

Instituto  
**Singularidades**



ANAIS DA V JORNADA SINGULAR  
PEDAGOGIA

2º SEMESTRE DE 2022

ANAIS DA V JORNADA SINGULAR  
PEDAGOGIA  
2º SEMESTRE 2022

# ANAIS DA V JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

São Paulo - 07, 08 e 12 de dezembro de 2022

Realização LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
Instituto Singularidades

**Organizadoras**  
Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva  
Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada  
Profa. Ma. Sofia de Alencastro  
Profa. Dra. Tathiana Gouvea da Silva

## ANAIS DA V JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

2º SEMESTRE 2022

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca  
Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades

Direitos Autorais 2022

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização expressa dos autores.

A revisão e normalização dos textos são de responsabilidade dos autores

V Jornada Singular (2022: São Paulo, SP)  
Anais / 2º semestre de Pedagogia, 07, 08, 12 dez.  
em São Paulo,  
SP. -- São Paulo, Instituto Singularidades, 2022.  
205 p.: il. 16,4 KB.

ISSN: 2764-9261

1. Educação 2. Pedagogia 3. Projeto Educacional 4.  
Prática de ensino 5. Didática I. Silva, Denise Rampazzo  
da, org. II. Sanada, Elizabeth Reis, org. III. Alencastro, Sofia  
de, org. IV. Silva, Tathiana Gouvêa da, org. V. Título.

CDD 370.5

Elaborado por Juliana Lourenço Correia – CRB/8: 10607

Realização Instituto Singularidades,  
por meio da Licenciatura em Pedagogia Acervo Digital

## Comissão organizadora da V Jornada Singular

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva

Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

Profa. Dra. Tathyana Gouvea da Silva

## Comissão científica

Profa. Ma. Cristina Nogueira Barelli  
(Coordenação de Curso – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Sofia de Alencastro  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Tathyana Gouvea da Silva  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

## Orientadoras:

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Antonieta Megale  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo  
(Docente - Curso de Pedagogia - Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Fernanda Ferrari Arantes  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Sofia de Alencastro  
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Tathyana Gouvea da Silva  
(Docente - Curso de Pedagogia - Instituto Singularidades)

## Pareceristas *ad hoc*

Angela Di Paolo - Instituto Singularidades - Profa. Dra. Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Bernardo Fonseca Machado - Pós-doutorando Antropologia Social da Universidade Estadual de Campinas.

Carmem Orofino - Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Cecília Assumpção - Pedagoga, Psicodramatista socioeducacional.

Cristiane Cagnoto Mori de Angelis – Ma. Linguística pelo IEL/UNICAMP.

Cristiane Fernandes Campos - Pedagogia na UNIP.

Edna Oliveira do Carmo - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Elizabeth Sanada - Instituto Singularidades - Profa. Dra. Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Fernanda Arantes - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Psicologia Clínica.

Franciele Busico de Lima - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Programa de Interunidades Estética e História da Arte.

Francisco José Figueiredo Coelho – Dr. Ensino em Biociências e Saúde IOC/Fiocruz.

Guilherme Jacobick – Dr. História, Filosofia e Metodologia de Matemática pela UNICAMP.

José Manuel Moran – Dr. Comunicação pela Universidade de São Paulo.

Laura Carrasqueira Bechara – Ma. Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da USP.

Leandro Oliva Costa Penha - Especialista em Arte na Educação pela ECA/USP.

Lucas Dantas – Me. Educação pela PUC-SP.

Lucia Masini – Dra. Linguística Aplicada e Professora da Faculdade de Psicologia e Fonoaudiologia da PUC-SP.

Maria Eugenia Pessaro – Dra. Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia USP.

Marisol Patricia Saucedo Revollo Lage – Ma. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL/PUC/SP.

Michele El Kadri - Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp.

Nana Corrêa Navarro – Ma. Psicanálise e Educação pela FE/USP

Paola Salmona Ricci – Ma. Tecnologia e Media pelo Teachers College, Universidade Columbia em NY.

Renata Queiroz de Moraes Americano – Ma. Educação, Arte, História e Cultura, Universidade Mackenzie.

Vinicius Andrade - Arquiteto e Urbanista, FAUSP.

Sheila Ferreira C. Coelho – Instituto Singularidades - Prof. Ma. Educação, História, Política e Sociedade.

## Apresentação

Neste volume dos Anais da V Jornada apresentamos 33 trabalhos de investigação na área de Educação, elaborados pelos estudantes de Pedagogia que tratam de uma grande variedade de temas. Entre as 13 propostas didático-pedagógicas de produção de material didático encontram-se jogos, guias, sequências didáticas e manuais que oferecem e sugerem intervenções práticas para educadores. Já, nas 20 monografias, encontramos análises e reflexões relevantes sobre temas caros para a área de educação como o brincar, a literatura, a diversidade curricular, práticas de estudo e inclusão, o uso de novas tecnologias, sexualidade e gênero etc. Essa riqueza de investigações é fruto da formação crítica e ativa que procuramos desenvolver junto aos nossos estudantes durante toda a graduação, com ajuda de uma equipe de docentes interessada, participativa e envolvida com as discussões mais atuais no mundo da educação.

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 07/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
18h às 19h	Monografia	Profa. Dra. Antonieta Megale	Profa. Dra. Michele El Kadri	Presença em subversão: educadores não binários ocupam as gretas	Lucas Marques Ramos
19h10 às 20h10	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis	Desenhando uma Biblioteca Viva	Eloisa De Benedictis Gisela Junqueira de Andrade Costa
20h20 às 21h20	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Sheila Ferreira Costa Coelho	Lendomundo: diversidade na literatura para crianças	Bruna Ret Daniele Alves Fernanda Cassola Paulo Lucas Monteiro de Lima
21h30 às 22h30	Material didático	Profa. Dra. Antonieta Megale	Profa. Ma. Franciele Busico de Lima	Educação na fronteira: narrativas subversivas	Isadora Alves Ataulo

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 07/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h10 às 20h10	Material didático	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Prof. Dra. Angela Di Paolo Mota	Como a internet influencia o comportamento de crianças?	Barbara Guimarães Murer Luiza Marot Monacelli
20h20 às 21h20	Material didático	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Franciele Busico de Lima	Vamos ao museu: um estudo sobre a experimentação e visitas	Beatriz Gomes Nishimura dos Santos Giovanna Pulfer Luciano Marília Rossetto Pelissari
21h30 às 22h30	Material didático	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Laura Carrasqueira Bechara	A função do diagnóstico na Educação Infantil	Ana Carolina Magosso Moredo Rafaella Vasconcellos Perrella Vitor Coelho da Silva

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 07/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h10 às 20h10	Monografia	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Franciele Busico de Lima	Questões da violência no ambiente escolar e possibilidades de conscientização dos docentes	Izabel Aparecida Santos Costa
20h20 às 21h20	Monografia	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Prof. Vinicius Andrade	"Arquitetura escolar, ensino e aprendizagem: as possibilidades de relação entre professores e alunos, nos diferentes espaços"	Isabel Novaes de Medeiros
21h30 às 22h30	Material didático	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	A importância da natureza na educação e sua integração nas práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Andressa Oliveira Souza Roberta Braga Rodrigues de Oliveira

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 07/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
18h às 19h	Monografia	Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Práticas Pedagógicas com Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Luiz Carlos dos Santos
20h20 às 21h20	Monografia	Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota	Profa. Ma. Renata Queiroz de Moraes Americano	"O papel do educador para a mediação do sono de bebês e crianças de até 3 anos"	Debora Killner Strum
21h30 às 22h30	Monografia	Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota	Profa. Carmem Orofino	Ritmos individuais na Educação Infantil: por um olhar sensível através de uma pedagogia dos detalhes com bebês e crianças de até 3 anos	Beatriz Cugnasca Oliveira

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 08/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h10 às 20h10	Monografia	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Cristiane Fernandes Campos	A escola confessional e a BNCC: estudo de caso de uma escola por princípios	Anna Júlia Bonin Ferreira
20h20 às 21h20	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis	Histórias para NÃO ler antes de dormir: um percurso de criação e autoria para crianças	Rebeca Roberta de Oliveira Silva Theo Dias Martins Andreolli

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 08/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h10 às 20h10	Monografia	"Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis"	Profa. Dra. Lucia Masini	Metaforizando para alargar significados: os efeitos da escrita autoral para apoiar afetivamente a alfabetização	Marina Kartuchi Exner
20h20 às 21h20	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Dra. Maria Eugenia Pessaro	A relação do professor com o aluno autista dentro das especificidades do brincar	Cláudia Beatriz Fischer Bernardino
21h30 às 22h30	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Lucas Dantas	A diversidade nas configurações familiares – conversas reais sobre famílias reais	Giulia De Novelli Zorzi Santana Cunha

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 08/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h10 às 20h10	Monografia	Dra. Antonieta Heyden Megale	Profa. Dra. Marisol Patricia Saucedo Revollo Lage	Currículo intercultural: construção de identidade e repertório	Natalie Adler Padula
20h20 às 21h20	Material didático	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Doutorando Leandro Oliva Costa Penha	Manifesto pela educação não formal	Bruna Black Dalarmelino Mariana de Godoy Moreira
21h30 às 22h30	Monografia	Prof. Dra. Angela Di Paolo Mota	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo	Mediação de leitura com crianças da Educação Infantil	Grazielle dos Santos Costa

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 08/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h10 às 20h10	Projeto de Intervenção	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa	Profa. Ma. Fernanda Arantes	O uso de ferramentas artísticas dentro da sala de aula com alunos de TDAH	Andressa de Mendonça Pukar Isabela Moura e Siqueira
20h20 às 21h20	Monografia	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa	Profa. Ma. Paola Salmona Ricci	Possibilidades do espaço maker para uma educação emancipadora nos espaços do CIEBP	Fernanda Feijó Mascheti
21h30 às 22h30	Material didático	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa	Profa. Cecilia Assumpção	Mediação de conflitos na escola: um guia para estudantes	Carolina Vendrame Laura Landi Renata Polinesio

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 12/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
18h às 19h	Monografia	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo	A infância e os contos de fadas nos tempos atuais: um olhar para a infância e seus usos nos cotidianos	Thalyta Petean Selma
19h10 às 20h10	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Prof. Dr. Bernardo Fonseca Machado	enebê: um jogo para refletir sobre a violência de gênero na escola	Isabella Lourenço MCalonan Joana Daltro Cytrynowicz Melissa Bermudez Thais Reis Corte Peralta
20h20 às 21h20	Monografia	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Renata Americano	Natureza como ferramenta pedagógica na construção do eu na primeira infância	Samantha Moro Gianico

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 12/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
18h às 19h	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Prof Dr. Francisco José Figueiredo Coelho	Superando os paradigmas da proibição: uma aproximação à redução de danos nas práticas preventivas ao uso de substâncias psicoativas em contexto escolar	Pedro Schorr Salgado
19h10 às 20h10	Monografia	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Intervenções docente com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Thaize Costa Hyppolito
20h20 às 21h20	Monografia	Profa. Ma. Fernanda Ferrari Arantes	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	A formação em serviço: como o conhecimento sobre sexualidade infantil influencia na docência de homens e mulheres na Educação Infantil	William Maciel

## Programação

APRESENTAÇÕES DIA 12/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
18h às 19h	Monografia	Profa. Ma. Fernanda Arantes	Profa. Ma. Nana Corrêa Navarro	A Educação Inclusiva Através de uma Perspectiva Despatologizante	Ana Luiza Schiesari Borja
19h10 às 20h10	Material didático	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa	Prof. Dr. José Manuel Moran	A construção de sentidos individuais e coletivos para o Projeto de Vida: uma sequência didática para 6º ano do Ensino Fundamental	Angela Maria Pereira Betina Mercadante Rela Julia Nepomuceno Cardoso Keuria Pachieri Silva Reis
21h30 às 22h30	Material didático	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Propondo cantos na educação infantil: o espaço pensado e planejado pelo professor	Beatriz de Souza Pereira Clarissa de Almeida Barton Tamires Alves Marques

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

## PROGRAMAÇÃO

### PARTE 1

#### PROJETOS DE MATERIAL DIDÁTICO

1. **A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS PARA O PROJETO DE VIDA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
Angela Maria Pereira, Betina Mercadante Relá, Julia Nepomuceno Cardoso e Keuria Pachieri Silva Reis ..... 41
2. **A FUNÇÃO DO DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Ana Carolina Magosso Moredo, Rafaella Vasconcellos Perrella e Vitor Coelho Da Silva ..... 65
3. **A IMPORTÂNCIA DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO E SUA INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
Andressa Souza e Roberta Braga ..... 81
4. **COMO A INTERNET INFLUENCIA O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS?**  
Barbara Guimarães Murer e Luiza Marot Monacelli ..... 103
5. **DESENHANDO UMA BIBLIOTECA VIVA**  
Eloisa De Benedictis e Gisela Junqueira de Andrade Costa ..... 129
6. **ENEBÊ: UM JOGO PARA REFLETIR SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA**  
Isabella Lourenço Mcalonan, Joana Daltro Cytrynowicz, Melissa Pires Bermudez e Thais Reis Corte Peralta ..... 153

7. **HISTÓRIAS PARA NÃO LER ANTES DE DORMIR: UM PERCURSO DE CRIAÇÃO E AUTORIA PARA CRIANÇAS**  
Rebeca Roberta de Oliveira Silva e Theo Dias Martins Andreolli ..... 191
8. **LENDOMUNDO: DIVERSIDADE NA LITERATURA PARA CRIANÇAS**  
Bruna Braga Ret, Daniele Alves de Souza, Fernanda Cassola Palma e Paulo Lucas Monteiro de Lima ..... 215
9. **MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**  
Bruna Black Dalarmelino e Mariana de Godoy Moreira ..... 239
10. **MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: UM GUIA PARA ESTUDANTES**  
Carolina Vendrame, Laura Landi e Renata Polinesio ..... 267
11. **O USO DAS FERRAMENTAS ARTÍSTICAS DENTRO DA SALA DE AULA COM ALUNOS DE TDAH**  
Andressa de Mendonça Pukar e Isabela Moura e Siqueira ..... 295
12. **PROPONDO CANTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPAÇO PENSADO E PLANEJADO PELO PROFESSOR**  
Beatriz de Souza Pereira, Clarissa de Almeida Barton e Tamires Alves Marques ..... 343
13. **VAMOS AO MUSEU: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIMENTAÇÃO E VISITAÇÕES**  
Beatriz Gomes Nishimura dos Santos, Giovanna Pulfer Luciano e Marília Rossetto Pelissari ..... 363

## PARTE 2

### MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

1. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA DESPATOLOGIZANTE**  
Ana Luiza Schiesari Borja ..... 386
2. **A DIVERSIDADE NAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: CONVERSAS REAIS SOBRE FAMÍLIAS REAIS**  
Giulia de Novelli Cunha ..... 387
3. **A ESCOLA CONFESSSIONAL E A BNCC: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA POR PRINCÍPIOS**  
Anna Júlia Bonin Ferreira ..... 388
4. **A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: COMO O CONHECIMENTO SOBRE SEXUALIDADE INFANTIL INFLUENCIA NA DOCÊNCIA DE HOMENS E MULHERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
William Maciel de Souza Alves ..... 389
5. **A INFÂNCIA E OS CONTOS DE FADAS NOS TEMPOS ATUAIS: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA E SEUS USOS NOS COTIDIANOS FAMILIAR E ESCOLAR**  
Thalyta Petean Selma ..... 390
6. **A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O ALUNO AUTISTA DENTRO DAS ESPECIFICIDADES DO BRINCAR**  
Cláudia Beatriz Fischer Bernardino ..... 391
7. **ARQUITETURA ESCOLAR, ENSINO E APRENDIZAGEM: AS POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NOS DIFERENTES ESPAÇOS ESCOLARES**  
Isabel Novaes de Medeiros ..... 392
8. **CURRÍCULO INTERCULTURAL: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E REPERTÓRIO**  
Natalie Adler Padula ..... 393
9. **EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA BRASILEIRA: NARRATIVAS SUBVERSIVAS**  
Isadora Alves Ataulo ..... 394
10. **INTERVENÇÕES DOCENTE COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
Thaize Costa Hyppolito ..... 395
11. **MEDIAÇÃO DE LEITURA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Grazielle dos Santos Costa ..... 396
12. **METAFORIZANDO PARA ALARGAR SIGNIFICADOS: OS EFEITOS DA ESCRITA AUTORAL PARA APOIAR AFETIVAMENTE A ALFABETIZAÇÃO**  
Marina Katurchi Exner ..... 397
13. **NATUREZA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO EU NA PRIMEIRA INFÂNCIA**  
Samanta Moro Giannico ..... 398
14. **O PAPEL DO EDUCADOR PARA A MEDIAÇÃO DO SONO DE BEBÊS E CRIANÇAS DE ATÉ 3 ANOS**  
Debora Killner Strum ..... 399
15. **POSSIBILIDADES DO ESPAÇO MAKER PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NOS ESPAÇOS DO CIEBP**  
Fernanda Feijó Mascheti ..... 400
16. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**  
Luiz Carlos dos Santos ..... 401

