos planejamentos de uma escola – desde o Projeto Político-pedagógico (PPP), passando pelo Planejamento Escolar, até chegar ao Plano Bimestral e, finalmente, ao Plano de Aula. Nesse sentido, o estágio dos alunos da Licenciatura em Música do IFPE *Campus* Belo, notadamente, filia-se à pedagogia freiriana, uma vez que os conteúdos a serem ministrados não são simplesmente retirados de um programa previamente definido por um livro. Eles advêm de um semestre de estágios de observação, onde o(a)s estudantes-estagiário(a)s realiza(m) uma diagnose da escola e da turma que acompanham. O objetivo dessa atividade é fazer com que o(a)s licenciando(a)s conheçam a realidade pedagógica e administrativa da escola (portanto conhecem o PPP da escola), ouçam o(a) docente da turma, ouçam o(a)s estudantes, para que, a partir das necessidades detectadas, possam propor um projeto de intervenção a ser vivenciado no estágio do semestre seguinte. Vivenciar este estágio – de regência – significa ministrar as aulas exigidas pela instituição formadora e, dessa forma, colocar o referido projeto de intervenção em prática.

---

29 A dupla retomará essa discussão como veremos na subseção 5.2.4.

**Pesquisadora:** [...] Como foi que vocês elegeram antes o baião e agora o Maracatu?

**L.:** Então, isso foi um consenso com a professora de artes, Mariana. Pra esse segundo semestre do ano na escola, seria a cultura regional. Então ela está abordando a arte no barro, literatura de cordel. Aí ela falou: “Como não sou professora de música, então eu vou entender como uma contribuição que vocês vão dar nessa área por vocês trabalharem música” [...] Já que tá dando esse enfoque na cultura regional, então vamos trazer também o baião e o maracatu. [...] A gente está trabalhando baião e maracatu que são dois ritmos do estado de Pernambuco, mas é incrível como na escola esses ritmos não estão presentes mesmo. Muita gente, inclusive adulto, não sabe quais são os instrumentos, não conhece o mínimo desses ritmos que são do povo de Pernambuco. Porque o que está na escola hoje, infelizmente, é a música da mídia, da televisão, rádio... E uma coisa que é deles, o baião, o maracatu, a ciranda, muitos não conhecem. Só de falar mesmo. [...] Isso, eu acho muito legal. Porque eu poderia assim... “Vamos colocar o carimbó do Pará, para eles conhecerem uma coisa diferente?”. Mas não. Eles não conhecem o baião e o maracatu, então podemos dar uma contribuição a mais. (Fonte: própria)

A preocupação de Lenine em vincular a proposta pedagógica de intervenção deles a temas não só de relevância para as crianças do 6º ano, mas também para o reconhecimento e difusão da cultura pernambucana, revela um comprometimento com o contexto cultural e imediato no qual a escola campo de estágio está inserida – mesmo que isso não tenha sido objeto da nossa investigação, achamos importante, aqui, pontuar.

Assim, a partir dessas condições contextuais, é possível observamos que há uma preocupação em se colocar no lugar do outro e assim estabelecer uma relação dialógica (GLĂVEANU, 2018), aspecto fundante da teoria freiriana. Isso porque a dialogicidade em Freire não é apenas um conceito teórico, mas uma maneira de ver a vida, o mundo e as pessoas (FREIRE, 2006). “Ser humano” para Freire (1983) significa estar no mundo e agir sobre ele.

Observemos o excerto abaixo:

(i) **MF:** Outra coisa, sobre movimento corporal... *Eles...* tu viu que nem todo mundo conseguiu fazer a questão do ritmo do baião, né? Aí eu fiquei pensando, tem uma atividade simples que vai envolver corpo, mente e percepção [...] eu até pensei que essa música já poderia ser um maracatu... pra *eles* já irem se adequando... [...] Ninguém pode deixar o balão de ninguém cair, fica todo mundo dançando. Só que *eles* tem que tá dançando no ritmo da música, não é só bater (na bexiga). Nisso, eu acho que, que *eles* já vão conseguir uma propriedade tanto do ritmo, porque vai estar se repetindo ali, *eles* vão ter que dançar conforme a música... então, de certa forma, pra *eles*, já é um treinamento, porque depois pra *eles* fazerem percussão corporal, *eles* vão precisar bater no ritmo da música. Então, talvez essa música já ajude *eles* depois. (Fonte: própria)

No excerto acima, podemos constatar a preocupação de Maria Flor em imaginar uma

atividade que pudesse ajudar as crianças a vivenciarem de forma mais atrativa e lúdica o conteúdo da aula. Ou seja, ao imaginar o futuro em direção aos outros (às crianças) Maria Flor se envolveu com a posição do(a)s estudantes na aula futura, ou seja, nos dizeres de Glăveanu (2018, p.97):

Quando imaginamos na direção dos outros, pretendemos, em primeiro lugar e acima de tudo, nos envolver com a posição do outro, em vez de sua perspectiva. Isso implica um certo grau de abertura em relação ao que o outro diz, pensa e deixa de lado a necessidade de consenso.

Essa é uma diferença fundamental entre essas duas formas de imaginar um futuro coletivo ou ação futura (planejar uma aula): *com os outros* e *na direção dos outros*. A primeira apresenta uma característica subjacente de imaginar que é a progressão dialética, isto é, formular perspectivas opostas (como feito por Maria Flor e Lenine), trabalhar através delas e em passos iterativos alcançar um consenso. Já na segunda forma, a intenção de quem imagina (em nosso caso, planejar a ação futura), é se envolver com as necessidades do outro. É “alcançar os outros, tentando entender sua posição ‘de dentro’ e, acima de tudo, cultivar a diferença sobre a uniformidade de perspectivas (GLĂVEANU, BEGHETTO, 2017, *apud* GLĂVEANU, 2018)”.

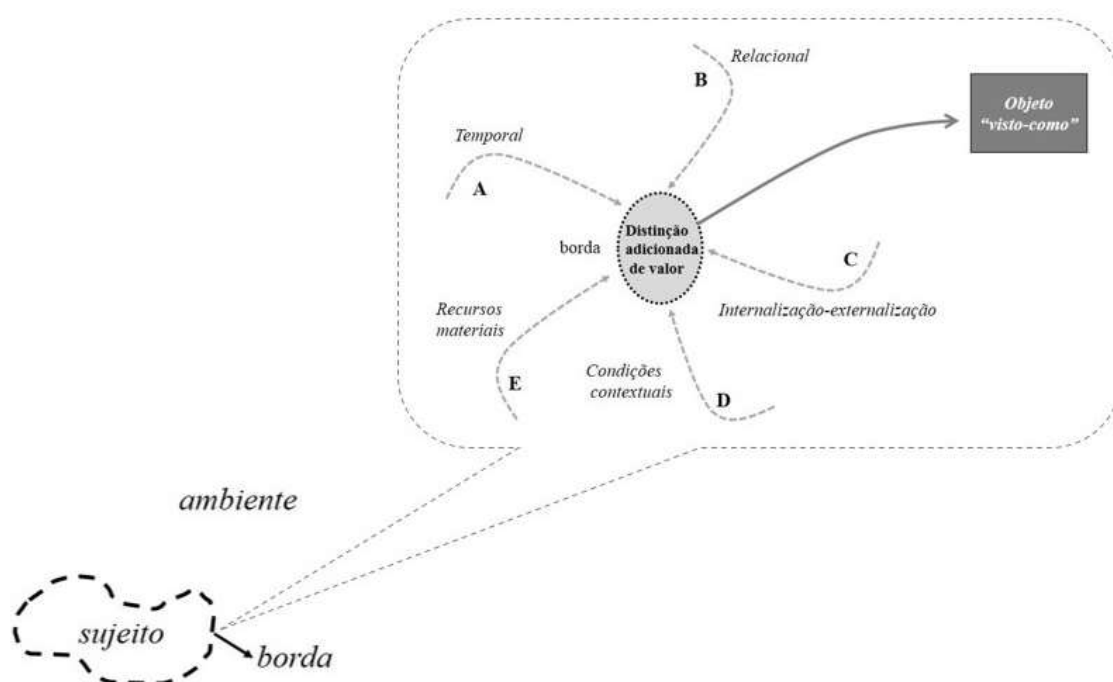
Vimos anteriormente, a partir da noção de resistência e direcionalidade, como Maria Flor e Lenine, mesmo a partir de perspectivas distintas, consideraram a posição do outro, quando anteciparam as resistências do objeto (crianças/ brincadeira) e encontraram um caminho (vetores de ação) a seguir. Um caminho que trouxesse significado aos estudantes quando forem vivenciar a aula. Isso é a dialogicidade preconizada pela teoria freiriana. Para Freire (1996), fazemo-nos através das relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Observando o excerto (i), é possível identificar nove vezes a palavra “ELES” em referência aos estudantes do 6º ano. Mais um elemento que reforça o envolvimento da dupla em direção aos outros para quem o futuro se planeja. Caso eles não planejassem na direção dos outros, certamente, veríamos um planejamento onde os planejadores seriam o centro do mesmo, desvirtuando-se daquilo que se defende hoje, nas mais variadas pedagogias de ensino.

Toda essa dinâmica, como já afirmamos, ocorre na borda. A lógica co-genética de Herbst fundamenta e estrutura a ideia de borda à qual nos referimos. Recuperando a figura 10, temos a tríade: ambiente – borda – sujeito. Ou seja, é na relação do sujeito (Maria Flor/ Lenine) com o ambiente (pessoas, teorias, objetos, significados, etc.) que se dá a criação de signos (construção de significados). Nessa dinâmica semiótica, o *locus* da relação é a borda que une e, ao mesmo tempo, separa o sujeito e o ambiente, mantendo a noção de separação inclusiva

(VALSINER, 1997), na qual a cultura e o ser humano são reconhecidos como fenômenos separados, mas tendo uma interdependência obrigatória entre eles, que resgata a singularidade do sujeito e o seu lugar no mundo, em um processo incontestável de imersão na cultura e nas relações sociais (COSTA, LYRA, 2002).

Observemos, abaixo, a figura 27. Essa figura-síntese busca evidenciar a dinâmica de um único evento olhado de forma binocular (MARSICO, 2011), ou seja, o que está no balão integra o sujeito e seu contexto, nos termos de Herbst (1995), entendido como ambiente semioticamente investido. É olhar, na borda, para dentro da dela (em nosso caso, o sujeito) e olhar para fora dela (aspectos do *umwelt*), integrando-os. Essa ideia de visão binocular trazida por Marsico (2011) ressalta a natureza contexto-dependente das experiências humanas e da impossibilidade de estudar processos desenvolvimentais sem considerar as condições contextuais (catálise semiótica) nas quais os fenômenos ocorrem. Esse evento representado na figura (distinção carregada de valor), que olhamos na condição de pesquisadora, faz-nos compreender um princípio generalizável no processo de atribuir valor a algo (um conceito, uma pessoa, uma animal, uma montanha, uma escultura etc.).

**Figura 27:** Visão binocular ocorrendo na borda



Fonte: própria

O que se vê na borda (na figura representada dentro do balão), microgeneticamente, é a dinâmica de processos imaginativos ocorrendo naquele momento em que Maria Flor antecipou a resistência de um objeto (falharão na atividade de percutir no corpo) - metodologicamente, analisado por nós, de modo a integrar o sujeito, a borda e o ambiente (lógica co-genética).

Aqui encerramos a análise da primeira atividade brincadeira da bexiga – definida pela dupla, ao planejar/ imaginar uma ação futura – uma aula de música. Buscamos identificar, na transcrição da videografia, elementos que pudessem ilustrar, à luz do nosso referencial teórico e metodológico, o fenômeno sob investigação. Assim, seguimos analisando os processos imaginativos ocorrendo numa experiência pedagógica (planejar uma aula) panorâmica. Na próxima subseção, apresentamos a análise da segunda atividade planejada pela dupla.

### **5.2.2 Atividade 2: Apresentação de um breve histórico do Maracatu e seus principais Instrumentos musicais: recursos materiais, manifestações culturais e fatos históricos compondo a cena**

Para essa segunda atividade planejada pela dupla, destacaremos, inicialmente, o valor e atuação dos recursos materiais no desenrolar dos processos imaginativos. Na abordagem teórica adotada, que reconhece e valoriza a interação do sujeito com o ambiente, parece-nos importante lançar um olhar também para os recursos materiais disponíveis no ambiente, que podem atuar como signo promotor ou inibidor<sup>30</sup> no processo de construção de significado para o sujeito, de uma forma e não de outra – principalmente porque nosso estudo considera as condições contextuais que “aromatizam” o desenrolar da ação. Logo, a depender dos recursos materiais disponibilizados ou não à dupla sob investigação, poderemos observar tensões e mudanças nos planos imaginados e até mesmo adaptações para garantir que a ação futura venha a ser concretizada, mesmo que no campo imaginativo. Dessa forma, parece que a *plausibilidade* é uma característica marcante no processo imaginativo de planejar uma ação futura. Dito de outra forma, o sujeito busca aumentar, ao máximo, as chances da ação planejada ocorrer a contento, no futuro. A ação futura precisa ser viável. Essa característica também é apontada por Tania Zittoun no modelo do *loop* da imaginação (para a investigação de eventos de ruptura e transição).

Ao chegarmos para videogravação, observamos que os participantes já utilizavam

---

30 Uma vez estabelecido em uma versão generalizada, um signo se torna um signo promotor quando canaliza ações futuras e, sobretudo, quando se torna internalizado sob a forma de sentimentos (VALSINER, 2012, p.54). O signo inibidor, por sua vez, impede essa canalização de ações futuras.

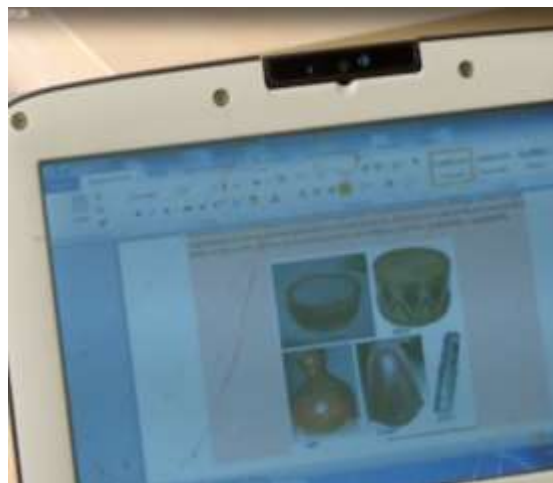
alguns recursos materiais e estes exerciam seu papel, para o qual foram criados. A dupla dispunha de um notebook como um instrumento que possibilitava a pesquisa à internet, caderno, caneta, lápis e borracha para realizar registros escritos (Figura 28). Sendo um *setting* educacional de planejamento de aula, tais recursos eram esperados. Alguns recursos materiais foram mobilizados, imaginativamente, para também desempenhar a função para a qual foram criados, a exemplo de Datashow, caixa de som, notebook, vídeo-aula. Outros foram mobilizados para atuarem, na aula, como recursos didáticos: bexiga, música e instrumentos musicais. Estes últimos podem ser vistos na tela do notebook de Maria Flor (Figura 29).

**Figura 28:** recursos materiais reais utilizados na atividade de planejar uma ação futura



Fonte: própria

**Figura 29:** recursos materiais (instrumentos musicais) exibidos na tela do notebook



Fonte: própria

Os recursos materiais, que na atividade de planejar uma ação futura (aula de música) ganham o *status* de recursos didáticos, passam a atuar como mediadores das situações de ensino-aprendizagem, a fim de favorecer aos estudantes uma experiência significativa, viável e acessível, evitando que a mesma seja monótona ou rotineira – uma das preocupações de Maria Flor, como vimos na análise da primeira atividade. Observemos o trecho a seguir:

**Trecho 4:**

**MF:** Aqui tem xequerê, né?

**L:** Aqui tem xequerê, tem Agogô, tem Alfaia.

**MF:** Aí fica faltando Ganzá...

**L:** Tem Ganzá.

**MF:** Tem?

**L:** (acena afirmativamente com a cabeça)

**MF:** E essa caixa de guerra, pode ser uma caixa normal?

**L:** Pode, pode ser uma caixa normal.

**MF:** Pronto. Então... gonguê?

**L:** Não tem.

**MF:** Então a gente não mostra.

**L:** A gente tem alfaia, xequerê, ganzá e caixa. A gente não vai levar esses instrumentos todos. (Fonte: própria)

Como os instrumentos musicais usados no maracatu são instrumentos percussivos, Maria Flor vai perguntando a Lenine se o curso de licenciatura dispõe de cada um deles, uma vez que ele é aluno de bateria e percussão. Parece-nos que a dupla cogita levar para a aula alguns instrumentos musicais da instituição formadora, como pode ser observado no trecho acima. Todavia, mais importante para Maria Flor e Lenine do que a apresentação dos instrumentos musicais do maracatu às crianças, é a utilização de um Datashow na aula.

#### **Trecho 5:**

**L:** [...] o que vai contribuir muito aqui, seria (sic) os slides, *se a gente conseguir... o Datashow. Se a gente não conseguir, é bom pensar num plano “B”*.

**MF:** Porque os slides, *se a gente levar pelo menos imagens*, aí... porque nós não vamos precisar de nenhum texto lá. Já teremos estudado. E elimina a parte chata deles terem que ler o slide. Colocar só imagens para eles, seja de maracatu infantil, roupas... Porque a gente vai ter que citar, né?... roupa, instrumento, dança... a dança a gente pode mostrar um vídeo. (Fonte: própria)

Sem a certeza da utilização do Datashow para a aula, o discurso de Lenine é feito no condicional (“*se a gente...*”). E ele sugere um plano B. Ou seja, ele já está fazendo um movimento de pré-adaptação de um futuro incerto, porque eles não sabem se terão o Datashow para aula. Mas sabemos que ao planejar uma aula, o comum não é pensar que vai dar errado, que as coisas não vão ocorrer como planejado. Então, o que os fazem pensar nessa possibilidade pessimista? É a regulação do futuro, baseada nas experiências passadas. Eles já planejaram uma aula com o uso do Datashow e, chegando à escola campo de estágio, descobriram que não havia nenhum disponível para eles. Maria Flor já segue considerando mostrar imagens impressas (de maracatu infantil, roupas, dança etc.), a partir da sugestão de Lenine, “*é bom pensar num plano ‘B’*”.

Para essa segunda atividade planejada, eles abordarão a questão histórica do Maracatu,

além de seus instrumentos musicais, como acima discutimos. Nessa mobilização de aspectos históricos do Maracatu a serem apresentados, a dupla preocupa-se em buscar outros elementos importantes para atrair a atenção das crianças, além de utilizar o texto escolhido por Maria Flor como base. Vemos a antecipação de resistência guiando a dupla, mas principalmente Maria Flor que, mais uma vez, destaca a importância da aula não ser chata. Ela acata a sugestão de Lenine em abordar a questão religiosa e da presença do Maracatu no Carnaval pernambucano. E ainda sugere informar à turma que em “*Recife tem maracatu todo final de semana*”.

**Trecho 6:**

**MF:** E aqui (na anotação no caderno), coloca de lado... mas não sei se precisa... na história já tá incluído roupa...

**L:** É... Até questão religiosa se tiver um espaço a gente fala um pouquinho.

**MF:** E se a gente falar relacionado a história do negro de antigamente? Eles pra...pra, pra poder cultuar seus deuses, eles fingiam ser os santos ou fingiam ser os reis dos portugueses. Acho que já fica uma coisa interessante. Não fica uma coisa... chata. E fica uma coisa curiosa. Eles gostam, principalmente Pedro. Ele vai achar é bom!

**L:** Vamos falar aqui (aponta para o item 2 do caderno), também, do carnaval. Que é o momento quando os maracatus ganham mais visibilidade. Onde eles aparecem mais.

**MF:** E é legal dizer que em Recife tem maracatu todo final de semana.

**L:** É, no Marco Zero. Vou colocar aqui. (Fonte: própria)

Defendemos aqui que, a utilização de recursos culturais nas mais variadas experiências humanas deve ser considerada para efeitos de análise dos processos imaginativos. Isso porque, como demonstrado nessa segunda atividade, eles também se configuram como signos promotores ou inibidores de certas ações planejadas para o futuro. Nesse caso, observamos como fundamental para a dupla, por exemplo, o uso do Datashow. Como o nível de incerteza quanto ao uso desse recurso material é alto, isso deflagra nos participantes uma forma de substituir o Datashow por imagens impressas, e assim garantir que aquilo que foi imaginado (mostrar os instrumentos musicais e outros aspectos do Maracatu) tenha chance de acontecer. É a busca pela plausibilidade. Ou seja, o recurso material, através daquilo que ele pode fazer o sujeito significar (uma ação, uma opinião, uma decisão etc.), participa do sistema de regulação semiótica nos processos imaginativos do sujeito, de modo a promover ou inibir certos resultados, e não outros.

Além disso, no sistema de regulação semiótica, signos diversos podem também entrar em atuação. Por exemplo, aspectos da cultura pessoal de cada um, isto é, significados pessoais e coletivos, acerca do Maracatu – “*E se a gente falar relacionado à história do negro de*

*antigamente?”; “Vamos falar aqui também, do carnaval. Que é o momento quando os maracatus ganham mais visibilidade”; “É legal dizer que em Recife tem maracatu todo final de semana”* – são também mobilizados nessa dinâmica de planejar uma ação futura. É a dinâmica da inter-relação de dimensões na borda semiótica, onde a construção de significados ocorre regulada, semioticamente, por signos diversos.

Na atividade 3, a seguir, onde a dupla planeja trabalhar a identificação dos sons do Maracatu, os recursos materiais estão também presentes, mostrando sua força na ocorrência dos processos imaginativos, quando falamos sobre planejar uma ação futura.

### **5.2.3 ATIVIDADE 3: Identificação dos sons dos principais instrumentos musicais utilizados no Maracatu Nação (atividade em sala)**

Lenine e Maria Flor, além de mostrarem os instrumentos musicais do Maracatu, desejam mostrar o som que cada instrumento produz. Mas isso parece ser um desafio para a dupla resolver.

#### **Trecho 7:**

**L:** E de repente até o áudio ou imagem. Se a gente conseguisse alguém tocando, acho que consegue na internet. Acho que consegue, alguém tocando os instrumentos individualmente. Se não, a gente pode fazer uns vídeos bem curtos. Ou você toca e eu te filmo ou vice-versa. Hoje ainda, lá na sala da música.

**MF:** Pega o vídeo do Prof. José. Tem explicando cada instrumento. Agora ia ter que cortar, né?

**L:** É... Ou não. A gente já clica naquela parte... para ficar mais rápido.

[...]

**MF:** Coloca aqui (apontando para o item dois da anotação do caderno), entre parênteses, que vamos mostrar o áudio dos instrumentos.

**L:** (Ele anota) Mesmo que a gente não tenha o... o Datashow, a gente consegue mostrar só com o computador e as caixinhas. (Fonte: própria)

A dupla vai antecipando resistências (indisponibilidade do Datashow; se conseguirão alguém tocando cada instrumento separadamente na internet) e, nessa dinâmica, parece que vetores de ação são anunciados. Especificamente, à indisponibilidade do som de cada instrumento, eles usam a estratégia de contorno. Lenine propõe, então, eles mesmos gravarem o som (vetor de ação = solução caseira). Maria Flor sugere conseguir uma vídeo-aula de maracatu com um dos professores da licenciatura (vetor de ação = empréstimo). Embora eles tenham essas duas opções, eles seguem no planejamento, sem definir *como* conseguirão o som

de cada instrumento para mostrar as crianças. Mas definiram que se não tiver o Datashow, utilizarão o notebook e caixinhas de som.

Para essa terceira atividade, a dupla parece definir a identificação dos sons dos instrumentos que serão apresentados na aula. Essa decisão, acreditamos, é regulada pela expectativa de êxito (regulação do futuro) na atividade e baseada por experiências passadas. Uma experiência exitosa que eles vivenciaram anteriormente com essa turma guia-os à repetição da mesma atividade:

**Trecho 8:**

**MF:** E o terceiro (terceira atividade), vai ser o que? O questionamento?

**L:** Vai ser colocar uma música, com instrumento, o áudio de todos os instrumentos gravados para eles. Descrevem os instrumentos que eles conseguirem ouvir, **como a gente fez com o baião**. Como eles... eles vão estar com esse conteúdo na cabeça, então eles vão lembrar o que seria uma alfaia, um xquerê, um agogô, enfim...

**MF:** Pronto, então o terceiro vai ser uma pequena avaliação do que foi explicado e mostrado, né?

**L:** Exato (*volta a anotar no caderno o passo a passo da aula*). (Fonte: própria)

A preocupação com o tempo da aula é uma constante. Cinquenta minutos de aula não parecem suficientes para eles fazerem tudo que desejam – as quatro atividades. Maria Flor, então, pergunta a Lenine: “*Tu acha (sic) que vai dar tempo de mostrar a pulsação? Acho que não, né?*”. Sendo um aspecto tão caro a Lenine (pulsação é teoria), ele imediatamente encontra uma solução:

**(j) L:** Se der, a gente inicia com, com esses pulsos. Se não, a gente já programa pra próxima aula. Até porque a gente vai ter depois dessa aula de amanhã, mais duas aulas. (Fonte: própria)

No excerto (j), acima, observamos uma condição contextual, tempo insuficiente, que faz Lenine reorganizar seu fluxo psicológico e apresentar como solução um deslocamento temporal (transferir aquela abordagem para as aulas seguintes) para, assim, garantir que aquele aspecto do ritmo maracatu seja executado. O signo “aula teórica é aula de música eficaz” parece regular Lenine na ação de planejar uma ação futura, em dupla. Vemos que Lenine mantém a busca pelo consenso, uma vez que não está planejando sozinho. Inferimos que se ele estivesse planejando sozinho, ele garantiria que os aspectos teóricos do ritmo estivessem presentes desde essa primeira aula. Assim, podemos inferir que no sistema de regulação atuante nos processos imaginativos em uma atividade de planejar, em dupla, uma ação futura, a tomada de

perspectivas (imaginar com os outros/ na direção dos outros), propostas por Glävenue (2018), parece exercer papel significativo.

#### 5.2.3.1 Plano B, *signo dependência* e o *processo de rotação* na dinâmica de resistência e direcionalidade

Desde o início do planejamento, vimos a antecipação de resistências sobre vários objetos (*Gegenstand*), entre eles o Datashow. Vimos a dupla, repetidamente, planejar visando ao uso desse recurso didático, mesmo com níveis altos de incerteza quanto a sua disponibilidade. O Datashow parece ser o recurso didático mais importante para eles. Na primeira atividade, eles discutiam sobre levar à aula os instrumentos musicais para apresentá-los às crianças. Uma estratégia metodológica valiosíssima, pois as crianças iriam ver, concretamente, os instrumentos musicais, poderiam tocá-los, manuseá-los, tentar produzir algum som e tantas outras possibilidades que a dupla poderia explorar com os instrumentos musicais. Mas essas possibilidades não foram nem cogitadas, tudo indica que pela necessidade pedagógico-tecnológica da dupla em usar um Datashow. Além disso, eles não teriam que se preocupar: com empréstimo de Datashow ou lousa digital; como conseguir o som individual dos instrumentos musicais usados no Maracatu; com impressão das imagens de cada instrumento musical; com empréstimo de vídeo-aula ou qualquer outra coisa, pois o próprio Lenine é músico de percussão e poderia, ele mesmo, demonstrar o som de cada instrumento durante a execução da própria aula.

Diante das resistências detectadas na dupla, parece que as estratégias de contra-ação ao *Gegenstand* (Datashow que não pode ser usado) os levam sempre de volta ao desejo de usar o Datashow, e não aos vetores de ação que os levariam a outras formas de abordar o conteúdo na aula, sem usar o referido recurso material. Essa característica dessa dinâmica particular, identificamos como um signo hipergeneralizado a que chamamos de *dependência*. Com isso, queremos dizer que o sujeito, em seus processos imaginativos, especificamente aqueles relacionados à dinâmica de resistência e direcionalidade, parece estar “preso” a um determinado signo que opera na regulação semiótica da construção de significados de uma dada experiência, colaborando para uma relação de dependência entre ele e o signo. E, ainda, inibindo os processos imaginativos dessa experiência *a uma direção diferente daquela que o mantém na dependência daquele signo regulador*. Contudo, em outra direção os processos imaginativos continuam ocorrendo.