- 17. PRESENÇA EM SUBVERSÃO: EDUCADORES NÃO BINÁRIES OCUPAM AS GRETAS**  
Lucas Marques Ramos ..... 402
- 18. QUESTÕES DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS DOCENTES**  
Izabel Aparecida dos Santos Costa ..... 403
- 19. RITMOS INDIVIDUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UM OLHAR SENSÍVEL ATRAVÉS DE UMA PEDAGOGIA DOS DETALHES COM BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**  
Beatriz Cugnasca Oliveira ..... 404
- 20. SUPERANDO OS PARADIGMAS DA PROIBIÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO À REDUÇÃO DE DANOS NAS PRÁTICAS PREVENTIVAS AO USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS EM CONTEXTO ESCOLAR**  
Pedro Schorr Salgado ..... 405

ANGELA MARIA PEREIRA

BETINA MERCADANTE RELA

JULIA EPOMUCENO CARDOSO

KEURIA PACHIERI SILVA REIS

# 01. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS PARA O PROJETO DE VIDA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo(a), sob orientação da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

O presente trabalho busca evidenciar a necessidade de desenvolver competências e habilidades ligadas ao Projeto de Vida a partir da óptica do pleno desenvolvimento dos sujeitos, ou seja, na perspectiva da Educação Integral desde os anos finais do ensino fundamental. Para auxiliar os/as educadores/as com repertório, o trabalho propõe-se a oferecer uma sequência didática no formato online para os 6º anos do ensino fundamental. O material foi construído com base no renomado autor da área da didática, Antoni Zabala (1998), principalmente nos conceitos de estruturação que permite um ensino-aprendizagem mais processual. Fundamentando as ideias do desenvolvimento humano nessa etapa específica, a professora e autora da área da psicologia Ana Mercês Bahia Bock (2008) que possibilitou escolhas mais assertivas nas atividades, pois entende-se que os/as estudantes já conseguem fazer algumas pontes entre o mundo real e o subjetivo/intangível. Por fim, no embasamento teórico sobre Projeto de Vida foram utilizados os conceitos presentes no livro de Ulisses Araújo, Valéria Arantes e Viviane Pinheiro (2020). Os autores possibilitaram aprofundamento significativo na temática, reafirmando as noções éticas e coletivas, entre outras nuances que envolvem a construção do que é um Projeto de Vida. Como ferramentas de pesquisa utilizamos questionário estruturado e entrevistas semiestruturadas com educadores/as do 6º ano e, a partir das mesmas, foi descoberta a necessidade de sensibilização para o tema e de uma formação que desperte maior interesse para a temática com essa faixa etária. Além disso, constatamos o Instagram como potente e acessível instrumento de divulgação de práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Projeto de vida. Sequência didática. Anos finais do Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se faz necessária pela importância e benefícios de uma educação integral para crianças e jovens que considere, como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competências e habilidades ligadas ao projeto de vida a partir dos anos finais do ensino fundamental. De acordo com o artigo "Projeto de vida: ser ou existir" do site da Base Nacional Comum Curricular:

Muitos alunos relatam ou demonstram, direta ou indiretamente, não serem mercedores de sonhar, de modo que grande parte da energia dos professores reside em superar determinismos geográficos ou biológicos e despertar nos adolescentes a vontade deles quererem algo para si (BNCC, 2018 s/p).

Essa citação deixa implícito um questionamento: Quem sonha e tem o direito de sonhar atualmente no Brasil? Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o Art.53 todas devem ter esse direito garantido: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa,

preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho." (2019, p. 43).

O artigo acima está fortemente relacionado ao sonhar proposto pela citação anterior da BNCC, que nada mais é do que projetar-se de alguma maneira nas diversas dimensões da sociedade (o que quero fazer, como quero me desenvolver, como quero atuar no coletivo). A escola é uma importante instituição nesse sentido já que é parte da comunidade em que se encontra e por isso também está imersa nas formas de vida e relações contidas, e assim precisa considerar o que é relevante para aqueles sujeitos. Desta forma, a aprendizagem e a vivência escolar se tornam significativas contribuindo para a construção de perspectivas e escolhas individuais relevantes para o eu e o coletivo.

Segundo Ausubel (1982) para que se tenha uma aprendizagem significativa a nova informação precisa se relacionar de alguma maneira aos conhecimentos prévios relevantes do sujeito. Visto isso, este trabalho irá propor atividades adequadas ao contexto geral dessas crianças pré-adolescentes do 6º ano como: a necessidade de acolhimento, necessidade de manter a ludicidade para uma transição dos anos iniciais para os anos finais do fundamental, interação com o grupo e diversidade nas formas de avaliação. Entretanto é recomendado que, ao aplicar a sequência, se faça uma adequação às necessidades específicas da turma à qual se aplicará.

Retomando a nossa Base Curricular, é pertinentemente sugerido que se desenvolva com os educandos competências e habilidades que estão diretamente ligadas ao projeto de vida, como as competências socioemocionais para o autoconhecimento e convivência com o coletivo e empatia com o mundo socioambiental, mas para tanto, a ação e o pensamento tornam-se altamente complexos e interconectados, como Edgar Morin (2003) explicita quando escreve sobre os sete saberes necessários para a educação do futuro. Para ele a principal tarefa da educação é promover o conhecimento pertinente capaz de religar diferentes saberes de modo a "fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária".(MORIN, 2003, p.98)

O trabalho com projeto de vida então é uma possibilidade de lidar com essa complexidade que se apresenta, garantir o direito das crianças e jovens de pleno desenvolvimento, superando visões estereotipadas ou determinismos que se tornam barreiras, assim promovendo escolhas e atuações conscientes e éticas com a comunidade e com as problemáticas globais. Nesse sentido, Arantes, Araújo e Pinheiro (2020) defendem que os projetos de vida se dão nessa intersecção do eu e dos outros, através dos interesses individuais, dos valores culturais da comunidade de participação e da influência de outras pessoas e dos projetos coletivos.

A partir dessas especificações, e na busca de aprofundar o entendimento no que diz respeito ao trabalho com projeto de vida, fizemos uma pesquisa online e um questionário feito com educadores do Ensino Fundamental. No questionário 75% dos respondentes explicitam que NÃO conhecem material didático

que aborde a questão do projeto de vida para os anos finais do ensino fundamental. A análise foi de que falta material estruturado que apoie os profissionais da educação nesta tarefa, pois existe um repertório maior para o Ensino Médio, como diz Sousa (2019) essa temática está sendo tratada com maior recorrência para esses anos escolares, tornando-se obrigatório neste ano (2022).

Assim, este trabalho surge da necessidade de ampliação de repertório pedagógico para educadores e educadoras sobre o assunto, sendo assim, temos como objetivo geral: Desenvolver uma sequência didática que possa contribuir com o trabalho de Projeto de Vida no 6º ano do ensino fundamental na educação formal e nesta faixa etária na educação não formal. Como objetivos específicos temos: 1) Auxiliar educadores e educadoras das redes pública e privada de ensino com atividades que estejam de acordo com a BNCC; 2) Colaborar para o aumento de repertório sobre o tema; 3) Contribuir para a formação integral dos educandos e educandas do 6º ano do Ensino Fundamental.

Temos como questões: Esse material didático irá contribuir para ampliar o repertório de professores e professoras dos anos finais do Ensino Fundamental no trabalho com projeto de vida em sala de aula? A plataforma onde a sequência didática se insere será acessível e funcional para educadores e educadoras de ambas as redes, privada e pública? Nossa hipótese é a de que nosso material será um instrumento didático que auxilie o trabalho com Projeto de Vida nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Espera-se que esse material didático seja capaz de ampliar o repertório dos educadores sobre atividades de Projeto de Vida, principalmente dos conteúdos escolhidos (autoconhecimento, percepção do outro e integração ao coletivo). Para isso, utilizamos como embasamento teórico para a construção do material o pedagogo Antoni Zabala (1995) que nos guiará no processo de sequência didática, a escritora Ana Mercês Bahia Bock (2008) fundamentando o desenvolvimento de crianças nos anos finais do ensino fundamental, e o professor Ulisses Araújo (2020) que será base para o trabalho com Projeto de Vida.

## 1. CAMPO DE PESQUISA

Conforme apresentado, o objetivo central do trabalho é desenvolver uma sequência didática que possa contribuir com o trabalho de Projeto de vida no 6º ano do Ensino Fundamental. A partir do material elaborado temos como foco auxiliar educadores e educadoras das redes pública e privada de ensino com atividades que estejam de acordo com a BNCC, colaborar com o aumento de repertório sobre esse tema específico e contribuir para a formação integral dos educandos e educandas dos anos finais do Ensino Fundamental.

O material didático desenvolvido é uma sequência didática postada *online*, voltada aos professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental. Esperamos que esses profissionais consigam acessá-lo de maneira fácil e que utilizem a sequência como apoio para planejamento das próprias aulas, preferencialmente

inserindo-a em sua realidade. Ela se divide em 3 blocos - Eu, Outro e Nós - e mais uma primeira parte de orientações gerais e aula introdutória. Cada atividade tem em seu início a parte do plano de aula destinada ao tema, objetivos, materiais necessários, organização da turma sugerida e resultado esperado e, caso tenha na atividade, a ficha de impressão correspondente à aula. Posterior a essas primeiras informações, vem a explicação mais detalhada das partes que irão compor a aula: introdução, desenvolvimento, conclusão e avaliação. Esta última não necessariamente é realizada ao final da aula, pois consideramos a parte processual deste instrumento.

O material será desenvolvido articulando: conhecimentos prévios de atividades que duas educadoras do grupo já acompanharam nos seus estágios - uma com turmas de 1º ano e outra com turmas de 1º ano de graduação em tecnologia fazendo parte da equipe de ensino socioemocional; conceitos de Projeto de Vida do livro de Ulisses de Araújo (2020); conceitos sobre sequência didática (ZABALA, 1995). Os desafios do projeto foram ordenar as diversas ideias em uma sequência com sentido e interligada; ajustá-la para turmas de 6º ano pretendendo garantir a adequação e interesse para essa faixa, sem perder de vista a ludicidade; coletar quantidade significativa de respostas dos educadores nos formulários aplicados; encontrar materiais e outras teses sobre Projeto de Vida nos quais se inspirar e basear; realizar a plataforma online e torná-la interessante e acessível.

Resolvemos essas barreiras verificando a teoria novamente, após escrever as atividades, buscando e revisando conceitos do tema projeto de vida, aplicando questionário voltado a professores e professoras em contato com turmas dos anos finais do ensino fundamental, revisando e adequado o material a partir de leitura coletiva, com feedback de especialistas do segmento escolar escolhido e especialistas de marketing e tecnologia. Também encontramos com auxílio de colegas educadores um site mais intuitivo de utilizar que é o Google Sites e fomos ajustando ao longo da prototipagem testando e revisando diversas vezes.

O primeiro questionário realizado teve o objetivo de entender qual a relevância dada à temática de projeto de vida pelos professores, para saber de que forma isso é trabalhado e quais seriam os tipos de atividades pertinentes como por exemplo, jogos, atividades de escrita, brincadeiras ou outras. Simultaneamente a essa divulgação do Formulário Google, seguimos na construção das atividades.

A partir de entrevista não estruturada com coordenadora dos anos finais do ensino fundamental da rede particular, recebemos *feedbacks* a respeito do protótipo. O ponto de melhoria estava principalmente na readequação das atividades de forma que fossem condizentes com a realidade dos estudantes do ano escolar de recorte. Foi pontuado que, de maneira geral, elas estavam infantilizadas, sendo mais coerentes para anos iniciais do ensino fundamental e também nos foi advertido sobre a necessidade do cuidado com atividades de muita exposição, pois principalmente nos 8º e 9º anos, existe muita vergonha e medo de atividades desse estilo, como por exemplo encenação de peça de teatro ou brincadeiras. Outra sugestão seria que as músicas, poemas e outros textos/linguagens, fossem contextualizados, utilizando por exemplo o funk e o rap. Por último, foi levantada a ideia de fazer recorte de série, pois

até mesmo dentro dos anos finais do ensino fundamental, há muitas diferenças que impactam nessa elaboração das atividades da sequência. Diante disso, acolhemos o recorte de 6º ano do Ensino Fundamental por ser de maior familiaridade para a maioria das educadoras do grupo e pela razão de entender sua potencialidade como possibilidade de acolhimento nesse momento de transição dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais, bem como a transição hormonal e corporal que ocorre entre os 11-12 anos de idade.

Após feedbacks também percebemos que a sequência estava ficando muito extensa e pela quantidade de atividades pensadas estava ficando desconexa. Simultaneamente a esses processos, recebemos os dados da pesquisa 1. Os dados foram bastante relevantes: 24 pessoas responderam, sendo 20% educadores do 9º ano e outros 20% do 6º ano, sendo o restante distribuídos nos outros anos e em cargos de gestão, ou seja, uma boa parcela que respondeu está em contato com 6º ano. Outro dado relevante é que quase metade da amostra trabalha com projeto de vida em sala de aula e 95,8% acham relevante trabalhar com esse tema nos anos finais do ensino fundamental. 100% acham que é necessário ter materiais de apoio, entretanto, apenas 25% conhece algum material didático que aborda a questão do projeto de vida para os anos finais do ensino fundamental. Outro ponto observado é que 40% dos que responderam utilizam como material de apoio recursos *online* variados (autonomamente escolhidos), e a maioria na pergunta sobre quais materiais conhecem respondeu que são materiais *online*. Por essa razão foi mantido o material como uma sequência didática *online*, postada em um site - o blog utilizado no protótipo ficou ruim de visualizar a sequência- e com um Instagram para divulgação a partir de "pílulas" sobre a sequência e com informações conceituais sobre projeto de vida.

O protótipo final da sequência chama-se Mosaico Mágico, sendo inspirado pelo filme Encanto (2021) em uma frase mobilizadora "sem a nossa magia, correremos o risco de nos perder"; a parte do mosaico é devido a uma das atividades que mais achamos potentes e que remete ao coletivo; a divisão interna ficou com uma aula introdutória principalmente para medir conhecimentos prévios; e cada bloco com 3 atividades. O primeiro bloco "Me conhecendo" está voltado ao autoconhecimento, pois este tema foi bastante sugerido pelos educadores na pesquisa, já o segundo bloco "Olhando para fora" é voltado a percepção do outro trabalhando com a interação social e valorização da vida e da sociedade, como sugerido pelos respondentes da pesquisa. O 3º bloco "Vamos juntos?" é o olhar para o conjunto, o Nós, e nessa etapa se propõe atividades de empatia e, também como sugerido pelos docentes, proatividade principalmente no coletivo. Dentro desta etapa temos duas brincadeiras (sendo que nas outras etapas também temos momentos lúdicos) e uma atividade final livre com um roteiro de coisas importantes que devem aparecer nas produções individuais para que, como proposto por Zabala, se faça uma síntese e avaliação da trilha percorrida. Para acompanhamento das aprendizagens mais processualmente e também com o objetivo de possibilitar reflexões pessoais ao longo das atividades e que também os ajudem no trabalho individual, a cada final de bloco propusemos algumas perguntas dentro de um diário de bordo. Cada bloco tem seu diário de bordo específico com proposta de ser preenchido extraclasse e lido pelos educadores ao final de cada etapa.

Sendo a sequência didática finalizada, tentamos colocá-la no blogger do Google, entretanto esse recurso não favoreceu o conteúdo que ficou extenso e em um formato pouco interessante e chamativo. Após apresentação com colegas da turma iniciamos a utilização do Google sites, que deixou o conteúdo esteticamente e funcionalmente melhor (mais organizado e mais chamativo). Apesar disso ainda não estávamos chegando no resultado esperado então fizemos encontros com especialistas do marketing e posteriormente com profissional especialista da tecnologia. A parte do marketing contribuiu de maneira substancial para a identidade visual, a árvore significa o desenvolvimento e a cor roxa/lilás representando a magia, em homenagem a frase de inspiração do filme Encanto da Disney.

O especialista em tecnologia possibilitou abertura de caminhos para o teste, ou seja, o próprio profissional ofereceu-se a testar com sua turma de 6º ano e também nos colocou em contato com uma organização do Pará que faz educação construcionista e colaborativa para possível teste da sequência nesse projeto. Entretanto, a partir de entrevista não estruturada, foi constatado que a nossa sequência não se adequaria muito bem às propostas fora de instituição escolarizada. Outro *feedback* que recebemos do especialista em tecnologia foi de utilizar, em vez de site, um aplicativo, pois pela experiência dele, professores acessam mais este último do que site. Entretanto já nos encontrávamos com pouco tempo disponível para realizar mudanças muito grandes já que o material ainda deveria ser testado, as informações colhidas e a análise elaborada para a entrega do trabalho de conclusão.

As metodologias escolhidas para teste do material foram: um questionário estruturado para os educadores e educadoras com foco na análise da sequência e da plataforma, outro questionário estruturado caso ocorra aplicação da mesma e, por último como metodologia complementar, *feedback* de grupo focal de educadores do ensino fundamental a respeito do material e da plataforma. A metodologia *complementar* foi possível graças à abertura de espaço de coordenador pedagógico dentro de seu tempo de JEIF (Jornada Especial Integral de Formação).

As questões serão elaboradas pelo grupo com intenção de novamente saber se as atividades estão compatíveis com a faixa etária, se contribuiram para planejamento das aulas e para o aprofundamento e ganho de repertório no tema de Projeto de Vida por parte dos professores. Também para analisar a usabilidade e acessibilidade da plataforma *online* onde está hospedada a sequência didática Mosaico Mágico e o Instagram de divulgação do projeto.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

Para desenvolver este trabalho, utilizamos como embasamento teórico o pedagogo Antoni Zabala (1995) que nos guiou no desenvolvimento da sequência didática, a psicóloga e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Ana Mercês Bahia Bock (2008) fundamentando o desenvolvimento de pessoas nos anos finais do ensino fundamental, e Ulisses Araújo, Valéria Arantes e

Viviane Pinheiro (2020) professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo na área de psicologia e educação que será base teórica sobre projeto de vida. Na área de pesquisa e inovação, também falando sobre projeto de vida, houve a sensibilização por textos de José Moran (2017), educador e pesquisador da ECA-USP (Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo).

A intencionalidade de contribuir para a ampliação de repertório na temática de projeto de vida resultou na escolha da sequência didática como material adequado para essa função. Para tanto, escolhemos o teórico catalão e construtivista, Antoni Zabala do campo da didática, e mais especificamente utilizamos a obra "A prática educativa: como ensinar" (1995). Além disso, Moran em seu artigo "A importância de construir Projetos de Vida na Educação" (2017) cita algumas sugestões de organização das atividades dessa temática principalmente por meio da metodologia de projeto, seja em forma de módulos, atividades pontuais, por tutores, entre outras. O ponto principal, que se relaciona com nossa sequência e com a teoria de Zabala, é quando o autor explicita como seria essa organização por projeto, que faça sentido para os e as estudantes, e integre suas dimensões em um "conjunto de atividades didáticas intencionais que orientam o estudante a se conhecer melhor, descobrir seu potencial e dificuldades e também os caminhos mais promissores para seu desenvolvimento e realização integral". (MORAN, 2017, p. 2)

Zabala aponta que uma sequência didática é um "conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" (p. 18), sendo que esta maneira de organizar propicia um olhar mais processual, inclusive de avaliação, na qual se vai além da obtenção de resultados de ensino-aprendizagem apenas conceituais.

Deve-se esclarecer que Zabala não está classificando as formas de ensino-aprendizagem - que vai da exposição de um conteúdo à uma pesquisa prévia do assunto em grupo feita pelos educandos - como certas ou erradas, sua defesa é que o próprio docente e outros agentes educativos façam uma escolha refletida partindo da intencionalidade da ação pedagógico-didática. Outros pontos relevantes a se considerar são as possibilidades da realidade na qual a ação se insere: as metodologias que são orientadas no local onde ocorrerão o planejamento e a prática educativa, os parâmetros institucionais e dos órgãos reguladores, quais os espaços disponíveis e que podem ser utilizados, quais materiais estão disponíveis, o tempo e organização curricular disponível, entre muitos outros componentes que podem ser considerados.

Os conteúdos então tornam-se relevantes unidades de análise, já que, cada tipo de conteúdo exigirá diferentes atividades, formas de dispor a turma e materiais. O autor divide os conteúdos em conceituais (princípios, teorias), procedimentais (como fazer, prática), atitudinais (ser, atitudes e valores) e factuais (conteúdos de "memória" como datas, obras relevantes de um período artístico, entre outros); Esses conteúdos podem ser trabalhados todos em uma mesma sequência mas é preciso um bom planejamento que considere detalhes do que se pretende

nesse processo e que o docente intervenha de maneira adequada nos progressos e dificuldades considerando também o desenvolvimento da autonomia.

Após essa diferenciação, ele propõe passos organizativos de uma sequência

- que podem/devem ser adaptados a partir dos contextos - que tem como pressuposto a participação ativa dos estudantes e uma aprendizagem significativa que considere os saberes prévios para que se proponham desafios possíveis.

Segundo Zabala (1995), os passos organizativos da sequência consistem em uma apresentação por parte do professor ou da professora de uma situação problemática relacionada com um tema; a proposição de problemas ou questões relacionadas ao tema; a proposta das fontes de informação; busca de informação pelos estudantes; elaboração das conclusões, generalização das conclusões e síntese, exercícios de memorização, prova ou exame e avaliação.

A ideia principal é que a ação seja consciente e que se tenha um olhar para a diversidade, ou seja, todos e todas aprendem de formas diferentes, em contextos externos e internos diferentes, com necessidades e desejos diferentes, com um corpo que expressa e sente.

Os conceitos apresentados por Zabala contribuíram para organizar o material de maneira a considerar a diversidade com que se aprende e ensina partindo da reflexão da intencionalidade educativa como ponto central e que leva em conta as dimensões e necessidades de cada indivíduo, mas também do coletivo quando fala sobre os conteúdos atitudinais em que cita, por exemplo, a aprendizagem da cooperação como relevante nesse conjunto. Como para nós esses tipos de conhecimentos serão mais explorados, detalharemos adiante esses conteúdos.

Os conteúdos atitudinais para Zabala são os mais complexos, pois saber de alguma coisa não significa agir a partir do que se sabe. Por exemplo, saber que é necessário e importante respeitar e valorizar as diferenças não necessariamente implica uma ação cotidiana e consciente nesse sentido.

Componentes afetivos estão intrinsecamente ligados aos componentes atitudinais já que, muito daquilo que é atitudinal se mostra nas relações com os outros, por essa razão Zabala defende uma revisão dos valores, regras e ações que ocorrem na escola. A partir disso toda a comunidade e estudantes poderão, não só aceitarem as regras, mas com a reflexão conjunta assumir os compromissos da convivência estabelecida, caso façam sentido, e caso não façam, que se proponham novas maneiras.

Além disso, explicita pontos muito importantes para a ação pedagógica, que é aguçar a percepção para observar esses componentes nas relações do cotidiano; dar espaço para estudantes agirem com autonomia e compromisso; aproveitar conflitos reais do contexto para levantar as temáticas; considerar valores

e atitudes que se queiram promover no planejamento, por exemplo como a turma será dividida, como será/é a interação entre docentes e discentes, quais serão os espaços de autonomia; como são tomadas as decisões; entre outros. O trabalho com essa classificação teórica do autor pressupõe a participação ativa dos estudantes, para isso é importante que se crie um clima de convivência e aprendizagem favorável, fomentando a motivação e a autoestima.

Para a avaliação do nosso material, a sequência didática, iremos nos basear nas perguntas propostas por Zabala:

Na sequência didática existem atividades:

- a) que nos permitam determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para os meninos e meninas?
- c) que possamos inferir que são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno?
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir?
- e) que provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma atitude favorável, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) que estimulem a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens? (ZABALA, p. 63)

O material referido tem como público-alvo os professores e professoras para sua aplicação com pré-adolescentes, mais especificamente com 6º ano dos anos finais do ensino fundamental (por volta dos 12 anos de idade). Ana Bock (2008) explicita que nessa fase o pensamento abstrato no plano das ideias passa a ser mais desenvolvido, favorecendo o trabalho com conceitos subjetivos e intangíveis. As atividades elaboradas da sequência didática irão incentivar essas reflexões, possibilitando o aprimoramento para lidar com a complexidade do mundo atual e individual (como aspectos da identidade, personalidade, sentimentos e emoções) e incentivando o processo crítico do pensamento sobre a sociedade e sobre as coisas

de seu contexto, no sentido da proposição de soluções possíveis e reais. Por isso, a sequência se divide em Blocos a respeito do Eu, do Outro e do Nós.

Essas dimensões são também baseadas no livro “Projeto de Vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais”, em que, para a constituição de um projeto, o engajamento para a felicidade individual e coletiva dão um sentido ético e cidadão para a vida das pessoas. (DAMON, 2009, p. 173 apud ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 24)

A psicologia positiva neste livro é base psicossocial fundamental, assim como Viktor Frankl (1946), Erik Erikson (1968,1980) e William Damon (2009). Os autores do livro (2020) consideram a definição sobre Projeto de Vida de William Damon (2009) em que para ele é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu.” (DAMON, 2009, p. 173 apud ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 24).

Então, sendo uma intenção, será ele que; através de toda a construção e reflexão sobre identidade, ética e possibilidades reais do eu e do mundo; guiará as intencionalidades e ações na vida. Por isso, a constituição desse projeto se dá na confluência dos interesses individuais e valores culturais presentes (influência de pessoas e de projetos coletivos). Por isso, os seguintes aspectos devem ser considerados: estabilidade, mesmo que possa sofrer alterações; objetivos a longo prazo e metas concretas; organizar e motivar a vida da pessoa, orientando e engajando em suas atividades.

Para tanto o autoconhecimento, a experimentação e o comprometimento com valores pessoais e sociais são relevantes para elaborar o Eu nas várias dimensões e construir uma vida plena no presente e no futuro. Essa consciência leva também a uma consciência moral, que consegue fazer análise das diversas situações que se apresentam e possibilita que o sujeito consiga dialogar com os outros e desta forma, consciente e dialógica, pensar em um “Nós”, como é proposto na sequência didática desenvolvida. Para isso, além dos aspectos já citados, o apoio e as influências externas aos jovens, no caso deste trabalho, são fundamentais, favorecendo o reconhecimento de referências e o incentivo como impulsionador. O educador e a educadora neste caso, então, tornam-se importantes mediadores para a elaboração desses sentidos, constituição e organização das realidades individuais e coletivas.

No Brasil de 2009 a 2019 foi feita uma pesquisa por um grupo de pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas com o objetivo de dar aos leitores um perfil dos projetos de vida dos jovens brasileiros. Os dados mostram que 60% dos jovens entrevistados têm projetos frágeis ou idealizados e que 50% deles não têm projetos de vida referenciados no outro ou na sociedade, ou seja, um projeto que não se enquadraria na teoria proposta por Araújo, Arantes e Pinheiro (2020). Projetos de vida frágeis seriam aqueles em que não se percebe engajamento e constatam-se respostas generalizadas, além de demonstrarem uma visão da vida como uma progressão “natural”: fazer faculdade, ter um trabalho,

uma família, se estabilizar e estar tranquilo/a. Já os projetos idealizados, também trazem respostas bastante generalizadas e ligadas ao trabalho e à família, porém soma-se projeções de uma vida sem problemas e dificuldades, imaginada no futuro estritamente ligadas ao sucesso e bem-estar.

Segundo Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) a pesquisa reforçou a necessidade dessa temática ser trabalhada na educação e por isso discutem no livro "Projetos de Vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais", a formação de bons professores para esse tipo de trabalho. Eles relatam que, além de alto nível de evasão nos cursos de pedagogia, a docência muitas vezes não é posta como elemento central no projeto de vida dos profissionais da educação. Entretanto alguns fatores reforçam essa problemática como: O baixo reconhecimento profissional, os salários baixos e uma metodologia ultrapassada, fragmentada e expositiva nas faculdades de educação. Além desses fatores, não é estimulado o desenho do próprio projeto de vida e temáticas relacionadas. A reformulação desse panorama é necessária para que se tenha um real engajamento no exercício da profissão docente, tomando o papel de mediador partindo do real e utilizando métodos inovadores que façam sentido nas salas de aula.

Para esse desenvolvimento profissional docente três princípios devem ser considerados: A excelência, ética e engajamento. Estes são, respectivamente, uma atuação qualificada e atualizada; comprometimento e responsabilidade com a profissão e em suas ações, também satisfação pessoal; ações coerentes consideradas éticas e morais pela sociedade e a cultura.

A proposta teórica e prática dos autores parece algo bastante distante da realidade, mas eles citam exemplos de experiências reais nas quais se inspirar, demonstrando que é possível e necessário esse trabalho nas escolas, já que influenciam na construção das identidades, valores, desenvolvimento de habilidades socio cognitivas-emocionais e é um local no qual se constrói perspectivas futuras pessoais, profissionais e sociais. Moran (2017) também entende e explicita a importância de se trabalhar com essas questões quanto antes:

É importante que comece já desde criança, de forma simples e lúdica, com atividades de autoconhecimento, de elaboração de narrativas de origem (conhecendo nossas famílias), e iniciando-os na explicitação de sonhos, desejos e possibilidades. Quanto mais se exercita o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, mais rico é o processo de percepção e integração dos saberes. (p. 3).

Essa citação deixa evidente que não se trata de pensar desde cedo sobre a profissão, sobre a faculdade que se pretende fazer, enfim, sobre a ótica mercadológica ou profissionalizante, e sim sobre a autopercepção e de um saber mais interligado e sobre olhar para o outro, a iniciar na família, por exemplo.

A definição defendida por esse autor sobre o que é Projeto de Vida se conecta muito com o que já se discorreu nesse texto e com os outros autores, reforçando sua importância para o bem-estar e para a comunidade.

Sua definição considera relevante: o que se quer ser e fazer; quais as possibilidades de alcançar essas projeções (projetar cenários) e os nossos caminhos de aprendizagem; tornar os pensamentos e ações conscientes; avaliar nossos valores, escolhas, perdas e desafios sendo um roteiro multidimensional e aberto e que pode modificar-se e/ou adaptar-se ao longo da vida. Esta última consideração sobre flexibilidade do roteiro também está presente na referência de Ulisses (2020), sendo importante para ambos, pois consideram a dinamicidade da vida e a liberdade de nos transformarmos, mantendo a reflexão consciente para refazer as rotas e entendendo essas motivações.

As referências metodológicas dos autores apresentados aqui, fundamentam as escolhas das temáticas que consideram o individual e o coletivo, as formas de estruturar atividades de maneira a fazer sentido e segundo a divisão didática que considera o papel ativo do estudante e uma avaliação processual e também se considerou o desenvolvimento socio cognitivo que é capaz de fazer abstrações dessa complexidade do mundo e do ser humano. Também e por fim, as dimensões da integralidade do ser humano consideradas nas atividades e nas temáticas, possibilitando o engajamento, compromisso, desenvolvimento, significância, reflexão e assim um mundo que possa ser e estar em construção com sentido no entrelaçamento das singularidades e dos coletivos locais e globais.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

As metodologias escolhidas sofreram alterações por dificuldade da aplicação das mesmas, principalmente de um dos questionários estruturados, pois não foi possível a aplicação da sequência, e também da metodologia que seria feita com o grupo focal, pois devido ao fechamento do bimestre, os professores não tiveram disponibilidade. Sintetizando: de dois questionários, um foi feito; o grupo focal não foi possível; e foi acrescentada mais uma ferramenta que foram entrevistas semiestruturadas.