**Quadro 6:** Diálogo entre Maria Flor e Lenine: apresentação dos sons dos instrumentos musicais.

| Trecho | Diálogo entre Maria Flor e Lenine                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | O que destacamos?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A      | <p><b>L:</b> Acho que é isso. (Ele faz anotações no caderno). Bom, 90% acho que já é isso...</p> <p><b>MF:</b> Slides. Eu converso com a professora (do estágio) hoje <b>e vejo se tem como a gente levar daqui</b> (um Datashow), se sim, eu posso fazer o slide hoje só com imagens.</p> <p><b>L:</b> Eu tenho encaminhado essas imagens...</p> <p><b>MF:</b> Mas tem texto?</p> <p><b>L:</b> Não tem texto ainda.</p> <p><b>MF:</b> Pronto, é ótimo.</p> <p><b>L:</b> Eu coloquei só as imagens, mas tem espaço para o texto. Mas eu não botei...</p> <p><b>MF:</b> Porque a gente sabe falar sobre cada uma delas.<br/>[...]</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | A persistência em continuar o planejamento, considerando o uso do Datashow, mesmo com possibilidade remota de seu uso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| B      | <p><b>L:</b> Ótimo, <b>se a gente não conseguir o Datashow, a gente imprime alguns instrumentos, pelo menos, e mostra pra eles.</b> Vamos sempre pensar no plano “B” porque a gente tá sempre precisando do plano “B”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | O uso de imagens de instrumentos é cogitado, mas apenas se eles não conseguirem o Datashow.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| C      | <p><b>MF:</b> Eu não tô querendo mais confiar nessas coisas não. Já duas vezes que deu errado. Deixa eu ver: amanhã eu levo meu computador, as caixinhas...</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Maria Flor adverte sobre as dificuldades enfrentadas anteriormente para usar o Datashow e a necessidade de usar um plano B. Ela já fala como se houvesse decidido usar as imagens impressas e os sons através do seu computador e caixas de som – como cogitado anteriormente.                                                                                                                                              |
| D      | <p><b>L:</b> Eu levo as caixinhas.</p> <p><b>MF:</b> Pronto. <b>Se a professora conseguir o, o, ...como é o nome do coisinha amarelo?</b></p> <p><b>L:</b> A lousa digital.</p> <p><b>G:</b> Sim! Se não, a gente mostra as imagens dos instrumentos?</p> <p><b>L:</b> É. A imagem e o áudio que dá pra relacionar legal. Por exemplo, um Agogô, mesmo que impresso no papel, e mostra o áudio. Acho que dá pra ter uma...</p> <p><b>MF:</b> A gente grava isso de que horas?</p> <p><b>L:</b> Hoje, tem que ser hoje.</p> <p><b>MF:</b> De que horas?</p> <p><b>L:</b> Pode ser daqui a pouquinho.</p> <p><b>MF:</b> Lá (na casa da música) só é até meio-dia. Tá ligado?</p> <p><b>L:</b> Tô. São oito e meia, e em 10 minutos a gente grava. Seria 1 minuto para cada instrumento, entendeu? <b>Aí a gente grava lá com o celular.</b> Bem caseiro mesmo... e dá ênfase ao instrumento, não ao tocador, que seria eu ou você.</p> <p><b>MF:</b> Tá.</p> | Eles passam a considerar a substituição do Datashow por uma lousa digital de que o IFPE dispõe. Mais uma vez, as imagens dos instrumentos serão utilizadas apenas se não houver Datashow ou lousa digital disponíveis. Até agora não sabíamos como eles conseguiriam o som dos instrumentos individualmente para apresentar às crianças. Aqui, eles decidem que eles mesmos irão gravar de forma amadora, usando o celular. |
| E      | <p><b>L:</b> Beleza? Eu acho que aí fica como plano B.</p> <p><b>MF:</b> Ótimo. Não! Mas de qualquer forma tem q ter os sons. Sendo plano B ou...</p> <p><b>L:</b> <b>É! Mas se a gente conseguir da internet, por exemplo, e o Datashow...</b></p> <p><b>MF:</b> Se conseguir da internet, não precisa gravar. É só colocar no meu computador e levar a caixinha, né? (risos) Então a gente já procura na internet, caso não ache, a gente grava. Mas acho que a gente consegue com o professor José aquele vídeo de cada instrumento separado! Pronto!</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | No minuto seguinte descobrimos que a gravação será feita somente se eles não conseguirem os sons na internet e o Datashow. Eles ainda insistem no Plano A: usar o Datashow. Sobre os sons dos instrumentos: depois de cogitarem pegar na internet, Maria Flor parece encerrar o assunto (“ <i>Pronto!</i> ”) e optar por usar o vídeo do Prof. José.                                                                        |
| F      | <p><b>L:</b> Pelas músicas que eu vi, que tu me mostrou agora a pouco, dá pra mostrar o Agogô que tem um início de uma música que tá só ele, tá muito bom! Já seria um apresentando. Tá bem legal.</p> <p><b>MF:</b> Corta, né?</p> <p><b>L:</b> Mesmo que não corte, dá uma pausa.</p> <p><b>MF:</b> Tu tem o Audacity?</p> <p><b>L:</b> Eu tenho, apesar de que eu não consigo cortar.</p> <p><b>MF:</b> <b>A gente fala com alguém que sabe e pede ajuda.</b></p> <p><b>L:</b> Beleza!</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Aqui, eles propõem usar trechos de músicas que Maria Flor já tem e que mobilizarão uma terceira pessoa que consiga cortar trechos da música (isolando os sons dos instrumentos), para que eles utilizem na aula planejada.                                                                                                                                                                                                  |

Fonte: própria.

O Quadro 6, acima, traz o diálogo estabelecido entre Maria Flor e Lenine, no tocante à apresentação dos sons dos instrumentos musicais. Ele apresenta seis trechos que formam o diálogo quase que na íntegra, pois retiramos apenas o que não era especificamente concernente à atividade sob investigação. A leitora e o leitor observarão que os trechos foram organizados de modo que cada um apontasse um conteúdo distinto. Isto é, cada vez que havia uma mudança de conteúdo no diálogo, abríamos um novo trecho.

É possível identificar três possibilidades cogitadas pela dupla para conseguirem os sons dos instrumentos musicais: 1) eles mesmos gravarem os sons; 2) conseguir os sons através da internet e 3) “recortar” os sons de músicas que Maria Flor já tem gravadas. Como já afirmado, parece-nos que os processos imaginativos não são inibidos pelo signo hipergeneralizado dependência – quando estes seguem outra direção que não aquela que os mantêm na situação de dependência – uma vez que a dupla prossegue propondo várias alternativas para as dificuldades que se apresentam. Entretanto, inferimos que o signo hipergeneralizado dependência restringe a tomada de decisão (construção de significados) em certas situações, principalmente aquela ligadas diretamente ao objeto visto-como, como no caso da não ministração da aula com o Datashow. Vimos que eles não tiveram dificuldade em decidir pela atividade 3. Mas na parte implicada no uso direto do Datashow – mostrar as imagens dos instrumentos e tocar seus respectivos sons – eles não conseguem definir claramente como será feito.

A dependência à qual nos referimos – o signo hipergeneralizado atuante na regulação semiótica da dinâmica de resistência e direcionalidade, em relação ao recurso material Datashow – parece denunciar um fazer pedagógico muito comum no ensino superior que é o uso do Datashow como recurso didático, por quase todos o(a)s docentes. Lembremos que Maria Flor e Lenine não têm experiências com aulas em contextos formais de educação (escolas regulares), logo, inferimos que a referência de aulas para eles parece ser as próprias aulas da licenciatura. Anteriormente, Maria Flor chamou a atenção de Lenine para que a aula que eles ora planejavam não ficasse parecendo um dos seminários que eles fazem na licenciatura:

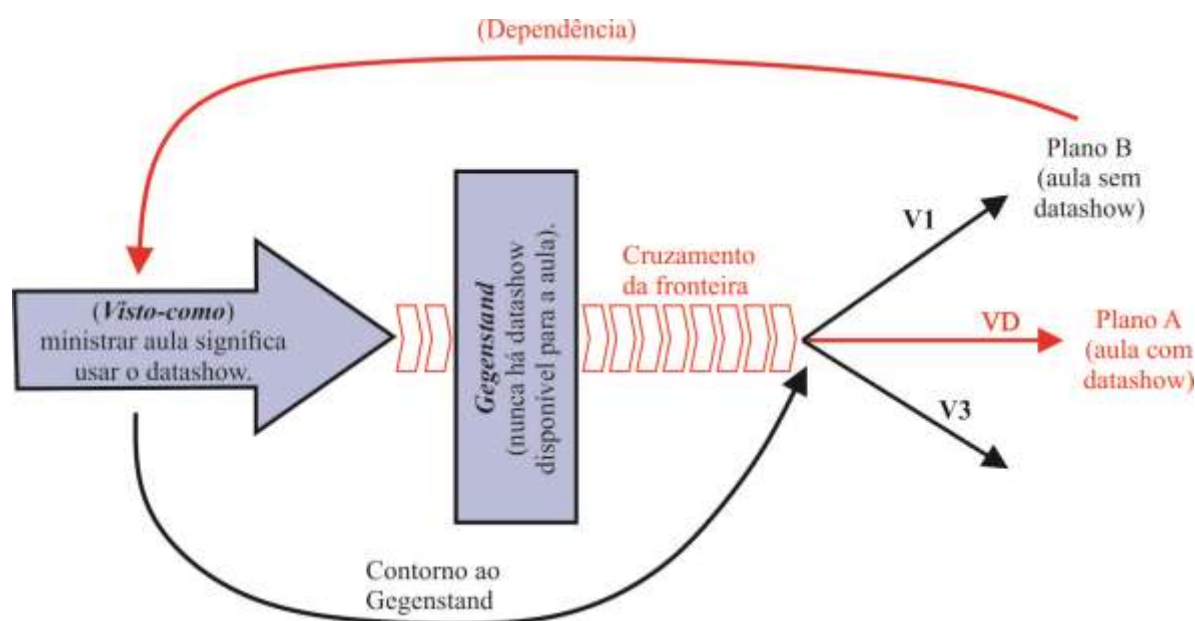
**Trecho 9:**

**L:** É, mas isso aqui é um pouco longo (falando sobre relatos históricos).

**MF:** Mas a gente não vai deixar longo demais pra não ficar chato. Esse longo daqui tem que demorar 10 a 15 minutos... se ficar muito mais que isso vai ficar muito chato. Vai ficar parecendo um seminário da gente. (Fonte: própria)

Embora eles já tenham mencionado – tanto no planejar a aula, quanto na entrevista pós-planejamento – que não conseguiram usar o Datashow em aulas anteriores (aula sobre o banheiro na mesma escola campo de estágio), a atuação do signo hipergeneralizado dependência é tão forte no sistema de regulação semiótica, que todas as estratégias de contra-atuação, neste evento específico, são criadas para um Plano B a ser executado no futuro, apenas *se* eles não conseguirem ministrar a aula com o Datashow. Ou seja, o plano A, que envolve o uso do Datashow, regula e promove processos imaginativos na atividade de planejar uma ação futura, mesmo que o índice de incerteza seja alto, como nesse caso. Vejamos a figura 30, abaixo:

**Figura 30:** Dinâmica de resistência e direcionalidade: vetor de dependência



Fonte: própria

A relação cognitivo-afetiva da dupla em experiências de aulas na faculdade (ministrar aula é sempre usar um Datashow) parece fazer emergir neles um sentimento sobre essa relação e, por conseguinte, também surge um signo hipergeneralizado que passa a guiar a dupla sempre que eles precisam planejar uma aula. Depois que eles se viram impedidos de utilizar o recurso didático, em duas ocasiões, pela indisponibilidade do mesmo na escola campo de estágio, eles antecipam a resistência do objeto e criam um *Gegenstand: nunca há Datashow disponível para a aula*. A forma de resistência que eles, inicialmente, apresentam – contorno ao *Gegenstand* –

leva-os ao vetor de ação (representado na figura pelo V1) “*Plano B<sup>31</sup>, aula sem o Datashow*”. A atuação do signo hipergeneralizado dependência (“*ministrar aula significa usar o Datashow*”), que exerce função reguladora, afasta-os de uma contra-ação plausível (se não há Datashow disponível para a aula, podemos planejar a aula utilizando outros recursos didáticos). Também, observamos um fortalecimento desse signo que, contraditoriamente, os faz cruzar a borda representada pelo *Gegenstand*. O aparente cruzamento os leva, portanto, a um vetor de ação, que denominamos Vetor de Dependência – VD. Contudo, devido à característica particular desse vetor, o caminho tomado no referido cruzamento (VD = plano A: aula com Datashow), deflagra um processo que chamamos de rotação na dinâmica de resistência e direcionalidade. Isto é, ao invés do vetor dependência se configurar em um caminho diferente (outras possibilidades de aula sem o Datashow), o signo dependência, em contínua atuação na dinâmica experienciada, cria o processo de rotação. Dito de outra forma, o sujeito cria uma estratégia semiótica de enfrentamento à resistência e cruza o *Gegenstand*. Todavia, a regulação do signo dependência não cessa no fenômeno. Assim, esse processo de rotação acaba repercutindo na apreensão da totalidade do fenômeno, já que as relações que mutualmente se estabelecem nas bordas, também são afetadas pelo signo dependência.

Outro fenômeno ocorre nessa dinâmica. A dupla, dada as circunstâncias acima descritas, estabelece um processo dialético na inter-relação entre as bordas dos dois vetores identificados na dinâmica: o V1 (vetor 1) encapsula todas as atividades ligadas ao planejamento da aula *sem* o uso do Datashow. O VD (vetor dependência), por seu turno, reúne as ações planejadas *com* o uso do Datashow. São posições opostas que criam ambivalência na movência experienciada pelos sujeitos, entre os dois vetores. Ilustraremos essa dinâmica com um exemplo, abaixo:

#### **Trecho 10**

**[Eles planejam usar o Datashow e Lenine sugere uma alternativa caso não haja disponibilidade do recurso na escola campo de estágio]**

**L:** Ótimo! Se a gente não conseguir o Datashow, a gente imprime alguns instrumentos, pelo menos, e mostra pra eles. Vamos sempre pensar no plano “B” por que a gente tá sempre precisando do plano “B”.

**MF:** Eu não tô querendo mais confiar nessas coisas não. Já duas vezes que deu errado. Deixa eu ver: amanhã eu levo meu computador, as caixinhas...

**L:** Eu levo as caixinhas.

**MF:** Pronto. Se a professora conseguir o, o... como é o nome do coisinha amarelo?

**L:** A lousa digital. (Fonte: própria)

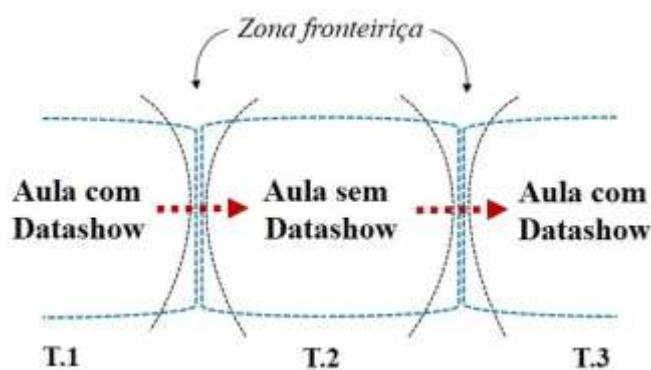
---

31 O rótulo Plano B refere-se a todas as ações imaginadas pela dupla sem o uso do Datashow.

A dupla havia definido uma ação com o uso do Datashow. Mas Lenine, imaginando que talvez eles não consigam o Datashow, sugere a impressão de imagens dos instrumentos musicais para serem apresentadas na aula e anuncia isso como o Plano B. Maria Flor concorda porque “não quer mais confiar nessas coisas”, ou seja, planejar o uso do Datashow e na hora da aula não haver essa disponibilidade de uso. E reforça dizendo que planejar aula com uso do Datashow já deu errado duas vezes. Mas logo em seguida, experienciando a ambivalência da situação, ela já volta a cogitar o uso da lousa digital, recurso que equivale ao Datashow, e que é usado nas aulas do IFPE. Vemos, então, a atuação do signo hipergeneralizado dependência.

Tensões e ambivalências são características inerentes ao processo de construção de significados (ABBEY, VALSINER, 2006) e aos processos imaginativos. Também é uma das três características da criação de bordas (MARSICO, 2016). Na Figura 31, abaixo, destacamos, microgeneticamente, a ambivalência experienciada por Maria Flor na ocorrência de processos imaginativos.

**Figura 31:** movência semiótica entre bordas psicológicas: ambivalência experienciada na regulação de processos imaginativos.



Fonte: própria

No T1 (tempo 1), ela planeja com Lenine uma atividade que requer o uso do Datashow. Diante do argumento de Lenine que se eles não conseguirem o Datashow, deverão ter um plano B, Maria Flor cruza a borda (T2) e defende uma aula sem Datashow, pois tal planejamento “já deu errado duas vezes”. Mas em seguida, (T3) cruza novamente a fronteira e volta a cogitar a aula com o uso de uma lousa digital, recurso material equivalente ao Datashow, utilizada no IFPE. Essa movência entre bordas revela o dinamismo e a dialogicidade da psique, além da atuação do signo hipergeneralizado dependência nos processos imaginativos, na atividade de

planejar uma ação futura.

### 5.2.3.2 Dimensão relacional e repercussões didáticas

Afirmamos anteriormente, na atividade 1 – especificamente no tocante à dimensão relacional, que a dupla planejava a referida atividade se colocando no lugar do outro, isto é, foi possível identificar que Lenine e Maria Flor, principalmente, envolveram-se com a posição do(a)s estudantes na futura aula (ele(a)s gostam de ludicidade, movimento) – isso porque a interação do sujeito com o ambiente é contextual, cultural e afetiva. Assim, Maria Flor decidiu sugerir uma atividade lúdica: a brincadeira da bexiga. Nesse ponto da análise, entretanto, parece que uma nova relação da dupla se estabelece. Se analisássemos apenas as atividades isoladamente, poderíamos afirmar que em dado momento, na dimensão relacional, os processos imaginativos (da dupla) ocorrendo no planejar uma ação futura, desdobravam-se em direção aos outros, seguindo os termos de Glăveanu (2018). Em outro momento, um outro signo hipergeneralizado entra em ação e revela um aspecto que não se enquadra nos elementos do modelo de tomada de perspectivas, discutidos até agora (“planejar com” e “planejar na direção de”). Embora a dupla continue planejando a aula na direção das crianças do 6º ano, o mais importante parece ser, nesse momento, atender a dependência que se anunciou aos participantes em relação ao uso do Datashow. Indo mais além, o signo hipergeneralizado “*ministrar aula significa usar um Datashow*” parece ser mais forte que qualquer outro signo regulador atuante nos processos imaginativos, ocorrendo no planejar uma ação futura, quando o(s) planejadores executarão a ação, ou parte da ação, planejada – a exemplo da dupla participante da nossa pesquisa, no que se refere à atividade em análise.

Glăveanu (2018), em seu modelo de perspectiva, apresenta o “imaginar para os outros” em contraposição ao “imaginar na direção dos outros”. O último, já amplamente discutido e exemplificado nessa tese, coloca o sujeito numa situação dialógica, enquanto que o primeiro é “caracterizado pela ausência de um diálogo real e pela imposição de perspectivas sobre o futuro coletivo” (p.100). Concebemos que planejar uma aula significa planejar tanto ações futuras para si próprio, enquanto professor(a), quanto para o(a)s estudantes na direção dos quais se planeja. Se essa experiência é imaginada em bases *relacionais inclusivas*, teremos um foco sempre na relação entre o(a) docente, o objeto de aprendizagem, os recursos mediadores e o(a)s discentes. Entretanto, se o foco não é na relação, mas em uma das partes, poderemos perceber uma distinção na forma de planejar uma ação futura, quase desconsiderando as necessidades educativas do(a)s estudantes, pelo menos momentaneamente. Assim, parece-nos razoável

propor uma outra forma de tomada de perspectivas em que, em um mesmo fenômeno (ex.: planejar uma aula), o(a)s planejadore(a)s estabelecem uma movência semiótica entre perspectivas, estabelecendo assim, uma *perspectiva oscilatória de planejar* - ora planeja-se considerando as necessidades das pessoas (na direção de quem se planeja), ora planeja-se considerando as próprias necessidades.

Observamos, até aqui, distinções entre *planejar uma ação futura onde o sujeito também atuará* e *quando ele será apenas um espectador*, ou seja, a ação futura planejada será executada por outras pessoas. Na atividade 1 (brincadeira da bexiga), percebemos nos processos imaginativos da dupla, considerando a dimensão relacional, tanto a busca por consenso – planejar com o outro – quanto eles se colocando na posição dos outros (crianças do 6º ano). O foco era a relação entre os elementos que acima elencamos. Todavia, na atividade 2 (Apresentação de um breve histórico do Maracatu e seus principais instrumentos musicais), a preocupação da dupla é garantir que sua própria performance na aula seja realizada da maneira imaginada. No planejar a segunda atividade é notável que Maria Flor e Lenine não se colocam na posição das crianças na aula (ex.: para elas seria melhor, mais atraente ou mais eficaz ouvir o som produzido por instrumentos musicais que fossem levados à aula, ou ouvi-los através de uma gravação e relacioná-los às imagens projetadas pelo Datashow?). Tal fato, acreditamos, ocorre tanto pela falta de experiência docente dos participantes, quanto por eles estarem vivenciando o momento de formação inicial docente (a licenciatura) – etapa transitória entre ser licenciando(a) e ser professor(a). Além da potente regulação semiótica do signo hipergeneralizado dependência, na dinâmica sob investigação.

Observamos que a atividade 3 (Identificação dos sons dos principais instrumentos musicais utilizados no maracatu nação) será de execução das crianças e eles rapidamente a definem. A dupla toma uma decisão e escolhe repetir uma atividade que deu certo na aula anterior (sobre o baião). Essa regulação ocorre pela expectativa futura de sucesso – eles têm certeza de que a atividade funcionará. Mas para essa atividade acontecer, eles precisam dos sons dos instrumentos, e como vimos, isso se constitui um problema para eles lidarem.

A próxima atividade (4) planejada será executada pelas crianças do 6º ano, na aula futura. Como será que os processos imaginativos se desdobrarão no ato de planejar mais uma ação futura, especificamente no tocante à dimensão relacional?

#### **5.2.4 ATIVIDADE 4: Pesquisa sobre grupos de maracatu e seus instrumentos musicais (atividade para casa)**

Essa atividade corresponde à avaliação do conteúdo ministrado, de acordo com o planejamento da dupla, e deverá ser feita pelas crianças do 6º ano, em suas casas. Assim, elas farão uma pesquisa sobre grupos de maracatu de Recife. Maria Flor e Lenine, desde o início do planejamento, já haviam decidido que as crianças fariam essa atividade. Mas algo mudou na forma de planejar essa ação. Agora, regulados por expectativas futuras, a dupla antecipa possíveis dificuldades a serem enfrentadas pelas crianças – baseadas no resultado da pesquisa anterior feita pelo(a)s estudantes – e buscam, portanto, uma alternativa plausível para essa atividade. Nesse momento, eles irão definir *como* e *o quê* será solicitado ao(s) aluno(a)s na pesquisa.

#### 5.2.4.1 Planejando a atividade de pesquisa e processos de regulação semiótica

Na escolha da atividade final a ser desempenhada pelo(a)s estudantes do 6º ano, a dupla decide solicitar às crianças uma pesquisa. Essa escolha, assim como em qualquer processo de construção de significado, é regulada por signos diversos, entre eles, as normas ou convenções sociais. É esperado que ao planejar uma aula, professoras e professores prevejam atividades de classe e de casa (norma ou convenção social no fazer docente), principalmente, quando os estudantes são crianças. Algumas/ alguns docentes, no ensino fundamental II (que compreende as séries do 6º ao 9º ano – crianças e adolescentes entre 11 e 14 anos – e onde cada disciplina é ministrada por um(a) docente diferente), optam por solicitar a atividade para ser realizada pelo(a) estudante em casa, somente quando o conteúdo é ministrado integralmente, que a depender da complexidade, pode durar uma, duas, três ou até mais aulas (tempo didático). Normalmente, a carga horária da disciplina Arte é apenas uma aula de cinquenta minutos por semana. Mesmo tendo definido no projeto de intervenção (elaborado no semestre anterior e que orienta as aulas de estágio) três aulas para o tema maracatu (ou seja, uma aula de três encontros semanais), ao planejar a aula inicial desse tríduo, eles decidiram, já para o primeiro encontro com o(a)s estudantes, solicitar a pesquisa como atividade de casa. Nessa dinâmica, observamos alguns signos reguladores (cumprir todas as etapas de uma aula; pesquisa é atividade de casa) atuando, além das condições contextuais (especificamente, a falta de experiência docente dos participantes) dão o apoio necessário para que a dupla planeje a vivência de todos os passos de uma aula<sup>32</sup> em um único encontro (que poderia ser concluída em 2 ou três encontros = tempo didático). Depois dessa explicação sobre a atuação de alguns signos reguladores na dinâmica

---

32 O termo aula nesta frase refere-se à vivência do conteúdo em sua totalidade. Significa dizer que esse todo, de acordo com a programação da dupla, será concluído em três encontros.

sob investigação, prosseguiremos nossa análise trazendo nuances da regulação semiótica e algumas dimensões que participaram do planejamento dessa quarta atividade. Vejamos os excertos abaixo:

*Dimensão Temporal: experiências distais passadas*

(k) MF: **Eles pesquisaram do baião, tu viu (sic)?**

(l) MF: **Você viu que eles não anotam? E quando nós pedimos para eles o... pesquisarem sobre os compositores do baião, chegou até gente falando de alguns instrumentos, de quanto tempo tal música foi feita. Eles pesquisaram outras coisas [...].**(Fonte: própria)

*Dimensão Temporal: experiências distais futuras:*

(m) L.:A gente pode deixar como pesquisa alguns maracatus, alguns grupos lá de Recife porque é muito fácil encontrar isso na internet. Estrela Brilhante, Porto Rico... é muito... quando você coloca na internet, **vai aparecer**.

(n) L.: [...] **vai ser legal** porque alguns não usam o agogô, só usam o gonguê. E alguns grupos usam os dois. Existem umas pequenas particularidades de grupo pra grupo. (Fonte: própria)

*Dimensão de internalização-externalização:*

(o) L: Tá, mas o que eles pesquisariam do maracatu? **Acho assim escasso demais...**

(p) L: Né? Pedir para verem dois grupos. **Isso é rápido para eles**. (Ele faz anotações)

(q) MF: **Sei lá...** quanto tempo que eles existem; [inaudível] se foram eles mesmo que fundaram ou se vem da influência de outros...

(r) L: É, porque acontece muito isso. **Existem pessoas que saem de um grupo e fundam outro grupo...** (Fonte: própria)

Analisando os excertos acima, mais uma vez, observamos que *a expectativa* de que o (a)s estudantes irão realizar a pesquisa regula o fluxo dos processos imaginativos, na construção de significados para defini-la como a última atividade a ser planejada – a atividade avaliativa para casa. Todavia, tensões e ambivalências são observadas no que tange à forma como eles solicitarão a pesquisa. Eles repetem a atividade de pesquisa como na aula de baião ou modificam as orientações? Eis o dilema. Na aula de baião, a dupla, ao que parece, deu aos estudantes um comando simples e não detalhou o que esperava da pesquisa, situação agravada pelo fato de que as crianças não anotaram as orientações recebidas. Temos, portanto, dois fatores, entendidos como signos reguladores, que entram em ação e fazem com que o desenrolar

da atividade siga um caminho mais complexo, com mais negociações entre a dupla.

Maria Flor destaca que o (a)s estudantes fazem a pesquisa, mas “*não anotam*” as orientações que eles dão sobre a mesma, o que resulta em trabalhos que, nem sempre, apresentam o que havia sido solicitado. Lenine inicialmente sugere que as crianças possam pesquisar sobre os maracatus livremente. Em seguida, contudo, ele ressignifica sua posição e passa a achar essa forma de solicitar a pesquisa algo “escasso demais”, sugerindo que os resultados da pesquisa poderão ser os mesmos de antes. Há um esforço em construir novos significados, a partir de negociações entre a dupla. São mudanças qualitativas construídas com o tempo. Maria Flor, então, sugere alguns pontos que podem servir de orientação para pesquisa: “*quanto tempo que eles (grupos de maracatu) existem; [inaudível] se foram eles mesmo que fundaram ou se vem da influência de outros*”. Podemos ver várias externalizações no que se refere a construções pessoais acerca do evento (excertos (o), (p), (q)). Além disso, significados da cultura coletiva (*Existem pessoas que saem de um grupo e fundam outro grupo...*) também são mobilizados.

#### 5.2.4.2 Inter-relações entre dimensões analíticas: a qualidade determina a borda

A seguir, a dupla sinaliza uma definição sobre como irão solicitar a pesquisa. Além disso, ilustraremos a dimensão relacional que traz de volta a preocupação deles para com as crianças. Eles voltam a se colocar na posição delas (planejar na direção dos outros) e, ao mesmo tempo, observamos a ocorrência da progressão dialética, numa busca da dupla pelo consenso sobre o que pedir para elas pesquisarem como atividade avaliativa.

**(s) L.:** Vamos enxugar isso, vai aparecer bastantes grupos quando **eles** colocarem lá. A gente pode dar nome de dois grupos para **eles** pesquisarem o surgimentos desses grupos... porque isso vai variar um pouquinho.

**(t) MF:** Mas então, é bom lembrar pra **eles** que nós estamos falando no nação, porém existe o outro que vai usar outros instrumentos. Porque se não, se **eles** pesquisarem depois, **eles** também vão dizer isso.

**(u) L:** Vamos enfatizar só o maracatu nação, para não **(os)** confundir, entendeu? De repente o cara tá falando de maracatu de baque-virado e **ele** começa a falar de trombone, trompete, e não existe. Isso é outra coisa. É maracatu rural, entendeu? Pra não ficar uma confusão na cabeça **(dele)**, ou melhor, para **ele** não achar que no maracatu do baque-virado existe instrumento de sopro. Não existe. (Fonte: própria)

Nos excertos acima (s, t, u), Lenine e Maria Flor demonstram preocupação em relação

às crianças. Pesquisando, elas encontrarão muitos nomes de grupos de maracatus, inclusive irão aparecer grupos do maracatu rural e do maracatu nação e isso pode confundi-las. Eles decidem pedir que elas pesquisem apenas sobre dois grupos de maracatu, “*Isso é rápido para elas*” (Lenine no excerto p). Notamos que tais atitudes revelam a tentativa da dupla em alcançar a necessidade do(a)s outro(a)s, colocando-se, nesse caso, na posição das crianças que irão realizar a pesquisa. Podemos dizer que a dimensão relacional (na quarta atividade) ratifica nossa afirmação no que se refere às distinções percebidas no ato de planejar uma ação futura que ocorrem de formas diferentes: a) quando quem planeja participará também da ação futura planejada direcionada a outro(a)s: nesse caso, observa-se que os signos que regulam os processos imaginativos, que levam ao planejamento da ação futura, privilegiam as necessidades de quem planeja (como vimos na Atividade 3) e b) quando o(a) planejador(a) não executará (ou participará diretamente) da ação futura planejada, mas sim outras pessoas. Nesse caso, é possível identificar, como no caso em tela, o ato de imaginar um futuro na direção dos outros (GLÄVENUE, 2018). Vemos a dupla buscando alcançar as crianças do 6º ano, tentando entender suas posições de dentro da situação pedagógica, ou seja, o que elas farão e como executarão a atividade por eles solicitada. Essa é a intenção de quem imagina, quando se envolve com a necessidade do outro (GLÄVENUE, 2018). A dimensão relacional, como podemos observar (Figura 32, abaixo), relaciona-se mutualmente com outras dimensões e revela que, na dinâmica dos processos imaginativos, construindo significados acerca de um dado evento (ex.: planejar ações futuras), ocorre a manipulação de signos complexos (TATEO, 2017b) na zona fronteiriça entre as dimensões propostas.

**Figura 32:** Inter-relação entre dimensões em um evento na atividade 4: definindo como e o que será solicitado aos estudantes na pesquisa como atividade (avaliativa) de casa.



Fonte: própria

Cada dimensão se relaciona a outras dimensões mutualmente, dada as qualidades das bordas, ou seja, o potencial que uma parte tem para se relacionar com outra parte (TOOMELA, 2014). Vamos focar na relação que se estabelece entre cada um das dimensões e as demais dimensões, no evento em análise. Destacamos que nenhuma das dimensões (partes), na proposta metodológica que apresentamos nessa tese, deve ser analisada individualmente, mas sempre na inter-relação com as demais, garantindo assim o estudo desenvolvimental, sistêmico e transformador do fenômeno em sua totalidade, mesmo quando o foco do investigador estiver em uma das partes.

Aqui é importante recuperar uma das características (também axiomas) das bordas, apontada por Marsico (2016, 2018): as qualidades determinam a borda. E é através das bordas, precisamente da inter-relação entre as bordas, que as qualidades do todo e das partes são determinadas. Valsiner (2017a), ao expor a ideia da totalidade, diz que experienciamos o todo, mas que, momentaneamente, detemo-nos em partes específicas dessa totalidade. Assim, o evento que selecionamos nos oportuniza, para efeitos de análise, olhar para dimensões presentes na totalidade experienciada pelos sujeitos. Todavia, o importante é focar na dinâmica das bordas, isto é, olhar as relações que ocorrem no entremeio (*in-between*) das partes (dimensões), devido à qualidade (potencial para relacionar-se) que cada uma delas apresenta. A seguir, pontuamos cada uma das dimensões individualmente, entretanto a leitora e o leitor verão as inter-relações que ocorrem e o que ocorre na zona fronteira: a dinâmica das relações mútuas entre as dimensões.

### 1. Dimensão Relacional (DR):

Focando nosso olhar na borda relacional, acessamos o modo de Maria Flor planejar com Lenine e vice-versa. Identificamos a progressão dialética que os leva ao consenso e assim, eles definem *como* e *o quê* solicitar às crianças, no que se refere à atividade pesquisa. A dupla planeja na direção das crianças do 6º ano, assim, colocam-se na posição delas, pois acessam suas necessidades estudantis para que lidem adequadamente com a feitura da pesquisa. Nessa dinâmica, a DR não ocorre nela mesma, mas na inter-relação com outras dimensões. Por exemplo, para experienciar a progressão dialética, Maria Flor e Lenine movem-se entre o passado (rememoram como ocorreu a ‘atividade pesquisa’ na aula de baião) e o futuro (antecipam dificuldades que as crianças podem enfrentar no processo, caso eles não repensem

a forma de solicitar a referida atividade). O passado e o futuro estão relacionados à dimensão temporal (DT). E o fato deles cogitarem outras formas de solicitarem a atividade está relacionado à dimensão internalização-externalização (DIE), pois são processos de construção de significados. Ao se colocar na posição das crianças, a dupla também levanta hipóteses (DIE) acerca das informações a que elas terão acesso utilizando a internet, ou seja, há uma inter-relação da DR com a dimensão material (DM). Por fim, vemos a dimensão contextual (DC) agindo, isto é, o próprio estado de transformação do evento (educacional: definir como e o quê será solicitado como pesquisa) estabelece novas condições: a dupla tem *know-how* em realizar pesquisas e em usar a internet para esse fim.

## 2. *Dimensão Material(DM):*

As crianças do 6º ano, provavelmente, irão pesquisar sobre o maracatu utilizando um dispositivo eletrônico de acesso à internet, principalmente porque são estudantes de uma escola particular. O dispositivo eletrônico é um recurso material, ou seja, está relacionado à DM. O fato de serem estudantes de uma escola particular cria as condições necessárias (DC) para que Lenine e Maria Flor antecipem as prováveis dificuldades a serem enfrentadas (DT - futuro) pelas crianças (DR), baseada nas experiências que eles têm como acadêmicos que pesquisam (DT – passado). Assim constroem vários significados sobre as mesmas (DR), imaginando-as usando um dispositivo eletrônico (vai ser fácil fazer a pesquisa; vão encontrar muitas informações; podem se confundir diante de tantas informações etc.). Essa construção de significados está relacionada à DIE, que por sua vez relaciona-se com a DM na mobilização dos instrumentos musicais que só aparecem no maracatu rural e que podem confundir (DT – futuro) as crianças durante a pesquisa (antecipação).

## 3. *Dimensão Contextual (DC):*

De acordo com Valsiner (2008), o desenvolvimento é regulado por seu próprio estado de transformação. Logo, esse estado, que está em constante mudança, cria as condições sob as quais se relaciona com aspectos selecionados do ambiente. Este, por sua vez, passa a guiar o desenvolvimento do próprio sistema. Essa é função auto-catalítica que vai garantir a continuidade do desenvolvimento do sistema. Podemos perceber esse fato ocorrendo quando a dupla, diante de novas condições – eles antes eram professores sem experiência, mas diante da atividade pensada para as crianças, de fazer uma pesquisa, agora são experientes, perante seus

papéis sociais de estudantes que pesquisam. Essa é a dimensão contextual (DC) que se relaciona com a DR, isto porque as crianças estão sempre no foco deste evento sob investigação. Pela mudança das condições contextuais, a dupla transita na DT (passado-presente-futuro) e através do processo dual de internalização e externalização (DIE) constrói diversos significados sobre como as crianças receberão as instruções para pesquisa, como elas irão fazer a pesquisa e dificuldades e facilidades que poderão enfrentar ao utilizar o dispositivo eletrônico (DM) para fazer a pesquisa. Tudo isso também relacionado à DT – uma vez que são antecipações feitas graças aos processos imaginativos.

#### 4. *Dimensão Internalização-externalização (DIE):*

A PCS está centrada na investigação dos seres humanos construindo significados na sua interação com o ambiente – precisamente seu *umwelt* (ambiente experienciado do sujeito). Assim, os processos imaginativos, aqui entendidos como função mental superior, possibilitam estudar essa referida interação. Através das trocas semióticas entre Maria Flor e Lenine e, por conseguinte, entre eles e seus *umwelten*, identificamos construções de significados pessoais (DIE) de cada participante, ocorrendo ao longo do desdobramento do evento. Essas construções semióticas ocorreram relacionadas às demais dimensões: DT (quando os significados referem-se a situações já vividas e às não vividas pela dupla); DC (quando identificamos novas condições auxiliando a ocorrência das construções semióticas do evento pela dupla); DM (quando a dupla elege um dispositivo eletrônico como o recurso de pesquisa para as crianças realizarem a atividade de casa e passam a construir significados sobre a relação delas com o dispositivo eletrônico) e DR (quando significados acerca da interação deles com as crianças e sobre as crianças ocorrem).

#### 5. *Dimensão Temporal (DT):*

A primeira reflexão filosófica feita pela psicologia cultural refere-se à questão da dimensão temporal da psique (TATEO; VALSINER, 2015). A mente humana funciona na fronteira (presente) entre o passado e o futuro. Podemos ver a atuação da dimensão temporal (DT) nesse evento sob análise: Maria Flor e Lenine transitando entre ações passadas (aula de baião; as crianças não anotaram as instruções sobre a pesquisa do baião etc.) e ações ainda não vivenciadas pela dupla (as crianças encontrando muitas informações sobre os maracatus; elas

vão achar legal fazer a pesquisa etc.). As ações mencionadas aqui estabelecem uma relação entre a DT e a DR, pois todas colocam a dupla na posição das crianças e construindo significados sobre elas (DIE). A DC neste evento revela as novas condições contextuais (a dupla tem *know-how* em realizar pesquisas em dispositivos eletrônicos de acesso à internet) que participam do planejar a ação futura, colaborando na transformação qualitativa do fenômeno psicológico.

Olhar para o que acontecia na zona fronteira de um evento, dentro da atividade 4, permitiu-nos compreender como se dá a dinâmica das inter-relações das bordas entre as dimensões propostas, a partir da noção da mereotopologia desenvolvimental, isto é, olhar as interações da parte com o todo, focando na plasticidade das bordas e nas condições contextuais (catálise semiótica) para sermos capazes de descrever não só os processos imaginativos, mas a natureza panorâmica (totalidade) do fenômeno sob investigação (experiência pedagógica de planejar, em dupla, uma ação futura). Ademais, permitiu-nos apresentar uma nova forma de analisar os processos imaginativos ocorrendo na atividade de planejar uma ação futura (aula de música) em sua natureza panorâmica.

A seguir, ampliamos a análise da atividade 4 e discutimos a ocorrência dos processos imaginativos, através da dinâmica de resistência e direcionalidade. Novos eventos dessa última atividade planejada são tratados.

#### 5.2.4.3 Atribuição de valor no processo de construção de significados: dinâmica de resistência e direcionalidade

Novamente, achados se repetem de uma atividade planejada para outra. Identificamos a dupla, nessa quarta atividade, antecipando resistências no campo imaginativo, e buscando criar formas de contra-atuação ao *Gegenstand* significado por eles, como podemos ver no trecho 11, abaixo:

##### **Trecho 11:**

**MF:** Mas, então, é bom lembrar pra eles que nós estamos falando no nação, porém existe o outro que vai usar outros instrumentos. Porque se não, se eles pesquisarem depois, eles também vão dizer isso.

**L:** Tá ótimo. A gente fala que tem outro maracatu, mas que por questão de tempo, a gente não vai trabalhar aqui. O foco vai ser nesse (o nação). Importante isso... **Eles podem ver depois o maracatu rural e ficarem confusos, e achar que a gente...**

**MF:** Não explicou direito...

**L:** É. Explicou errado. (Fonte: própria)

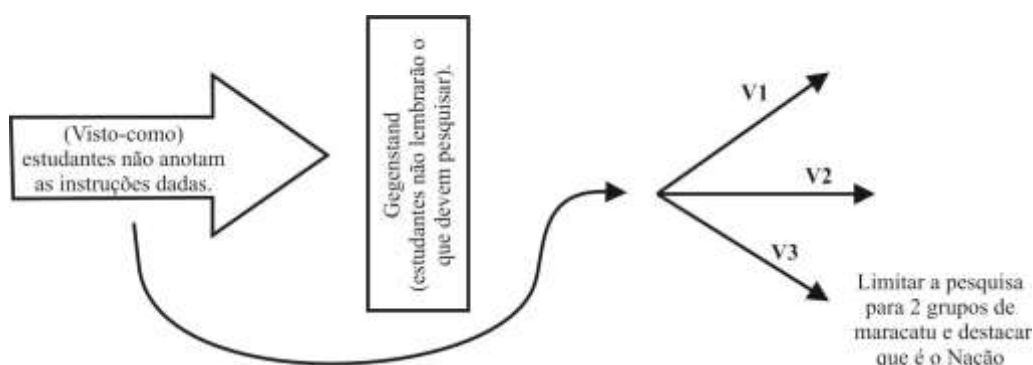
Tanto Lenine como Maria Flor antecipam que as crianças do 6º ano, ao fazerem a pesquisa na internet sobre dois grupos de maracatu de Recife, irão, provavelmente, se deparar com grupos de maracatu rural que apresentam instrumentos de sopro, que o maracatu nação (o foco da aula) não utiliza. Assim, eles imaginam (antecipam) que pode haver uma confusão por parte das crianças e quando elas visualizarem os instrumentos de sopro em grupos de Maracatu Rural irão achar que a dupla docente ensinou errado. Eles contra-atuam ao *Gegenstand* e definem um vetor de ação: destacar que eles estão se referindo ao maracatu nação (ou de baque virado) para a pesquisa (= vetor de circunscrição).

Outra antecipação de resistência, feita por Maria Flor, surge quando eles rememoram as dificuldades que tiveram na aula de baião, no que concerne às anotações que o(a)s estudantes não fizeram:

**(v) MF:** Então pronto. Essa pesquisa eu acho que... a não ser que a gente diga a eles: pesquisem os maracatus nação que eles encontrarem, porém, acho que **se a gente citar, tipo, dois nomes, pesquise sobre esses dois, acho que não vai rolar. Sabe por quê? Você viu que eles não anotam.** E quando nós pedimos para eles o ... pesquisarem sobre os compositores do baião, chegou até gente falando de alguns instrumentos, de quanto tempo tal música foi feita. **Eles pesquisaram outras coisas. Talvez por não anotarem, talvez porque sentiram curiosidade. Não lembra, mas diz, “Ah, vou pesquisar qualquer coisa para não chegar lá sem nada”.** Eu acho que **se a gente citar dois, vai ficar aquilo, “não sei do nome, então não vai”...** A não ser que a gente enfatize **“pesquise maracatu nação”.** Acho que só isso eles lembram.  
(Fonte: própria)

Ilustrativamente, temos:

**Figura 33:** dinâmica de resistência e direcionalidade (Maria Flor II)



Fonte: própria

Na figura acima, Maria Flor atribui um valor ao encontrar-se com as crianças do 6º ano, em seu campo imaginativo: “elas não anotam as instruções dadas pelo(a) professor(a) quando

lhes é solicitada uma pesquisa”. Vimos que a rememoração de experiências passadas em outras aulas, pela dupla, participa dessa dinâmica que é orientada pelo futuro. Nesse caso, surge um sentimento de certeza de que se for uma atividade muito elaborada, elas não irão se lembrar do que precisam pesquisar. Isso nos sugere que Maria Flor e Lenine deram, e darão, as instruções sobre a pesquisa oralmente, já que as crianças precisam *lembrar* o que eles disseram. Aqui, novamente, uma ação que denuncia a falta de experiência da dupla com aulas regulares em espaços formais de educação, especialmente com crianças, uma vez que esse tipo de atividade, comumente, é escrito no quadro para que as crianças copiem em suas agendas escolares (tratando-se de uma escola particular) ou recebam um comunicado com as instruções, para ser colado também na agenda. Diante dessa antecipação de resistência, Maria Flor cria o seguinte vetor de ação: limitar a pesquisa a dois grupos de maracatu e destacar que é o maracatu nação, como sintetizado na figura 33, acima.

A dupla finaliza a atividade 4 e, conseqüentemente, o planejamento como um todo. Do início do mesmo até o seu término podemos ver os processos imaginativos da dupla sendo regulados pelo signo hipergeneralizado “*ministrar aula significa usar o Datashow*” (Ver Quadro 7, abaixo). Este signo atua fortemente no sistema de regulação dos processos imaginativos e demais processos destacados pela análise das dimensões analíticas, de ambos os participantes. Observamos, entre os participantes, uma influência mútua facilitada pelo fato da atividade ser em dupla – o diálogo favoreceu a externalização dos processos imaginativos e, conseqüentemente, a regulação semiótica ficou mais evidente.

**Quadro 7:** Signo hipergeneralizado regulando os processos imaginativos ao longo do planejamento da aula.

| Início do planejamento (antes da atividade 1):                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Final do planejamento:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>L:</b> Hum-hum. Então amanhã a gente inicia com o contexto histórico mesmo, de forma resumida, apresenta pelo menos a imagem de alguns instrumentos... Já que dificilmente a gente vai poder usar <b>datashow</b>.</p> <p><b>MF:</b> Mas a gente tenta conseguir com a professora o... (fala interrompida)</p> <p><b>L:</b> Se a gente conseguir com a professora (de estágio do <i>campus</i>), ótimo... o <b>datashow</b> daqui.</p> | <p><b>MF:</b> <b>No caso de alguma dessas coisas não dar certo</b>, tu acha que seria legal imprimir.</p> <p><b>L:</b> É, a gente imprime aquela imagem com os pulsos do maracatu e imprime a imagem de alguns instrumentos, pelo menos os principais como Alfaia, Agogô, xequerê...</p> <p><b>MF:</b> Coloca como uma quinta atividade caso haja tempo ou <b>caso não dê certo alguma coisa</b>. Levar atividade impressa pra gente tomar como base e fazer com ela. Pronto?</p> <p><b>L:</b> Eu acho que é isso. Ok?</p> |

Fonte: própria

Explicitamente, no início do planejamento, a dupla já busca formas para usar o Datashow. Já no final, vemos por duas vezes Maria Flor dizer “caso alguma coisa não dê certo”, ou seja, caso não possam usar o Datashow, irão usar imagens impressas para substituí-lo.

O signo hipergeneralizado e regulador, a que antes nos referimos, encontrou as condições contextuais necessárias (modelo de aula para a dupla inexperiente em docência significa usar Datashow; a escola campo de estágio é particular e tem Datashow) para atuar livremente, uma vez que na catálise semiótica tais condições podem não causar resultados, mas podem impedir a atuação de certos reguladores na dinâmica investigada. O que não ocorreu. Ao contrário, vimos como a regulação feita por tal signo criou uma característica que chamamos de “dependência”. Ela foi identificada no processo “ver-como”, ou seja, na dinâmica de fazer distinção e atribuir valor a um objeto, em um evento da atividade 3. Para Maria Flor e Lenine ministrar aula significa usar o Datashow. Contudo, cada vez que eles assim o faziam, também antecipavam uma resistência do *Gegenstand* “nunca há Datashow disponível para a aula”. Destarte, a dependência ao recurso material, regulada pelo signo hipergeneralizado, guiava-os sempre de volta, ao início da dinâmica de fazer distinção e atribuir valor.

É importante destacar novamente que a escola campo de estágio é uma escola particular, logo condições contextuais se apresentam à dupla: a escola tem Datashow e isso significa ter a possibilidade de usá-lo. Todavia, sabemos, através da entrevista pós-planejamento, que as duas vezes que eles precisaram do Datashow nessa mesma escola, não conseguiram usar o recurso didático e tiveram que lançar mão de um plano B, que, no planejamento que ora investigamos, foi planejado através de muitas negociações entre os participantes, mas que, por ser plano B, só será executado, caso a dupla não consiga o Datashow, como destaca Maria Flor, no último enunciado do quadro 7, acima: “*Coloca como uma quinta atividade caso haja tempo ou caso não dê certo alguma coisa. Levar atividade impressa pra gente tomar como base e fazer com ela*”. Perguntamo-nos: se a escola fosse pública, os processos imaginativos seguiriam outro caminho? Acreditamos que sim, pois, provavelmente, os processos imaginativos encontrariam condições contextuais diferentes que ajudariam no desenvolvimento de uma dinâmica diferente daquela que aqui exploramos.

## 6 UM ENCONTRO COM A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PANORÂMICA: PLANEJANDO UMA AÇÃO FUTURA

*A exploração de nossa antecipação das paisagens imaginárias no futuro é uma importante característica da relação humana com o ambiente. Planejadores urbanos construindo imagens visuais de panoramas de futuras cidades operam com paisagens que são (no momento) observadas pelos infinitos internos dos planejadores, projetando o sentimento futuro dentro das vidas humanas no imaginário futuro ambiente urbano (Jansson & Lagerkvist, 2009). Todos os nossos discursos sociais contemporâneos sobre as futuras “catástrofes ecológicas” e os diagnósticos das mudanças climáticas de hoje são tipos similares. A inevitável totalidade da dependência humana do ambiente-em-transição configura-se imperativa para a mente humana operar no nível de Ganzheit<sup>33</sup> – unindo o geral e o particular – no movimento em direção ao desenvolvimento futuro. (VALSINER, 2017a, pp.116-117)*

A psicologia cultural é hoje uma grande família de abordagens interdisciplinares, contra-hegemonica e de qualidades epistemológicas diferenciadas para estudar a psique humana (DE LUCA PICIONE, 2015, in TATEO, 2018a, p.103). Ela reúne nove tradições (ver a seção 2.2.) e nossa tese filia-se à tradição valsineriana de *dinâmica semiótica*. Nosso intento com esse estudo foi o de investigar os processos imaginativos ocorrendo na atividade de planejar uma ação futura – planejar uma aula de música. Baseadas nas ideias desenvolvimentais da PCS e inspiradas em Jaan Valsiner (VALSINER, 2017a), optamos por aceitar o desafio de investigar o fenômeno em sua natureza panorâmica, isto é, em sua totalidade.

A cada desafio metodológico que surgia, fazíamos uma distinção adicionada de valor, e eis que surgia um *Gegenstand*, mostrando toda sua força de resistência a nós. Nossas estratégias de resistência e contra-atuação ao *Gegenstand* foram criadas através de um processo de abdução, cuja síntese nos apresentava vetores de ação, de modo que seguíamos em nossa trajetória de pesquisa. Os achados foram sendo abstraídos e transformados a partir do fenômeno. Nesse esforço psicológico e sociocultural, acreditamos que conseguimos trazer alguma contribuição teórico-metodológica à psicologia cultural semiótica, especialmente no que concerne aos estudos de:

- a) processos imaginativos,
- b) bordas psicológicas como meio de investigação da natureza panorâmica de fenômenos entendidos como socioculturais, e
- c) regulação semiótica ocorrendo nos processos imaginativos que acontecem no ato de planejar uma ação futura.

---

33 *Ganzheit* significa totalidade.

As subseções que seguem, nesse capítulo, apresentam as principais contribuições da nossa pesquisa.

## 6.1 MEREOTOPOLOGIA DESENVOLVIMENTAL, BORDAS E AS DIMENSÕES MUTUALMENTE RELACIONADAS NA OCORRÊNCIA DOS PROCESSOS IMAGINATIVOS

*A noção de separação inclusiva de Valsiner (VALSINER, 1987) captura algumas relações estruturais e funcionais básicas entre partes e todos que são sensíveis à idéia de que o desenvolvimento mereotopológico é, em última instância, um produto do contínuo trade-off entre o que já é adquirido e o que não é ainda alcançado. (MARSICO; VARZI, 2016, p.330)*

É mister destacar que os processos identificados relacionam-se mutualmente, o tempo todo, no desenrolar do fenômeno. Isolar uma parte para fins de investigação e não olhar a relação mútua que se estabelece nas bordas entre as partes, e entre as partes e o todo (MARSICO, 2016; 2018, MARSICO; VARZI, 2016) inviabiliza abordagens desenvolvimentais para pesquisas na área da psicologia humana. Assim, a Teoria das bordas, nessa tese, ganhou um papel fundamental, pois parece sinalizar o caminho de desvelamento da natureza panorâmica do fenômeno sob investigação. Ao longo da análise, o leitor e a leitora perceberam que foram mobilizadas dimensões analíticas em busca dessa totalidade. E, desse modo, as bordas entraram em ação. Parece que quando nos detivemos às zonas fronteiriças entre as dimensões propostas, pudemos avançar na compreensão da ocorrência dos processos imaginativos, enquanto transformações desenvolvimentais, isto é, na emergência da novidade inerente às mudanças que ocorrem ao longo do tempo (BALDWIN, 1906 in VALSINER, 2016; LYRA, 2007, LYRA; VALSINER, 2011).

Percorrendo a análise é possível perceber mudanças qualitativas que vão ocorrendo nas zonas fronteiriças, entre diferentes dimensões (aqui, tomadas como partes do todo). Isso ocorre porque a dupla está em um processo desenvolvimental contínuo. Segundo Toomela (2014), qualquer mudança no desenvolvimento mental – aprender uma palavra nova, por exemplo, gera uma mudança qualitativa em uma pessoa, pois as qualidades daquela pessoa mudam, ou seja, o potencial dela em se relacionar com o meio muda. Desse modo, na experiência pedagógica, cada vez que uma professora ou um professor ministra uma aula, ela ou ele aprende coisas novas, e, portanto, suas qualidades (potencial de se relacionar com outra estrutura do meio) mudam. Em nosso caso, observamos que por terem ministrado a aula sobre o banheiro, anteriormente, com essa turma, a dupla mudou a forma de planejar várias ações, de tomar certas

decisões. Isso porque, inferimos que a qualidade das bordas na experiência docente foi ampliada. Pensemos no foco do presente estudo – os processos imaginativos como uma experiência panorâmica – considerando as dimensões analíticas (temporal, internalização-externalização, relacional, contextual e material) que definimos, metodologicamente, para nosso estudo (Figura 34).

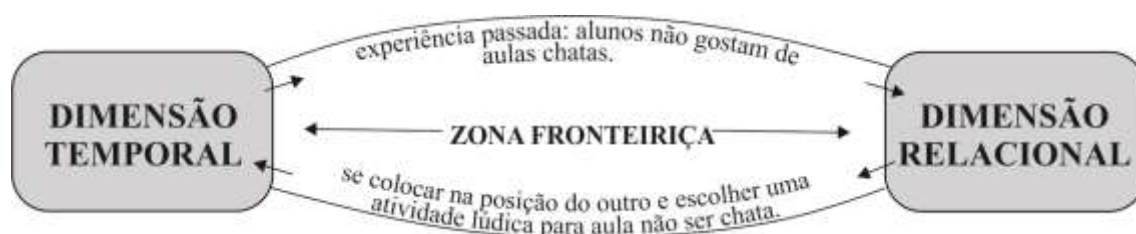
**Figura 34:** Relações mútuas entre as dimensões analíticas propostas



Fonte: própria

Cada dimensão corresponde a uma das partes do todo investigado. É possível ver que cada dimensão que elegemos para olhar a totalidade do fenômeno se relaciona com cada uma das outras dimensões, graças à qualidade (o potencial de relacionamento entre as partes) que cada uma apresenta e que as faz mutualmente relacionadas, como já ilustrado acima. Agora vejamos a inter-relação ocorrendo mais de perto, observando duas dessas relações na dinâmica dos processos imaginativos, ocorrendo enquanto a dupla planejava uma ação futura (figura 35):

**Figura 35:** Relação mútua entre as dimensões temporal e relacional em um evento do fenômeno.



Fonte: própria

Escolhemos para ilustrar essa relação da borda, um evento da Atividade 1. Maria Flor rememora a experiência de conversar com a professora da turma onde eles realizam os estágios docentes e “aprende” que as crianças do 6º ano não gostam de aula “*onde a pessoa fique falando, falando e falando*”, ou seja, não gostam de aula chata – significado internalizado por Maria Flor sobre o evento. Nesse cruzamento de fronteira temporal – ir ao passado através dos

processos imaginativos, por exemplo – observamos que a relação dessa dimensão ocorre de maneira muito harmoniosa com outra dimensão, a relacional. Nessas duas dimensões há potencial que possibilita o relacionamento mútuo entre elas. Assim, Maria Flor, no processo de planejar a aula futura, coloca-se na posição dos outros, ou seja, ela considera as necessidades da turma e imagina algo que seja dinâmico, mobilizando a dimensão relacional. Essas duas construções semióticas feitas por Maria Flor, do ponto de vista analítico, ocorrem na borda dessas dimensões (temporal: no entremeio do passado e futuro, e relacional: no entremeio entre “eu” e “eles”), ou seja, na zona fronteira entre as partes.

Se olharmos mais atentamente para a relação da figura 34, seremos capazes de ver outras dimensões mutualmente se relacionando, no mesmo recorte que escolhemos. Quando Maria Flor (regulada pelo signo “*aula boa é aula dinâmica e lúdica*”) sugere a Lenine a brincadeira da bexiga, constrói o possível significado pessoal (Dimensão internalização-externalização) – “*A aula não vai ser chata se tiver uma brincadeira*”. Na regulação semiótica, observa-se além do signo mencionado, um outro signo: o método Dalcroze, representando um signo da cultura coletiva (Dimensão internalização-externalização). Ainda nessa dinâmica, ela mobiliza, através de processos imaginativos, recursos materiais (a bexiga e a música) para serem utilizados como recursos didáticos. Explorando algumas possibilidades nessa dinâmica semiótica, inferimos que, em se tratando de bordas psicológicas, na zona fronteira, o processo de criação e cruzamento de bordas semióticas no fenômeno sob investigação ocorre de forma integrativa, dinâmica e espontânea. Indo além, os processos imaginativos, assim como as demais funções mentais superiores, funcionam como uma totalidade: “são uma nuvem de processos inter-relacionados que se alimentam uns aos outros” (TATEO, 2018a, p.110). Vejamos a figura 36, abaixo, que é uma modificação de sua versão anterior, a figura 34.

**Figura 36:** Relações mútuas entre várias dimensões em um evento do fenômeno.



Fonte: própria

Acima ilustramos a dinâmica das bordas ocorrendo em um evento do fenômeno, tentando, mais uma vez, demonstrar o processo das relações que se estabelecem na zona fronteiriça, onde as bordas se unem e separam, diminuem a ambiguidade enquanto a aumentam e onde as qualidades as determinam (MARSICO, 2016; 2018). A zona fronteiriça é a arena da criação, uso e destruição dos signos, das negociações e das regulações semióticas. Local onde as progressões dialéticas ocorrem quando falamos de imaginar-planejar ações futuras.

Trazemos a seguir (Quadro 8) um trecho (um enunciado de Maria Flor e um enunciado de Lenine) da transcrição da atividade 1, desempenhada pela dupla. Esse trecho refere-se ao evento ilustrado na figura 35, acima. Observem que o mesmo enunciado pôde ser dividido, para fins analíticos, em diversas partes. Cada parte representa uma das cinco dimensões que elegemos e que se relaciona a outra, pela borda.

**Quadro 8:** Identificando as relações nas bordas em um único enunciado

**MF:** [...] tu viu que nem todo mundo → [dimensão relacional (as crianças do 6º ano)] / conseguiu fazer a questão do ritmo do baião, né? → [dimensão temporal (passado)] / Aí eu fiquei pensando, tem uma atividade simples → [dimensão internalização-externalização] / que vai envolver corpo, mente e percepção pra enfatizar Dalcroze, → [dimensão internalização-externalização] / que a gente citou no projeto de intervenção [...] → [dimensão temporal (passado)] / E tem uma atividade que vai ser simples, que a gente só precisa → [dimensão internalização-externalização] levar bexiga, coloca uma música → [dimensão material (recursos materiais)] / e eu até pensei que essa música já poderia ser um → [dimensão internalização-externalização] / maracatu [...] eles tem que dançar no ritmo da música, → [dimensão internalização-externalização] / cada um com seu balão cheio, batendo no balão, sem deixar que seu balão caia. → [dimensão material (recursos materiais)]

**L:** O legal dessa atividade é que ela tem → [dimensão internalização-externalização] / um “quê” de brincadeira, ” → [dimensão contextual] / mas se a gente enfatizar essa questão da dança, → [dimensão internalização-externalização] / **pode travar um pouquinho por questão de timidez**, né? → [dimensão temporal (futuro)].

Fonte: própria

As relações identificadas no quadro 8, acima, ocorrem no entremeio das bordas das dimensões analíticas. Podemos ver, em um mesmo excerto, quantas relações entre as dimensões analíticas vão se estabelecendo – essa é uma outra forma (microgenética) de analisar e focar nas inter-relações entre as dimensões analíticas propostas nessa tese. Ademais, outros aspectos podem ser, concomitantemente, investigados. Um exemplo pode ser encontrado na última linha do quadro acima, em negrito: “**pode travar um pouquinho por questão de timidez**”. Nesse

processo imaginativo, Lenine não só antecipa o futuro (dimensão temporal), mas também antecipa uma resistência em relação à brincadeira sugerida por Maria Flor. Aqui, a dinâmica de resistência (*Gegenstand*), antecipação e direcionalidade ajuda-nos a descrever como os processos imaginativos ocorrem no planejar uma ação futura, e também a atuação do sistema de regulação semiótica atuante na emergência dos processos imaginativos, como discutiremos a seguir.