Fizemos então a aplicação do questionário que avalia a sequência e a plataforma. Após a coleta de dados do questionário, encontramos poucas respostas e pouco específicas sobre o tema em questão, possivelmente por ser um material muito nichado para o 6º ano e com o qual as pesquisadoras não têm contato direto. Apesar de termos colhido poucas respostas, apareceram dados que geraram dúvida em relação a aplicabilidade e inadequação da sequência, pois as mesmas ficaram divididas igualmente entre as categorias ótimo/bom e ruim/regular, soma-se a isso um comentário que nos chamou atenção "Acredito que o setor público vive de sonhos e esse projeto não atinge a realidade social." Constatou-se então a necessidade de realizar entrevistas de caráter semiestruturado para melhor entender e investigar em profundidade as questões levantadas e responder aos objetivos de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores e professoras atuantes no 6º do Ensino Fundamental. Os educadores tiveram

a oportunidade de discorrer sobre o tema, e dessa forma pudemos colher mais informações. O objetivo era descobrir a percepção desses professores sobre projeto de vida, se conhecem práticas e atividades com a temática, como eles aplicariam a sequência e se é aplicável em seus contextos atuais, bem como compreender se a Sequência Didática contribuiu para sua prática docente e repertório sobre o Projeto de Vida. Além disso, procurou-se saber a respeito do uso das ferramentas digitais e acessibilidade do site e Instagram, conforme questionário no apêndice.

A partir das entrevistas alguns temas se destacaram e assim criamos categorias de análise, sendo estas: a relevância do tema Projeto de Vida; adequação ao público-alvo; aplicação da sequência na realidade docente.

### 3.1. Relevância do tema Projeto de Vida

Em relação a relevância do tema o questionário apontou que 4 de 6 respostas considerou-o relevante e como forma de aprofundamento, a partir das entrevistas, foi constatado que os professores tinham conhecimentos básicos acerca do projeto de vida e tem a visão desse tema que ultrapassa as barreiras escolares, sendo visto como um tema amplo, porém ainda pouco discutido em suas especificidades.

Como exemplo, a resposta da Educadora A:

Se eu tivesse que explicar pra alguém o que é projeto de vida eu já daria um exemplo. Já partiria de um exemplo de como formular um projeto de vida porque daí eu acho que dá pra entender um pouco melhor. A partir disso, eu falaria que na verdade é um balanço, né, de tudo que as experiências que te trouxeram até aqui, né? E o que você projeta pro seu futuro... É impossível descolar do contexto em que você tá, é impossível descolar das experiências que te atravessaram ao longo da vida e, a partir delas você projetar né, dentro da sua realidade, o seu projeto de vida, enfim... o que você quer. Acho que é importante também pensar que não é um projeto de carreira, então é uma coisa muito mais ampla do que isso. Vão envolver outros aspectos que não só o quesito do profissional e sim coisas de toda a sua vida, que abarque tudo aquilo que você esteja imerso. (EDUCADORA A)

Sendo assim, a resposta da Educadora A dialoga com a base teórica utilizada sobre Projeto de Vida pontuada por Ulisses "uma intenção estável generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu." (2020, p. 24). E também quando Moran (2017) fala da amplitude desse tema, como a educadora diz "que abarque tudo aquilo que você esteja imerso" e "fazer um balanço" a partir disso, trazido por ele como uma avaliação consciente:

Projeto de vida, num sentido amplo, é tornar conscientes e avaliar

nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões. (2017, p. 1)

Por outro lado, as respostas das entrevistas nos mostram que há um tabu em torno do nome Projeto de Vida, já que os entrevistados trazem práticas pedagógicas dos aspectos socioemocionais; que fazem parte de uma das dimensões do Projeto de Vida; no entanto, não necessariamente estão sendo associadas a este nome.

Na escola em que eu trabalho, desde o 6 ano até o 3 do ensino médio, mas destacando o fundamental 2, existe uma matéria que é de convivência que não existe avaliação, no entanto, ela é obrigatória e trata das competências socioemocionais e todo plano de ensino no 9 ano converge para um projeto de vida. Então, no 9 ano eles fazem atividades que os levem a pensar sobre isso. (EDUCADORA A)

Ainda sobre este tema, de acordo com as respostas, o material didático contribuiu para o aumento de repertório acerca de Projeto de Vida. Percebemos que para o docente trabalhar com essa temática exige-se muito mais que apenas o material, já que ele por si só não contribuirá para a aprendizagem. Contudo, o material com a intervenção e adaptações do professor gera um ambiente de aprendizado consistente, e que atende às necessidades específicas de cada escola e turma. Sendo assim, quando questionamos se a sequência didática havia contribuído para o aumento de repertório obtivemos as seguintes respostas:

Sim. Sempre o projeto de vida fica num lugar de dúvida quando se é questionado e gera incômodo, por isso o trabalho de vocês é válido no sentido do professor começar a naturalizar um pouco mais isso, e esse trabalho facilitou muito também nesse sentido. (EDUCADORA A)

Acredito que contribuiu sim, acho que falar sobre projeto de vida com os alunos é uma tarefa difícil e ter um norte ajuda muito. (EDUCADORA B)

Evidenciando que a sequência didática contribuiu para o aumento de repertório, entretanto, mostrando ainda uma certa dificuldade e falta de naturalidade ao se trabalhar com Projeto de Vida. Para tanto, é necessária uma sensibilização para se naturalizar e se difundir mais essas práticas, assim pode-se estruturar de fato ações pedagógicas consistentes e que ultrapassem os aspectos emocionais e abranja essa amplitude citada e entendida de projeto de vida.

### 3.2. Faixa Etária

A categoria de adequação ao público mostrou-se relevante, pois reafirmou os estudos teóricos sobre a faixa-etária, que é uma fase de diversas mudanças e transformações, sendo assim, contribuiu para entendermos as

necessidades das crianças e adolescentes dos 6º anos, que querem ser vistos de uma forma mais madura e independente.

Imagino que é importante em todos os anos, né? Mas como eu dou aula para o sexto acho que é muito importante, porque as crianças entram numa nova fase (que é o ensino fundamental 2) e que mais do que as outras eles precisam entender quem são e quais as possibilidades de coabitar este mundo. Na minha sala mesmo vejo muitos alunos que tem dificuldade de compreender coisas básicas como sentimentos, necessidades, emoções e tudo mais. Acho importante entender essas coisas, projeto de vida acho que é isso também né? Faz parte de se conhecer também. (EDUCADORA B)

O sexto ano, costumeiramente ganha o apelido, de turma mais crítica, o ano da transformação. Esses alunos com projetos que consigam dar voz a eles, uma forma de se expressar, e engajar, seria uma forma de direcionar toda essa vontade de expressão do 6º ano, é uma forma de começar a inserir o aluno numa forma expressiva. (EDUCADOR C)

Pois de acordo com Ana Bock:

O livre exercício da reflexão permite ao adolescente, inicialmente, "submeter" o mundo real aos sistemas e teorias que o seu pensamento é capaz de criar. Isso vai se atenuando de forma crescente, por meio da reconciliação do pensamento com a realidade, até ficar claro que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência. (2009, p. 124)

Eles se entendem nesse exercício de interiorização e exteriorização, com o eu e com o mundo externo, vivendo em conflito por vezes com esses elementos, principalmente no aspecto afetivo: querendo ser aceito e independente e ainda se vendo dependente da família/adultos. Mostra-se relevante então, como os entrevistados confirmaram, abrir espaço de reflexão e voz ativa, como Bock (2008) chama de livre exercício da reflexão, e também não sendo de forma infantilizada (ponto levantado por especialista que nos forneceu feedback no protótipo).

### 3.3. A Sequência Didática

Essa categoria é de suma importância, pois se aprofunda na análise do nosso material didático. Em relação a diversidade de práticas, das respostas obtidas no formulário, de 6 pessoas, 4 ficaram entre bom e ótimo e 3 entre regular e ruim. Já com as entrevistas identificamos que as atividades que foram criadas, são consideradas **interessantes e diversas** pelos entrevistados.

Fiquei bem impressionada, achei muito interessante o trabalho de vocês é bem completo, e sim, tem diversidades de atividades.

Mas acho que no 6º ano funcionaria dependendo da abordagem do professor funciona para o fundamental inteiro, e não só para o 6º ano. São atividades atrativas e tem diversidade delas, então eu acho que isso é mais importante. (EDUCADORA A)

Em relação a aplicabilidade no formulário, de 6 respostas ficou igualmente dividido entre bom/ótimo e regular/ruim. Com as entrevistas obtivemos respostas mais claras e sugestões de como a sequência poderia ser melhor aplicada, como exemplo, foi sugerido que **aulas/atividades fossem mais independentes** uma das outras:

A diversidade eu achei interessante, para servir como um piloto, mas seria muito interessante, mais projetos pontuais e diários para serem utilizados de forma rápido e sem prévios planejamentos. (EDUCADOR C)

Apesar de atividades diversas, percebemos uma inadequação a respeito ao tamanho da sequência, pois, por uma das respostas a mesma foi vista como um potencial projeto:

Eu não acho que é uma SD, eu entendo o trabalho de vocês como um projeto, ou seja, é algo maior que uma SD. Percebi que tem um nível de complexibilidade, eu achei tão completo, eu acho que tem um produto final, e uma vez que tem um produto final, no meu entendimento é um projeto. Eu achei muito completo, por isso que para mim é muito mais um projeto que se pode adequar em qualquer ano do fundamental do que uma SD. (EDUCADORA A)

Visto as citações anteriores, as atividades mostram-se aplicáveis, mas mediante adaptações, pois além dos motivos já trazidos acima, as escolas às vezes não dispõem dos materiais e recursos necessários para realização das atividades:

Com certas adaptações dá para aplicar sim. Na escola onde atuo não seria possível por exemplo imprimir as fichas de atividades propostas, eu teria que passar as questões na lousa ou espelhar na TV para os alunos fazer no caderno ou algo assim... Também tem alguns materiais que não são de uso comum na escola onde eu estou, por exemplo colchonetes não tem, mas não sei, acho que não tem problema fazer no chão, né?! (EDUCADORA B)

Por último e não menos importante, a adaptabilidade se mostra necessária também para inclusão efetiva de todos os estudantes:

Não seria aplicável exatamente assim, primeiro, pois tenho alunos que precisam sempre ter o acompanhamento do slide, e segundo, pois, preciso ter projetos separados por grupos, alguns alunos com

maior atenção, outros com menos conteúdos, de uma forma geral, apenas tornar acessível com base nas especificidades de cada um, falando nisso, fica já o Feedback, de se criarem novas sequências, além de ter algo que facilite o acesso, e com temas atuais, colocar algo do tipo, esse projeto de vida, é indicado também para alunos que tenham dislexia. (EDUCADOR C)

Como é explicitado por Zabala sempre há necessidade de adaptações mediante contexto educativo e intencionalidade que se pretende. O material é apenas uma "base", como as bases teóricas que nos referenciam:

Portanto, a identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem. (1998, p. 54)

Sobre esse aspecto Moran também cita bastante considerar cada escola, cada contexto, cada necessidade ao se pensar nesses projetos e atividades, e considerando que realmente cada região, cada escola, e cada sala de aula tem suas particularidades, seria muito difícil atender todas nessa pluralidade, reforçando o papel do e da educador/educadora e da instituição de ajustar modelos segundo seus saberes, suas intencionalidades e as necessidades de seus estudantes.

Em relação a facilidade de acesso ao site, o formulário nos apontou que das 6 respostas obtidas 4 ficaram entre ótimo/bom e 2 entre ruim/regular. Entretanto um ponto trazido pelas entrevistas, é a falta de tempo para planejar, por isso pede-se mais ferramentas de apoio para o professor como slides para apresentação e resumos mais objetivos. Essa questão de tempo também esbarrou na acessibilidade do site, pois apesar de ser intuitivo são utilizados muitos clicks deixando mais demorado para acessar que o necessário, além disso, foi relatado que atualmente é difícil ficarmos navegando em sites na internet. Em comparação com isso, o Instagram se mostrou uma ferramenta mais atrativa.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término desta pesquisa constatamos que ainda haveria muito a ser investigado, já que encontramos desafios metodológicos de coleta de dados em quantidade mais robusta, e pouco tempo para aprofundar o que foi descoberto.

Tínhamos como hipótese que o nosso material poderia auxiliar professores do 6º ano do ensino fundamental no trabalho com Projeto de Vida, ampliando seu repertório acerca do tema, observamos que ela foi parcialmente validada. Identificamos que, apesar da relevância do tema para este grupo específico e ter professores cientes da importância do material, ainda existe a falta de sensibilização

especificamente sobre projeto de vida, principalmente fora do ensino médio em que se tornou obrigatório e da naturalização do mesmo. Os recortes teóricos apontados neste trabalho revelam a urgência por uma formação docente capaz de promover a capacitação específica para trabalhar com esse tema tão relevante para nossas vidas em outros níveis de ensino.

A partir da pesquisa realizada fomos aprendendo e nos aprimorando de novos conhecimentos e realidades. A plataforma online cuja sequência didática se encontra revelou problemáticas da realidade atual de educadores e educadoras, como o pouco tempo de planejamento, que dificultam ou inviabilizam recursos que exijam muitos caminhos ou tempo de adaptação. Contudo, o Instagram, se tratando de uma ferramenta atual, acessível, intuitiva e chamativa, se mostrou como um forte aliado para promover e divulgar práticas pedagógicas e que pode contribuir para a problemática da naturalização e sensibilização citada anteriormente.

Sabemos que pertence ao professor a tarefa de realizar uma prática educativa voltada ao pleno desenvolvimento dos diversos aspectos das crianças e jovens, privilegiando o ensino contextualizado e significativo e valorizando suas experiências de vida, sua história, cultura e relações sociais. Este trabalho por si só não contribui para a formação integral de educandos e educandas do 6º ano do Ensino Fundamental, necessitando da intervenção ativa de educadores e educadoras para torná-lo adequado a suas demandas e realidades para que desta forma contribua com parte desta formação integral.

Ademais, não conseguimos dados suficientes que nos deem conclusões acerca do material na rede pública de ensino e na educação não formal que estavam contempladas em nossos objetivos (específicos e geral). Sendo assim essa pesquisa não pode se dar como concluída completamente e apenas parcialmente, com possibilidades de continuação para o futuro.

Portanto, entendemos que toda pesquisa é sempre limitada, apontamos como futuros estudos a elaboração desse processo de formação para trabalho com projeto de vida. Finalizamos este trabalho com o desejo de sermos fonte inspiradora para professores que pretendem trabalhar com projeto de vida, despertando neles a vontade de uma busca constante de aperfeiçoamento em sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1732398>>. Acesso em: 11 Abril. 2022.
- BOCK, A. M. B. FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 19 Maio. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofin... - Base Nacional Comum Curricular . Acesso em: 12 Abril 2022.
- Michaela Augusta de Moraes e, SOUSA; Maria Zenaide, ALVES. PROJETOS DE VIDA, UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO. **Revista de Ciências Humanas**. v.20, 2019. Disponível em:<[link.http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387#:~:text=O%20art%20se%20organiza%20buscando,de%20vida%2C%20juventude%20e%20escola](http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387#:~:text=O%20art%20se%20organiza%20buscando,de%20vida%2C%20juventude%20e%20escola)>. Acesso em: 22 Maio de 2022.
- MORAN, José. A importância de construir projetos de vida na educação. **São Paulo**, 2017. Disponível em <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>>. Acesso em: 21 Nov de 2022.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.- 2ª. ed. rev.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1tFsmc9mt44UvGy290Uk238b52jfQcjtWog9mU VmKcxY/edit>. Acesso em: 20 Maio de 2022.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



## APÊNDICE

### Apêndice A: Protótipos

Blog: <https://projetodevidafund2.blogspot.com/>

Instagram: <https://www.instagram.com/projetodevida.fund2/>

Sequência Didática: [https://docs.google.com/document/d/13pJV9eQDMxfRKpaLzkyCnI9GbnhU8C-](https://docs.google.com/document/d/13pJV9eQDMxfRKpaLzkyCnI9GbnhU8C-Rp0oYYkV75dg/edit)

[Rp0oYYkV75dg/edit](https://docs.google.com/document/d/13pJV9eQDMxfRKpaLzkyCnI9GbnhU8C-Rp0oYYkV75dg/edit)

### Apêndice B: Questionário de levantamento de dados inicial

Qual seu ano/série de atuação? (6º, 7º, 8º, 9º, Outro)

Sua escola é: (Pública, Privada, Filantrópica, Outro)

Você trabalha com projeto de vida em sala de aula? (SIM, NÃO)

Você utiliza algum material de apoio para desenvolver suas aulas de Projeto de Vida? (SIM, NÃO)

Se sim, qual tipo de material utiliza? (Recursos online variados escolhidos por você, Plataforma/Material didático online, Materiais impressos variados escolhidos por você, Material didático impresso, Outro.)