## 6.2 A EMERGÊNCIA E ATUAÇÃO DO SIGNO DEPENDÊNCIA NOS PROCESSOS IMAGINATIVOS NA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PANORÂMICA: O PROCESSO DE ROTAÇÃO NA DINÂMICA DE RESISTÊNCIA E DIRECIONALIDADE

*Através de processos imaginativos a pessoa constrói conceitos abstratos através de abdução indutiva (TATEO, 2018a, p. 111)*

A regulação semiótica desempenha papel fundamental na investigação e compreensão da dinâmica de construção de significados do sujeito acerca de sua relação afetivo-cognitiva e interdependente com o ambiente (separação inclusiva). Na atividade realizada por Maria Flor e Lenine (planejar uma aula de música que era parte do processo de estágio curricular), observamos signos reguladores importantes atuando nos sistemas de regulação semiótica de ambos. Destacamos primeiro, a atuação dos signos: “*aula boa é aula dinâmica*”, para Maria Flor, e “*aula boa é aula com aspectos teóricos*”, para Lenine. Tais signos atuaram, principalmente, quando focalizávamos a dimensão relacional, visto que o modo como a interação entre os participantes se dava (e também entre eles e outros atores/atrizes sociais), constituiu-se um dos nossos focos analíticos. Especificamente, na dimensão relacional, esses signos promoviam a construção de significados pessoais que estabeleciam perspectivas distintas que os levavam à progressão dialética (GLÄVENUE, 2018), e, em seguida ao consenso. Essa dinâmica ocorreu sempre que a dupla planejava em direção aos outros (as crianças do 6º ano).

Atuação marcante, na regulação semiótica da dupla, vimos ocorrer através de um signo hipergeneralizado que nomeamos *signo de dependência*. A partir da dimensão material, em nossa análise, trouxemos à tona um aspecto central do sistema de regulação semiótica: a atuação de signos promotores na dinâmica de construção de significados e também de processos imaginativos. A forma como os participantes se relacionavam com o Datashow, em experiências passadas, fê-los construir um significado hipergeneralizado sobre o mesmo. Isto é, nessa relação

afetiva e cognitiva entre o sujeito e o ambiente (neste caso específico, o Datashow) é gerado um sentimento, um valor, que passa a agir no sistema de regulação semiótica do sujeito. A atuação de um signo regulador – especificamente um signo de valor hipergeneralizado (ministrar aula significa usar um Datashow) – deixa as ações, sentimentos, emoções e interações do sujeito subordinados a ele, que passa a comandar a psique (BRANCO, 2016). E foi exatamente essa atuação potente do signo dependência que nos fez identificar e nomear o *processo de rotação*.

Na dinâmica dos processos imaginativos – diante do movimento de resistência e direcionalidade do objeto-Datashow – quando um signo de dependência é identificado, parece que há um fortalecimento desse signo e uma ação contraditória subsequente: o sujeito cruza a borda (representada pelo *Gegenstand*), embora o signo esteja fortalecido e puxe-o numa outra direção. A contradição à qual nos referimos diz respeito ao aparente cruzamento e criação de um vetor de ação. Todavia, como podemos constatar na Figura 30, o vetor que surge não dirige o sujeito a alternativas para, de fato, enfrentar a resistência. É o que denominamos vetor de dependência.

A dinâmica que identificamos revelou que o signo dependência (um signo hipergeneralizado) não inibiu os processos imaginativos, no caso específico em análise. Ao contrário, durante o desenrolar de toda a atividade de planejar a futura aula, há uma proliferação de processos imaginativos. Contudo, o signo dependência, atuando nos sistemas de regulação semiótica, leva a dupla a imaginar/ criar contra-ações ao *Gegenstand* numa direção contrária (eles imaginam alternativas que sempre os levam ao necessário uso do Datashow) àquela(s) que os “libertaria” da dependência (planejar uma aula utilizando outros recursos materiais que não o Datashow, por exemplo). Como decorrência, instalou-se o processo de rotação na dinâmica de resistência e direcionalidade, ou seja, o signo dependência faz o sujeito construir significados similares ao já construído, cada vez que o *Gegenstand* “*nunca há Datashow disponível para aula*” emerge, conforme apresenta a Figura 30.

Nesse processo, novamente, percebemos a regulação do signo dependência. Vimos isso acontecendo diversas vezes. A dupla sabia que, provavelmente, não conseguiriam usar um Datashow na aula, mas, mesmo assim, planejava sempre considerando essa possibilidade, por mais remota que fosse. Constantemente, eles buscavam a plausibilidade (pensar em um plano B, por exemplo) da ação imaginada, davam-se conta de que não teriam o Datashow, planejavam uma ação sem o tal recurso material, mas o signo dependência sempre os guiava à busca de alternativas com o uso do Datashow. E, assim, o processo de rotação (os processos imaginativos giram em torno de um signo dependência) instalava-se, levando-os, não ao mesmo ponto da

dinâmica de resistência e direcionalidade – dado o tempo irreversível, mas às mesmas condições e atuação potente do signo dependência. Esse processo de rotação repercutiu também na investigação da totalidade do fenômeno. Dito de outra forma, as inter-relações das dimensões analíticas são afetadas, uma vez que o processo de criação, uso, manutenção e destruição de signos ocorre nas bordas. Atentemos para o Quadro 9, a seguir:

**Quadro 9:** Movência semiótica entre vetores de ação

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <p><b>L:</b> [...]Já que dificilmente a gente vai poder usar datashow.</p> <p><b>MF:</b> Mas a gente tenta conseguir com a professora o... (fala interrompida)</p> <p><b>L:</b> Se a gente conseguir com a professora (de estágio do <i>campus</i>), ótimo... o <b>datashow</b> daqui</p>                                                                                                                                                                                         | <b>Diálogo inicial</b> |
| <p><b>L:</b> Ótimo, o que vai contribuir muito aqui, seria os <b>slides</b> se a gente conseguir... o <b>datashow</b>. Se a gente não conseguir, é bom pensar num plano “B”.</p> <p><b>MF:</b> Porque os <b>slides</b> se a gente levar pelo menos imagens, aí... porque nós não vamos precisar de nenhum texto lá. Já teremos estudado. E elimina a parte chata deles terem que ler o slide. Colocar só imagens para eles, seja de maracatu infantil, roupas...</p>              | <b>Atividade 3</b>     |
| <b>MF:</b> E se o <b>slide</b> estiver feito já, ajudaria muito.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                        |
| <b>L:</b> (Ele anota) Mesmo que a gente não tenha o... o <b>Datashow</b> , a gente consegue mostrar só com o computador e as caixinhas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                        |
| <b>MF:</b> <b>Slides</b> . Eu converso com a professora (do estágio) hoje e vejo se tem como a gente <b>levar daqui</b> (a lousa digital), se sim, eu posso fazer o <b>slide</b> hoje só com imagens.                                                                                                                                                                                                                                                                             |                        |
| <p><b>L:</b> Ótimo, se a gente não conseguir o <b>Datashow</b>, a gente imprime alguns instrumentos, pelo menos, e mostra pra eles. Vamos sempre pensar no plano “B” por que a gente tá sempre precisando do plano “B”.</p> <p><b>MF:</b> <b>Eu não tô querendo mais confiar nessas coisas não</b>. Já duas vezes que deu errado. Deixa eu ver: amanhã eu levo meu computador, as caixinhas...</p>                                                                                |                        |
| <p><b>MF:</b> Pronto. Se a professora conseguir o, o... como é o nome do coisinha amarelo?</p> <p><b>L:</b> A <b>lousa digital</b>.</p> <p><b>G:</b> Sim! Se não, a gente mostra as imagens, dos instrumentos?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                |                        |
| <b>L:</b> É! Mas se a gente conseguir da internet, por exemplo, e o <b>Datashow</b> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                        |
| <p><b>MF:</b> <b>No caso de alguma dessas coisas não dar certo</b>, tu acha que seria legal imprimir.</p> <p><b>L:</b> É, a gente imprime aquela imagem com os pulsos do maracatu e imprime a imagem de alguns instrumentos, pelo menos os principais como Alfaia, Agogô, xequê...</p> <p><b>MF:</b> Coloca como uma quinta atividade caso haja tempo ou <b>caso não dê certo alguma coisa</b>. “Levar atividade impressa” pra gente tomar como base e fazer com ela. Pronto?</p> | <b>Atividade 4</b>     |

Fonte: própria

Nos excertos acima, é visível como o processo de rotação faz os participantes circular em torno do signo dependência, que é responsável pela alternância entre planejar com o uso do

Datashow e planejar com outras formas de recursos materiais. Essa é a característica oscilatória do processo de rotação na dinâmica de imaginar ações futuras.

### 6.3 DIMENSÕES RELACIONAIS NA DINÂMICA DE PLANEJAR UMA AÇÃO FUTURA

*No final, são indivíduos vivendo e agindo juntos que visualizam e constroem o futuro deles mesmos e para outros (GLÄVENUE, 2018, p. 84)*

Queremos ressaltar um outro aspecto que merece destaque em nosso método. É o fato de o fenômeno investigado ser uma ação realizada, conjuntamente, por uma dupla. A utilização de duplas em estudos ancorados na psicologia cultural tem se mostrado eficiente. Um exemplo disso são os estudos sobre rememoração para a compreensão de como essa função mental superior pode ser estudada a partir da interação social (WAGONER, GILLESPIE, 2014) ou como ocorre o papel da memória no processo de aprendizagem (construção de significados) sobre o conceito de substância química, através de duplas de participantes. (SILVA, 2018). Nessa direção, a investigação de processos imaginativos também se beneficia e foi destacada em nossa tese, principalmente, pela dimensão relacional.

O diálogo entre a diáde favoreceu grandemente a externalização dos processos imaginativos, uma vez que é tão difícil acessá-los (ZITTOUN, GILLESPIE, 2016). A dialogicidade, abordada em nossa tese, desvelou que planejar uma ação futura com outra pessoa implica experienciar tensões e ambivalências (aspecto fundante da nossa psique) e, progressiva e dialeticamente (GLÄVENUE, 2018), encontrar uma forma de consenso – aspecto tão necessário nos espaços de educação formal e informal, principalmente, no que concerne ao reconhecimento e valorização da diversidade de ideias que integram tais cenários educativos. Outra faceta da dimensão relacional em que apostamos para nossa tese, foi investigar a quem se endereça o planejar de uma ação futura. Tal fato mostrou-nos que o diálogo, compreendido como fenômeno humano e uma exigência existencial (FREIRE, 1987), estabelece uma relação amorosamente de respeito pelo outro. Segundo Freire (1983), o diálogo permeia a organização (isto é, o planejar) e execução do método de ensino, ou seja, começa mesmo antes do(a) docente ter contato direto com a turma. Entre Maria Flor e Lenine vimos ocorrer uma influência mútua na condução dos processos imaginativos, deflagrando assim, o que chamamos de modos diversos de planejar a ação futura:

1. *Modo planejar na direção dos outros:* os processos imaginativos ocorrem com o(a) planejador(a) considerando as necessidades, dificuldades e gostos das pessoas que executarão a ação. Há um envolvimento afetivo, contextual e cultural. Não necessariamente o planejador(a) participará também da ação planejada.
2. *Modo planejar com os outros:* os processos imaginativos ocorrendo entre planejador (a)es os fazem considerar o saber do outro como relevante e estabelecer trocas de posições e perspectivas que os levam à progressão dialética e ao consenso (GLÄVENUE, 2018), sobre o que será definido como ação futura. Esse modo, em se tratando de duplas de planejadore(a)s, pode ocorrer, simultaneamente, ao modo planejar na direção dos outros. Há um envolvimento afetivo, contextual e cultural.
3. *Modo de planejar para os outros:* os processos imaginativos ocorrem sem diálogos, sem considerar as necessidades ou desejos dos outros. As perspectivas são impostas, através de relações monológicas (GLÄVENUE, 2018). É sempre possível identificar relações de poder atuando nesse modo de planejar.
4. *Modo de planejar para si:* os processos imaginativos ocorrem com o(a) planejador(a) considerando ações para seu próprio futuro, apenas. Numa relação de docência, como é o nosso caso em análise, a presença do(a)s estudantes é condição *sine qua non*. Todavia, é possível observar momentos em que o(a) docente planeja para aula uma ação exclusivamente sua – como foi o caso da dupla em providenciar os sons dos instrumentos musicais (Embora essa ação também pudesse ser planejada considerando a posição das crianças do 6º ano). Assim, nesse modo de planejar, é possível identificar a regulação semiótica atuando na satisfação das necessidades e vontades do(a) próprio(a) planejador(a), e não de outras pessoas. Essa é a principal diferença entre esse modo (eu planejo e eu mesmo executarei a ação) e o modo de planejar para os outros ou na direção dos outros.
5. *Modo oscilatório de planejar para si e na direção dos outros:* os processos imaginativos ocorrem com a(o) planejador(a) – em nosso caso específico docentes – considerando, ora as bases relacionais inclusivas (foco ao planejar sempre na relação entre o(a) docente, o objeto de aprendizagem, os recursos mediadores e o(a)s discentes), ora as bases relacionais excludentes (o foco não é na relação e exclui, mesmo que momentaneamente, as necessidades educativas (a posição) do(a)s estudantes, muitas vezes em detrimento das necessidades do(a) próprio(a) planejador(a)). Esse modo oscilatório de planejar, por nós proposto, estabelece uma movência semiótica entre os modos de planejar uma mesma ação, revelando uma

certa tensão (integridade tensional. MARSICO; TATEO, 2017) constitutiva do fazer docente.

No caso sob investigação, percebemos que as condições contextuais presentes no fenômeno, especialmente o fato dos nossos participantes serem licenciando(a)s em formação inicial e sem experiência na área, favoreceu a identificação do modo oscilatório de planejar para si e em direção aos outros. Todavia, acreditamos que esse modo oscilatório de planejar (uma ação futura) apareça em outras experiências socioculturais, pois a tensão identificada faz parte do funcionamento da psique (MARSICO; TATEO, 2017).

#### 6.4 A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PANORÂMICA: OS PROCESSOS IMAGINATIVOS NO PLANEJAR UMA AULA DE MÚSICA

*A totalidade da experiência é o ponto de partida, suas outras divisões em especificidades - um resultado dos processos de diferenciação geral e integração hierárquica (VALSINER, 2005, citado em VALSINER, 2018).*

Com o presente estudo buscamos compreender como os processos imaginativos ocorriam em uma atividade de planejar, em dupla, uma ação futura, tomada a partir de sua natureza panorâmica. Planejar uma aula foi o fenômeno experienciado em sua totalidade por Lenine e Maria Flor. Em nosso intento, apresentamos uma forma de investigar tal ocorrência a partir do que chamamos de dimensões analíticas (dimensões temporal, relacional, internalização-externalização, contextual e material). A ideia de bordas trouxe-nos as bases teóricas necessárias para investigar os processos imaginativos panoramicamente, a partir dos seus axiomas e de noções importantes por ela evocadas, tais como, a lógica co-genética de Herbst (1995) e a mereotopologia desenvolvimental (MARSICO et al., 2013). Focalizando na inter-relação das bordas das dimensões analíticas propostas (as partes), fomos capazes de olhar para o todo experienciado pela dupla, por vezes com foco guiado através da abordagem teórica adotada. Por exemplo, a dinâmica do *Gegenstand* – resistência, antecipação e direcionalidade – ajudou-nos a compreender como os processos imaginativos ocorrem.

Uma outra dinâmica também relacionada ao nosso fenômeno sob investigação foi a regulação semiótica, essencial aos processos de construção de significados (VALSINER, 2012, 2014) e que pôde ser acessada através da dinâmica de antecipação, resistência e direcionalidade. É importante destacar que a entrevista individual com cada participante (um dos métodos em nossa triangulação metodológica) facilitou a identificação de signos

reguladores que atravessaram todo desenrolar do fenômeno investigado, colaborando com a exploração da videografia do planejamento da aula e da entrevista pós-planejamento.

No ambiente educativo experienciado (*Umwelt*), precisamente, na vivência de planejar uma aula futura, o desenvolvimento dos processos imaginativos ocorre pela regulação semiótica, pelas condições contextuais implicadas, pela movência entre dimensões analíticas e pela construção de significados (distinção adicionada de valor) que ocorrem sempre na zona fronteira – entre as bordas, num tempo irreversível. Mesmo que, analiticamente, um(a) pesquisador(a) identifique uma borda, ou uma parte do fenômeno, essa estrutura identificada sempre estará em um processo de inter-relação com outras estruturas, a partir de suas qualidades (potencial que cada parte tem de se relacionar com outra parte). E é esta dinâmica que permite ao pesquisador(a) tentar acessar a totalidade da experiência vivenciada pelo(a)s participantes.

Com o estudo desenvolvido na presente tese, ilustramos como ocorrem os processos imaginativos em uma atividade de planejar uma ação futura, em dupla, desvelando sua natureza panorâmica. O próximo capítulo apresenta nossas considerações finais sobre o mesmo, destacando sua aplicabilidade e possíveis estudos futuros.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa jornada investigativa instigada pela paixão sentida e cultivada pela Psicologia Cultural Semiótica, ciência que, a cada estudo, surpreende-nos – dado o seu alcance e caráter inovador. Com os nossos esforços teórico-metodológicos, empreendidos nessa tese, buscando a natureza panorâmica da ocorrência dos processos imaginativos no planejar uma ação futura, sinalizamos um caminho investigativo possível para o referido fenômeno. Todavia, limites se apresentam, uma vez que, assim como um pintor delimita a pintura de uma paisagem pelas bordas da moldura de sua obra, delimitamos dimensões analíticas e conceitos para emoldurar nosso fenômeno.

Contudo, a experiência panorâmica sempre ultrapassa esses limites propostos – quer seja pelo pintor, quer seja pelo(a) pesquisador(a). Então, é importante destacar que nossa tese buscou capturar a totalidade da experiência vivida pela dupla, cujas fronteiras foram delimitadas a partir do nosso campo perceptual – nosso alcance teórico-metodológico. Ou seja, entendemos que há uma distinção entre a experiência vivida pelo sujeito em sua totalidade e a capacidade teórico-metodológica que busca capturar tal fenômeno em sua natureza panorâmica, uma vez que só acessamos aquilo que é externalizado pelos sujeitos.

Na investigação de fenômenos psicológicos, nós, pesquisadoras e pesquisadores, preocupamo-nos em trazer a experiência do sujeito em análise, para um modo esquemático de investigação. Todavia, segundo Valsiner (2017a), “a esquematização pode apenas parcialmente cobrir a plenitude da cena [...] ou enfatizar algumas características detectáveis [...] ou tentar colocar em palavras a visão mais ampla. Palavras falham quando a plenitude da experiência panorâmica é vivida” (p.110). E é essa a maior dificuldade enfrentada por nós, pesquisadoras e pesquisadores – capturar, através das mais variadas externalizações, a totalidade experienciada sob investigação. Sobre essa dificuldade metodológica, Sepper (2013) exemplifica com um caso de uma pintora que precisa pintar uma árvore. Ela escolherá vários tons de verde, faz misturas, testes, até chegar à cor desejada. “Não importa o quanto ela diga antes ou depois [de pintar], sempre haverá um caráter específico – alguém poderia dizer muitos caracteres específicos – que permanecerão sem descrição, e que talvez sejam (no estado atual da língua, cultura e ciência) indescritíveis” (p.44).

Então, como afirmamos que encontramos caminhos para acessar a natureza panorâmica do fenômeno sob investigação? Conscientes dessa dificuldade, anunciamos desde o princípio que a experiência vivida pelos participantes – que é sentida em sua totalidade por eles – seria delimitada para fins de estudo, a partir do nosso alcance teórico-metodológico. E como fizemos

isso? Destacamos que a abordagem da PCS favorece a compreensão do ser humano em separação inclusiva e construindo significados sobre sua relação com o *umwelt*. Nessa construção, o sistema de regulação semiótica identificado revela-nos a natureza afetiva dessa dinâmica. Por conseguinte, o processo de investigação da experiência sociocultural em foco poderá sinalizar caminhos para captura da totalidade, permitindo acessar o movimento através do ambiente que o sujeito afetivamente experiencia. Ou seja, a criação de espaços através dos quais o sujeito estabelece sua movência semiótica (ou física) – as bordas ou fronteiras – é sempre orientada para o direcionamento social do processo de “sentir-para-dentro de qualquer coisa pela qual passamos – percebida central ou periféricamente – é o processo afetivo através do qual os seres humanos constantemente negociam os domínios como-é e como-se (VALSINER, 2018a, p.112)

Desse modo, acreditamos que, por nossa proposta metodológica, seguimos numa direção promissora de alcançar a natureza panorâmica da experiência pedagógica vivenciada por Maria Flor e Lenine. Todavia, além do limite metodológico já apontado, destacamos um outro, no que concerne ao registro do planejamento da aula. Como afirmado anteriormente, o tempo didático para vivenciar um conteúdo pode variar, podendo ser uma aula de 50 minutos ou mais aulas. No caso da dupla sob investigação, registramos apenas uma das aulas do tríduo definido por eles para completar o conteúdo maracatu. Certamente, se tivéssemos registrado os três planejamentos poderíamos ter acompanhado continuidades e descontinuidades no modo de planejar as ações futuras, por exemplo.

No que concerne à aplicabilidade da nossa tese, parece-nos que outros estudos sobre experiências socioculturais podem utilizar e ampliar nossa proposta teórico-metodológica e assim, avançar ainda mais na apreensão da totalidade da experiência sob investigação. Além disso, nossos achados mostram que os processos imaginativos, entendidos como uma função mental superior, vão além da antecipação do futuro e revelam uma dinâmica complexa de construção de significados, envolvendo processos de rememoração, distinção adicionada de valor e tomada de decisão, entre outros, cujo sistema de regulação semiótica e condições contextuais são vitais para compreensão do fenômeno.

Por fim, acreditamos que nossa pesquisa poderá suscitar outros estudos tanto no que se refere aos estudos sobre processos imaginativos ocorrendo nas mais diversas situações do cotidiano, quanto a experiências panorâmicas. Em especial, apontamos que estudos voltados à dinâmica do que promove ou inibe os processos imaginativos precisam ser feitos. Além disso, outros estudos de casos com participantes que já possuam experiência docente em espaços formais de educação podem ampliar, significativamente, os achados do nosso estudo.

Acreditamos que, com nossa contínua participação no LabCCom (Laboratório de Estudos do Desenvolvimento na Cultura: Comunicação e Práticas Sociais), UFPE, e no Grupo de Pesquisa em PCS do IFPE *Campus* Belo Jardim, continuaremos a desenvolver pesquisas que tanto amplifiquem os achados aqui relatados, quanto seremos desafiadas a novas construções que trarão contribuição tanto à PCS, em especial aos estudos de processos imaginativos e aos estudos das bordas, quanto aos contextos educativos formais e informais.

## REFERÊNCIAS

ABBEY, E., VALSINER, J. Emergence of Meanings Through Ambivalence. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. vol. 6, n. 1, art. 23, jan. 2006. Acessado em 17/04/2017. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/515/1114>

AQUINO, St. T. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, vol. 1, 2000.

ARISTÓTELES. **Acerca del Alma**. Madrid: Gredos, 2000.

AZEVEDO, G. V. **Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2014. Projeto de Dissertação – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

BALDWIN, J. M. Thought and Things: A Study of the Development and Meaning of thought, or Genetic Logic, (vol. 1. Functional logic, or genetic theory of knowledge). London: Swan Sonnenschein & Co. IN: VALSINER, J. (Ed.) (2016). The Nomothetic Function of the Idiographic Approach: Looking from Inside out. **Journal of Person-Oriented Research**, vol. 2, n. 1, 1906.

BERNARD, R. A. Dissonant DueT.: Discussing of Music Making and Music Teaching. **Music Education Research**, vol. 6, n. 3. Acessado em 28/10/2015. DOI: 10.1080/1461380042000281730, 2004.

BERGSON, H. **A Evolução Criadora**. Tradução: A.C. Monteiro. São Paulo: Unesp, 1907/2009.

BERTAUE, M. C. Review symposium: Encountering Objects and Others as a Means of Passage. **Culture & Psychology**. vol. 13, p. 335–352, 2007. Acessado em 30/07/2017. [DOI: 10.1177/1354067X07079889]

BERTALANFFY, L. General systems theory. New York: George Braziller, 1986. In: TOOMELA, A., VALSINER, J. (Eds.). **Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?** Charlotte, NC: Information Age Publishers, 2010.

BRANCO, A. U. Values and Their Ways of Guiding the Psyche. In: VALSINER, J. et al. (ed.). **Psychology as a Science of Human Being: The Yokohama Manifesto** (Annals of Theoretical Psychology), Geneva: Springer, vol. 13, p. 225-244, 2016.

BRANCO, A. U.; VALSINER, J. Changing Methodologies: A Co-Construtist Study of Goal Orientations. **Psychology and Developing Societies**, vol. 9, n. 1, p. 35-64, 1997.

\_\_\_\_\_. J. Towards Cultural Psychology of Affective Processes: Semiotic Regulations of Dynamics Fields. **Estudios de Psicología**, vol. 31, n. 3, p. 243-251, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.129. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jul. 2005. BRESCIA, V. P. **Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Preventiva**. 2ed. Campinas, SP: Editora Átomo, 2011

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.629. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Acessado em 14/05/2018. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm#art72](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm#art72)

\_\_\_\_\_. Lei 11.769. **Dispõe sobre a Obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica**. Diário da União, 2008. Acessado em 23/09/207. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm)>

BRAVIM, E. **Os Recursos Didáticos Mediando as Relações no Processo Ensino-Aprendizagem**. Anais do 3º Encontro de Educação Matemática de Ouro Preto, fevereiro, 2005. CD-ROM: INSB – 98601.

BRAVIM, E.; MARCILINO, O. T. **Resolução de Problemas e Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem de Matemática**. Anais do 3º Encontro de Educação Matemática de Ouro Preto, fevereiro, 2005. CD-ROM: INSB – 98601.

BRUNER, J. S. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CARRIERE, K. R. Culture Cultivating Culture: The Four Products of the Meaning-Made World. **Integr Psych Behav**. 48. p. 270-282, sep. 2014. Acessado em 05/11/2016. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12124-013-9252-0>

CABELL, K. R.; VALSINER, J. **The Catalyzing Mind Beyond Models of Causality**. New York: Springer, 2012.

\_\_\_\_\_. Catalyzing Mind: Beyond Models of Causality. **Annals of Theoretical Psychology**, vol. 11. New York: Springer, 2014. DOI 10.1007/978-1-4614-8821-7\_3

COCKING, J. **Imagination: A Study in the History of Ideas**. London, England: Routledge,

2005.

COLE, M. **Cultural Psychology. A Once and Future Discipline**. Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University Press, 1996.

COSTA, E. V.; LYRA, M. C. D. P. Como a Mente se Torna Social para Barbara Rogoff? A Questão da Centralidade do Sujeito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol. 15, n. 3, p. 37-647, 2002. Acessado em 25/07/2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a17v15n3.pdf>

CORNEJO, C. From Fantasy to Imagination: A Cultural History and a Moral for Psychology. In: WAGONER, B.; LUNA, I. B.; AWAD, S. H. (Eds.). **The Psychology of Imagination: History, Theory Research Horizons**. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc, cap. 1, p. 3-44, 2017.

COUTO, M. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

DIRIWÄCHTER, R.; VALSINER, J. **Striving for the Whole: Creating Theoretical Syntheses**. Transaction Publishers, 2008.

DUARTE, T. A possibilidade de Investigação a 3: Reflexões sobre Triangulação (metodológica). **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia**. Lisboa: CIES e- working paper, nº 60, 2009. Acessado em 26/03/2015. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1319>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, A. M. A. (org.) **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GAY, E. Para um Conceito Moderno de Imaginação: a imaginação do ponto de vista kantiano. Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia; **História da Historiografia**; vol. 18, n. 9-; p. 75-92, 2015. Acessado em 27/09/2018. Disponível em <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/810>

\_\_\_\_\_. **Da Arte (,) da História: A Imaginação como Criação e Conhecimento**. 2014. Tese – Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC, Rio. Acessado em 30/08/18. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24734/24734.PDF>

GERALDI, J.W. A linguagem em Paulo Freire. In: **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, p. 7-20, 2005.

GILLESPIE, A.; ZITTOUN, T. Using Resources: Conceptualizing the Mediation and Reflective Use of Tools and Signs. **Culture & Psychology**, vol. 16, n. 1, p. 37-62, 2010. ISSN 1354-067X Acessado em 27/06/2015. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354067X09344888>

\_\_\_\_\_. Studying the movement of thought. In TOOMELA, A.; VALSINER, J. (Eds.). **Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?** Charlotte: Information Age Publisher, p. 69–88, 2010.

GLAVEANU, V. P. Perspectival Collective Futures: Creativity and Imagination in Society. In: SAINT-LAURENT, C.; OBRADOVIĆ, S.; CARRIERE, K. (Eds.). **Imagining Collective Futures: Perspectives from Social Cultural and Political Psychology**. Cham Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018, cap. 5.

\_\_\_\_\_. From Fantasy and Imagination to Creativity: Toward “Psychology With Soul” and a “Psychology With Others”. **The Psychology of Imagination: History, Theory, and New Horizons**, p. 175-187, cap. 9, 2017.

GLĂVEANU, V. P. et al. Creative Imagination. In: ZITTOUN, T.; GLĂVEANU, V. (Eds.). **Handbook of Imagination and Culture**. New York, NY: Oxford University Press, p. 61-86, 2017.

GLĂVEANU, V. P.; ZITTOUN, T. The Future of Imagination in Sociocultural Research. In: \_\_\_\_\_. **Oxford Handbook of Imaginations and Culture**. 2018, p. 357.

GUILLAUME, P. As Origens da Ideia da Forma: (Capítulo I – La Psychologie de la Forme). 1937. **Revista da Abordagem Gestáltica**. vol. 18, n. 1, p. 107-113, jun. 2012.

HERBST, D. P. What Happens when we Make a Distinction: An Elementary Introduction to Co-genetic Logic. In: KINDERMANN, T.; VALSINER, J. (Eds.). **Development of Person-context Relations**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 67–79, 1995.

IFPE Campus Belo Jardim. **Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música Popular** [Versão eletrônica], 2010.

JAHODA, G. Critical Reflections on some Recent Definitions of “Culture”. *Culture & Psychology*. vol. 18, n. 3, p. 289–303, 2012. In: CARRIERE, K. R. (Ed.). **Culture Cultivating Culture: The Four Products of the Meaning-Made World**. *Integr Psych Behav*. vol. 48, p. 270–282, 2014.

KANT, I. Crítica da razão pura. In: Coleções Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984. In SERAFIM, M.S. **A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita**. 2008. Tese – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Ceará. Acessado em 30/06/2018. Disponível em [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_9fdc10de901c6d724b40fa4e159056ba](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_9fdc10de901c6d724b40fa4e159056ba)

KAWAHALA, E., SOLER, R. D. V. Uma Leitura acerca da Imagem em Sartre. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica**, vol. XXIII, n. 1, p. 123-125, 2017. Acessado em 10/05/2018. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3577/357750480013.pdf>

KELLE, U. Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. vol. 2, n. 1, p. 1-22, 2001. Acessado em 17/10/2016. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966>

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LYRA, M. C. D. P. O modelo EEA: Definições, Unidade de Análise e Possíveis Aplicações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol. 20, n. 1, p. 90-98, 2007. Acessado em 15/05/2015. Disponível em DOI: 10.1590/S0102-79722007000100012

LYRA, M., VALSINER, J. Historicity in Development: Abbreviation in Mother-infant Communication [Versão eletrônica]. **Infancia y Aprendizaje**. vol. 34, n. 2, p. 195-203, 2011. Acessado em 22/03/2015. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037011795377638>

MAHN, H. Vygotsky's Methodological Approach: A Blueprint for the Future of Psychology. In: TOOMELA, A.; VALSINER, J. (eds.). **Methodological Thinking in Psychology: 60 years gone astray?** Information Age Publishing – IAP, 2010.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: A Música e o Movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaber. 2012. p: 25-54.

MARSICO, G. **On the border**. [Vídeo Digital]. Recife: Aula ministrada no curso “Cultural Construction of Memory and Imagination” no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, 2016.

\_\_\_\_\_. The “Non-Cuttable” Space in Between: Context, Boundaries and their Natural Fluidity. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, vol. 45, p. 185–193, 2011. Acessado em 28/04/2016. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12124-011-9164-9>

\_\_\_\_\_. Moving Between the Social Spaces: Conditions for Boundaries Crossing. In: MARSICO, G.; KOMATSU, K.; IANNACCONE, A. (eds.). **Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics between Family and School**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013.

\_\_\_\_\_. The Borderland. **Culture & Psychology**, vol. 22, n.2, p. 206–215, 2016. Acessado em 29/10/2017. Disponível em DOI: 10.1177/1354067X15601199.

\_\_\_\_\_. Development and Education as Crossing Socio-Cultural Boundaries. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. ed. / Alberto Rosa; Jaan Valsiner. vol. 1, 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2018

MARSICO, G. et al. Interobjectivity as a Border: The Fluid Dynamics of “Betweenness”. In: SAMMUT, G.; DAANEN, P.; MOGHADDAM, F. (eds.) **Understanding the Self and Others: Explorations in Intersubjectivity and Interobjectivity**. London: Routledge, 2013.

MARSICO, G.; VARZI, A. Psychological and Social Borders: Regulating Relationships. In: VALSINER, J. et al. (ed.). **Psychology as a Science of Human Being: The Yokohama Manifesto** (Annals of Theoretical Psychology), Geneva: Springer, vol. 13. p. 327–335, 2016.

MARSICO, G.; TATEO, L. **Borders, Tensegrity and Development in dialogue Integrative Psychological and Behavioral Science**, vol. 51, n. 4, p. 536-556, 2017. Acessado em 28/04/2018. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28616697>

MATTOS, E. CHAVES, A. M. Semiotic regulation through inhibitor signs: Creating a cycle of rigid meanings. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, vol. 47, n. 1, p. 95- 122, 2013. Acessado em 30/09/2015. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12124-012-9223-x>

MOLENAAR, P. Psychological Methodology will Change Profoundly Due to the Necessity to Focus on Intra-individual Variation. **IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science**, vol. 41, n. 1, p. 35–40, 2007. Acessado em 27/08/2017. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12124-007-9011-1>

MOLENAAR, P. C. M. A. Manifesto on Psychology as Idiographic Science: Bringing the Person Back into Scientific Psychology, this Time Forever. **Measurement: Interdisciplinary, Research and Perspectives**, vol. 2, p. 201-218, 2004. Acessado em 27/07/2016. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ937576>

MOLENAAR, P. C. M.; VALSINER, J. How Generalization Works through the Single Case: A Simple Idiographic Process Analysis of an Individual Psychotherapy Case. [Versão eletrônica] **International Journal of Idiographic Science**, vol. 1, p. 1- 13, 2005. Acessado em 30/08/2017. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/05e6/1eb5ba49459ee97fd24f5d0c98fb3519c743.pdf>

NEVES, E. B. T. **Recursos Didáticos: Mediadores Semiotizando o Processo Ensino-Aprendizagem**. 2005. 194 f. Dissertação (pós-graduação em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

NEUMAN, Y. **Process and Boundaries pf the Mind: Extending the Limit Line**. New York: Kluwer Acadmic/Plenum Publisher. 2003.

PARK, D.; MORO, Y. Dynamics of Situation Definition. **Mind, Culture, and Activity**, vol. 13, p. 101-129, 2006. Acessado em 13/03/2017. Disponível em [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327884mca1302\\_3](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327884mca1302_3)

PEIRCE, C. S. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Cambridge, MA: Harvard University Press, vol. 6, 1935.

PULTZ, S.; HVIID, P. Imagining a Better Future: Young Unemployed People and the Polyphonic Choir. **Culture & Psychology**, vol. 24, n. 1, p: 3–25, 2016. Acessado em 15/05/2018. DOI: 10.1177/1354067X16660853

ROSE, N. **Inventing ourselves. Psychology, power and personhood**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SAINT-LAURENT, C.; OBRADOVIĆ, S.; CARRIERE, K. (Eds.). **Imagining Collective**

**Futures: Perspectives from Social Cultural and Political Psychology**. Cham Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018.

SALVATORE, S. The Mountain of Cultural Psychology and the Mouse of Empirical Studies. Methodological Considerations for Birth Control. **Culture & Psychology**, vol. 20, n. 4, p. 477–500, 2014. Acessado em 21/09/2017. DOI: 10.1177/1354067X14551299.

SALVATORE, S.; VALSINER, J. Between the General and the Unique Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition. **Theory & Psychology**. vol 20, n. 6, p. 817-833, 2010. Acessado em 01/02/2016. DOI: [10.1177/0959354310381156](https://doi.org/10.1177/0959354310381156)

SANTOS, M. J. A Dialogicidade no Pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e Implicações na Cultura Escolar Brasileira. **Cadernos do PET Filosofia**, vol. 5, n. 10, p.01-11, 2001. ISSN 2178-5880.

SARTRE, J. P. **A Imaginação**. Porto Alegre: L & PM, 2013.

SATO, T. et al. Sampling Reconsidered: Idiographic Science and the Analyses of Personal Life Trajectory. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (eds.). **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. 2007. cap. 4.

SATO, T.; HIDAKA, T.; FUKUDA, M. Depicting the Dynamics of Living the Life: The Trajectory Equifinality Model. In: VALSINER, J. (ed.) **Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences**. Springer. 2009.

SEPPER, D. L. **Understanding Imagination: The Reason of Images**. New York: Springer, 2013.

SERAFIM, M.S. **A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita**. 2008. Tese – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Ceará.

SILVA, J. R. R. T. **Memória e Aprendizagem: Construção de Significados sobre o Conceito de Substância Química**. Tese – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Acessado em 10/10/2018. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30378>

SILVA, M. S. **Construção de Significados da Maternidade por Mães de Autistas**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SIMÃO, L. Beside Rupture Disquiet: Beyond the Other Alterity **Culture & Psychology**.

London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications vol. 9, n. 4, p. 449–459, 2012. Acessado em 15/08/2018. Disponível em: <[www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com)>.

SMITH, B. (1997). Boundaries: An Essay in Mereotopology. In: HAHN L. H. (Ed.). **The philosophy of Roderick Chisholm**. Chicago, IL: Open Court, p. 534–561, 1997.

SMITH, B., VARZI, A. Fiat and Bona Fide Boundaries. **Philosophy and Phenomenological Research**, vol. 60, p. 401–420, 2000.

SOUZA, I. M. M. M. **Interrogando o Ensino de Português: A Práxis do Professor de Língua Portuguesa Formado pela FFPP/UPE**. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

STEVENSON, L. Twelve Conceptions of Imagination. **British Journal of Aesthetic**, vol. 43, n. 3, 2003.

TATEO, L. Just an Illusion? Imagination as Higher Mental Function. **Psychology & Psychotherapy**, vol. 5, n. 6, 2015. Acessado em 23/04/2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4172/2161-0487.1000216>>.

TATEO, L. What Imagination Can Teach us about Higher Mental Functions. In: VALSINER, J. et al. (Eds). **Psychology as the Science of Human Being: The Yokahoma Manifesto**. Switzerland: Springer, cap. 10, 2016.

\_\_\_\_\_. Seeing Imagination as Resistance and Resistance as Imagination. In: **Resistance in Everyday Life**, 2017a. DOI: 10.1007/978-981-10-3581-4\_17.

\_\_\_\_\_. Use your Imagination: The History of a Higher Mental Function. In: WAGONER, B.; LUNA, I. B.; AWAD, S. H. (Eds.). **The Psychology of Imagination: History, Theory Research Horizons**. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc. 2017b, p. 103-120, cap. 2.

\_\_\_\_\_. Imaginative Processes and Culture: Some Philosophical Reflections from Cultural Psychology. In: \_\_\_\_\_. **An Old Melody in a New Song, Theory and History in the Human and Social Sciences**, p. 103-113, 2018a. disponível em: <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-92339-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-92339-0_7)>.

\_\_\_\_\_. **Tensegrity as Existential Condition: The Inherent Ambivalence of Development**. In: ALBERT, I.; ABBEY, E.; VALSINER, J. (Eds.) **Trans-Generational Family Relations: Investigating Ambivalences**. Charlotte: Information Age Publishing, p. 3-20, 2018b.

TATEO, L. et al. **Five Gazes on the Border: A Collective Auto-Ethnographic Writing**. Human Arena, 2018. Acessado em 04/09/2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42087-018-0010-1>

TATEO, L.; MARSICO, G. The Self as Tension of Wholeness and Emptiness. **Interacções**, vol. 9, n. 24, p. 1-19, 2013. Acessado em 28/07/2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/2839/2344/0>

TATEO, L.; VALSINER, J. 2015 Time Breath of Psychological Theories: A Meta-theoretical Focus. **Review of General Psychology**, vol. 19, n. 3, p. 357–364, 2015.

TOOMELA, A. A Structural Systemic Theory of Causality and Catalysis. In: CABELL, K. R.; J. VALSINER (Eds.). **The Catalyzing Mind, Annals of Theoretical Psychology**, vol. 11, p. 271-292, 2014. DOI 10.1007/978-1-4614-8821-7\_15,

TOOMELA, A.; VALSINER, J. **Methodological thinking in Psychology: 60 Years Gone Stray?** Information Age Publishing, 2010.

VALÉRIO, T. A. M. **O Filho Adotivo não Vem de Fora, Vem de Dentro: Um Estudo sobre Trajetórias de Vidas e a Construção de Significados sobre a Decisão de Adotar na Perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica**. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

VALÉRIO, T. A. M.; FERREIRA, N. Preserved Traces of Destroyed sign Hierarchy: from Genetic Parenting to Adoptive Parenting. In: LYRA, M. C. D. P.; PINHEIRO, M. (eds.). **Cultural Psychology as Basic Science: Dialogues with Jaan valsiner**. Springerbriefs Series Title: SpringerBriefs in Psychology and Cultural Developmental Sciences Series, 2018.

VALSINER, J. **Culture and the Development of the Children's Action: A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology**. New York: John Wiley & sons, 1987.

\_\_\_\_\_. Irreversibility of Time and the Construction of Historical Developmental Psychology. **Mind, Culture, and Activity**, vol. 1, p. 2-25, 1994.

\_\_\_\_\_. **Culture and the Development of Children's Action: A Cultural-Historical Theory of Human Development**. 2. ed. New York: Wiley. 1997.

\_\_\_\_\_. **The Guided Mind: A Sociogenetic Approach to Personality**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **Culture and Human Development**. London, UK: Sage. 2000.

\_\_\_\_\_. Irreversibility of Time and Ontopotentiality of Signs. [Versão eletrônica] **Estudios de Psicologia**, vol. 23, n. 1, p. 49-59. 2002.

\_\_\_\_\_. The Promoter Sign: Developmental Transformation within the Structure of Dialogical Self. In: **Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD)**, 2004.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Heinz Werner and developmental science**. New York: Kluwer Scientific/Plenum Publishers, 2005.

\_\_\_\_\_. Open intransitivity cycles in development and education: Pathways to synthesis. **European Journal of Psychology of Education**, vol. 23, n. 2, p. 131–147, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Psicologia Cultural. Mundos da mente, Mundos da Vida**. A.C.S. Bastos (trad.) Porto Alegre: Artmed, 2012.

\_\_\_\_\_. **An Invitation to Cultural Psychology**. London, England: Sage, 2014a.  
VALSINER, J. Functional Reality of the Quasi-Real: Gegenstands Theorie and Cultural Psychology Today. **Culture & Psychology**, vol. 20, n. 3, p. 285–307, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Help Unwanted! Processes of Expertise Transfer: Overcoming Intercultural Misunderstanding**. Projeto de pesquisa internacional. Aalborg, Demark, 2015a.

\_\_\_\_\_. **What is New General Psychology and why do we Need it? Central Aspects and Historical Roots of NAP**. Comunicação oral no Ciclo de Conferências de Jaan Valsiner. 08 a 10/04/2015, Natal-RN, 2015b.

\_\_\_\_\_. The Sinnlichkeit of Panoramic Experience. In: WAGONER, B.; LUNA, I. B.; AWAD, S. H. (Eds.). **The Psychology of Imagination: History, Theory Research Horizons**. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc. 2017a, p. 103-120, cap. 5.

\_\_\_\_\_. **From Methodology to Methods in Human Psychology**. New York, NY: Springer, 2017b.

\_\_\_\_\_. Human Psyche as Inherently Ambivalent: Semiosis of Construction and Destruction. In: LYRA, M. C. D. P.; PINHEIRO, M. A. (Eds.) **Cultural Psychology as Basic Science**, SpringerBriefs in Psychology, cap. 8, pp: 75-85, 2018. Disponível em: <  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-01467-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01467-4_8)>.

\_\_\_\_\_. **Ornamented Lives.** Charlotte, NC: Information Age Publishers, 2019

VALSINER, J.; SATO, T. Historically Structured Sampling (HSS): How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology? In: STRAUB, J. et al. (eds) **Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross- cultural Psychology.** Bielefeld: Trankript, 2006. p. 215-251.

VARZI, A. C. Boundary. In: ZALTA, E. (Ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy.** Winter, 2013.

VYGOTSKY, L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions. The Collected Works of L.S. Vygotsky: Problems of Theory and History of Psychology. New York: Plenum Press. vol. 4, 1997. In: MAHN, H. (ed.). Vygotsky's Methodological Approach: A Blueprint for the Future of Psychology. In: TOOMELA, A.; VALSINER, J. (eds.). **Methodological Thinking in Psychology: 60 years gone astray?** Information Age Publishing –IAP, 2010.

\_\_\_\_\_. Imagination and Creativity in Childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 42, n. 1, p. 7-97, 2004. Acessado em 15/05/2017. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10610405.2004.11059210>

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAGONER, B.; GILLESPIE, A. Sociocultural Mediators of Remembering: An Extension of Bartlett's Method of Repeated Reproduction. **British Journal of Social Psychology**, vol. 53, n. 4, p. 622-39, 2014. Acessado em 27/11/2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjso.12059>

WAGONER, B.; LUNA, I. B.; AWAD, S. H. **The Psychology of Imagination: History, Theory Research Horizons.** Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc. 2017.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations.** London: Basil Blackwell, 1958.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods.** Thousand Oaks, Ca: sage, 2003.

ZITTOUN, T. Transitions: development through symbolic resources. **Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development.** Greenwich (CT): Information Age Publishing, 2006.

\_\_\_\_\_. **Transitions. Development through Symbolic Resources.** Greenwich, CT:

Information Age Publishers, INC. 2006.

\_\_\_\_\_. Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. In: VALSINER, J. et al. (eds). **Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences**, p. 405-429, 2009. cap. 18

\_\_\_\_\_. Life-course: a social-cultural perspective. In: VALSINER, J. (ed.). **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. New York: Oxford University Press, 2012.

\_\_\_\_\_. Studying Higher Mental Function: the example of imagination. In: VALSINER, J. et al. (eds). **Psychology as the Science of Human Being. The Yokohama Manifesto**. Switzerland: Springer, p.129-147, 2016.

ZITTOUN, T. et al. **Melodies of living: Developmental science of the human life course**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2013.

ZITTOUN, T.; GLĂVEANU, V. **Handbook of Imagination and Culture**. New York, NY: Oxford University Press, 2017.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. Imagining the Collective Future: A Sociocultural Perspective. In: SAINT-LAURENT, C.; OBRADOVIĆ, S.; CARRIERE, K (Eds.). **Imagining Collective Futures: Perspectives from Social Cultural and Political Psychology**. Cham Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018, cap. 2.

ZITTOUN, T. et al. People in Transitions in Worlds in Transition: Ambivalence in the Transition to Womanhood during World War II. In: BASTOS, A. C. S.; URIKO, K.; VALSINER, J. (eds.) **Cultural Dynamics of Women's Lives**. Information Age Publishing, Charlotte, NC, 2012.

ZITTOUN, T.; CERCHIA, F. Imagination as Expansion of Experience. **Integrative Psychological Behavioral Science**, vol. 47, 305-324, 2013. Acessado em 26/04/2015. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-013-9234-2>

ZITTOUN, T.; GLĂVEANU, V. **Handbook of Imagination and Culture**. 1. Ed. Oxford University Press, 2017.

ZITTOUN, T. et al. **Melodies of living: Developmental science of the human life course**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2013.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. **Imagination in Human and Cultural Development**.

London: Routledge, 2016.

ZITTOUN, T. Modalities of Generalization Through Single Case Studies. **Integr Psych Behav** (2017) vol. 51, p. 171–194, 2016. Acessado em 21/08/2018. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-016-9367-1>

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. Integrating experiences: Body and mind moving between contexts. In: **The Annual Niels Bohr Lecture in Cultural Psychology**. 2014. Acessado em 30/07/2016. Disponível em [https://www.ccp.aau.dk/digitalAssets/77/77085\\_zittoun-gillespie\\_body-and-mind-moving-between-contexts.pdf](https://www.ccp.aau.dk/digitalAssets/77/77085_zittoun-gillespie_body-and-mind-moving-between-contexts.pdf)

**APÊNDICE A**  
**PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO PARA CONVITE ESTRUTURADO PARA**  
**PARTICIPAÇÃO**

**Universidade Federal de Pernambuco**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas | 8º andar  
Recife PE | 50670-901 | Brasil  
Fone 55 [81] 2126 7330 | Fax 55 [81] 2126 7331  
[www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm](http://www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm) | [cognitiva@ufpe.br](mailto:cognitiva@ufpe.br)



**CONVITE**

Prezado(a) estudante,

Ao responder este questionário, você estará concordando em participar de uma seleção de estudantes do curso de licenciatura em música, para participar de uma pesquisa de doutorado do Programa Pós-graduação de Psicologia Cognitiva – UFPE, que utiliza como princípio de seleção as “*amostragens historicamente estruturadas*”. Significa dizer que, a pesquisadora analisará as respostas, observando aspectos da sua história de músico importantes para seu estudo intitulado “***Imaginação, transição e construção de significados na trajetória do músico-professor***”, sendo este, então, o critério de seleção. A pesquisa atenderá a todas as exigências do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Os estudantes selecionados serão contatados pela pesquisadora para formalização de suas participações na pesquisa supracitada, através dos contatos fornecidos nesse questionário.

Antecipadamente, agradeço sua generosa e incomensurável participação.

***Tatiana Alves de Melo Valério***

Pesquisadora do LabCCom  
Doutoranda do PPG de Psicologia Cognitiva - UFPE

**QUESTIONÁRIO**

**Identificação:**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Endereço: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. E-mail: \_\_\_\_\_
4. Telefones: \_\_\_\_\_

5. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Trajetória musical (sua história com a música)**

1. Que instrumentos tocou/toca? \_\_\_\_\_

2. Onde iniciou sua formação musical?

( ) aula particular                      ( ) banda marcial (escola)                      ( ) autodidata (sozinho)

( ) banda municipal de música (tipo filarmônica)                      ( ) escola de música ou projeto social

( ) igreja                      ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

3. Já ministrou aula de música? ( ) Sim                      ( ) Não

4. Se sim, descreva onde e como aconteciam essas aulas. \_\_\_\_\_

5. Você já lecionou ou leciona aulas em escolas na educação básica da rede pública ou privada de ensino?

( ) Sim                      ( ) Não

6. Se sim, por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

Qual /quais séries? \_\_\_\_\_

7. Ano de ingresso no IFPE: \_\_\_\_\_ Atualmente matriculado(a) no Período: \_\_\_\_\_

8. Sua habilitação será para o instrumento: \_\_\_\_\_

9. No IFPE, seu regime de moradia: ( ) externato                      ( ) semi-interno                      ( ) interno

10. Atualmente, você realiza estágio curricular? ( ) Sim                      ( ) Não

11. Quais os estágios curriculares que você já realizou na licenciatura? \_\_\_\_\_

12. Atualmente, além dos estudos teórico-práticos em música previstos na licenciatura você realiza outros estudos teóricos ou práticos? ( ) Sim                      ( ) Não

13. Se sim, descreva onde e como você realiza esses estudos: \_\_\_\_\_

Belo Jardim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do estudante

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas | 8º andar  
Recife PE | 50670-901 | Brasil  
Fone 55 [81] 2126 7330 | Fax 55 [81] 2126 7331  
www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm | cognitiva@ufpe.br



\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201 \_\_\_\_.

Prezado(a) Senhor(a);

Você está sendo convidado a participar da pesquisa com o título *“Imaginação, transição e construção de significados na trajetória do músico-professor”*. Suas contribuições ajudarão a uma melhor compreensão sobre o processo de imaginação implicado na construção de significados em períodos de transição na trajetória de vida.

Ao assinar este documento, você estará consentindo participar da pesquisa, contando sua história sobre sua transição de músico para professor de música da educação básica da rede oficial de ensino, em momentos de entrevistas e videograções em contextos escolares e musicais, conduzidas pela pesquisadora Tatiana Alves de Melo Valério (Av. Adalgisa Ribeiro Maciel, 32. Ayrton Maciel. Belo Jardim – PE. Cep: 55.154-100. Telefone para contato: 81 99669-0050. E-mail: [tatiana.valerio@belojardim.ifpe.edu.br](mailto:tatiana.valerio@belojardim.ifpe.edu.br)), do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, sob a orientação da Professora Maria C.D.P. Lyra (81 2126-7330, e-mail: [marialyra2007@gmail.com](mailto:marialyra2007@gmail.com) )

É importante deixar claro que:

- a) O principal benefício será aprofundar o conhecimento acerca do tema proposto, e contribuir para construção de um referencial teórico e empírico sobre a imaginação como processo mental superior atuando no processo de construção de significados sobre transição, na trajetória de vida
- b) Sua participação é voluntária, levando-se em conta apenas o seu interesse em participar da pesquisa, não havendo compensação financeira para nenhuma das partes. Você só colaborará após o entendimento e assinatura desse termo;
- c) O procedimento será realizado por meio de duas entrevistas, em encontros distintos, entre você e a pesquisadora e duas videograções de sua atuação tanto em contexto escolar, como no musical (performance). Após seis meses, o procedimento será repetido.

Se percebido nos participantes algum desconforto ou ansiedade, durante qualquer etapa, que represente algum risco, a pesquisadora procederá com os encaminhamentos necessários. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações

científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações de áudio, transcrições e filmagens), ficarão armazenados em uma pasta no computador do LabCCom - UFPE, sob a responsabilidade da coordenadora Maria C.D.P. Lyra, no endereço Av. da Arquitetura, s/n, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH 9º andar. CEP: 50.740-550, Recife – PE, pelo período de mínimo 5 anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).

Você terá inteira liberdade para desistir de participar, no decorrer da pesquisa, retirando suas informações do estudo e isso não acarretará nenhum problema pessoal.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informado(a) pela pesquisadora sobre os procedimentos que serão utilizados, confidencialidade da pesquisa, riscos e benefícios, livremente concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_  
Testemunha nº 1 (Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_  
Testemunha nº 2 (Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

Antecipadamente agradeço sua atenção e contribuição;

***Tatiana Alves de Melo Valério***

Pesquisadora do LabCCom  
Doutoranda do PPG de Psicologia Cognitiva – UFPE

**APÊNDICE C**  
**TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ**  
**(TCDUISV)**

Universidade Federal de Pernambuco  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas | 8º andar  
 Recife PE | 50670-901 | Brasil  
 Fone 55 [81] 2126 7330 | Fax 55 [81] 2126 7331  
[www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm](http://www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm) | [cognitiva@ufpe.br](mailto:cognitiva@ufpe.br)



Eu, \_\_\_\_\_,  
 brasileiro (a), inscrito(a) no CPF sob o nº \_\_\_\_\_ e RG sob o nº \_\_\_\_\_,  
 participante voluntário(a) da pesquisa “*Imaginação, transição e construção de significados na trajetória do músico-professor*”, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Tatiana Alves de Melo Valério a realizar as filmagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, pôsteres e slides), em favor da pesquisadora, bem como a cessão dos mesmos para o banco de dados do LabCCom (Laboratório de Estudos do Desenvolvimento na Cultura: Comunicação e Práticas Sociais), da UFPE.

Foi-me garantido, também, que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Cessão.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 (Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura)

\_\_\_\_\_  
 Testemunha nº 1 (Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura)

\_\_\_\_\_  
 Testemunha nº 2 (Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura)

Antecipadamente agradecemos sua atenção e contribuição,

**Tatiana Alves de Melo Valério**  
 Pesquisadora do LabCCom  
 Doutoranda do PPG de Psicologia Cognitiva – UFPE

## APÊNDICE D

### TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas | 8º andar  
Recife PE | 50670-901 | Brasil  
Fone 55 [81] 2126 7330 | Fax 55 [81] 2126 7331  
[www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm](http://www.ufpe.br/psicologia/cognitiva.htm) | [cognitiva@ufpe.br](mailto:cognitiva@ufpe.br)



**Título do projeto:** *Imaginação, transição e construção de significados na trajetória do músico-professor.*

**Pesquisador responsável:** Tatiana Alves de Melo Valério

**Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ Departamento de Psicologia

**Telefone para contato:** (81) 99669-0050

**E-mail:** [tatiana.valerio@belojardim.belojardim.ifpe.edu.br](mailto:tatiana.valerio@belojardim.belojardim.ifpe.edu.br)

A pesquisadora do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados (informações de prontuários, fichas, etc e/ou materiais biológicos) serão estudados;
- Assegurar que as informações e/ou materiais biológicos serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.

A pesquisadora declara que os dados construídos nesta pesquisa (filmagens; entrevistas transcritas e audiogravadas) ficarão armazenados em pasta de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço Av. Adalgiza Ribeiro Maciel, nº 32, bairro Ayrton Maciel, cep 55.154-100, Belo Jardim – PE e, também, em computador do Laboratório de Estudos do Desenvolvimento na Cultura: Comunicação e Práticas Sociais – LabCCom/UFPE, sob a coordenação de Profª Drª Maria C. D. P. Lyra, no endereço Av. da Arquitetura, s/n, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, 9º. Andar, cep 50740-550, Recife, pelo período de mínimo 5 anos. A pesquisadora declara ainda, que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/CCS/UFPE.

Recife, 01 de junho de 2016.

***Tatiana Alves de Melo Valério***

Pesquisadora do LabCCom  
Doutoranda do PPG de Psicologia Cognitiva – UFPE

## APÊNDICE E

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MARIA FLOR

T.: Bom, Maria Flor, a gente vai começar... nossa primeira entrevista. Gostaria que você ficasse muito à vontade. Se quiser botar a bolsa aí pra ficar mais à vontade, entendeu? [risos]. É, e eu queria que você me, começasse contando como foi seu encontro com a música. Primeira vez.

MF.: Na verdade, meu pai sempre gostou de ouvir orquestra, ouvir música instrumental, entendeu? E aí nós dormíamos ouvindo isso, só desligava quando estava todos os pequenos dormindo, meio cochilava pra poder desligar. Daí a gente já tinha uma vivência muito grande. Ele gostava de tocar violão e tal, mas até então... e lá em casa nós tínhamos dois violões, um tambor e um pandeiro, aí juntava todo mundo, os filhos e os dois, meus pais, e começava a bater e fazer zoadas, cantar coisas assim. Quando eu vim começar a tocar mesmo foi com 5 anos, foi, com 5 anos eu peguei a flauta doce, e aí meus irmãos entraram no curso de flauta doce e minha mãe mandava eu soprar com eles pra ir olhar, até porque eu era muito nova e tal, e.... mas depois de um tempo eu comecei a pegar a flauta e comecei a estudar junto com eles e comecei a tocar também, me apresentar junto com o grupo, mesmo sendo todos 12 anos ou mais e eu a mais pequeninha, de 5 e tal. E pronto, fiquei na flauta, o que eu comecei foi mais ou menos isso, 5 anos.

T.: Uh-hum. Aí você tem quantos irmãos?

MF.: Tenho 3 irmãs e 2 irmãos.

T.: Aí todos também... tocavam alguma coisa.

MF.: Menos minha irmã mais velha, mas os outros todos fizeram aulas de flauta juntos, todos, todos.

T.: Certo, aí você ficou na flauta e, até quantos anos tocando flauta?

MF.: Flauta doce até os 12, aí com 12 anos surgiu um outro curso que era a flauta transversa, aí dessa vez só entramos o meu, um dos meus irmãos e duas das minhas irmãs. A mais velha continuou sem tocar e o mais velho não tava aqui, aí fomos só nós quatro que fomos fazer essa aula também, mas depois de um tempo também, porque era durante o dia e tal e eles já tavam estudando...

T.: Tudo na sua cidade.

MF.: Isso. Eles já estavam estudando e não tava dando pra conciliar e acabou ficando só eu. Só que esse curso durou no máximo dois anos e a professora passou um ano e meio só de teoria e depois foi quando nós começamos a ter contato com a flauta aí o curso acabou.

T.: Eita.

MF.: Aí só deu pra aprender o básico mesmo assim...

T.: Da flauta transversa.

MF.: Uh-hu.

T.: certo. E depois até você chegar no seu instrumento, o que foi que aconteceu?