Conhece algum material didático que aborde a questão do projeto de vida para os anos finais do ensino fundamental? (SIM, NÃO)

Se sim para a resposta anterior, quais materiais conhece? O que diria da qualidade desses materiais? (Aberta)

Você acha relevante trabalhar com este tema nos anos finais do Ensino Fundamental? (SIM, NÃO)

Acredita que existe a necessidade destes materiais de apoio? (SIM, NÃO)

Qual ou quais dessas atividades são mais interessantes para se trabalhar com projeto de vida? (Brincadeiras, Jogos, Entrevistas, Audiovisuais (Filmes, documentários, séries), Atividades de redação e introspecção, Jogos online, Questionários, Outro).

Quais temas relacionados a projeto de vida você julga necessário trabalhar? (Aberta)

### Apêndice C: Questionário de análise de dados final

Trabalha com a educação formal ou não formal?

Você é uma educadora ou um educador do 6º ano do Ensino Fundamental ou dessa faixa etária?

Trabalha com a educação formal ou não formal?

Caso trabalhe com a educação formal pertence a qual rede de ensino?

Considera que a Sequência Didática aumentou seu repertório de atividades para o trabalho com Projeto de Vida?

Em uma escala de 1 a 4 sendo 1 ruim e 4 ótimo, em relação a Sequência Didática Mosaico Mágico qual a: [Relevância do tema]

Em uma escala de 1 a 4 sendo 1 ruim e 4 ótimo, em relação a Sequência Didática Mosaico Mágico qual a: [Aplicabilidade das atividades no seu local de trabalho]

Em uma escala de 1 a 4 sendo 1 ruim e 4 ótimo, em relação a Sequência Didática Mosaico Mágico qual a: [Diversidade de práticas]

Em uma escala de 1 a 4 sendo 1 ruim e 4 ótimo, em relação a Sequência Didática Mosaico Mágico qual a: [Métodos avaliativos]

Em uma escala de 1 a 4 sendo 1 ruim e 4 ótimo, em relação a Sequência Didática Mosaico Mágico qual a: [Facilidade de acesso ao material didático]

Em uma escala de 1 a 4 sendo 1 pouco e 4 muito, a ferramenta Instagram com a página @sd\_mosaicomagico: [Contribuiu para seu processo formativo a cerca do tema Projeto de Vida?]

Em uma escala de 1 a 4 sendo 1 pouco e 4 muito, a ferramenta Instagram com a página @sd\_mosaicomagico: [Instigou o acesso para a Sequência Didática?]

Este espaço é livre para que você faça comentários, elogios, críticas ou sugestões.

#### **Apêndice D: Perguntas para entrevista**

O que você entende por projeto de vida?

Você conhece práticas/atividades de projeto de vida?

Você acha interessante/relevante trabalhar com esse tema no 6º ano? Justifique

O que você avalia sobre a diversidade de atividades?

Achou as atividades atrativas?

E sobre a sequência, o que considera a respeito do formato?

De maneira geral, como foi a acessibilidade no site e Instagram? O que achou das postagens? Teria alguma sugestão de melhorias

No seu contexto real essa sequência de atividades seria aplicável? Justifique

Se você fosse utilizar essa sequência hoje, como a utilizaria? Teria sugestões?

Você acredita que esse material contribuiu para o aumento do seu repertório sobre projeto de vida?

ANA CAROLINA MAGOSSO MOREDO

RAFAELLA VASCONCELLOS PERRELLA

VITOR COELHO DA SILVA

## 02. A FUNÇÃO DO DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

O tema abordado no trabalho é o diagnóstico em crianças de 0 a 6 anos. Trabalhamos com uma ampla pesquisa para investigar o processo de diagnóstico. O produto do trabalho é possuir mais conhecimento e, inicialmente, construir um material de apoio que possa auxiliar nosso público-alvo com informações sobre o assunto. Produzimos um questionário inicial que aborda questões introdutórias sobre o tema, coletando dados sobre a opinião das pessoas com relação ao tema escolhido pelo grupo. Pesquisamos e analisamos materiais que ampliaram nosso campo teórico e mantiveram nosso trabalho o mais produtivo e completo possível.

**Palavras-chave:** Diagnóstico. Educação Infantil. Medicalização. Acompanhante Terapêutico. Inclusão escolar.

## INTRODUÇÃO

A linha de pesquisa para a formulação do tema está ligada à descoberta do diagnóstico em crianças de 0 a 6 anos de idade. A escolha do tema tem como justificativa a curiosidade dos integrantes do grupo sobre o processo para obter um diagnóstico infantil, desde o momento em que os pais ou a escola levantam suspeitas até todo esse processo avaliativo e, por fim, o diagnóstico final. Assim, nosso objetivo de pesquisa foi apresentar as funções do diagnóstico na educação infantil.

Dessa forma, temos como perguntas centrais: *De qual maneira a criança pode ser afetada dentro da escola durante e antes desse processo do diagnóstico? Como podemos melhorar o trabalho do professor dentro da sala de aula após o processo deste aluno ser concluído e, por fim, obter um diagnóstico ou não? Até que ponto ele realmente é necessário e como as escolas agem com relação a isso?*

Partimos da hipótese de que o diagnóstico pode ser importante, sobretudo para que ocorra uma intervenção precoce, ainda mais quando se percebe resistência por parte das famílias em aceitar as dificuldades apresentadas pela criança. Por outro lado, acreditamos que deve haver o comprometimento da escola no suporte pedagógico para a aprendizagem da criança, não se desimplicando de sua responsabilidade.

Neste sentido, destaca-se o dever da instituição de ensino e dos profissionais para que ajam em parceria com as famílias e, assim, ocorra a inclusão dentro da sala de aula de maneira lúdica.

## 1. CAMPO DE PESQUISA

O trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, onde o objetivo é apresentar as funções do diagnóstico na educação infantil em crianças de 0

a 6 anos de idade. As perguntas norteadoras respondem às hipóteses levantadas no início do trabalho. As perguntas elaboradas foram: *De qual maneira a criança pode ser afetada dentro da escola durante e antes desse processo do diagnóstico? Como podemos melhorar o trabalho do professor dentro da sala de aula após o processo deste aluno ser concluído e, por fim, obter um diagnóstico ou não? Até que ponto ele realmente é necessário e como as escolas agem com relação a isso?*

A relação entre as perguntas e as hipóteses elaboradas é que ambas falam a respeito de como a criança pode ser inserida dentro da sala de aula e o papel da instituição de ensino nesse processo de inclusão.

A metodologia inicial foi a realização de um questionário para coleta de dados sobre o diagnóstico infantil em crianças de 0 a 6 anos. No decorrer do trabalho fizemos entrevistas com profissionais da saúde como: fonoaudiólogos, psicólogos, assistente terapêutica e coordenadora da Educação Infantil. Ao longo de todo trabalho, buscaremos por textos, livros, vídeos, palestras e lives que se relacionam com o tema abordado. A princípio, realizamos um e-book de caráter informativo para fácil acesso do público-alvo.

Essas formas de metodologia foram escolhidas pois acreditamos que é a melhor forma de construir nossa linha de pesquisa e, como ponto de partida, escolhemos a realização de um questionário, no qual podemos obter inúmeras respostas diversas sobre o tema escolhido.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

Durante o início da pesquisa, algumas hipóteses foram levantadas para dar sequência ao tema. Acreditamos que não seja um processo fácil para as famílias, motivo pelo qual, muitas vezes demoram para que busquem uma ajuda especializada, prolongando essa fase de suspeita inicial para um possível diagnóstico.

Sabemos também que é dever da instituição de ensino incluir o aluno nas atividades de uma maneira leve, trabalhando sempre em conjunto com a família e a equipe de profissionais que o acompanham.

Mas, afinal, como se constrói um diagnóstico na Educação Infantil? A criança desenvolve diversas habilidades que irão permear toda sua vida, como falar, andar, correr, pular, observar e manipular objetos de acordo com sua curiosidade aguçada. Nesta fase, a criança observa como os ambientes sociais que ela habita funcionam, demonstra curiosidade por isso, e quando adquire a fala e inicia uma estrutura lógica em seu cognitivo, começa a questionar o porquê das coisas.

O comprometimento dos pais com esses dois fatores caracteriza-se como crucial para crianças que necessitam de acompanhamento. A primeira delas é que todos os pais se atentem à saúde dos seus filhos e comportamento atípicos, marcos de desenvolvimento infantil que ainda não foram contemplados pelo crescimento da criança.

O segundo fator seria realizar atividades para proporcionar melhor desenvolvimento integral do seu filho, Jerusalinsky (2017) defende que os pais devem constituir observações iniciais com atividades simples propostas em casa, como nomear alguns animais e pedir que ele nomeie outros, contar histórias e questioná-lo quais personagens aparecem ao longo da contação de história, incentivar a criança a falar palavras, cantar músicas com algum adulto, utilizar objetos como bola para fins recreativos são atividades propostas com frequência em terapias com crianças.

Entretanto, são exercícios que devem ser realizados em casa desde cedo, a fim de estimular precocemente qualquer criança para que haja um desenvolvimento integral o mais cedo possível.

A respeito dessa reflexão, Vorcaro (2011, p. 219) questiona sobre o *“efeito bumerangue”* que um diagnóstico pode trazer, uma vez que amplia a *“ordem de grandeza dos quadros clínicos na medida em que atesta um rigor científico capaz de excluir o saber parental ordinário constitutivo do laço social de qualquer criança”*. Para a autora, o sistema classificatório que embasa a clínica médica *“reduz a criança a uma linhagem médica que lhe é alheia e não contempla seus laços sociais primários”*.

Cada vez mais o diagnóstico na Educação Infantil é solicitado, pois, por muitas vezes, ele retira essa angústia dos pais que buscam saber o porquê a criança age daquela maneira e, com o diagnóstico, encontram essas respostas, pois recebem uma justificativa do motivo que faz com que a criança agir com determinados comportamentos em diferentes situações.

A questão não é não possuir o diagnóstico na primeira infância, e sim, não iniciar um tratamento cedo, pois em alguns casos, podemos notar o sofrimento e a necessidade da criança em obter uma ajuda e, para isso, não é necessário possuir um diagnóstico para iniciar algum tipo de tratamento. Porém, o diagnóstico pode tornar-se um problema quando é uma resposta única para algo que a criança faz e, assim, limitando seus conhecimentos.

Entretanto, apesar de uma criança com dificuldades necessitar de acompanhamento, o diagnóstico é delicado e tem que ser realizado através de profissionais especializados. Um tratamento com uma equipe multidisciplinar é a melhor alternativa segundo a autora Julieta Jerusalinsky (2017).

Relacionado à temática do diagnóstico infantil, vemos essa questão se traduzir no espaço escolar através do trabalho com inclusão. O processo de diagnóstico e a medicação impactam no processo de inclusão dentro da instituição de ensino. A partir das concepções abordadas em Travessias e Travessuras, trouxemos algumas reflexões a respeito desse tópico.

Falando de inclusão dentro do ambiente escolar, não podemos esquecer de citar a importância da escola e de suas inúmeras experiências que são proporcionadas para a criança, desde as convivências e conceitos pedagógicos que trazem importantes benefícios e aprendizados durante o desenvolvimento na primeira infância, como: tolerância, desenvolvimento da linguagem, resistência à frustração,

organização e espírito de coletividade. Sabendo disso, concluímos que a importância da escola é indiscutível para esta fase considerada a de maior desenvolvimento infantil.

Quando pensamos em analisar uma criança com um desenvolvimento considerado insuficiente para a faixa etária, pensamos sempre por uma ótica escolar. Analisamos a criança a partir de dificuldades de socialização e obstáculos pedagógicos que a criança venha a enfrentar. Apesar de serem fatores de grande importância na vida pessoal e escolar de um ser humano, devemos também priorizar outros aspectos que merecem algum tipo de atenção.

Crianças com possíveis atrasos no desenvolvimento tendem a sofrer consequências pedagógicas ao longo de sua escolarização, principalmente no início dela. Uma vez que essas crianças podem ser inseridas no contexto escolar, mas não estarem de fato incluídas. Uma criança que apresenta defasagens ou um desenvolvimento que não condiz com aquela faixa etária, precisa de profissionais que consigam acompanhar e analisá-la de perto para construir adaptações de acordo com a necessidade apresentada.

As adaptações para crianças em situação de inclusão podem ser necessárias, mas podem depender dos estímulos que essa criança tenha recebido previamente. Estímulos são bastante benéficos no desenvolvimento de qualquer criança, mas, no caso de crianças com desenvolvimento tardio, deve acontecer com uma frequência maior. Os estímulos só agregam para o desenvolvimento infantil.

Uma criança que recebe estímulos consegue impulsionar suas habilidades, evoluir pedagogicamente, além de se aproximar do esperado para seu crescimento naquela faixa etária.

Pensando em diagnóstico na primeira infância, devemos pensar sobre a forma que essa criança será incluída na sociedade e o papel da escola nesse momento, pensando que, através do brincar, a criança desenvolve capacidades importantes, como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação e permite o desenvolvimento de áreas da personalidade como a afetividade, a motricidade, a inteligência, a sociabilidade e a criatividade.

Durante o tratamento, é necessário que haja uma parceria entre a escola, os pais e os responsáveis pelo acompanhamento da criança fora da sala de aula, pois, na maioria das vezes, a criança passa a maior parte do tempo dentro do espaço escolar.

A relação *“família-escola”* é de grande importância para o trabalho inclusivo, pois, com tal relacionamento é possível promover qualidade na inclusão e a comunicação da família junto à escola vem para contribuir e, assim, facilitar o processo social nesses dois ambientes conjuntamente. Portanto, quanto mais estímulos recebidos, maior é o ganho de habilidades e, além disso, o contato com os outros permite um melhor desenvolvimento diante da sociedade em que vive, já que é com essa interação e suporte que elas evoluem.

O tratamento visa a inclusão do sujeito no meio social de forma gradativa. O aprendizado está no laço social e como ela vai ser inserida no meio, para que, assim, desenvolva o que é esperado para faixa etária. Para o profissional é de extrema importância escutar da escola como é a relação de aprendizado, a relação com a professora e os colegas, como se existissem quatro versões da criança: a professora, a coordenadora, a família e a criança que é vista no acompanhamento.

Ainda sobre a criança dentro do contexto escolar, podemos falar sobre o papel do acompanhante terapêutico na escola. O AT possui a função de incluir o sujeito no meio dos demais colegas, pois trata-se de uma criança que sozinha não conseguiria realizar essa interação, porém é esperado que, ao longo do tempo, o acompanhamento seja dispensado, significando uma melhoria no comportamento de interação da criança.

Na definição de Jerusalinsky (2017, p.37): "O A.T consiste em uma intervenção em ato na mediação entre as demandas sociais - que fracassam em seu endereçamento ao paciente - e a possibilidade de que o paciente possa produzir uma realização desde a qual se engaje desejosamente no laço social, não ficando simplesmente submetido a um imperativo de adaptação."

Seguindo as concepções da autora, ela afirma que a vivência de uma criança não pode ser resumida a estar sempre dentro de um consultório. Ela atribui o papel do assistente terapêutico que pode atuar com o ideal de possibilitar que alguma experiência de vida possa se produzir no cotidiano dessa criança.

Condicionamos o papel desse profissional tão presente na escola à possível necessidade de que, sem ele, a criança não conseguiria concretizar alguns objetivos da escola e de sua rotina. No livro *Travessias e Travessuras*, a autora faz uma metáfora do desenvolvimento da criança a uma travessia em que um ser humano possui a necessidade de alcançar, seja nas questões de desenvolvimento, ou pelo medo de que os responsáveis por ele, como os pais e educadores, de que a criança de alguma forma fracasse.

A importância do especialista se resume não apenas a analisar, investigar e diagnosticar aquela criança com algum transtorno ou deficiência que possa ser condizente com a condição dela, mas, também faz parte do seu papel fazer seu tratamento após diagnóstico de maneira mais eficiente possível, para que, assim, possa assegurar atendimentos de qualidade para o desenvolvimento dessa criança a longo prazo.