MF.: parou tudo, passou um tempo. Quando eu tava com mais ou menos uns 14 anos pra 15 anos, disseram no, no projeto ProJOVEM ia ter aula de música, só que eles vinham dizendo isso a muito tempo e a gente já tava sem acreditar. Só que aí disseram “olhe”, eu tenho, tinha uns colegas que participaram e eles disseram “chegaram vários instrumentos, tem saxofone, outros instrumentos”, já tinha muita vontade de tocar saxofone, quando eu via na televisão e tal eu morria de vontade, nunca tinha visto um pessoalmente e... e aí eu disse “como é que faz pra eu participar da aula”, “aí você tem que ir pro projeto”, aí eu tive que me inscrever no ProJOVEM pra poder participar, pra poder ter aulas de música, e de uma vez foram ofertados, é, cursos tanto de todos os instrumentos de sopro como violão.

T.: Uh-hu.

MF.: Só alguns dos instrumentos de sopro que não tinham lá, tuba, essas coisas, mas trompete, trombone, saxofone, tudo isso tinha. E aí como era horário diferente eu fazia saxofone de manhã, e violão à tarde ou noite porque variava. E foi assim, uma hora tinha que assistir aula no ProJOVEM pra poder fazer aula de música.

T.: E o dia que você se encontrou com o saxofone, como foi?

MF.: Foi muito bom porque era uma coisa que eu já queria, eu já tinha aquela vontade. Inclusive, no primeiro dia, como é um curso assim você se inscreve, você não faz nenhum prova, primeiro dia o professor faz um teste com alguns instrumentos pra ver com qual deles você vai se identificar, não só você, com qual você tem mais facilidade, entendeu? E quando chegou ele “vamo testar primeiro o clarinete” “não, quero testar primeiro o sax” “não, mas porquê?” “não, deixa eu testar” “tá”, aí no começo foi meio ruim e eu, não, não, “mas porque, você não quer nenhum outro não”, “não, eu tenho vontade desse”, mas aí, fiquei nele.

T.: Ficou no saxofone, certo. É, como é que você se vê, Maria Flor? Quem é Maria Flor?

MF.: Ave, como? Como assim, professora?

T.: Como é que você se vê hoje, agora nesse momento. Como se fosse se descrever, como era que você se descreveria?

MF.: Alguém que teve uma oportunidade muito grande.

T.: Em que?

MF.: Na música.

T.: Na música?

MF.: Sim, porque, inclusive quando eu vim fazer o vestibular, todo mundo sabe que eu, eu acho que fui a que entrei com menos bagagem de tudo, sabia nada, sabia o básico do básico do básico, até porque como eu disse, é, não era um curso de música, você participava do Projovem e o, as aulas de música era como se fossem oficinas, então, coisa de prefeitura, o professor tem que chegar e botar você pra tocar, então nós não tivemos aula de teoria básica que [...] tudo pra gente entender o que tava tocando, o que tava fazendo, a gente foi aprendendo partitura aos pouquinhos. O professor dava partitura com duas notas, mandava estudar, depois com três, ia aumentando até a gente pegar facilidade na leitura mais [...], pra poder tocar alguma coisa, e

assim também eles botavam coisa simples, ele não botava nada de diferente, tanto é que quando eu soube, eu nem sabia que tinha faculdade de música não sabia, não fazia ideia, e eu pensava que eu ia ter a música como hobby, além de gostar muito eu pensava que ia ter como hobby, eu queria fazer, não era que eu queria, mas na escola as coisas que eu mais me identificava era matemática e inglês, pra mim fazer inglês eu tinha que fazer letras, eu não queria fazer letras, tentei matemática e o professor disse, aí foi quando o professor me disse "porque você não tentar faculdade de música?" eu "e tem professor?", era professor Carlos, ele e a esposa que davam aula lá, aí ele disse "tem", aí ele foi e disse "se vocês quiserem, pra vocês fazerem por experiência esse ano, eu empresto meu livro a vocês de teoria, vocês estudam, se quiserem tiram cópia e tal". Isso eu e mais três meninas do curso disseram que queriam participar, só que aí nós não tínhamos esse negócio, ah vamo tirar cópia do livro todo, aí nós pegamos, combinamos, oito dias comigo, oito dias com ela e assim foi. No, eu peguei acho que na primeira noite eu li as 15 primeiras páginas, assim, tentando fazer exercício, só que era teoria bem elementar mesmo, era, alguma das coisas que nós já sabíamos e pouquíssimas coisas ali, e pra todos os efeitos eu vim fazer a prova como uma experiência pra tentar depois. E aí eu vi só isso de teoria, eu nem sabia que tinha prova de percepção, meu, é, meu professor acho que na sexta feira que eu ia fazer a prova no domingo, pra ter ideia que ele não acha, que ele, tipo, nem ele, nem eu achava, eu tava [...] com experiência que eu vim, assim, eu vou fazer né e tal, tinha uma música que nós passávamos lá que poderia ser a minha música da prova, porem eu nem achava que eu ia chegar nessa fase. Aí eram três finais de semana seguidos, eu vim fazer a primeira prova, no domingo era a prova, na sexta meu professor disse "ah, tem prova de percepção", eu "como é isso", "ele vai tocar uma melodia lá e você vai fazer", e, você tem que...

T.: Vai fazer o que?

MF.: Tem que escrever

T.: Na partitura

MF.: Exatamente.

T.: Certo.

MF.: Eles vão tocar alguma coisa no piano ou no CD e você tem que escrever o que tá sendo tocado. Eu "oxente", já fiquei "como isso?". Daí já perdi todas as esperanças, e inclusive ele disse que tinha percepção rítmica aí ele me mostrou um áudio dos dois, me mostrou um áudio, inclusive a percepção melódica que eu ia fazer aqui, ele não tinha nem um áudio e mostrou um harmônico que é pior ainda, aí eu disse "pronto professor, aí é que...". aí eu já vim naquela, pensando naquilo, ele disse isso na sexta, eu no domingo ia fazer a prova eu disse "pronto, acabou a minha vida". Só que aí eram 20 questões, cada uma valia 5 pontos se eu não me engano, é alguma coisa desse tipo, eu sei que você tinha que no mínimo ter 30 pontos pra passar na teoria, se fosse abaixo de trinta, por mais que você tivesse bom na prova de percepção, você não passaria. E a prova de percepção, eu nem sabia como era que escrevia um ritmo, porque não é a notação de melodia, não é aquela bolinha cheinha, é um x e tal, a notação é diferente. Eu nem sabia como era que escrevia. Aí na melódica eles dão a primeira nota e colocam a melodia, dizem a você qual a primeira nota e colocam a melodia lá pra tocar pra você escrever. só que nas minhas aulas de flauta doce nós não liamos partitura, aí o que a professora fazia, eu e meus irmãos pegávamos as músicas de ouvido, levava pra ela e ela dava pra turma toda. Eu acho que isso deve ter me ajudado porque eu consegui fazer a, o que tinha escrito, não crente que tava certo, mas eu fiz, fiz o que consegui de, da leitura rítmica escrevendo inclusive notação de leitura normal assim, escrevi tudo errado assim, mas no ritmo certo. e aí minha prova de

teoria foi 35 eu tirei, era 30 no mínimo, eu tirei 35, mas em compensação a de percepção que, tipo, de 0 a 100 eu tirei 75, aí junto tudo e eu consegui passar pra segunda fase. Quando eu disse ao professor ele disse “Maria Flor tu passou na segunda fase” “passei”, aí ele já ficou com aquilo, ele já teve um animo mais de tentar me ajudar.

T.: Ah-ha.

MF.: aí começou a passar comigo a música, e tal, só que eu ainda continuava sem ter esperança porque ia ter leitura de primeira vista e como eu disse lá nós víamos o básico, as cabeças de notas grandona como eu disse, que eu sei que dura quatro tempos, dois tempos, eu sabia isso. Chegou inclusive na prova, tava muito nervosa quando vim pra segunda fase, a minha leitura não foi boa, mas tipo eu consegui tocar minha música, aí dei [...] lá, baixinho, mas deu pra passar de fase e, e... minha colega quando fez minha inscrição, não fui eu, nós todas, fora tudo, a gente achava que cota era só pra nego, não, não, não tinha esse negócio de pobre e tal, era me colocou como não cotista, aí era três vaga pra cotista e uma pra não cotista, eu eu tava, eu tava competindo com Pompeu que tocava a 20 anos, Flávio que já foi músico do exército, aí eu pronto, aí eu já me acabei, e realmente, eles ficaram 20 pontos na minha frente quando somou tudo, mas aí na terceira prova foi conhecimentos gerais e redação, eu consegui passar e consegui 20 pontos a mais na frente deles, aí eu acabei entrando, eu acho que hoje eu sou uma pessoa que tive uma oportunidade muito grande, que tive uma ajuda também muito grande porque aqui, como muitos dizem, tem pessoas que querem colocar você pra trás, mas também tem gente muito boa que me ajudou muito quando eu cheguei aqui porque, como eu disse, eu passei no bambo, quando eu cheguei aqui na minha primeira aula de percepção eu voltei chorando, eu tinha, eu tinha passado no vestibular também de matemática na UPE e eu voltava pra casa e eu dizia “meu Deus, quando é, me mostre, se for pra eu sair disso me diga alguma coisa”, e até o ultimo dia da inscrição, de me inscrever pra me matricular lá, eu chorava todas as noites, só que aí eu disse, acho que na última semana, eu me juntei com Mário, com Pedro, eles começaram a me ensinar algumas coisas básicas que foi ficando mais claro pra mim, eu fiquei mais animada, eu disse “não, não vou me inscrever não”, mas até quando passou o período de matrícula eu fiquei “agora acabou, agora já era” [...] e aqui dentro há pessoas que me ajudam e tal e eu consegui é, preencher algumas das minhas lacunas, eu tenho muita coisa faltando eu sei, mas só que aqui a gente tem que dar conta do que tá sendo passado, não dá pra sempre voltando atrás pra ir preenchendo aquilo, no tempo que sobra a gente vai lá “ah, vamo fazer isso”, por isso eu ainda tenho muita dificuldade, muitas coisas, principalmente instrumento, a turma aqui é um nível lá em cima e eu tô sempre, mas é isso. Eu diria que eu sou uma pessoa que tive uma oportunidade muito grande, ajuda de pessoas muito boas...

T.: Como é que você se sente com isso?

MF.: Hoje é bom, quando eu paro na verdade pra pensar como foi quando eu cheguei aqui me dá vontade de chorar, porque eu passei vergonha demais, tipo, porque como eu disse, tem gente que ajuda, mas tem gente que tá aqui só pra tirar onda da sua cara e diziam assim, eu sabia de conversa “ah, fulano disse que ela não sabe nem... a clave de dó que é a mais simples de todas”, ficava ouvindo, embora aquilo fosse verdade, mas é uma coisa que deixa você pra baixo.

T.: Claro

MF.: Aí, hoje, hoje é bom lembrar, saber que eu consegui supri alguma necessidade, algumas, hoje é bom, mas quando eu penso ainda nisso aí dá uma...

T.: Maria Flor, e assim, antes da licenciatura o que era que você pensava sobre ser professor de

música? Você já tinha pensado sobre isso?

MF.: Eu pensava, eu já tinha pensado, mas eu imaginava uma coisa muito maior, entendeu? Porque tipo, professor José e Lúcia que davam aula a gente, eles davam aula de trompete, saxofone, trombone, embora não fosse o instrumento dele, mas eles davam aula, faziam o pessoal tocar, então como eu não sabia que tinha faculdade de música eu pensava “meu Deus, eles tocam tudo isso, acho que eles estudaram a vida toda pra poder a prender a tocar isso”, então eu nunca eu imaginei, eu nunca ia conseguir ser professora de música, porque tanto aquilo eles já tinha desde pequenos, como eu não teria aquela oportunidade, nem depois de grande, entendeu? Aí pronto, eu não imaginava que tivesse capacidade por isso, que eu não sabia como era

T.: Tinha uma outra ideia, não é?

MF.: É.

T.: E hoje, depois que você tá aqui na licenciatura, conseguiu superar tudo isso que você conta com tanto orgulho, é, você já tá na reta final do seu curso, o que é que você pensa sobre ser professor de música?

MF.: Eu... você fala em relação ao que eu penso em transmitir ou ser eu?

T.: Tanto faz. Como você queira colocar. De um modo geral, pra ficar mais claro, de um modo geral, antes você tinha essa ideia de que professor tinha que estudar a vida toda, tinha que tocar vários instrumentos, enfim, aí você chega aqui, aí hoje quando você olha pra trás né, daquilo que você imaginava, e hoje o que você sabe que a licenciatura te ensinou, como é que você vê hoje o ser professor?

MF.: Ainda é uma coisa que precisa estudar muito, mas hoje eu vejo uma facilidade entre aspas, pelo fato de não ter a obrigação e aprender todos os instrumentos como eu imaginava, e... como uma coisa maravilhosa, no meu, pra mim porque, como eu disse eu ia fazer matemática por ser uma coisa que eu me identificava na escola, mas não era uma coisa que eu gostava. E agora eu vou ensinar uma coisa que eu gosto, fazendo o que eu gosto, é, e isso é muito bom, tanto pra mim porque eu sei que o que eu vou passar não vai ser uma coisa ruim que as pessoas vão achar chato ou, alguns podem até não gostar, mas eu duvido que não gostem, que tenham ódio, vai ter uma coisinha assim [...] e... por ser professor, por... eu acho que é isso, hoje eu vejo de uma maneira mais bonita, de uma maneira mais simples entre aspas, simples de acordo...

T.: Então se você pudesse dizer pra mim o que permaneceu da visão que você tinha do que era ser professor e o que você pensa hoje, o que foi que permaneceu daquilo que você pensava antes?

MF.: A vontade e a felicidade de quem faz, porque eu via o quanto meus professores vibravam, embora que nós fizéssemos uma coisa simples, mas o quanto eles ficavam felizes quando a gente conseguia fazer, mesmo que fosse uma besteirinha “eita como tá bonito”, e até então lá eu realmente achava que tava bonito e aí quando vê pessoas que estudavam [...] eu ficava “meu Deus, como é que eles diem que aquilo lá é bonito”, entendeu?

T.: Uh-hu

MF.: Então, eu acho que eles sempre foram muito assim, você sempre tem que continuar estudando, você nunca pode parar de estudar, aí hoje eu ainda vejo, que eu ainda tenho contato,

eu vejo que eles continuam assim, então é uma coisa que é feita com gosto, então eu acredito que seja a felicidade de quem faz e a vontade de querer que aquilo soe.

T.: E o que mudou assim completamente do que você pensava e do que você sabe hoje sobre ser professor?

MF.: Muita coisa.

T.: Você poderia me dizer algumas coisas que mudaram?

MF.: Eu acho que relação entre professor e aluno, eu via o professor, tá falando de professor de música não é?

T.: Uh-hu, isso.

MF.: Eu não imaginava de quanto a gente precisava, é como eu disse, eu tinha aquela imagem do professor que aprende a tocar pra passar, eu não imagina o quanto de pedagogias, de didáticas que ele teria que ter que você tem que tá em mente com mil e uma metodologias diferentes, que pra cada um vai funcionar de um jeito, eu pensava que era uma coisa igual, ali [...] vai fazer pra todo mundo igual, entendeu? Eu acho que foi isso que mudou, eu não imaginava que era tanto, que era tantas coisas.

T.: E quando você tá dando aula, você tá dando aula nos estágios agora né, como você se sente dando aulas de música?

MF.: Muito bem, muito bem, tipo, não tem um momento que até agora não houve um momento, mesmo acontecendo tantas, às vezes nas aulas dão algumas coisas erradas, você planeja alguma coisa chega lá não deu certo, aí você fica... você fica com raiva de você mesmo por aquilo não ter dado certo, não que, do que os alunos tão achando de... eu acho tá sendo maravilhoso assim entendeu?

T.: Você já tinha tido a experiência de ser professora?

MF.: Não, nunca.

T.: Ok. Nessa sua experiência, você começou o estágio, dar aula agora, então dessa experiência que você teve o que é que você mais gostou?

MF.: Pessoas, alguns alunos, um especial, ele no nosso primeiro dia de aula mesmo ele: “Oh, vamo participar, senta aqui com a gente”, ele “não, “porque?” “eu não gosto de aula de música, eu não quero ter aula de música”, aí eu, na hora deu aquele vazão “tá bom, você fica aí um pouquinho, fica olhando, se você gostar você participa”, ótimo, aí a gente foi, fizemos com os outros e tal e olhando ficava olhando, às vezes tentava atrapalhar, a professora dava uma bronca nele “venha participar também, tá valendo nota” e tal, mas ele não gostava, principalmente quando forçava, aí eu comecei a sempre não excluía, chamava pra ele participar, se eu fosse distribuir alguma folha, alguma coisa dava inclusive pra ele: Oh, faça isso, embora ele não fizesse, muitas vezes quando a gente pediu pra escrever alguma coisa, não, ele só dizia há é isso e isso, não colocava no papel, e aquilo ali me deixava triste porque eu pensava “ele não tá gostando, tem alguma coisa de errado, será que algum dos outros tão achando isso, mas por obrigação tão participando e tal”, mas depois de um tempo com as atividades e tal, ele começou a participar, o que ele antes fechava a cara quando ele via a gente, hoje ele chegou [...] me deu um abraço quase não me solta e participou de tudo e chegou dizendo que tinha pesquisado,

apresentou os trabalhos, eu acho que isso foi o melhor que teve, a gente conseguiu conquistar ele pra aula de música. Eu tive muito medo.

T.: E você sentiu como nessa hora?

MF.: Surpresa e ao mesmo tempo muito feliz, quando ele veio falar com a gente eu olhei pra Lenine assim, ai Lenine... ai pronto, já, os dois se entendeu, entendeu? Porque...

T.: Isso que você sentiu, é, quando você conseguiu conquistar esse aluno, esse mesmo sentimento você já sentiu em outra situação na sua vida?

MF.: Não daquela forma, já, não, daquele jeito não, foi uma conquista diferente.

T.: Ah-ha, certo. E também nessa sua experiência, o que aconteceu que você não queria que tivesse acontecido?

MF.: No estágio?

T.: Sim, nas aulas.

MF.: Eu não sei, até agora eu... a não ser das coisas que deram errado... pronto, eu já cheguei a pensar que o nosso projeto podia ter sido diferente, as vezes eu sinto que eles tem uma dificuldade em reproduzir o que a gente quer, e eu fico “nós não vamos conseguir terminar o que a gente queria, não vamos concluir o projeto, nós tamos dando aula de música, estamos envolvendo coisas do que a gente planejou, mas eu não tenho certeza se eles vão conseguir aquilo ao final”, e isso me dá medo. E como nós temos pouco tempo isso me entristece um pouco porque eu queria que fizesse alguma coisa pra guardar, entendeu? Oh, aconteceu isso, mas se eles não conseguirem fazer como é que vai ser, entendeu? Isso é uma coisa que tá me preocupando que, aí as vezes eu paro, penso, se a gente tivesse feito um projeto, o nosso projeto é simples, mas as vezes eu fico pensando, e se tivesse sido ainda mais simples, que eles conseguissem efetuar normal assim, sem nenhuma dificuldade, eu acho que foi isso que eu pensei que... mas

T.: Uh-hu, ok. É quando você pensa assim, na atuação docente, tudo que o professor precisa fazer, tudo, na sala, fora da sala, o que é que você menos se identifica, menos gosta de fazer?

MF.: Até agora eu não pensei nisso, dessa forma assim, até porque o que estou vendo agora, estou dando aula em uma turma, se Deus quiser depois vão ser várias e tal, eu sei que vai ser corrido e tal, mas ai eu não vi esse lado ruim, eu ainda não consegui, eu já pensei nisso, não tô dizendo que eu nunca cheguei a imaginar, mas não consegui ver esse lado ruim, entendeu? Até porque faz bem a gente planeja, a gente vai, eu acho que a única coisa que vai ser ruim vai ser se eu planejar e na hora não gostarem, acho que meu grande medo é que as pessoas não aceitem, entendeu? Tipo, os alunos não aceitam que eu, a proposta que eu tô levando e tal, mas em relação ao meu trabalho, o que vou fazer até agora não...

T.: E entre todas essas etapas do planejar, do executar, o que é que você mais gosta de fazer?

MF.: Executar.

T.: Executar, dar aula.

MF.: Até porque quando eu tô planejando, eu já tô vendo quem tá fazendo, entendeu, e

principalmente agora que a gente já conhece a turma, inclusive com Lenine a gente conversa, eita, isso aqui fulano vai gostar que só, isso aqui quem mais vai ficar por cima é tal, porque eu já planejo como se eu tivesse vendo acontecer, entendeu? É por isso o meu medo, que quando chegar e não der certo eu fico ‘eita, eu imaginei que eles iam gostar e não gostaram entendeu?’, mas eu acho que é efetuar porque eu penso nisso desde antes, desde quando eu planejei.

T.: Ok.

T.: É... quando você... assim, ao longo da sua trajetória, o que fez querer ser professora de música?

MF.: Eu, é como eu disse a você, eu não sabia nem que tinha faculdade de música, eu não sabia como era, eu não sabia se ia chegar só pra tocar, eu não sabia, depois foi que eu soube que seria licenciatura, entendeu? Então eu não tivesse pensamento, eu vim, como eu disse a você, eu vi uma experiência, eu não imaginava como ia ser nada, então eu não tinha, eu não pensava nisso, entendeu, depois que eu entrei aqui foi que eu...

T.: Uh-hu, então hoje o que é que te move assim, se você fosse parar pra pensar? Tá, você chegou aqui não sabia que o curso era pra ser tornar professor, aí você entra no curso, percebe isso e continua aqui no curso, então o que é que te move? Você tá na fase do estágio...

MF.: Porque eu gostei, porque eu gosto a cada dia, entendeu? Quando a gente vê como... mesmo com as matérias pedagógicas que pra tantos é horrível e tal, é umas coisa que a gente tem que tá, mas quando você vem estudar didática, porque se você aquilo como mais uma aula teórica que você vai ter, aula chata, não sei o quê, mas quando você imagina que aquilo são... caminhos pra você trabalhar, você pensa ‘eita, posso fazer aquilo, ah, vou poder fazer dessa forma’ entendeu? Eu... eu comecei a ver de uma maneira diferente, eu vi e gostei e gosto a cada dia que passa, se eu já me imagino fazendo essas coisas, então hoje eu me sinto muito bem, eu não me arrependo de ter... de ter entrado e ser uma licenciatura, entendeu? Eu não me arrependo de jeito nenhum, embora aqui seja não só a licenciatura, também tem a habilitação em instrumento, meio que os dois.

T.: Uh-hu.

MF.: Mas não me arrependo.

T.: Quais são os sentimentos que você tem sobre ser professora de música?

MF.: Você me pegou agora. Eu quero fazer com que mais pessoas tenham a oportunidade que eu tive, de eu ajudar mais pessoas a ter essa alegria, seja antes ou depois, seja, queiram ela ser futuros professores ou não, só musicistas, o sentimento que eu tenho é esse, tentar retribuir com outras pessoas o que fizeram pra mim.

T.: Ok. Algo te faria desistir de ser professora de música?

MF.: Não. Não, porque , ou melhor, com o que tá acontecendo né, se eu ficar sem emprego é bem fácil de desistir, procurar outra profissão...

T.: Trágico

MF.: Mas em relação aqui, não, porque o que, o que, as coisas que me fizeram mal aqui que as vezes me fazem só em relação a mim mesmo, o que é que eu não estou conseguindo atingir

aqui, o que é que eu não tô conseguindo fazer, o que eu não sei e não o que eu quero fazer com os outros, então por desistir pelo curso ou por alguma dificuldade da aula, de jeito nenhum

T.: Como é que você imagina sei futuro como professora de música?

MF.: Eu imagino uma coisa muito boa [risos], não sei se será assim, mas eu tenho vontade de pegar, na verdade eu nunca me imaginei muito, muito com adultos, eu sempre me vejo mais com crianças, não sei por que, quando eu penso eu penso mais em criança, ah se eu pegasse tal, quando eu penso em adulto, na verdade, eu penso mais em corais, sei lá, trabalhar com algum coro, alguma coisa desse tipo, pra dar aula de música eu nunca me vi, por mais que... sei lá, que eu pense em continuar estudando, quem sabe no futuro eu possa ensinar numa faculdade tal, mas eu não imagino isso como foco pessoal da minha vida, eu sempre que eu penso assim, por exemplo, dar aula de música, a primeira coisa que vem na minha cabeça são crianças, escola de crianças, esse tipo de coisa.

T.: Certo. É... você tá nessa reta final, é... você diz que você se vê no futuro dando aula pra crianças e tal, se você não tivesse a licenciatura com seria Maria Flor professora sem a.. a licenciatura?

MF.: Professora de música?

T.: Sim.

MF.: Eu acho que eu iria acabar ensinando como minha professora de flauta, que não sabe, não sei se ela sabia partitura, mas eu, por mais que eu soubesse, pelo ao menos eu não soubesse como passar e aí eu ia ser, eu acho, eu acho que não ia conseguir, poderia conseguir aquele negócio de ouvir do mesmo jeito, é isso que eu tô comparando com ela, talvez eu conseguisse ensinar assim: ‘Oh, existem tais e tais notas, você toca primeiro essa, depois aquela, escuta essa música e tenta fazer igual’, ensinar dessa forma ‘olha, a partitura pode lhe ajudar, se você...’ entendeu? Eu acredito que isso, até porque professor Carlos ele dava aula a nós do ProJOVEM e ao Pet, flauta doce, como eu tocava flauta doce ele tentava me colocar pra, porque eu tocava flauta doce a muito tempo, ele tentava me colocar pra dar aula aos meninos do Pet, mas o pessoal de lá nunca aceitou, colocava [...], mas o pessoal nunca aceitou, então eu, se eu fosse dar aula naquele tempo eu ensinaria da forma que eu aprendi flauta doce, eu não saberia como ensinar uma partitura, alguma coisa mais elaborada.

T.: Entendi, certo. Ok. Então, por hoje é só, eu agradeço sua participação demais, tá Maria Flor.

## APÊNDICE F

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM LENINE

T.: Hoje é 07 de novembro de 2016, entrevista com Lenine... A primeira entrevista. Bem, Lenine... A gente vai começar e eu queria que você me contasse um pouco da sua história, como começou sua história com a música?

L.: Bem, é um pouco curiosa porque desde muito cedo eu sou apaixonado por bateria, mas eu sou nascido e criado na zona rural, sou da roça, né? Então, o acesso sempre foi muito complicado. Além disso, meus pais não eram a favor, nunca foram e eu fui ter meu primeiro contato com meu instrumento aos 19 anos de idade. Isso, eu acho que, “ah, agora eu sou maior de idade”, aquela coisa né... “agora eu vou tentar cuidar da minha vida”, enfim... E nunca foi fácil, falta de professores no começo... Eu sou de uma cidade onde não tem escola de música e foi muito difícil. Mas eu comecei com vídeo-aula, viajava para cidade vizinha para ter algumas aulas e logo após estar tocando um pouquinho, comecei a estar tocando com alguns colegas já achando que sabia tocar.

T.: A bateria era sua?

L.: No princípio não, mas logo depois eu comprei uma bateria da pior qualidade possível... Aí foi outro problema quando eu levei pra casa. Um instrumento em casa é um problema, bateria era um problema. Bem, foi assim... Mas essa paixão só aumentou. Graças a Deus foi dando certo e depois de bastante tempo eu estou aqui hoje, né? É a realização de um sonho depois de tanta dificuldade. Mas eu acho que começou pela fantasia, eu acho que música a princípio é uma fantasia, é por achar bonito. Quando a gente se aproxima, aí a gente começa a lidar de fato, vê que é muito mais que fantasia, é trabalho e árdua a relação, né. Então, foi assim.

T.: Tu tinha, mais ou menos, quantos anos quando tu se encantasse com a música?

L.: Eu imagino que uns nove ou dez anos... A primeira bateira que eu vi foi numa televisão e a câmera não mostra muito bem. Era num desses programas de auditório, de entretenimento.

T.: A bateria sempre fica atrás.

L.: É, e as vezes passa uns *flashes* bem rápidos, mas era suficiente para “caramba, eu quero isso pra minha vida!”. E eu falo com minha mãe: “Você, esquece isso, não tem como e tal”.

T.: A primeira coisa que você sentiu, quando você viu de perto uma bateria, você lembra?

L.: Eu lembro! Foi numa feira agropecuária na minha cidade.

T.: Qual é a sua cidade?

L.: Uruará, no Pará! Eu não tive oportunidade de chegar pertinho por que ela já estava no palco e eu estava na plateia. Mas foi um momento mágico, ver o cara tocando ela. Eu achei aquilo lindo. Talvez hoje eu não achasse tão lindo o jeito que ele tocou, mas aquilo só aumentou o encanto, foi maravilhoso.

T.: Aí, depois daquele dia na feira agropecuária, que outro encontro com a bateria você teve?

L.: Então, após esse momento eu ainda demorei bastante porque eu continuei morando na zona rural e uns cinco anos pelo menos, imagino. Depois é que eu fui ter contato, que eu terminei meu ensino fundamental e fui morar na cidade para fazer o ensino médio. Aí foi que eu tive meu primeiro contato.

T.: Que era nessa cidade vizinha que tinha aula de música?

L.: Eu comecei tendo contato na minha cidade, mas com a bateria de um colega que tocava na igreja. Aí a partir daí que eu passei a ir algumas vezes na cidade vizinha pra ter aulas com um amigo meu.

T.: E aos 19 anos, como foi isso que você tocou, como foi?

L.: Quando eu decidi que eu ia por mim, já que minha família nunca deu muito apoio... Meu primeiro contato, ele é algo meio inexplicável, por que é uma coisa que é uma fantasia e a gente tá desmistificando de alguma forma quando tempo contato. Os primeiros contatos, acredito eu, com os primeiros instrumentos, é muito difícil. Tocar um instrumento, no princípio, é muito desconfortável por incrível que pareça. Depois não, fica bem legal principalmente a bateria que tem que usar os pés e as mãos. Não só pela coordenação, imagine que tocar flauta doce no início num é confortável.

T.: Os dedos, tudo travado, né?

L.: É, não é confortável. Mas aí, eu acho que esse encanto supera as dificuldades... Depois de um tempo vai ficando bem mais fácil... Hoje é muito confortável, hoje é muito bom sentar na bateria. É até uma espécie de terapia, de verdade.

T.: Você sente, né?

L.: É...

T.: Certo, e depois? Você começou fazendo essas aulas com esse seu amigo, nessa outra cidade... E você começou a aprender teoria, começou a aprender o quê?

L.: Não, no início era só prática. Geralmente, quem começa a tocar um instrumento e vai tocar na noite... Eu acho que isso é muito comum... Poucas pessoas tem conhecimento de teoria musical, harmonia, história da música... É mais a prática em si.

T.: E essa questão de tocar de ouvido... (fala interrompida)

L.: É justamente essa questão de tocar de ouvido, ouve a música do CD e tenta copiar, passar para o instrumento o que está ouvindo.

T.: Quanto tempo você ficou assim até ter uma formalização (digamos assim)?

L.: Eu fiquei uns quatro ou cinco anos assim... Depois eu tive oportunidade de fazer (interrompe o pensamento)... Aí, esporadicamente eu tive algumas aulas de teoria musical, o básico mesmo... Com outras pessoas que sabiam o mínimo e eu acabava incomodando um pouquinho, pedindo informações. Daí, em 2009 eu fui fazer uma prova no conservatório em Belém pra fazer o curso de bateria. Aí eu entrei, mas não tive condições de continuar pela questão financeira, Belém é bem distante da minha cidade e a trancos e barrancos eu ainda fiquei um ano. Daí eu voltei pra minha cidade, me casei e fui morar em outra cidade que é a cidade da

minha esposa. A partir daí as coisas se encaminharam bem melhor, eu tive mais acesso nessa cidade da minha esposa e de lá a gente veio pro Nordeste. E aí as coisas deram mais certo.

T.: Aí, você veio pra cá porque?

L.: Bom, a minha vinda para o estado de Pernambuco foi porque a minha esposa foi aprovada num mestrado em Letras na Universidade Federal, daí eu vim para acompanhá-la. Passamos um ano em Recife, 2013. Nesse ano eu entrei no conservatório pernambucano de música e um professor meu de lá me falou desse curso em belo jardim, que era licenciatura, mas com a prática no instrumento e me animou muito. Eu lembro que era 10 de outubro, quando eu cheguei em casa, fui para internet para saber do curso e as inscrições fechavam no dia 14, faltavam 4 dias... Eu corri, fiz minha inscrição e graças a Deus estou aqui.

T.: Deu tudo certo. E assim, se você fosse se descrever, Lenine... Como você se descreveria?

L.: Como músico? Como estudante?

T.: Como você quiser.

L.: Ah, eu me acho uma pessoa sonhadora, uma pessoa normal como qualquer outra, mas que apesar das dificuldades, acredita um futuro melhor, num amanhã melhor. Claro que com muita ralação, empenho e planejamento. Planejamento e Fé eu acho que são palavras fundamentais. Hoje, o que eu vivo aqui com minha esposa é consequência de muito planejamento, fé. É preciso ter muita fé, a gente deixou pra trás muita coisa... Família, amigos, trabalho... E a gente está aqui desde 2013, longe de tudo e todos. A gente nunca tinha pisado num estado do Nordeste apesar de eu ter parentes no rio grande do norte, mas a gente veio segurando na mão de Deus e “vamos ver o que acontece”. Mas graças a Deus as coisas tem dado tão certo. Muito mesmo.

T.: E o Lenine músico? Quem é o Lenine músico, baterista?

L.: Então, eu sou um cara que não tem ninguém na minha família que é músico, ninguém... Não conheço ninguém que pensou um dia em ser músico, então surgiu eu assim com essa ideia bastante contrária as ideias da minha família. Assim, eu acho que viver de música, fazer música no Brasil é bem difícil. Bem difícil viver de música. A gente sabe que é uma área que não é vista com bons olhos, “isso garante o sustento da minha família?”... Enfim, mas é bem complicado. Mas eu acredito no lado de que quando a gente acredita e faz com carinho e leva a sério, é possível viver de qualquer coisa... Seja vendendo bala ou qualquer outra coisa. Se levar a sério, as dificuldades vão acontecer, mas é possível.

T.: E o Lenine estudante da licenciatura em música?

L.: Ai ai, olha... Desde que entrei aqui, eu vivo pra isso mesmo... Tanto que eu não trabalho, evito me comprometer com projetos extras porque o curso toma bastante meu tempo, são muitas disciplinas... Acho bem pesado e a minha vida é isso. Eu sou muito dedicado a esse curso, tento tirar o maior proveito possível, porque eu sei que isso passa. Daqui a pouco eu vou sair daqui e não quero chegar lá na frente e olhar pra trás e pensar: “caramba, era pra eu ter aproveitado melhor”. Até agora eu tenho certeza e consciência tranquila: “eu aproveitei até aqui o máximo que eu pude, sempre”.

T.: E tua família agora? Te apoia?

L.: A minha família, num vou dizer que apoia, mas pelo menos aceita. Quando eu passei no

vestibular, que cheguei em casa... Passei no vestibular no final do ano de 2013 e geralmente no fim do ano eu vou pra casa. Quando cheguei em casa, conversando com minha família, minha irmã falou: “tu passou pra música”... Eu falei: “Sim”, “Ah, sim... eu pensei que tu tinha passado num dessas faculdades normais”. Eu falei: “mas como assim, música não é normal?”, mas eu acho que é por falta de conhecimento de como funcionam as coisas. Então, eu acho que se eu estivesse fazendo outro curso, estaria levando tão a sério como estou fazendo com música. Eu sempre me entrego muito para as coisas que me proponho a fazer porque se não, não vale a pena. Hoje minha família aceita numa boa. Apesar que, “Ah, será que isso vai dar futuro um dia?”... Isso não é questão da minha família, é uma sociedade mesmo. Acho que eles tem os motivos deles e tem razão mas eu nunca vou desistir.

T.: E sua esposa?

L.: Minha esposa sempre me dá apoio, ela também é da área de artes. Apesar de que: “música é artes nesse país?”... Literatura que é a área dela, “até que ponto é artes nesse país?”... Mas ela dá total apoio, eu devo tudo a ela... Ela se dispôs a vir morar aqui comigo... Disse: “passe lá que a gente vai morar lá.” E ela tá aqui hoje somente por causa desse curso, então eu devo tudo a ela. Se ela não tivesse essa coragem, eu não teria vindo. Ela é uma pessoa fundamental para o que está acontecendo comigo hoje.

T.: Antes da licenciatura, o que você pensava sobre ser professor de música?

L.: Antes da licenciatura eu cheguei a dar aulas do meu instrumento e trabalhei alguns períodos em projetos sociais como ProJOVEM, Mais Educação, PET... Foram experiências muito legais na minha vida, mas era mais a questão de “focado no instrumento”. Hoje a visão é bem diferente, É muito diferente dar aula para um aluno em um instrumento do que assumir uma turma de 20, 30 alunos, né? E O estágio, hoje, mostra isso, que é muito diferente.

T.: Tem alguma coisa que permaneceu do que você pensava antes sobre ser professor para agora, depois dessa experiência no estágio?

L.: Eu acho que o que permanece é uma coisa que me acompanha o tempo todo... “É preciso dedicação, é preciso não ficar só na fantasia”. Essa fantasia faz a maioria das pessoas desistirem de música, é como ver um monte de gente querendo tocar instrumento, querendo ser músico, mas no fundo não gostaria. Porque quando essa pessoa tem contato com um instrumento, o primeiro contato é suficiente para que a pessoa desista.

T.: E você atribui isso a quê?

L.: A dificuldade de executar bem um instrumento.

T.: No início?

L.: No início. Eu acho que o estudo do instrumento é um estudo bem constante, eu nunca vou chegar no nível máximo, eu sempre posso ir além. Mas é como eu falei no começo, no início é uma fantasia. É muito bonito ver alguém tocando bem e de fora a gente acha que pode chegar lá e tocar bem... Não pode! É preciso desprender muito tempo da vida, diariamente de preferência, e esse “tocar bem” só vai vir depois de tanto tempo.

T.: Como você se sente dando aula? Você já falou da sua experiência com os projetos. Que é aquela relação, digamos assim, mestre/discípulo. E na sala de aula como você se sente?

L.: Olha, eu me sinto muito contente, eu acho que dar aula é uma missão tão bonita! Agora, é muito difícil. Como eu não tenho muita experiência, me sinto muito inseguro e ter domínio de uma sala é muito difícil. Eu acho que a experiência vai ajudar muito depois de um tempo. Mas a princípio, me sinto empolgado com vontade de fazer cada vez mais, mas não tenho domínio e sei que isso vai vir com o tempo. Pelos poucos contatos na frente de uma turma, acho que não estou assustado não, dá para continuar. Eu gosto e quero ser professor sim.

T.: Nessa sua experiência docente que você já teve, tanto em projetos quanto agora em sala de aula... O que você não viveu ainda que você gostaria de viver como professor?

L.: Como professor, eu sei que isso vai vir com um tempo, mas... [silêncio] construir alguma coisa a partir do meu trabalho. Eu acho que uma das grandes satisfações de um professor é ver o resultado do trabalho dele, fruto do trabalho dele. Eu já fiz alguém tocar, tem alguém na minha cidade que tá tocando na igreja, que faz algumas apresentações. Ver alguém e pensar: “Nossa, que bom, eu pude colaborar para esta pessoa estar aí tocando e se apresentando, fazendo o que gosta também”. Mas eu acredito que a música ou ser um professor, em geral, é uma missão muito importante. Um professor é capaz de mudar a cabeça das pessoas mesmo que não seja fácil, um professor comprometido que faz com respeito e amor é capaz de transformar pelo menos um pouco, o pensamento das pessoas. Acho que isso é um papel bem importante pra um professor.

T.: Quando você viu essa pessoa que foi fruto de um trabalho seu, esse trabalho que você disse que “um dia sonha fazer”, como você se sentiu?

L.: Ah, e me senti muito feliz porque eu ainda não tinha formação. Mas o fato de eu ter dito a ousadia de dar aulas de um instrumento mesmo não tendo formação, não tendo passado por uma questão pedagógica, é muito gratificante, de alguma forma é fruto do meu trabalho, né?

T.: Isso que você sentiu quando viu o rapaz tocando, tem outras situações na sua vida que você tenha vivenciado que você sentiu a mesma coisa? Que você se sentiu do mesmo jeito?

L.: Uma situação um pouco diferente, mas que tem totalmente haver foi se apresentar... Antes de vir morar em Pernambuco, por um curto período da minha vida, eu comecei a tocar com alguns grupos, cheguei a acompanhar um cantor da minha cidade e a gente chegou algumas milhares de pessoas e é excelente. A sensação de estar no palco é mágica. Não para falar com palavras. Mas depois vem algo a mais: “Ah, eu preciso me qualificar”. Porque o que a gente tocava era o que estava na mídia, o que as pessoas já escutavam, então não é uma arte de qualidade... é simplesmente uma música pra diversão, uma música de massa. Mas a sensação de estar no palco é maravilhosa, eu sinto saudades e quem sabe um dia eu volte.

T.: Quando você estava tocando na sua cidade que surgiu a oportunidade de você acompanhar esse cantor de lá, tinha outras opções na tua vida para tu fazer algo diferente, que não fosse acompanhar ele nesses estados?

L.: Em relação a música, dar aulas particulares e trabalhar em projetos sociais. Então, minha vida era isso trabalhava com isso e nos fins de semana tocava. De alguma forma era sempre... (fala interrompida por pergunta)

T.: Isso durou quanto tempo?

L.: Isso durou de 2004 a 2007. Foram mais ou menos 3 ou 4 anos.

T.: Na sua atuação docente o que você mais gosta de fazer?

L.: No geral?

T.: Isso.

L.: Estar fazendo música é excelente, independente de qual situação seja. Agora, eu acredito que seja mais confortável hoje, dando aula no meu instrumento. Como professor eu me sinto mais no meu instrumento, talvez por não ter que estar lidando com uma turma toda e isso requer um domínio de sala maior. Mas eu preciso e quero me sentir confortável numa sala de aula.

T.: Eu já vi algumas vezes o professor dando aula de instrumento, por exemplo, flauta que é bem comum... E você vê minigrupos e o professor tá lá dando aula. Isso é possível na bateria ou não, tem que ser a aula de um aluno por vez?

L.: Aula de bateria em grupo, eu nunca tive essa experiência mas acredito que seria bem mais complicado talvez pelo volume sonoro do instrumento.

T.: Sempre é um aluno?

L.: Na grande maioria das vezes sim... Eu acho que por causa do volume sonoro, uma bateria só já é muito barulho, imagine quatro ou cinco juntas, né?

T.: Aí está você e seu aluno tocando, como você se sente?

L.: Ah, eu me sinto muito feliz, se ele está como meu aluno quer dizer que eu estou tendo a capacidade de ajudá-lo de alguma forma. Apesar de que isso traz uma responsabilidade imensa, “será que eu não estou fazendo besteira?” e isso me traz uma preocupação imensa. Mas se ele está aqui pra pegar informação comigo é porque eu também posso ajudá-lo alguma forma.

T.: E esse sentimento, você sente a mesma coisa quando está tocando num show?

L.: E é? Me descreve essa outra sensação!

T.: Talvez seja até difícil de falar mas a sensação de dar aula, eu estou ajudando alguém apesar de estar em contato com o instrumento e estar fazendo música de alguma forma. Mas a sensação do palco eu estou simplesmente mostrando meu trabalho, estou mostrando algo que conquistei, que desenvolvi. Mesmo não sendo se apresentando, mesmo sendo um simples ensaio dentro de uma sala fechada já traz uma sensação maravilhosa. Música é uma espécie de terapia mesmo. Imagina que as vezes eu estou estressado, venho pro instrumento e fico um ou duas horas, eu saí outra pessoa mesmo. Colegas meus já falaram coisas parecidas, o instrumento dá essa sensação mesmo, alivia, descarrega. É difícil falar, parece ter palavras que faltam.

T.: Tem algo que você não gosta na ação docente?

L.: Bom, vai depender do que estou tratando. Eu acho que, hoje é muito comum as pessoas se interessam por música para tocar o que está na mídia, querem que eu ensine a música de fulano de tal... Pra ele é boa que está fazendo sucesso mas não é. Mas... (frase interrompida)

T.: Você pensando assim, tudo que um professor tem que fazer, tudo que um professor de música, do instrumento bateria tem que fazer... você consegue pensar em tudo? Todas as atribuições, todas as competências... Dentre todas elas que um professor tem que fazer, o que

menos agrada você?

L.: Ah, eu nem sei. Porque eu acho que é tão bom? É difícil dizer que um ponto é bom e outro não... Eu acho tão legal sabe?

T.: O que te faz querer ser professor de música? Você está na formação e já teve experiências em espaços não-formais e agora se prepara para assumir uma turma, para fazer parte do ensino formal no país. O que faz você querer ser professor de música?

L.: Eu acho que de alguma forma contribuir para esse conhecimento. No Brasil não é tradicional o ensino de música nas escolas, escolas particulares de música ou conservatórios são pouquíssimos mas acima de tudo, o amor. Não vou dizer o amor de ser professor porque não tenho experiência suficiente para isso. Mas o amor pela música... o fato de ser professor me permite estar em contato com a música. Depois da questão emocional, as sensações que traz... a questão financeira. Chega um ponto em que música deixa de ser fantasia e passa a ser um assunto sério. Ser professor, talvez me dê possibilidade de viver de música e conquistar algo que desejo. Eu acho que a gente tem que seguir o que a gente gosta e seguir nisso, então, dar aula... estou fazendo o que eu gosto, to ajudando algumas pessoas que assim como eu ficou tanto tempo sem oportunidade e viver disso.

T.: Como você imagina seu futuro como professor de música?

L.: Isso é um pouco instável no Brasil. Viver de arte de forma geral é muito complicado. Mas eu pretendo antes de ser professor de fato, quero sair daqui e ir direto pro mestrado, a gente tem que se qualificar cada vez mais. Espero ser um professor que possa realmente contribuir pra quem quer aprender. Tanto com aula particular ou numa sala de aula. Me vejo um cara super comprometido como sou comprometido como aluno hoje. Quero ser um professor tão comprometido quanto.

T.: Algo te faria desistir de ser professor de música?

L.: Acho que não, e já passei por tanto para estar aqui... Acho que seria nadar, nadar e morrer no seco. Eu não me vejo pensando “Ah, isso me faria mudar de ideia”. As questões políticas no nosso país nunca foram tão favoráveis, o que dificulta mais ainda. Mas eu prefiro continuar acreditando, eu vou buscar, superar as dificuldades e acreditar até o fim.

T.: Você está na reta final do curso de música. Como você acha que você se transformaria num professor de música sem a licenciatura? Quem seria Lenine, professor de música, sem a licenciatura?

L.: Eu seria como muitos são no Brasil agora. A licenciatura traz uma credibilidade, né? É preciso estar qualificado. Eu acho que dá para ser qualificado como instrumentista, mas como professor, a licenciatura é fundamental. Eu aprendi coisa que não teria como se não passasse pela licenciatura. Eu acho que é fundamental para qualquer professor.

## APÊNDICE G

### TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA VIDEOGRAVAÇÃO DO PLANEJAMENTO DA AULA

*Maria Flor (MF) e Lenine (L)*

Para realização desta videografia, utilizamos uma sala do bloco de música (IFPE *Campus* Belo Jardim) que é utilizada pelos docentes, e, no momento da atividade, estava vazia. Os participantes compareceram pontualmente e pareciam bem tranquilos e organizados para começar o planejamento.

#### [Diálogo inicial]

**MF:** Beleza? Já vai começar a colocar... por ordem do que vai fazer, ou não? Primeiro o quê? Sim, o resto do texto, eu te mostrei até a parte que ele fala do [inaudível] no livro, não foi?

**L:** Foi.

**MF:** Aí, depois que ele explica aqui, ele diz: “... existem dois tipos de maracatu, o baque solto que é do interior de Pernambuco e o do baque virado que é de Recife (capital de Pernambuco)”. Aí, é... ele (*o texto*) fala bem assim, por cima... que... a gente não vai precisar aprofundar isso com eles, por que eles... (Ela vai fazendo a leitura do texto pesquisado na internet) “lá funciona mais ou menos como as escolas de samba daqui”, porque essa mulher (a autora do texto que estão lendo) é uma professora do Rio de Janeiro. “Cada maracatu tem seu nome, suas cores, seu estandarte, sua comunidade e o rei [...]” (Maria Flor segue fazendo a leitura do texto) (00:45 até 01:15)

**MF:** Desses instrumentos (citados no texto), qual a gente aqui leva? A alfaia, a caixa a gente consegue? (fala interrompida por Lenine)

**L:** Essa pesquisa é de uma professora do Rio de Janeiro, né?

**MF:** É! Ela fez um projeto na escola dela.

**L:** Ótimo. É importante a gente ter um certo cuidado, tá legal o texto... Às vezes, só acho que ela deixou... de uma forma brincalhona demais. Claro, é voltado para criança, mas é importante a gente levar algo bastante consistente, porque amanhã esses garotos vão pesquisar mais a fundo e eles podem dizer “ah, o pessoal lá do estágio falaram (*sic*) isso aqui diferente, tal”. Eu digo isso porque eu andei lendo já bastante coisa sobre forró e baião escrito por uma pessoa do sul e sudeste e eles costumam distorcer um pouquinho algumas coisas... Inclusive a célula rítmica do baião (*célula rítmica é um elemento na música que possibilita, além de outras coisas, a identificação do regionalismo*), até já conversei muito com meu professor de instrumento e... mostrei alguma coisa a ele e ele concordou que é um pouco distorcido. E como a gente tá aqui, na terra do maracatu, não exatamente Recife, mas é o estado, pode se dizer, como um todo... A gente tem que ter bastante cuidado com isso. Apesar de existir esses dois maracatus aí, baque virado e baque solto, a gente vai enfatizar um pouco mais o baque-virado, né... que é o maracatu nação (outro nome para o maracatu de baque virado). Até porque são poucas aulas e não dá para expandir tanto.

**MF:** Por isso que eu pensei nesse texto, porque ele está falando muito por cima. E a gente só vai ter uma aula para falar sobre e tem ainda que fazer a atividade. Se for aprofundar, ou não vai dar tempo, ou eles vão ficar como na última aula de baião, que não ficaram nem aí para a história.

**L:** Hum-hum. Então amanhã a gente inicia com o contexto histórico mesmo, de forma resumida, apresenta pelo menos a imagem de alguns instrumentos... Já que dificilmente a gente vai poder usar datashow.

**MF:** Mas a gente tenta conseguir com a professora o... (fala interrompida)

**L:** Se a gente conseguir com a professora (de estágio do *campus*), ótimo... o datashow daqui.

**MF:** Porque aí dá para fazer uma coisa mostrando isso... Tipo aqui, ele disse que as crianças começaram escolhendo os nome, gostaram da ideia e foram fazer seu próprio maracatu. Aí, escolheram o estandarte e tudo. Mas nós não vamos ter tempo de confeccionar tudo isso com eles. A não ser que nós já... que isso já sirva como a pesquisa deles. Da última vez, nós pedimos para eles pesquisarem os principais compositores do baião, dessa vez, talvez, a gente poderia dividir assim: você pesquisa quais os personagens, você pesquisa quais as roupas ou qual o ritmo que eles... (fala interrompida)

**L:** Ótimo, porque tem muito que pesquisar, além da questão musical né? Tem a questão da dança, a indumentária...

**MF:** E aí, já era alguma coisa pra eles fazerem em casa...

**L:** Pode ser, ótimo...

### [ Atividade 1 ]

**MF:** Outra coisa, sobre movimento corporal... Eles... tu viu que nem todo mundo conseguiu fazer a questão do ritmo do baião, né? Aí eu fiquei pensando, tem uma atividade simples que vai envolver corpo, mente e percepção pra enfatizar Dalcroze, que a gente citou (no projeto de intervenção) e também “O Passo”. E tem uma atividade que vai ser simples, que a gente só precisa levar bexiga, coloca uma música e eu até pensei que essa música já poderia ser um maracatu... pra eles já irem se adequando... colocava o maracatu e a brincadeira é mais ou menos assim... eles tem que dançar no ritmo da música, cada um com seu balão cheio, batendo no balão, sem deixar que seu balão caia. Isso tem que ser dançando no ritmo da música. Depois, todo mundo é responsável pelo balão de todo mundo. Ninguém pode deixar o balão de ninguém cair, fica todo mundo dançando. Só que eles tem que tá dançando no ritmo da música, não é só bater (na bexiga). Nisso, eu acho que, que eles já vão conseguir uma propriedade tanto do ritmo, porque vai estar se repetindo ali, eles vão ter que dançar conforme a música... então, de certa forma, pra eles, já é um treinamento, porque depois pra eles fazerem percussão corporal, eles vão precisar bater no ritmo da música. Então, talvez essa música já ajude eles depois. E é uma atividade curta, simples e que vai ajudar nisso. Eu pensei nisso.

**L:** O legal dessa atividade é que ela tem um “quê” de brincadeira, mas se a gente enfatizar essa questão da dança, pode travar um pouquinho por questão de timidez, né?

**MF:** Mas a dança que eu digo, não é propriamente dançar e se remexer todinho... é mais o passo mesmo porque vai misturar o dois. Eles vão estar dançando, preocupados com o balão e ao mesmo tempo, provavelmente, vão bater o pé de acordo com o tempo forte do maracatu. Eu

tenho quase certeza.

**L:** Tá legal, agora... Como o maracatu é um pouquinho mais complexo que o baião até... Isso pode ser uma parte, acho que é bem grave, mas a gente tem que... eu penso que a gente tem que dar uma atenção também com aquela organização matemática que a gente fez com o baião porque o maracatu vai ser um pouquinho mais difícil de eles entenderem. Então, a gente pode fazer o seguinte: num primeiro momento, faz com o balão. A tua ideia é bem legal. E depois faz aquela... com os números... que daí já para de dançar e já foca nos acentos. Porque dançar, dançar entre aspas, claro, vai ser mais uma brincadeira, claro... mas aí tentar e fazer uma dancinha, é bastante coisa de um só vez. Faz uma dancinha baseado nos pulsos do maracatu, na música que tá ouvindo, e ainda coordenando com o balão que não pode cair...

**MF:** Mas aí que... que, que vai ser. A gente não vai dizer pra eles que eles tem que dançar no ritmo do maracatu... eles vão dançar livres. Eu tô dizendo que eu acredito, por tudo que a gente vê... é da pessoa mesmo, você procura dançar conforme o ritmo da batida.

**L:** Entendi. A música fica apenas como um som, como uma música de fundo.

**MF:** É, eles já vão se habituando a esse estilo, entendeu? A gente não vai dizer: “Olha, vocês vão dançar o maracatu. Vocês tem que dançar no ritmo dele.”, não... eles vão dançar livremente e essa consciência eles mesmos vão criar de dançar. É lógico que nem todos, acredito que nem todos possam chegar a essa consciência, mas também uma grande maioria pode conseguir e depois... foi por isso que eu te falei, no baião, nós perdemos muito tempo com a questão técnica e tal... mas ficou meio corrido explicar aquilo de última hora pra eles, bater o ritmo, o pulso, de acordo com aquelas contas matemáticas que a gente fez pra eles. Mas... aí eu fiquei com medo de a gente fazer isso de novo e não dar certo. Por isso que eu pensei na música antes... Porque se eles estiverem mais habituados, não vai ser uma coisa nova como a gente fez no baião, de chegar e tome, botou... e aí, foi meio que susto, e eles já começaram a fazer, entendeu? Se a gente... o que eu pensei dessa música, é pra que eles realmente escutem sem estar nem fazendo ideia do que eles vão fazer. Depois, quando eles forem reproduzir... eles vão ter uma memória de que aquilo já aconteceu, entendeu? E talvez fique mais fácil.

**L:** Ótimo, então vamos organizar aqui... primeiro seria uma introdução histórica... para situá-los no assunto, né?

**MF:** Pra não parecer, pra não ser tão direto assim no maracatu... Porque... outra coisa, lembra que a professora disse que eles, geralmente, não gostam quando você chega falando, falando, falando...

**L:** É, tá cansado de ouvir a professora a semana toda (risos).

**MF:** Enquanto que com coisas lúdicas, já vai ser uma coisa menos chata. Que tal, antes mesmo de falar sobre história do maracatu e essas coisas assim... nós colocássemos essa atividade?

**L:** Essa da... brincadeira da bexiga? Ótimo!

**MF:** Já para parecer uma coisa super...

**L:** Quebrando um pouco essa, essa... essa sequência.

**MF:** Então coloca já aí essa primeira atividade da bexiga. A gente tem que providenciar amanhã cedinho, descer mais cedo...

**L:** Eu posso comprar isso hoje.

**MF:** E a gente já usa aqueles áudios que eu te mostrei, do maracatu.

**L:** Ótimo!

## **[Atividade 2]**

**MF:** É bom que tá pronto. Depois da brincadeira a gente fala, dá um... dá um embasamento teórico... Outra coisa, tá ligado? Que nós vamos falar sobre os instrumentos... que são mais usados e tal...

**L:** Tô ligado! (risos)

**MF:** Tem que fazer isso, né? Depois a gente poderia... poderia utilizar a mesma música! Eita, será que a gente conseguiria o som de cada instrumento separado?

**L:** Eu não sei se conseguiria...

**MF:** Mas tu pode gravar!

**L:** Hã?

**MF:** Mas tu pode gravar!

**L:** Se você... Você pode me... me gravar. Você não... você dá...dá ênfase à alfaia, por exemplo, que é esse instrumento que a gente vai dar mais atenção lá, porque os acentos principais estão na alfaia... o resto é complementos desse ritmo. São preenchimentos.

**MF:** Aqui tem Xequerê, né?

**L:** Aqui tem Xequerê, tem Agogô, tem Alfaia.

**MF:** Aí fica faltando Ganzá...

**L:** Tem Ganzá.

**MF:** Tem?

**L:** (acena afirmativamente com a cabeça)

**MF:** E essa caixa de guerra, pode ser uma caixa normal?

**L:** Pode, pode ser uma caixa normal.

**MF:** Pronto. Então... gonguê?

**L:** Não tem.

**MF:** Então a gente não mostra.

**L:** A gente tem alfaia, xequerê, ganzá e caixa. A gente não vai levar esses instrumentos todos.

**MF:** Não, precisa levar não. Porque assim, oh! Nisso tudo, o maracatu vai ser mais difícil que o baião. Primeiro que o baião a gente só precisava mostrar três instrumentos... aqui já vão ser cinco. Gonguê a gente não tem aqui, porém, a maioria... grande parte das músicas de maracatu, começa com ele né? (Ela interroga com dúvidas e executa, brevemente, um ritmo com a voz, achando que é um gonguê)

**L:** Nesse caso (referindo-se ao som produzido por ela), seria o agogô, né? Que tem aqui.

**MF:** Mas tem uns que começam. Inclusive, o vídeo que o Prof. Carlos passou pra gente, antes da prova...

**L:** (como percussionista, ele, então, executa o ritmo do maracatu imitando um gonguê)

**MF:** A gente podia até pegar aquele áudio. Ele não explica?

**L:** Dá pra adaptar o agogô com o cowbell, mas não tem lá cowbell na casa da música.

**MF:** Depois disso, da brincadeira... que essa brincadeira vai ser muito curta, tenho certeza.

**L:** Tem que ver uma música. Três minutos. Três minutos e alguma coisa.

**MF:** Falar sobre a história, explicar. E eu acredito que a gente não deve se estender tanto pra não ficar uma coisa chata, que tu sabes que eles não param quietos. E a gente tem que conseguir explicar em pouco tempo de uma forma que eles entendam, e que não fique chato... Fique... que, que eles fiquem curiosos. Depois disso, acho que já seria hora de a gente mostrar os instrumentos.

**L:** Ótimo! E algum áudio separado, se a gente conseguir até lá.

### [Atividade 3]

**MF:** Exatamente! Aí, depois que a gente mostrasse o som de cada instrumento, se a gente colocasse uma música, um maracatu, e pedisse pra eles... como aquela atividade do baião, escrevam quais instrumentos eles estão ouvindo, ou “você estão conseguindo ouvir todos os instrumentos que nós falamos antes?”, “quais os nomes dos principais instrumentos do maracatu que foi citado aqui?” entendeu?

**L:** Hum-hum.

**MF:** Talvez, por conta da primeira aula do baião, eles já vão tá ligados que a gente vai perguntar depois e já vão ficar prestando mais atenção... espero.

**L:** Isso já seria uma terceira parte, já o final da aula. A introdução com essa brincadeira com a bexiga, a segunda parte, desenvolvimento (o meio da aula) seria a questão de história apresentando alguns compositores. (*faz anotações no caderno – 12:57 até 13:19*). Vou colocar “Breve história do maracatu”.

**MF:** Enfatiza “breve”. (risos)

**L:** (Mostra para ela o item três no caderno) Isso já seria no final da aula, porque como a aula é bem curta, não dá pra fazer tanta coisa. Tem coisa que não vai dar, acho que pode ser pra aula seguinte...

**MF:** Ou não. Quando a gente mais pensa que não vai dar tempo pra nada, fica sobrando tempo.

**L:** É mais eu acho que tem conteúdo bastante, assim, daria sim...

**MF:** É, mas isso aqui (falando da dinâmica com as bexigas) vai acabar em três minutos.

**L:** É, mas isso aqui é um pouco longo (falando sobre relatos históricos).

**MF:** Mas a gente não vai deixar longo demais pra não ficar chato. Esse longo daqui tem que demorar 10 a 15 minutos... se ficar muito mais que isso vai ficar muito chato. Vai ficar parecendo um seminário da gente.