A partir do início desse acompanhamento especializado, a criança começa a receber a quantidade de estímulos que é considerada adequada para crianças com desenvolvimento insuficiente. Com isso, se inicia um trabalho conjunto para que essa criança consiga cumprir as demandas da escola em que está, além de tentar atingir ou aprimorar habilidades esperadas para sua faixa etária.

Jerusalinsky (2017, p. 108), aborda o início do percurso terapêutico, que ela chama como aposta em sua constituição, de uma criança que ela nomeia como Tito.

Ela expõe as ferramentas que foram trabalhadas com esta criança, e define seu percurso terapêutico como: um percurso que foi trilhado por meio do brincar e com atividades de experiência sensoriais que afetam seu corpo. Ela também enfatiza que os pais se mudaram para outro país, mas que houve regressão no desenvolvimento do menino.

Após a volta para o Brasil, ele conseguiu retomar o acompanhamento e dar continuidade ao seu desenvolvimento. Podemos constituir uma análise do quanto impactante é alinhar o terapêutico também à rotina daquela residência, uma vez que o AT também desenvolveu a terapia em casa para poder melhorar a relação de Tito com os demais integrantes da casa.

O acompanhamento terapêutico busca articulação entre o campo pedagógico e o campo psicológico. O campo psicológico é desempenhado por psicólogos. Estes profissionais possuem diversos nomes, como: mediadores, tutores, apoios pedagógicos, entre outros termos.

Segundo Mauer e Resnizky (1987), o acompanhante terapêutico deve sempre construir seu trabalho no seio de uma equipe e não trabalhar de maneira isolada. Um bom trabalho necessita de alinhamento com os participantes do meio social que permeiam o cotidiano da criança.

A necessidade de um acompanhante terapêutico surge com a necessidade do profissional acompanhar o paciente em outros espaços fora da instituição clínica, com a finalidade de compreender melhor os contextos em que a criança está inserida.

Podemos atrelar esse possível complemento a um profissional designado para auxiliar as práticas clínicas nas práticas pedagógicas, além de tentar potencializar a inclusão da criança através de diversas estratégias pautadas nos objetivos que o espaço clínico planeja para a criança.

De acordo com Jerusalinsky (2017), no livro *Travessias e Travessuras* no acompanhamento terapêutico, a presença do trabalho clínico/psicológico culminou em segregações entre os alunos, nomeando-os em duas categorias: Normalidade e Anormalidade. Apesar de nos encontrarmos em uma época em que a modernidade fez com que esses termos se tornem pejorativos, entretanto, eles não deixaram de existir, apenas mudam de classificação de acordo com o tempo e o espaço.

Algumas crianças apresentam diferentes disfunções como TDAH, que afeta o foco e o comportamento da criança na maioria das vezes. A escola possui uma rotina estruturada que é planejada com a professora e, contém atividades que, em sua maioria, possuem uma necessidade de foco e participação ativa da criança.

Historicamente pensamos que a escola como espaço pode instaurar institucionalmente algumas segregações entre os alunos. Um exemplo disto seriam os alunos que são culpabilizados por seu "fracasso escolar" em virtude de não possuir o mesmo nível de aprendizagem. A consequência disto é o início do uso de medicamentos. A autora defende esta afirmação.

Seguindo a lógica do discurso científico (JERUSALINSKY, 2017, p. 153), aplicamos uma noção de déficit nas crianças quando elas apresentam no período escolar diferenças significativas de comportamento e desenvolvimento, da forma como elas agem para se inserir ou não e como elas firmam seus laços com os demais no meio social.

A escola como instituição, na maioria das vezes, age com tais dificuldades de comportamento e desenvolvimento na forma de complemento, de completar algo que falta, de ocupar algo que está parcialmente vazio.

Pensando em questões de comportamento, acreditamos fortemente, com base na nossa pesquisa, que os medicamentos impactam diretamente no comportamento da criança.

A Ritalina é utilizada como um exemplo de tratamento, pois, inicialmente, este medicamento foi lançado com a promessa de “curar” o Transtorno do Déficit de Atenção e/ou a Hiperatividade. Concluímos que o número cresce de maneira tão frequente e significativa que podemos considerar que esses diagnósticos em crianças vêm se assimilando a uma epidemia.

Muitas vezes, essa busca por um diagnóstico parte de uma necessidade da escola e da família de manter uma criança que sempre age de forma inquieta, totalmente calma e medicada. Uma vez que crianças com TDAH tendem, em sua maioria, a possuir um comportamento mais agitado.

A Ritalina se caracteriza como um medicamento estimulante que age no sistema nervoso central e é altamente estimulado por meio de uma liberação de dopamina. A dopamina é um neurotransmissor, conhecido também como mensageiro químico, que é responsável por diversas funções do nosso sistema nervoso, entre elas, o foco.

Esse remédio nos mostrou através de pesquisas que os medicamentos estão cada vez mais presentes na vida e no organismo das crianças, uma vez que a Ritalina é um medicamento que auxilia a manter o foco, atuando no sistema nervoso. Esse é apenas um dos motivos que faz com que o medicamento seja bastante utilizado no tratamento de pessoas com TDAH, principalmente no período de escolarização em que o padrão de comportamento escolar adere à disciplina e comportamento como parâmetro para analisar os alunos. Uma consequência dessa cultura de patologização na infância é o aumento da medicação.

Os autores Collares e Moysés (1994) nos mostram como isso desencadeia um possível ciclo que afeta a sociedade, e que tem início na escola com observações das dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Após isso, segue para a parte clínica, em que a criança recebe um diagnóstico e, assim, aumenta a necessidade de tomar medicamentos.

Keners (2012) nos trouxe uma reflexão histórica sobre as clínicas médicas com crianças, que parte de um princípio de reflexão sobre a deficiência mental,

primordialmente, com o número significativo de deficientes naquele continente, e que, por esse motivo, começaram a surgir as primeiras instituições clínicas especializadas para deficientes pela Europa.

Podemos classificar isso como um indicativo de que esses diagnósticos têm sido frequentes na sociedade, aumentando a demanda e a necessidade desses espaços clínicos em todo o mundo.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

O objetivo do nosso trabalho inicialmente, tinha como objetivo investigar o diagnóstico precoce em crianças na Educação Infantil (0 a 6 anos) e entender o caminho que pode levar as famílias e as escolas a irem atrás de um profissional especializado e buscar respostas para algumas dúvidas e hipóteses levantadas.

E, com isso, responder questões por meio de estudos, leituras e pesquisas de livros e textos que nos ajudem nesse assunto, nos levando a obter respostas para o trabalho desenvolvido. Assim, realizamos duas entrevistas com diferentes profissionais, psicóloga e fonoaudióloga, para, dessa forma, iniciarmos a coleta de dados, e, por fim, disparamos um questionário com perguntas sobre o tema, a fim de levantar informações sobre o conhecimento das pessoas em geral.

#### 3.1. Análise da entrevista com a psicóloga Laura Carrasqueira Bechara

Ao longo da entrevista com a psicóloga e psicanalista Laura Carrasqueira Bechara, foi citada a diferença entre medicação e medicalização, na qual a medicação se baseia apenas em oferecer o remédio para a criança em determinada situação. Já a medicalização é o processo de medicar em excesso, na aula, muitas vezes, a criança é medicada apenas para determinadas situações, como adaptar o sujeito ao meio escolar, forçando o desenvolvimento pessoal dentro do contexto de estudo.

Laura acredita que quanto mais cedo se inicia o processo de medicalização, com o passar do tempo, a tendência é que o aluno aumente a necessidade e frequência do uso do medicamento gradualmente.

É citado também o papel do acompanhante terapêutico. O AT tem a função de incluir o sujeito no meio dos demais colegas e, ao longo do tempo, a presença dele pode não ser mais necessária, significando um avanço no desenvolvimento social e pedagógico da criança. Porém, muitas vezes, isso pode tornar-se um problema, pois a AT passa a ser contratada apenas para ser uma condição para a criança estar na escola.

### 3.2. Análise da entrevista com a fonoaudióloga Cristiane Moredo

Após entrevistarmos a psicóloga Laura, sentimos a necessidade de realizar uma conversa com a fonoaudióloga Cristiane Moredo.

Em nossa entrevista foi abordada a importância da terapia e da escola caminharem juntos. Ela acredita que quando a escola e as terapeutas trabalham com o mesmo objetivo, a criança passa a se desenvolver melhor, pois o trabalho desenvolvido na escola e na terapia seguem o mesmo direcionamento que é atingir um avanço no desenvolvimento da criança em situação de inclusão.

Cristiane cita que os primeiros sinais que levam os pais a procurarem um especialista é a ausência da fala e é despertada a necessidade de procurar um profissional fonoaudiólogo e, assim, se inicia a busca dos motivos desse atraso. Muitos desses casos acabam iniciando outras terapias em conjunto para assim atingirem um bom resultado.

### 3.3. Análise do questionário inicial

Realizamos um questionário com base nos dados da coleta de dados inicial, que foi feita em formato de questionário e disparado pela internet. Uma das perguntas ilustra que o questionário atingiu um público majoritariamente jovem, a maioria entre 18 a 24 anos de idade. Além disso, a maioria desse público também possui filhos.

Ao longo do questionário, grande parte das respostas diz que o diagnóstico é importante, principalmente nos primeiros anos de vida, pois quanto mais cedo é descoberto, mais fácil fica de tratar e buscar ajudas apropriadas, visando um bom desenvolvimento da criança. Analisamos essa fala como um discurso frequente de algumas pessoas, que acreditam que o diagnóstico de uma criança nessa faixa etária é crucial para evitar grandes atrasos no seu desenvolvimento, visando um crescimento saudável e ideal para crianças que se encontram nesta situação.

Analisamos esse posicionamento através do questionário, como pessoas que acreditam que através do diagnóstico. Em outra parte, aborda o diagnóstico dentro das escolas. Grande parte das crianças possuem dificuldades na socialização por não possuírem um diagnóstico formado, criando uma dificuldade dentro da sala de aula. É observada, dentro das respostas, a importância do diagnóstico nas escolas para que entendam melhor a maneira de ensinar a criança dentro de suas especificidades.

A maior parte das pessoas descreveram experiências vividas dentro de seus ambientes de trabalho, círculos familiares e conhecidos com crianças de 0 a 6 anos que foram diagnosticadas com algum transtorno.

Por outro lado, 76 pessoas responderam que nunca tiveram contato e experiência para contar sobre o assunto, um fato também muito interessante, pois é considerado um número alto de acordo com a quantidade de pessoas que responderam o questionário.

### 3.4. Análise do parecer da coordenadora

Foi entregue à Coordenadora de Inclusão da Escola PV o documento para que a mesma pudesse analisar e ler o trabalho feito pelo grupo.

Renata citou que sentiu necessidade de trazer mais contribuições ao nosso trabalho do ponto de vista da escola, como um espaço coletivo, mas que possui a necessidade de trabalhar a singularidade de cada aluno.

“Mesmo as crianças sendo diferentes, cabe ao professor conhecer seu aluno e tentar acessá-lo de alguma forma que tal conhecimento faça sentido para ele, independentemente de ser uma criança com diagnóstico ou não. Toda escola elabora um PEI (Planejamento Educacional Individualizado) para cada criança com questões inclusivas, contando com a participação da família e terapeutas.”

Também é abordado pela parecerista do material didático, o projeto de lei N.º 5.093, de 2020, que se caracteriza uma proposta de organização curricular desenvolvida especialmente para cada criança em situação de inclusão. De acordo com a Câmara dos Deputados, essa política possui o objetivo de assegurar um planejamento que garanta um ensino garantido para a criança de acordo com sua singularidade.

“Renata acredita que uma escola que respeita a individualidade da criança pensando em práticas inclusivas contribui para o desenvolvimento da criança e traz segurança para as famílias que passam por uma fase difícil, que é todo o processo de diagnóstico e muitas vezes se negam a acreditar que o filho possui algum transtorno, com receio da criança ser rotulada na sociedade e principalmente na escola, primeiro espaço social da criança.”

Acreditamos que a escola, além de assegurar o direito ao ensino de qualidade a criança, a escola também possui a responsabilidade de trabalhar a singularidade da criança a partir de suas necessidades específicas e não a partir de seu diagnóstico.

“Além disso, Renata colocou que enfrenta casos de professores que se recusam a trabalhar com grupos quando descobrem que têm crianças com transtornos ou deficiência e alegam não saber qual intervenção deve ser feita em determinados momentos, por isso acredita que a inclusão deve partir do professor e sim da escola para poder se organizar melhor e receber cada individualidade, sendo necessário

que revise sempre suas práticas, trazendo as famílias, uma certeza de que as intervenções feitas com a criança não acontecem devido ao diagnóstico, mas sim pensando no desenvolvimento da criança.”

De acordo com a obra de Collares e Moysés (1994), essa postura demonstra-se ainda frequente na educação, os autores afirmam que os educadores que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais, assumem uma postura acrítica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas fazendo uma triagem e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde.

Do outro lado da moeda, os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais, assumem uma postura acrítica e permeável a tudo, transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde. Essa prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos o tema ‘A função do diagnóstico na Educação Infantil’, um assunto muito amplo em diversas áreas. Com base nisso, iniciamos com o objetivo de investigar o diagnóstico precoce em crianças de 0 a 6 anos e entender o caminho que leva as famílias e as escolas a buscarem ajuda de um profissional especializado e, assim, iniciarem um tratamento que busque evolução na vida da criança, facilitando seu desenvolvimento escolar e sua vida pessoal.

Na Educação Infantil, o diagnóstico é solicitado em algumas situações para retirar a angústia e o medo dos pais, que, muitas vezes, buscam uma resposta para a forma como a criança age em determinada situação, mas a verdade é que o problema não é ter o diagnóstico na primeira infância, e, sim, iniciar um tratamento medicamentoso precocemente sem avaliar outras condições, como estímulos adequados, apoio pedagógico e enveredar por um excesso de medicalização que pode levar a consequências físicas, psíquicas e sociais, uma vez que é nessa idade que o cérebro da criança passa por intenso amadurecimento e está mais sensível a estímulos químicos e interacionais.

O tratamento é a melhor opção para a criança que está em processo de diagnóstico ou que já o obteve, desde que consideradas outras tentativas de intervenção e discutidos os prós e contras, dosagem e outros elementos como apoio pedagógico, acompanhamento psicológico e constante interação das famílias com a escola e outros profissionais que atendem a criança. Quando a equipe que acompanha o tratamento da criança é composta por profissionais de diversas áreas, há uma possibilidade maior de melhora e de remissão de possíveis sintomas, principalmente quando existe uma parceria da escola com a família e a equipe responsável.

A relação entre a família e a escola é importante para o trabalho inclusivo, pois é por meio do contato com o outro que a criança se desenvolve. Quanto mais estímulos recebe, maior é o ganho de habilidades. Uma parceria efetiva entre diferentes contextos do cotidiano dessa criança amplia sua qualidade de vida e efetiva sua inclusão, além de alinhar pontos importantes da vida das crianças em todos os ambientes que ela venha a ocupar.

Uma parte considerável da nossa investigação foi dedicada a pesquisar sobre o trabalho do Acompanhante Terapêutico, suas atribuições e sua finalidade como profissional clínico. Entendemos que o AT possui a função de incluir o sujeito no contexto que vive, pois falamos de crianças que sozinhas, muitas vezes, não conseguiriam realizar essa tarefa.

Porém, é importante lembrar que se espera que o acompanhamento seja gradativamente descontinuado conforme a criança for adquirindo autonomia e se apropriando do espaço de aprendizagem e interação na escola, o que significa uma melhora e evolução do paciente.

Acreditamos que este tema possua uma forte contribuição para a educação e para cidadãos que desejam adquirir mais informações sobre a relação da família e da escola com o processo de ensino de crianças que se encontram em situação de inclusão e que possam vir a necessitar de diagnóstico ou medicação. Além de sua relevância social, atrelando um olhar direcionado a crianças que historicamente foram segregadas dentro do espaço educacional.

## REFERÊNCIAS

COLLARES, Cecília.; MOYSÉS, Maria Aparecida. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. Série Idéias n.23. São Paulo: FDE, 1994

JERUSALINSKY, Julieta. **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. 1ª edição. São Paulo: Agalma Psicanálise, 1 de janeiro de 2017.