**L:** Ótimo, o que vai contribuir muito aqui, seria os slides se a gente conseguir... o datashow. Se a gente não conseguir, é bom pensar num plano “B”.

**MF:** Porque os slides se a gente levar pelo menos imagens, aí... porque nós não vamos precisar de nenhum texto lá. Já teremos estudado. E elimina a parte chata deles terem que ler o slide. Colocar só imagens para eles, seja de maracatu infantil, roupas... Porque a gente vai ter que citar, né?... roupa, instrumento, dança... a dança a gente pode mostrar um vídeo.

**L:** É justamente por isso, que essa segunda parte vai demorar um pouquinho, essa parte. Por que é bastante coisa, mesmo que seja resumido, (inaudível). Falar de instrumentos, de compositores, da indumentária, falar da dança... tem bastante coisa pra falar.

**MF:** E se o slide estiver feito já, ajudaria muito.

**L:** E de repente até o áudio ou imagem. Se a gente conseguisse alguém tocando, acho que consegue na internet. Acho que consegue, alguém tocando os instrumentos individualmente. Se não, a gente pode fazer uns vídeos bem curtos. Ou você toca e eu te filmo ou vice-versa. Hoje ainda, lá na sala da música.

**MF:** pega o vídeo do Prof Carlos. Tem explicando cada instrumento. Agora ia ter que cortar, né?

**L:** É. Ou não. A gente já clica naquela parte... para ficar mais rápido.

**MF:** Aqui? (apontando para o item 3 da anotação no caderno)

**L:** Aqui a gente faz o que tu falou. Coloca a música pra eles pra eles escreverem... que instrumentos eles conseguem captar aqui,

**MF:** Coloca aqui (apontando para o item dois da anotação do caderno), entre parênteses, que vamos mostrar o áudio dos instrumentos.

**L:** (Ele anota) Mesmo que a gente não tenha o... o Datashow, a gente consegue mostrar só com o computador e as caixinhas.

**MF:** E aqui, coloca de lado... mas não sei se precisa... na história já tá incluído roupa...

**L:** É... Até questão religiosa se tiver um espaço a gente fala um pouquinho.

**MF:** E se a gente falar relacionado a história do negro de antigamente? Eles pra...pra, pra poder cultuar seus deuses, eles fingiam ser os santos ou fingiam ser os reis dos portugueses. Acho que

já fica uma coisa interessante. Não fica uma coisa... [inaudível]. E fica uma coisa curiosa. Eles gostam, principalmente Caio, ele vai achar é bom!

**L:** Vamos falar aqui... também, do carnaval. Que é o momento quando os maracatus ganham mais visibilidade. Onde eles aparecem mais.

**MF:** E é legal dizer que em Recife tem maracatu todo final de semana.

**L:** É, no Marco Zero. Vou colocar aqui.

**MF:** E o terceiro, vai ser o que? O questionamento?

**L:** Vai ser colocar uma música, com instrumento, o áudio de todos os instrumentos gravados para eles. Descrevem os instrumentos que eles conseguirem ouvir, como a gente fez com o baião. Como eles... eles vão estar com esse conteúdo na cabeça, então eles vão lembrar o que seria uma alfaia, um xequê, um agogô, enfim...

**MF:** Pronto, então o terceiro vai ser uma pequena avaliação do que foi explicado e mostrado, né?

**L:** Exato (*volta a anotar no caderno o passo a passo da aula*).

**MF:** Tu acha que vai dar tempo de mostrar a pulsação? Acho que não, né?

**L:** Se der, a gente inicia com, com esses pulsos. Se não, a gente já programa pra próxima aula. Até porque a gente vai ter depois dessa aula de amanhã, mais duas aulas e a final que vai ser (fala se perde)...

**MF:** Não! Sabe o que eu estou pensando? Quando é a aula dele que ela vai viajar com outra turma, que nós vamos pegar mais uma aula? É vinte e alguma coisa...

**L:** vinte e oito.

**MF:** Então é de 6ª agora a oito...

**L:** De amanhã a quinze, né?

**MF:** É.

**L:** Acho que é isso. (Ele faz anotações no caderno). Bom, 90% acho que já é isso...

**MF:** Slides. Eu converso com a professora (do estágio) hoje e vejo se tem como a gente levar daqui, se sim, eu posso fazer o slide hoje só com imagens.

**L:** Eu tenho encaminhado essas imagens...

**MF:** Mas tem texto?

**L:** Não tem texto ainda.

**MF:** Pronto, é ótimo.

**L:** Eu coloquei só as imagens, mas tem espaço para o texto. Mas eu não botei...

**MF:** Porque a gente sabe falar sobre cada uma delas.

**L:** É...

**MF:** E como a gente já estudou a história... Porque se colocarmos só imagens, a gente ganha tempo.

**L:** Ótimo, se a gente não conseguir o Datashow, a gente imprime alguns instrumentos, pelo menos, e mostra pra eles. Vamos sempre pensar no plano “B” por que a gente tá sempre precisando do plano “B”.

**MF:** Eu não tô querendo mais confiar nessas coisas não. Já duas vezes que deu errado. Deixa eu ver: amanhã eu levo meu computador, as caixinhas...

**L:** Eu levo as caixinhas.

**MF:** Pronto. Se a professora conseguir o, o... como é o nome do coisinha amarelo?

**L:** A lousa digital.

**G:** Sim! Se não, a gente mostra as imagens, dos instrumentos?

**L:** É. A imagem e o áudio que dá pra relacionar legal. Por exemplo, um Agogô, mesmo que impresso no papel e mostra o áudio, acho que dá pra ter uma...

**MF:** A gente grava isso de que horas?

**L:** Hoje, tem que ser hoje.

**MF:** De que horas?

**L:** Pode ser daqui a pouquinho.

**MF:** Lá (na casa da música) só é até meio-dia. Tá ligado?

**L:** Tô. São oito e meia e em 10 minutos a gente grava. Seria 1 minuto para cada instrumento, entendeu? Aí a gente grava lá com o celular. Bem caseiro mesmo... e dá ênfase ao instrumento, não ao tocador, que seria eu ou você.

**MF:** Tá.

**L:** Beleza? Eu acho que aí fica como plano B.

**MF:** Ótimo. Não! Mas de qualquer forma tem q ter os sons. Sendo plano B ou...

**L:** É! Mas se a gente conseguir da internet, por exemplo, e o Datashow...

**MF:** Se conseguir da internet, não precisa gravar. É só colocar no meu computador e levar a caixinha, né? (risos) Então a gente já procura na internet, caso não ache, a gente grava. Mas acho que a gente consegue com o professor Carlos aquele vídeo de cada instrumento separado! Pronto!

**L:** Pelas músicas que eu vi, que tu me mostrou agora a pouco, dá pra mostrar o Agogô que tem

um início de uma música que tá só ele, tá muito bom! Já seria um apresentando. Tá bem legal.

MF: Corta (o vídeo), né?

L: mesmo que não corte, dá uma pausa.

MF: Tu tem o Audacity?

L: Eu tenho, apensar de que eu não consigo cortar.

MF: A gente fala com alguém que sabe e pede ajuda.

**L:** Beleza!

**MF:** Os instrumentos, o computador... Quer anotar? Não precisa anotar o que a gente vai levar, não, né?

L: Não, o material, não.

#### [Atividade 4]

**MF:** A gente vai deixar alguma coisa pra eles pesquisarem? Eu acho que aqui a gente já tá abordando tudo... não vai ter nada de muito diferente pra eles pesquisarem.

**L:** Eu acho que pra, pra um conteúdo resumido, já tá com bastante coisa. A gente pode deixar como pesquisa alguns maracatus, alguns grupos lá de Recife por que é muito fácil encontrar isso na internet. Estrela Brilhante, Porto Rico... é muito... quando você coloca na internet, vai aparecer.

**MF:** Eles pesquisaram do baião, tu viu? Coloca aí (o acordado sobre a pesquisa)

**L:** (Ele começa a escrever).

**MF:** (Ela vai lendo) “Pesquisar sobre”?

**L:** (Ele vai lendo a medida em que escreve) “Pesquisar sobre alguns grupos de maracatu do Recife.

**MF:** Tem que ser de Recife?

**L:** É por que no interior é bem mais escasso. Apesar de que existe, mas é... não é muito comum. Em Recife é muito mais forte. Quando colocar na internet, dificilmente vai aparecer do interior... Garanhuns, aqui em Belo Jardim tem, mas o foco é Recife. (Ele faz mais anotações) E aí? Eles pesquisam só os nomes? É suficiente?

**MF:** Sei lá... quanto tempo que eles existem; [inaudível] se foram eles mesmo que fundaram ou se vem da influência de outros...

**L:** É, porque acontece muito isso. Existem pessoas que saem de um grupo e fundam outro grupo... Vamos enxugar isso, vai aparecer bastantes grupos quando eles colocarem lá. A gente pode dar nome de dois grupos para eles pesquisarem o surgimentos desses grupos... porque isso vai variar um pouquinho.

**MF:** É mas... se você for fazer uma contextualização de tudo, tudo...

**L:** Vamos enfatizar só o maracatu nação, para não confundir, entendeu? De repente o cara tá falando de maracatu de baque-virado e ele começa a falar de trombone, trompete, e não existe. Isso é outra coisa. É maracatu rural, entendeu? Pra não ficar uma confusão na cabeça, ou melhor, para ele não achar que no maracatu do baque-virado existe instrumento de sopro. Não existe.

**MF:** Mas então, é bom lembrara pra eles que nós estamos falando no nação, porém existe o outro que vai usar outros instrumentos. Porque se não, se eles pesquisarem depois, eles também vão dizer isso.

**L:** Tá ótimo. A gente fala que tem outro maracatu, mas que por questão de tempo, a gente não vai trabalhar aqui. O foco vai ser nesse (o nação). Importante isso... Eles podem ver depois o maracatu rural e ficarem confusos, e achar que a gente...

**MF:** Não explicou direito...

**L:** É. Explicou errado.

**MF:** Então pronto. Essa pesquisa eu acho que... a não ser que a gente diga a eles: pesquisem os maracatus nação que eles encontrarem, porém, acho que se a gente citar, tipo, dois nomes, pesquise sobre esses dois, acho que não vai rolar. Sabe por quê? Você viu que eles não anotam. E quando nós pedimos para eles o... pesquisarem sobre os compositores do baião, chegou até gente falando de alguns instrumentos, de quanto tempo tal música foi feita. Eles pesquisaram outras coisas. Talvez por não anotarem, talvez porque sentiram curiosidade. Não lembra, mas diz, “Ah, vou pesquisar qualquer coisa para não chegar lá sem nada”. Eu acho que se a gente citar dois, vai ficar aquilo, “não sei do nome, então não vai”... A não ser que a gente enfatize “pesquise maracatu nação”. Acho que só isso eles lembram.

**L:** Tá, mas o que eles pesquisariam do maracatu? Acho assim escasso demais...

**MF:** Sim, mas eles nunca vão falar de tudo. Vão sempre chegar com alguma coisa que eles acharam mais interessante.

**L:** Vai ser meio repetido do que a gente falou, mas é bom porque reforça. Ok, pedir pra eles pesquisarem alguns grupos e que tipos de instrumentos usam.

**MF:** Pronto!

**L:** Né? Pedir para verem dois grupos. Isso é rápido para eles. (Ele faz anotações) vai ser legal porque alguns não usam o agogô, só usam o gonguê. E alguns grupos usam os dois. Existem umas pequenas particularidades de grupo pra grupo.

**MF:** Legal! Eu acho que isso já preenche a aula.

**L:** Já tem muita coisa!

**MF:** No caso de alguma dessas coisas não dar certo, tu acha que seria legal imprimir.

**L:** É, a gente imprime aquela imagem com os pulsos do maracatu e imprime a imagem de alguns instrumentos, pelo menos os principais como Alfaia, Agogô, xequerê...

**MF:** Coloca como uma quinta atividade caso haja tempo ou caso não dê certo alguma coisa. “Levar atividade impressa” pra gente tomar como base e fazer com ela. Pronto?

**L:** Eu acho que é isso. Ok?

**MF:** Certo!

## APÊNDICE H

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PÓS-PLANEJAMENTO COM A DUPLA MARIA FLOR E LENINE

**T.:** Eu vou fazer umas perguntinhas a vocês porque tudo que eu for utilizar, tenho que utilizar baseado naquilo que vocês me informaram.

**L:** Ok

**T.:** Que escola é essa que vocês vão? É particular, é pública, qual a série?

**L:** É o Colégio Diocesano, é uma escola particular daqui de belo jardim. É uma escola que tem 50 anos de existência e é bem tradicional. Ela atende todo o ensino básico.

**T.:** É que série é essa que vocês estão trabalhando?

**L/MF:** 6º ano.

**T.:** 6º ano. Mais ou menos quantos alunos têm na turma?

**L:** As turmas do Diocesano, pelo que a gente percebeu até agora, variam entre 20 e 24 alunos, que é diferente das escolas públicas, que as vezes ultrapassam 30 alunos, né? Mas a nossa turma é essa média, entre 20 e 24 alunos.

**T.:** Certo, e qual é a expectativa de vocês para essa aula?

**MF:** Conceitos básicos e conhecimentos básicos da história do maracatu... de como aconteceu, como acontece até hoje pra que eles conheçam tanto é em relação histórica e da forma que acontece mesmo. Por que? o nosso projeto é percussão corporal e como percussão corporal você pode fazer tudo, todos os ritmos, usando seu corpo e tal... nós quisemos dar ênfase em baião e maracatu. Aí já tivemos três aulas sobre baião e agora vamos falar sobre maracatu para que a gente não chegue apenas com a música e digamos: “olha isso é maracatu, vamos fazer agora e vão percutir no corpo e fazer assim”. Pra isso, a gente tá fazendo essa primeira aula, mostrando do que se trata, pra que depois eles possam reproduzir com o corpo essa música, sabendo o que estão fazendo, entendeu?

**T.:** E como é que vocês pensam que essa aula vai fluir? Como ela vai acontecer?

**L:** Olha, primeiro criança é bastante curiosa, né? E pelas experiências que a gente teve, anteriores... Os alunos que, que a gente da aula na escola, eles são muito curiosos. Tem uns que a aula termina, o outro professor já chegou e eles ficam no nosso pé, querendo saber...

**MF:** E já perguntando o que vai ser na próxima aula. “E a gente vai fazer isso, a gente vai tocar aquilo?”. Inclusive a gente tem que levar essa sexta um Agogô, que um aluno ouviu quando falamos sobre baião. E disse que nunca tinha visto um e pediu pra ver, então ficamos de levar. Essa aula, por mais que tenha um embasamento teórico, não fica chato, a maioria fica ali, curiosa pra saber. Foi por isso que eu tava inclusive conversando com ele (Lenine) pra a gente tentar fazer uma coisa meio lúdica. Porque eles ficam interessados quando você dá detalhes: “olha, isso aconteceu com os negros”, no caso que a gente vai falar amanhã. “Isso aconteceu

com os negros, eles faziam isso para enganar os patrões”. Entendeu? E essas coisas vão deixando eles curiosos e eles prestam atenção. E quando eles veem os instrumentos, é sempre assim, eles ficam (*ela faz uma cara de encantamento e surpresa*) Eu acho que pra eles vai ser uma coisa bem interessante e que depois eles reproduzem (o som) sabendo do que se trata... Só o fato de eles estarem ali fazendo, pra eles já é uma coisa super importante. Eles gostam de fazer e eles têm essa curiosidade. E eu acho que vai ser bem legal.

**L:** Uma coisa bastante curiosa que eu acho a gente está trabalhando baião e maracatu que são dois ritmos do estado de Pernambuco, mas é incrível como na escola esses ritmos não estão presentes mesmo. Muita gente, inclusive adulto, não sabe quais são os instrumentos, não conhece o mínimo desses ritmos que são do povo de Pernambuco. Porque o que está na escola hoje, infelizmente, é a música da mídia, da televisão, rádio e uma coisa que é deles, o baião, o maracatu, a ciranda, muitos não conhecem. Só de falar mesmo...

**T.:** Maria Flor, você disse: “nosso projeto”... E eu tenho uma ideia de que vocês, pro estágio, precisam fazer um projeto de intervenção, né? Então, como foi que vocês elegeram o baião e agora o maracatu?

**L:** Então, isso foi um consenso com a professora de artes, que foi Maria, pra esse segundo semestre do ano na escola, seria a cultura regional. Então ela está abordando a arte no barro, literatura de cordel. Aí ela falou: “Como não sou professora de música, então eu vou entender como uma contribuição que vocês vão dar nessa área por vocês trabalharem música”. Então a gente chegou nesse consenso... já que tá dando esse enfoque na cultura regional, então vamos trazer também o baião e o maracatu.

**T.:** Pra reunir essas formas de expressão artística?

**L:** Isso, e acho muito legal. Porque eu poderia assim... “Vamos colocar o carimbó do Pará, para eles conhecerem uma coisa diferente?”. Mas não. Eles não conhecem o baião e o maracatu, então podemos dar uma contribuição a mais.

**T.:** Qual é a coisa mais difícil, qual a maior dificuldade nessa prática docente? Nessa ida à escola e realizar o estágio? Qual a coisa mais difícil que vocês acham?

**MF:** Antes de ir, eu tinha muito medo da recepção deles, sobre o assunto. Porque assim, tem gente que acha que é besteira, porque a música a gente não chega ensinando música, com uma enciclopédia, que vai ser aquele negócio que você vai ler. Você tem que ir chegando aos poucos. Como eu disse, essa brincadeira mesmo que a gente vai fazer amanhã, tá trabalhando ritmo, percepção e tudo isso dentro de uma coisa que pra eles pode ser uma simples brincadeira... Então eu tinha medo de eles acharem que era besteira, que a gente tava indo só brincar com eles, uma aula de diversão, um segundo recreio para eles. E tinha muito medo de não saber me expressar, e talvez eu não saiba, porém, quando você chega lá é muito diferente, é outra coisa. Porque... graças a Deus, nossa turma, foi uma recepção muito boa. Eles são bem ativos, eles gostam quando a gente mostra... é lógico que são crianças, eles vão conversar, fazer barulho... lógico! É normal. Mas eles não ficam com aquilo de não dar atenção àquilo que você tá falando. Então, antes de ir, eu fazia um bicho do que seria. Eu fui com muito medo, eu fui tremendo.

**T.:** Foi sua primeira experiência como professora?

**MF:** Foi... na verdade meu medo grande era isso, saber como seria lá, a forma que eles reagiriam e como eu reagiria. Como eu saberia tomar conta daquilo, passar a frente daquilo. Eu

acho que foi isso.

**L:** A primeira aula superou as expectativas. É claro que um ou outro fica ali sem querer participar... isso é normal. Mas, no geral, é uma turma muito participativa, muito curiosa. Na última aula a gente levou alguns instrumentos e eles ficaram encantados. É um momento que você consegue deixar... *(ela para e arregala os olhos)* todos estagnados! É uma turma muito legal, um trabalho muito legal de se fazer. Mas acho que sala de aula é sempre um desafio.

**T.:** Você já tinha dado aula antes?

**L:** Eu já trabalhei em alguns outros projetos com crianças e com jovens também. Em grupo e aulas individuais de instrumentos também.

**T.:** E tem alguma dificuldade pra você ou não tem dificuldade?

**L:** Eu acho que sempre tem... a dificuldade ela existe. Mas acho que ela é boa pra a gente se superar, se não tem dificuldade a gente se acomoda, enfim. Eu acho que também existem diferenças de turma pra turma. Acho que o que está acontecendo hoje no Diocesano provavelmente fosse bem diferente em uma escola da rede pública ou se eu estivesse com uma turma maior ou menor... por exemplo, se eu estivesse trabalhando com uma turma do nono ano, por ser um grupo de alunos com idade maior, talvez fosse diferente, ou com uma turma do prézinho. Eu acho que existem essas variações, cada turma traz uma experiência nova, um desafio novo.

**MF:** E nós já havíamos visto isso, antes mesmo de dar aulas. Quando nós estávamos observando. Nós observávamos o sexto, o sétimo e o nono ano. No sexto ano, a gente já chegava... a partir da terceira vez, antes da gente chegar: “olha, a gente já separou as cadeirinhas de vocês ali atrás”. Assim, super atenciosos (os estudantes).

**L:** Super receptivos...

**MF:** Nos outros (anos), é como se não quisessem a nossa presença lá. E isso era o que me deixava com mais medo. “E quando eu tiver que dar aula pra esse povo? Como é que vai ser? Eles não vão aceitar nada. Não vão querer fazer nada”. Inclusive, esse foi um dos pré-requisitos pra a gente escolheu para trabalhar com o sexto ano. Tanto pela aceitação como a maneira... nós... nos sentíamos mais a vontade com eles E isso nos deixava com o pensamento: “Eita, e quando acabar aqui e a gente for para as outras turmas?” Mas vamos ter essa experiência nos próximos estágios e tal. Mas... é isso, o sexto ano, meio que teve uma coisa assim.

**L:** Nos conquistou mais.

**MF:** Inclusive, eu pensei: “Tem que ser essa turma”. Mas eu não falei com Lenine para não parecer uma coisa induzida. Mas ele chegou para mim e disse: “Maria Flor, eu gostei do sexto ano. O que você achou?” Eu: “Ótimo! Eu tava pensando a mesma coisa”. E nós tivemos muitos testes como professores, inclusive. Porque nós já chegamos lá com a aula toda planejada no slide e quando chegar lá não funcionar. Os outros datashows que haviam lá estavam sendo usados... “E agora?” Aí, sorte que tínhamos ido na rua um pouco antes e tiramos umas cópias lá. Tudo que havíamos imaginado para o slide teve que ser dito, só assim *(gesticula dando a entender que foi uma abordagem superficial do que haviam preparado)*. E o grande medo que tivemos na hora foi de ficar uma coisa chata. Acabou tendo que falar bastante... Eu acho que isso, talvez eles não gostaram. E aí a gente pensou em outra forma. “Não, agora vamos usar slides e papel, slides e uma cartolina”. Entendeu? Já teve dia da gente planejar, “a aula vai ser

assim, fazer desse jeito, isso e isso”. Chegar lá, a aula começar totalmente diferente, passar por coisas, por conversas... agora isso não foram coisas ruins. Tipo, na nossa primeira aula, nós tínhamos planejado uma aula, que chegou lá, o que nós planejamos foi feito nos últimos vinte minutos e no início foi uma roda de conversa com os alunos falando tanto sobre instrumentos, o assunto que nós levamos, como sobre experiências deles com outros instrumentos. Foi uma experiência muito legal que fez a gente ficar mais íntimos. Tanto nós dois com a sala, como eles de terem mais coragem de falar com a gente. Já teve aula da gente fazer o que havíamos planejado e sobrar tempo e a gente incluir outra coisa. Sobre experiência, nós tivemos muitas.

**T.:** Quantas aulas vocês já ministraram?

**MF:** Três.

**T.:** Três?

**L:** É, apesar da pouca quantidade, as duas últimas foram testes de fogo porque a gente planejou uma coisa e não funcionou e a gente já teve que ir pro plano “B”. Por isso que no nosso planejamento a gente tá sempre pensando no plano “B”.

**T.:** Essas três foram assuntos diferentes ou o mesmo conteúdo?

**L:** Foram sobre o baião mas a gente foi para o âmbito histórico, passando por alguns compositores e cantores e depois a gente foi pra prática.

**MF:** E a primeira foi mais introdutória á música. Falamos de música, instrumentos e do nosso projeto.

**T.:** E qual é o maior desafio que vocês acham para planejar aulas?

**MF:** Imaginar eles nessa aula, porque às vezes você quer alguma coisa... porque aqui a gente fica preso a “apresentar alguma coisa pra turma tem que ser em seminário”.

**T.:** Você como aluna do curso?

**MF:** Exatamente. Ai faz o seminário com uma história, citações... mas isso pra eles não vai fazer efeito. Então eu acho que o grande desafio na hora de preparar é pensar “Como é que vai ser isso pra eles? Eles vão entender isso dessa forma? Essa atividade vai funcionar? Eles vão conseguir?”. Pra mim a grande dificuldade é essa.

**L:** É porque se resume em falar pouco por questão de tempo, de forma clara, mas de forma consistente pra eles. Não é tão simples assim.

**T.:** Ok, gente. Muito obrigada!

## APÊNDICE I

### LINKS DE ACESSO ÀS IMAGENS RECURSOS DIDÁTICOS (p.68)

Figura 1:

<https://noticias.adventistas.org/pt/noticia/educacao/cpb-educacional-completa-30-anos/>

Figura 2:

<https://www.elo7.com.br/lista/numeros-em-eva>

Figura 3:

<https://www.ohe.com.br/material-escolar/cadernos/1-4-flexivel/caderno-espiral-cap-a-flexivel-1-4-mais-48-folhas-coracao-tilibra/>

Figura 4:

<https://www.mcids.org/student-life/after-school-programs/afterschool-blog/~board/pmasap-blog/post/our-favorite-indoor-activities>

Figura 5:

<http://www.weblabor.com.br/cranio-didatico-montado-sobre-a-coluna-cervical-4-pecas-a20-2/>

Figura 6:

<http://jhonny-jhonny7.blogspot.com/p/el-abaco.html>

Figura 7:

<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/01/escolas-sem-infraestrutura-sao-desafio-da-nova-gestao-na-paraiba.html>

Figura 8:

<https://www.planetagibi.com.br/2010/10/cebolinha-monica-cascao-e-cia-nos-gibis.html>

Figura 9:

<http://aulaincrivel.com/guiaplickers/>

Figura 10

<https://quimicaregiomontana.wordpress.com/quimica/>

Figura 11:

[https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&authuser=0&biw=1366&bih=626&tbm=isch&sa=1&ei=LUUZXTINlqiWATY37PoAw&q=littleoxford+dictionary&oq=littleoxford+dictionary&gs\\_l=img.3..0i7i30j0i8i7i30.19092.20508..21157...0.0..0.244.1207.0j4j2.....1....1..gws-wiz-img.x6AScYiMrtg#imgsrc=vUtSCfuKZTFw-M:](https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&authuser=0&biw=1366&bih=626&tbm=isch&sa=1&ei=LUUZXTINlqiWATY37PoAw&q=littleoxford+dictionary&oq=littleoxford+dictionary&gs_l=img.3..0i7i30j0i8i7i30.19092.20508..21157...0.0..0.244.1207.0j4j2.....1....1..gws-wiz-img.x6AScYiMrtg#imgsrc=vUtSCfuKZTFw-M:)

Figura 12:

<https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2014/08/o-contato-com-bnatura-ajuda-no-desempenho-escolar-b.html>

Figura 13:

<https://diariodecaratinga.com.br/?p=46565>

Figura 14:

<https://www.walmart.com.br/g453-bussola-analogica-g-453-csr/4094058/pr>

Figura 15:

<http://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2016/09/oficina-para-confeccao-de-fantoches-sera-realizada-em-itauna.html>

Figura 16:

<http://www.pma.es.gov.br/noticia/3880>

Figura 17:

<http://tienda.manchanet.es/ordenadores/tablets-e-books/tablets/marca-lenovo/lenovo-za2b0037se-lenovo-tab4-8504f-tab-en-paratupc-pid1385472.html>

<https://www.elo7.com.br/balao-bexiga-cor-vermelha-n-07-pacote-50-unidades/dp/A5A7C6>  
<https://shopping.tudoazul.com/Product/58964/globo-terrestre-chtech-politico-mini-16cm-colorido?marketplaceId=166722&c=11918>

Figura 18:

<https://br.pinterest.com/pin/784118985091749733/>

Figura 19:

<https://www.pinterest.fr/pin/220606081720109402/>

Figura 20:

<http://www.cultura.pe.gov.br/canal/espacosculturais/programacao-do-paco-do-frevo-celebra-mes-de-aniversario-do-recife/>

Figura 21:

<https://sertaozinho.sesisp.org.br/noticia/experiencia-no-laboratorio-de-ciencias-e-biologia>

Figura 22:

<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/cinema-no-ensino-de-historia/>

Figura 23:

<http://cultura.culturamix.com/curiosidades/pecas-de-teatro-para-apresentar-na-escola>

Figura 24:

<https://veja.abril.com.br/ciencia/as-capas-historicas-da-chegada-do-homem-a-lua/>

Figura 25:

[https://br.freepik.com/psd-gratis/ilustracao-ampulheta-madeira-psd\\_688025.htm](https://br.freepik.com/psd-gratis/ilustracao-ampulheta-madeira-psd_688025.htm)

Figura26:

<https://animals.howstuffworks.com/dinosaurs/dinosaur-bones.htm>

**ANEXO A**  
**FOLHA DE APROVAÇÃO DO EXAME DE QUALIFICAÇÃO<sup>34</sup>**



**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva**  
 Secretaria da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 8º andar - Recife PE 50670-901-Brasil  
 Fone: 55-81-32718272/32747330 Fax: 55-81-32747331  
 E-mail: cognitivaufpe@gmail.com  
 Site: www.ufpe.br/psicologiacognitiva

A Banca Examinadora formada pelos professores doutores:

1. **Maria da Conceição Diniz Pereira de Lyra** (Presidente e 1º Orientador)
2. **Brady Wagoner** (Examinador Externo, Centro de Psicologia Cultural, Aalborg University, Aalborg, Dinamarca)
3. **Ana Karina Moutinho Lima** (Examinador Interno, UFPE)

Apreciou nesta data o **Projeto de Tese de Doutorado** intitulado:

"Imaginação, transição e construção de significados na trajetória do músico-professor"

Do(a) aluno(a):

**Tatiana Alves de Melo Valério**

E, de acordo com os pareceres apresentados durante o **Exame de Qualificação**, emitiu o seguinte **juízo**:

☒ **Aprovado**    ☐ **Aprovado, em exigência**    ☐ **Não aprovado**

Ressaltamos que o Projeto "**Aprovado, em exigência**" deverá ser reformulado de acordo com as sugestões da Banca Examinadora, no prazo de 40 dias e, em seguida, novamente apreciado pelo(a) Orientador(a) do(a) candidato(a).

**Dra. Maria da Conceição D. P. de Lyra**

**Dr. Brady Wagoner**

**Dra. Ana Karina Moutinho Lima**

*[Handwritten signatures of Maria da Conceição D. P. de Lyra, Brady Wagoner, and Ana Karina Moutinho Lima]*

Recife, 23 de maio de 2016

<sup>34</sup> O documento original foi impresso em papel reciclado.