MAUER, S. K.; RESNIZKY, S. **Acompanhantes terapêuticos e pacientes psicóticos**. São Paulo: Papirus, 1987.

VORCARO, Angela. (2011). O efeito bumerangue da classificação psicopatológica da infância. In A. Jerusalinski, & S. Fendrik (Orgs.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo, SP: Via Littera, pp. 219-229).

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



## APÊNDICE

### Entrevista com a psicóloga e psicanalista Laura Carrasqueira Bechara

#### Perguntas:

Você considera importante um acompanhamento terapêutico para crianças em situação de inclusão e/ou dificuldades de aprendizagem?

Qual o papel de uma psicóloga no processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança após diagnóstico? Quais são os desafios que dificultam a educação de qualidade de crianças de inclusão?

E em casos de diagnóstico imediato?

Quais os efeitos do excesso de diagnóstico na infância?

Você considera a parceria com a escola importante?

### Entrevista com a fonoaudióloga Cristiane Magosso Moredo

#### Perguntas:

Você considera importante um acompanhamento terapêutico para crianças em situação de inclusão e/ou dificuldades de aprendizagem?

Qual o papel de uma fonoaudióloga no processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança após diagnóstico?

Qual a situação mais comum na sua experiência profissional e qual a abordagem que você usa para trabalhar com essas crianças?

Como o Fonoaudiólogo faz avaliação da fala e da linguagem nas crianças?

Quais os primeiros sinais que levam os pais a procurarem um especialista?

Como fazer propostas fora do espaço terapêutico que consigam potencializar o aprendizado e o desenvolvimento da criança de forma significativa?

#### Questionário

1. Quantos anos você tem?
2. Você tem filhos?
3. Você trabalha na área de Educação?
4. Você acha importante o diagnóstico em crianças de 0 a 6 anos?
- 4.1 Justifique a resposta da pergunta anterior.
5. Você conhece alguma dessas siglas: TEA, TGD, TID, TDAH, TDO, TOC? Se sim, quais?
6. Já teve contato ou conhece alguma criança de 0 a 6 anos que tenha sido diagnosticada com algum desses transtornos?
7. Relate essa experiência

ANDRESSA SOUZA

ROBERTA OLIVEIRA

### 03.

# A IMPORTÂNCIA DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO E SUA INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia Magalhães Regis de Alencastro.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a importância da reintegração da natureza no território educativo na escolaridade de crianças entre 6 e 11 anos, bem como contribuir para a formação continuada dos educadores, a fim de ampliar o olhar para esse campo de experiência e oferecer ferramentas para o trabalho em sala de aula e em espaços externos. A relevância desse estudo se dá no contexto em que a sociedade atual está caminhando, cada vez mais, distanciada e desconectada da natureza e de seus sistemas, devido ao aumento da urbanização. Esse contexto interfere na construção do currículo escolar que tende a segmentar os conteúdos disciplinares sem que haja reflexões relacionadas à temática socioambiental como um todo. Além de apresentar esta consideração sobre o tema, esse trabalho traz um e-book, disponível em plataforma virtual, com orientações de trabalho para todos os educadores. A análise de dados apresenta que, de maneira geral, os educadores reconhecem a importância e relevância de se trabalhar este assunto de uma forma mais ampla e eficaz com os alunos, mas que o planejamento curricular acaba por contemplar mais outros pontos do que este. O desafio está na falta de apoio da comunidade escolar em perceber a importância de crescer a discussão com os alunos e preparando melhor seus educadores em relação ao assunto e uma maior contribuição e apoio das famílias. Esta pesquisa apresenta ideias e conceitos de autores como Candau (2011), Bauman (apud NEORAL et al., 2021), Capra (1996), Louv (apud FIGUEIREDO et al. 2016) e Gimeno (LIBRARY, s.d.).

**Palavras-chave:** Natureza. Sustentabilidade. Educação socioambiental. Ecologia. Alfabetização ecológica.

## INTRODUÇÃO

Nós estamos o tempo todo conectados ao mundo externo por meio da tecnologia e rodeados pelo contexto da globalização que nos exige estar sempre atualizados. Como resultado, acabamos não valorizando nosso mundo interno e nos desconectamos do que sempre fez parte da vida, da própria natureza humana. Nosso cérebro, mente e corpo não se encontram em equilíbrio. Esse modo de viver é analisado por Bauman (apud NEORAL et al., 2021) quando afirma que a contemporaneidade se caracteriza pela liquidez e pela efemeridade que não nos permite desfrutar do que temos, por exemplo o que é dado pela natureza.

A desconexão com a natureza, segundo Richard Louv (apud FIGUEIREDO et al. 2016), tem implicações enormes para a saúde humana, principalmente no desenvolvimento infantil. Para ele, a relação das crianças com a natureza está diminuindo a ponto de não conseguirem diferenciar, em seu dia a dia, quais são os elementos e fenômenos da natureza e os produzidos pela sociedade. Ele chama esse fenômeno de “transtorno de déficit de natureza”, que diz respeito aos vários problemas físicos e mentais decorrentes de uma vida desconectada do

mundo natural. Quanto menor é o contato das crianças com a natureza, mais seus sentidos ficam limitados, isso pode levar a terem dificuldade para desenvolver bem suas habilidades sociais, físicas e até mesmo psicológicas. Longe da natureza, é mais fácil que fiquem mais ansiosas e dispersas.

A hipótese desse estudo é de que a educação envolve múltiplos saberes, cada um com a sua devida importância, apesar disso, o contato com a natureza como parte do planejamento e currículo escolar não é muito frequente, o que traz prejuízos para a educação que visa ser integral. É comum que durante o período escolar a natureza tenha sido apresentada, muitas vezes, como algo positivo, com vários benefícios e que deve ser preservada por todos, mas isso geralmente foi feito de forma teórica e não vivenciada. Nas escolas, de maneira geral, há uma separação entre teoria e prática que acaba por gerar conflitos.

Segundo Zabala (apud NEORAL et al., 2021), o currículo escolar da educação básica passou a aplicar conteúdos e disciplinas de forma segmentada com o objetivo de preparar os alunos para ingressar no ensino superior. Nessa lógica, incorporou a educação socioambiental no planejamento escolar dentro da faixa etária mais próxima do final da formação, deixando de trazer de forma equilibrada o trabalho com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais necessários ao desenvolvimento de aprendizagens nesta área.

Essa pesquisa tem a intenção refletir sobre como encontrar uma maneira de conduzir a rotina escolar de forma a desligar o “piloto automático” e dar oportunidade de tratar o tema e desenvolver os trabalhos com ele de forma diferente, de maneira que traga benefícios a todos. Essa reflexão nos traz os seguintes questionamentos: Como incorporar no planejamento das aulas a educação socioambiental? Como a relação do sujeito com o meio ambiente se relaciona com as questões da afetividade?

Portanto, neste trabalho apresenta-se uma reflexão do alcance dos objetivos encontrados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), especificamente na Competência 3, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, no tópico Sociedade x Meio Ambiente que propõe a discussão sobre o futuro, sobre o desenvolvimento do espírito crítico e analítico dos alunos, considerando o uso sustentável dos recursos naturais e a qualidade de vida das pessoas. Além disso, busca discutir como promover a interação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), partindo do pressuposto de que a facilitação da temática se faz necessária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de sequências didáticas, hipóteses, perguntas disparadoras.

Levando em consideração os aspectos acima apresentados, esta pesquisa procura apresentar a importância da integração da natureza como um território educativo no processo de ensino-aprendizagem de crianças entre 6-11 anos, bem como contribuir para a formação continuada dos educadores, a fim de ampliar o olhar para esse campo de experiência, nos anos iniciais do Fundamental I. Para isso,

foi criado um e-book com o objetivo de aguçar o olhar para a natureza como campo de estudos, de conhecimento e de diversas possibilidades de desenvolvimento.

Para abordar as questões apontadas acima, esse trabalho apresenta as ideias e conceitos de autores como Candau (2011), Bauman (apud NEORAL et al., 2021), Capra (2006), Louv (apud FIGUEIREDO et al. 2016) e Gimeno (2000).

## 1. CAMPO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo Desenvolvimento, pois possibilita a melhor compreensão do objeto de pesquisa de forma ampliada, a fim de investigar o papel da educação socioambiental na educação e produzir um e-book com orientações para desenvolver trabalhos com a temática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com 10 perguntas abertas, dirigidas aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo.

### 1.1. Ebook: Natureza e Educação

Como resultado dessa investigação e com o objetivo de trazer orientações formativas e didáticas para os educadores sobre a temática da educação socioambiental, foi elaborado um e-book. Ele tem por objetivo possibilitar uma melhor compreensão da complexidade da temática, desvendando e analisando as características que tornam possíveis a aplicação e compreensão das questões socioambientais envolvendo aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. A ideia é auxiliar os educadores, em formação e já formados, que necessitam de um suporte para aplicação das ações necessárias para que os alunos tenham de fato uma experiência significativa.

Por meio de uma linguagem acessível, o e-book tem como público-alvo educadores, da educação formal e informal, de escolas públicas e privadas com o propósito de possibilitar um repertório que não seja tão complexo e que os auxiliem na reflexão dos alunos com a temática e com a sua integração com o meio. A fim de facilitar a utilização do educador, o material foi pensado num formato criativo e visual, com muitos desenhos e imagens que auxiliam a trabalhar com o tema em sala de aula. O e-book foi organizado em quatro capítulos:

1. Sustentabilidade na educação
2. Educação ambiental e Diretrizes
3. Alfabetização ecológica
4. Atividades de educação socioambiental em ambientes pedagógicos.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

O estudo apresenta vários aspectos ou dimensões do trabalho com a temática socioambiental na escola, no primeiro capítulo *O que é Sustentabilidade?* é explicado o termo “sustentável” de forma ampla e aplicada ao contexto escolar atual. No segundo capítulo *Educação Ambiental e diretrizes*, é apresentada a legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em paralelo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). No terceiro capítulo é abordado o conceito de *Alfabetização Ecológica*, desenvolvida pelo autor Fritjof Capra, e suas aplicações no desenvolvimento pedagógico escolar. E, no quarto capítulo *Atividades de Educação Socioambiental em Ambientes Pedagógicos*, são apresentados exemplos de trabalhos com a temática, desenvolvidos nas escolas e em outros espaços educacionais.

### 2.1. O que é sustentabilidade?

Sustentabilidade é um conceito relacionado ao desenvolvimento sustentável que se refere a um. Em 2010, a Sociedade Brasileira de Química definiu que o termo desenvolvimento sustentável abrigaria um conjunto de paradigmas para o uso dos recursos que visam atender as necessidades humanas. Ele foi criado em 1987 no *Relatório Brundtland* da Organização das Nações Unidas, para definir o desenvolvimento sustentável como o fator que “satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”. Ele engloba a sustentabilidade ambiental, econômica e sociopolítica, incluindo a questão ambiental (água, ar, solo, florestas e oceanos) que nos cerca e que precisa de cuidados especiais para que continue existindo. Portanto, as sustentabilidades econômica e sociopolítica só têm existência se for mantida a sustentabilidade ambiental. A essa definição acrescentamos a presente no livro *Alfabetização Ecológica*, conforme abaixo:

Costuma-se definir uma comunidade sustentável como aquela “capaz de satisfazer as suas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras”. Essa é uma exortação moral importante. Ela nos faz lembrar da responsabilidade que temos de deixar para os nossos filhos e netos um mundo com tantas oportunidades quanto o que herdamos. Entretanto, essa definição não diz nada com respeito a como construir uma comunidade sustentável. Precisamos de uma definição operacional do que seja a sustentabilidade ecológica. (CAPRA, 2006, p. 13)

Como apontado, a conservação do meio ambiente deve estar inserida em uma política de desenvolvimento do país, mas é importante enfatizar que ela não pode ser de apenas uma pessoa ou um governo. O meio ambiente deve ser um cuidado de todos com tudo. Os cidadãos devem estar permanentemente alertas para os perigos das ações mais inocentes que são realizadas, portanto a implementação

de ações sustentáveis envolve atos e ações simples como ir a um supermercado, o uso racional de água nas residências, a manipulação adequada do lixo, etc., mas deve envolver também atitudes radicais quanto ao consumo exagerado. Então, esse tipo de desenvolvimento passa por diversos aspectos, porém todos devem convergir para a sua preservação.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAUI, 2011, p. 241)

A fauna e flora, nos biomas estão presentes de uma forma diferente do contexto da vida urbana e da realidade de vida dos povos originários que vêem o cuidado com os animais diferente do contexto doméstico, a realização de compostagem diferente da importância no plantio, entre outras atividades. É necessário um processo reflexivo que questione e amplie nossas práticas não apenas junto aos alunos, mas também entre os educadores, considerando que a formação inicial não contempla de forma ampla este assunto.

Dessa maneira, o professor, como principal mediador no ensino em sala de aula, poderia desenvolver um senso de responsabilidade que fundamentaria sua prática com experiências, apresentando e gerando cenários e histórias que tragam motivação aos alunos, a fim de que percebam que fazem parte da natureza. Sendo assim, suas escolhas impactam na vida como um todo.

## 2.2. Educação Ambiental e diretrizes

Para que se possa implementar um trabalho com a educação ambiental na perspectiva acima destacada, é preciso que se implemente um currículo que valorize a questão ambiental, que cada dia se torna destaque no meio científico e na mídia. As questões ambientais são colocadas na mídia como um problema a ser solucionado, assim como crescem as discussões sobre temas como o equilíbrio entre o desenvolvimento da humanidade e a sua qualidade de vida que geram os impactos do progresso no planeta.

Uma das maneiras de desenvolver o tema em sala de aula se encontra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios

de todo o Brasil a partir dessas perspectivas, a BNCC coloca em curso o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996. Segundo a LDB, cabe ao Governo Federal “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (IAS, 2022).

Para que isso seja implementado na sala de aula, é imprescindível que os professores sejam estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. Isso não significa realizar atividades seguindo, necessariamente, um conjunto de etapas predefinidas, tampouco se restringir à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório. Pelo contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções.

A BNCC (2018, pág. 324) apresenta uma série de Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de

grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

É importante salientar que a área de ciências da natureza assegura uma diversidade de conhecimento científicos, garantindo a aproximação aos processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Para que possibilite aos alunos um olhar curioso e responsável sobre o mundo que o cerca. Dessa forma é possível que consigam fazer escolhas e intervenções mais conscientes no ambiente, respeitando os princípios da sustentabilidade e do bem comum (BNCC, 2022).

Já, o Currículo da Cidade de São Paulo (2017) construído a partir da BNCC, traz uma matriz de saberes que envolvem em seu propósito a formação de cidadãos éticos, responsáveis e solidários para que contribuam para a formação de uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, indicando o que crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo dos seus anos de escolaridade. A matriz pode ser sintetizada por Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Resolução de Problemas; Comunicação; Autoconhecimento e Autocuidado; Autonomia e Determinação; Abertura à Diversidade; Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração; e Repertório Cultural.

Além desses aspectos, nesse documento se alinham os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que estão alinhados com o Currículo da Cidade de São Paulo (2017), com intuito da melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todas as pessoas.

Em consonância com o Ministério da Educação e juntamente com o Conselho Nacional de Educação (MEC), foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento apresenta as aprendizagens que são essenciais e que precisam ser garantidas aos estudantes, para que alcancem o seu pleno desenvolvimento, nos termos do artigo 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB.

Essas informações ressaltam a importância da criação do ebook formativo na temática, para que contemple também as competências específicas contidas neste mesmo documento que auxiliam com grande potência a ministração de aulas e desenvolvimento contextual junto aos alunos.

O material do e-book possibilita que os educadores tenham um referencial prático para a aplicação em contexto escolar de aprendizagem. No entanto, cada educador busca sua continuidade profissional específica.

### 2.3. Alfabetização ecológica

A alfabetização ecológica, também denominada eco alfabetização, se define como aprender a ler o meio em que se vive, desenvolvendo uma visão mais apurada de tudo que nos rodeia, voltando-as para a funcionalidade em prol de um bem comum, satisfazendo as necessidades da sociedade sem que se percam os benefícios naturais oferecidos pelo meio em que vivemos.

A partir deste objetivo, surge a Alfabetização Ecológica, que tem a proposta a formação de um indivíduo que se preocupe com o meio ambiente de forma responsável e que possua uma conscientização equilibrada da natureza. Nesse sentido, concordamos com as colocações de visão de David W. Orr:

Eu continuo achando que H. G. Wells estava certo quando disse que estamos numa corrida entre a educação e a catástrofe[...]. A educação ambiental está conseguindo se estabelecer nas entidades sem fins lucrativos, nos órgãos do governo, nas escolas e nos colégios e universidades. Entretanto, a expressão "educação ambiental" sugere aulas sobre o meio ambiente, o acréscimo de um ou dois cursos, como anexo curricular ao grande bloco da educação formal no qual acontecem as coisas realmente importantes. Temos que visar uma transformação mais profunda no conteúdo, no processo e no alcance da educação em todos os níveis. (ORR apud CAPRA, 2006, p.10)

Fritjof Capra (2006), físico, pensador sistêmico e autor de vários livros, incluindo Alfabetização Ecológica, enxerga nesta proposta uma forma precoce e eficaz de conscientização sobre a preservação do meio em que vivemos. Capra defende o ensino da ecologia e do pensamento sistêmico - que vê os fenômenos como totalidades integradas em vez de partes e enfatiza as relações, as interligações e o contexto.

O desequilíbrio dos ecossistemas reflete um desequilíbrio anterior da mente, tornando-o uma questão fundamental nas instituições voltadas para o aperfeiçoamento da mente. Em outras palavras, a crise ecológica é, em todos os sentidos, uma crise da educação [...] Toda educação é educação ambiental, com a qual por inclusão ou exclusão ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural (CAPRA, 2006, p. 11).

Como diz Capra (2006), para uma pessoa ser considerada ecologicamente alfabetizada, ela precisa ter conhecimentos básicos de ecologia, de ecologia humana e dos conceitos de sustentabilidade, bem como dos meios necessários para a solução dos problemas. Para isso, é necessária uma ampla troca de conhecimentos técnicos, mas de um amplo trabalho com a questão humana atemporal que trata do como viver, com foco central de que “a grande questão é como viver à luz da verdade ecológica de que somos uma parte inextricável da comunidade da vida, una e indivisível.” (CAPRA, 2006, p.11).

Um ponto importante para trabalhar a alfabetização ecológica no contexto escolar, é a instituição de ensino transpor a sala de aula e valorizar o contato do estudante com o mundo e o meio ambiente.

Assim, possibilitando a construção do senso de pertencimento, que permite o estudante se sentir integrado no meio ambiente, e também o sentimento de responsabilidade. Ao se sentir responsável, o educando desenvolve a capacidade de entender as questões ambientais e de atuar como protagonista da transformação do seu entorno.

## 2.4. Atividades de educação socioambiental em ambientes pedagógicos

A educação socioambiental é teórica e prática. É de máxima importância referenciar os educadores, para uma prática educacional reflexiva e contundente em consonância com o desenvolvimento de atividades e sequências didáticas atreladas à temática ambiental.

Quando a escola percebe a importância da aplicação dos conteúdos no currículo, existe uma maior facilidade de o professor/educador atuar na sala de aula.

Além de horta escolar e experimentos, vem o questionamento se é possível inovar de uma maneira que faça sentido aos alunos e ao educador. De tal maneira que remeta ao “sentir” de fato, literalmente algo que tenha emoção na ação, que os leve a refletir que não é só mais um projeto interdisciplinar, mais um conteúdo a ser estudado ou mais um dia de rotina no parque. Mas, algo que o conecte de fato com seu “eu”, que o permita explorar sem medo algo que já faz parte dele, que compõe sua natureza humana, que é importante para a sobrevivência. Cada animal que integra a cadeia alimentar incluindo minhocas, insetos, o manuseio da terra, enxergar todos esses aspectos como importante, que sempre fez parte da existência e que se permitirmos será eximida do planeta, entender que o contato com a natureza, proporciona saúde física, mental e descobertas extraordinárias, pois sempre fizeram parte de nós como todo e não separado de tudo.

Algumas iniciativas de uma educação socioambiental na perspectiva das ideias trazidas nesse estudo já podem ser observadas em algumas escolas como:

- Em uma escola particular na zona oeste de São Paulo, observou-se a criação de projetos pedagógicos que mobilizam a escola, quanto à temática de produção e utilização de lixo e descartáveis. Em conjunto em diversos segmentos, as crianças e jovens estudaram sobre a temática da produção de lixo e como isso afeta os oceanos e a geração de aterros sanitários.
- A Escola Estadual de Ensino Médio oferece a disciplina Ecologia como parte da matriz curricular para 2ª série do Ensino Médio. Isso se dá porque a escola acredita ser importante trabalhar temas transversais de forma interdisciplinar.
- Uma outra escola particular considera a ida ao Parque da Água Branca na rotina semanal de todos os alunos, a fim de que o contato com a natureza esteja sempre presente, além de desenvolver trabalhos multidisciplinares como plantações e horta.
- Outra escola na zona sul de São Paulo, recentemente implementou, nas áreas comuns da escola, diversos plantios para que esta se tornasse mais verde, além de valorizar o ensino dos habitats, o processo produtivo e alimentação orgânica como parte do currículo do ensino básico, além do cuidado com a horta e de animais como tartarugas e jabutis na rotina comum da Educação Infantil.
- Além dessas, uma outra incluiu no currículo experimentos envolvendo plantações e cultivo, bem como trabalho de compostagem.

Esses exemplos nos mostram que as instituições escolares apresentam iniciativas e práticas interessantes, mas ainda realizadas de forma pontual e nem sempre integradas ao Currículo, o que reforça a necessidade de uma formação contínua sobre o tema.

## 3. ANÁLISE DE DADOS

Como forma de verificar se o objetivo deste trabalho foi alcançado e a fim de complementar a investigação para uma melhor aplicação da temática aos educadores em sua rotina, foram analisados os dados obtidos por meio das respostas para seguintes questões:

- Como você aborda a temática socioambiental em sala de aula?
- Para você por que é importante trabalhar com a temática socioambiental com os seus alunos?
- Como surgiu o seu interesse pessoal em trabalhar com essa área em sala de aula?
- Que tipo de relação os alunos costumam ter com essa temática em

aula?

- Descreva qual projeto ou pesquisa sobre o tema você já realizou com os seus alunos.
- O que sente falta na sua prática para trabalhar com essa temática em sala de aula?
- Quais desafios você encontra para trabalhar com a temática socioambiental?
- Descreva como a escola que você atua aborda a temática socioambiental?
- Que tipo de material de apoio você gostaria para auxiliar no planejamento de aulas sobre a área socioambiental?
- Quais temas da educação socioambiental você acha essencial serem abordados no Fundamental 1?

As questões foram organizadas em três categorias de análise:

*Importância da temática da educação socioambiental no currículo, Abordagem da Educação Socioambiental na sala de aula e Práticas realizadas pelas professoras.*

### 3.1. Caracterização dos professores participantes

Foram analisados as características das escolas, os dados, as séries, o tempo de atuação e informação sobre a formação dos professores.

Das professoras participantes desta pesquisa, nove trabalham em escolas privadas da zona Sul e Oeste de São Paulo e cinco em escolas públicas da zona Norte e zona Sul de São Paulo. Dentre elas, a maioria (5 participantes) atua no 5º ano, três participantes atuam no 1º ano, duas atuam no 2º ano e duas no 3º ano, uma no 4º ano. Quanto ao tempo de atuação no segmento, a maioria (5 participantes) das professoras atua de 1 a 5 anos, seguida por 4 professoras que atuam a menos de 1 ano, 3 professoras que atuam entre de 5 e 10 anos e, por fim 2 professoras com atuação há mais de 10 anos. A formação profissional da maioria das professoras (11 participantes) é em Pedagogia, no entanto temos professoras que cursaram outras áreas e uma delas que formou-se em Letras.

#### 3.1.1. Importância da temática da educação socioambiental no currículo

A análise da primeira categoria, que apresenta a *importância da temática da educação socioambiental no currículo*, foi realizada por meio das respostas para as seguintes perguntas: *Na sua opinião, qual a importância do trabalho em sala de aula com os alunos?, Quais temas da educação socioambiental, você considera essencial para o trabalho em sala de aula, no Fundamental I?, Sabemos também que os desafios são*

*diversos, mas em relação aos aspectos ambientais e a educação, qual é o maior desafio no trabalho? e Como é a relação dos alunos com esta temática?. Os resultados indicam, portanto, a percepção das professoras da importância do trabalho com essa temática em sala de aula, quais temas elas consideram fundamentais para trabalhar com os alunos, os desafios que percebem para desenvolver esse trabalho e como percebem a relação dos alunos com esse tipo de trabalho.*

Sobre a importância da temática no currículo, 14 das 9 professoras participantes, responderam que é importante e a enxergam como um fator de extrema importância e consideram que ela deve estar presente no planejamento, a fim de que os alunos entendam a reflexão sistêmica entre eles e o ambiente natural e para que percebam que suas ações geram consequências positivas e negativas, para o ambiente e para si próprios também. Como vemos por exemplo nessa resposta:

*"Se a escola prepara o aluno para a vida, nós precisamos preparar os alunos para reconhecer nossa dependência da natureza e as consequências do modo de vida atual. Ao mesmo tempo devemos mostrar as opções disponíveis para minimizar os impactos da ação humana no meio ambiente. O maior problema é que a maioria faz isso de maneira alarmista e traumática. É necessário pensar em formas propositivas. Direção oposta dos alarmistas e discursistas"*

Quanto aos temas que elas consideram fundamental trabalhar com os alunos, das 14 respostas 13 responderam que consideram as temáticas mais importantes são Fauna e Flora, Recursos hídricos e Resíduos sólidos.

Sobre os desafios que percebem para desenvolver esse trabalho, as professoras descrevem que os desafios são muitos, como o respeito à temática socioambiental, a possibilidade de estudar o tema além da sala de aula e a ausência de tempo devido aos inúmeros conteúdos curriculares. Como vemos por exemplo nessa resposta: *"A falta de tempo e um currículo extenso, de forma que não conseguimos ter tempo para aprofundar nos aspectos ambientais como seria necessário."*

Em paralelo, outra educadora sinaliza sobre a importância do educador se interessar sobre a temática ambiental. Como vemos por exemplo nessa resposta: *"O professor precisa ter interesse em mudar ele mesmo. Assim fica mais fácil/natural propor para os alunos. Se ele não sabe fazer, só vai falar e fica mais uma matéria chata."*

Por fim, sobre a relação dos alunos com esse tipo de trabalho, as professoras destacaram que os alunos se solidarizam com a temática e naturalizam as práticas mais sustentáveis através da ação do professor durante a rotina na escola. Como vemos por exemplo nessa resposta:

*"São apenas duas horas com as crianças, mas muitas vezes já percebemos o resultado do nosso trabalho. Ex.: sempre pego lixo do chão na frente deles; (não falo nada, apenas pego pois isso não é vergonhoso) e em geral as crianças também começam perceber e a pegar."*

Assim como a nossa hipótese inicial, as perguntas visam analisar o olhar do educador para a importância da temática entre os alunos, independente da forma que será aplicada, mas sim se de fato, ocorre ou não.

Gimeno (LIBRARY, s.d.) afirma que a fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos.

### 3.1.2. Abordagem da Educação Socioambiental na sala de aula

A análise da segunda categoria, que apresenta a *abordagem da Educação Socioambiental na sala de aula*, foi realizada por meio das respostas para as seguintes perguntas: *Como você aborda o assunto em sala de aula? Teoria e prática? Se você aborda o assunto em sala ou fora dela, conte como surgiu o interesse pela área. e A escola em que atua aborda sustentabilidade e educação no planejamento, na rotina com os alunos, reuniões pedagógicas, etc.? Conte um pouco sobre como funciona?*

Sobre como é a abordagem em sala de aula, as professoras destacaram que o diálogo e rodas de conversa são estratégias que utilizam, em conjunto com outras práticas didáticas na rotina dos alunos. Como vemos por exemplo nessa resposta:

*“Sim, em rodas de conversa, com pequenos textos. Em práticas do dia a dia, horta e reciclagem das sobras dos lanches na composteira. Em atividades com reutilização de materiais descartáveis ou reaproveitamento de materiais usados em atividades.”*

Em contraponto, outra educadora descreveu uma ação realizada com a turma, que vai além dos muros da escola:

*“Uma das atividades (dentro de várias que compõem a vivência pelo viveiro Manequinho Lopes, no Parque Ibirapuera) é levar as crianças para observar os pássaros. Começamos em sala de aula ouvindo o som das aves e depois quando saímos para os passeios eles estão sensibilizados para reconhecer estes sons, mesmo dentro do caos urbano. Depois articulamos os hábitos alimentares das aves com a dispersão das sementes, com o lixo urbano etc - daí fica lógico entender a conexão ser humano-natureza. Com isso, propomos uma mudança de pensamento: exemplo: ao observar os pássaros comendo em um local aberto (comedouros) não precisamos engaiolar nenhum animal. Demonstramos que além de deixá-los livres, nos beneficiamos de observar uma quantidade muito maior do que apenas um animal em gaiola. Eles cantam mais, voam mais etc. Todos ganham nesta relação.”*

Sobre como a escola aborda a sustentabilidade, 5 educadoras destacaram que não é abordado ou muito pouco. Mas apesar da instituição não realizar,

o educador traz a temática ambiental através da “sensibilização”. Como vemos por exemplo nessa resposta: *“Estou na escola tradicional. Atuo mais como sensibilizadora ambiental... e meus exemplos vieram da minha atuação diária.”*

Os dados acima nos levam a pensar que a abordagem da educação socioambiental na sala de aula é muitas vezes de responsabilidade do professor regente, que pode não ter recebido uma formação inicial adequada para essa tarefa ou não ter vivenciado situações de formação neste tema.

### 3.1.3. Práticas realizadas pelas professoras

Na terceira categoria: *Práticas realizadas pelas professoras*, foram analisadas as seguintes perguntas: *Gostaríamos de acrescentar exemplos em nosso TCC, você tem algum projeto ou prática que aplica ou aplicou com sua turma? A rotina do professor costuma ser corrida, você sente falta de algo que o ajude nessas práticas em sala? Algo que poderia ser mais prático? Que tipo de material de apoio, você acha que poderia te auxiliar no planejamento das aulas?*

Sobre as práticas das educadoras, 12 respostas sinalizaram afirmando que sim, já implementaram algum tipo de prática socioambiental com a sua turma. Como vemos por exemplo nessa resposta:

*“No projeto abordado na escola em que atuo, foi articulado com turmas do 5º ano a relação entre produção de alimentos, agricultura familiar e biodiversidade. Através da parceria com cooperativas de produção de alimentos da área rural da cidade.”*

Em paralelo, outra educadora exemplificou uma outra ação que realizou com sua sala:

*“O projeto da coleta seletiva de lixo é algo que é pertinente, ensinar as diferenças de lixos, as cores das lixeiras para que eles compreendam que cada lixo tem seu lugar, a consciência da importância da reciclagem. Temos também projeto da horta que incentiva a cuidar da natureza de maneira orgânica etc.”*

Quanto ao material de auxílio para práticas socioambientais, as educadoras destacam sobre a importância de um material didático adequado, para embasar a abordagem pedagógica em sala. Além disso, uma professora destacou, sobre o papel da escola em realizar formações. Como vemos por exemplo nessa resposta:

*“Acredito que a temática poderia ser incluída nas formações da equipe pedagógica, para o desenvolvimento de projetos que reflitam o espaço da escola como campo de intervenção.”*

Concluindo, os dados apontaram que é muito importante a conscientização dos estudantes e promoção da relação da criança com a natureza, oferecendo informações e conhecimentos de atuação individual e coletiva.

Em consonância a formação pedagógica dos educadores é também de responsabilidade da instituição de ensino em que atua, possibilitando que os professores tenham ferramentas para atuação em sala de aula.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese de que existe a necessidade de uma proposta que envolva os indivíduos neste processo de percepção, atuação e protagonismo voluntário de forma integrada e sistêmica com a natureza e a educação, levando a aquisição de um repertório contundente aos professores polivalentes e que estes estejam mais preparados, seguros e que possuam um conhecimento mais ampliado e confiável para sua rotina, foi confirmada pela análise dos dados obtidos nesta pesquisa.

Conclui-se que a educação envolve múltiplos saberes, cada um com a sua devida importância, e apesar disso, o contato com a natureza como parte do planejamento e currículo escolar não é muito frequente, o que traz prejuízos para a educação que visa ser integral, confirmado nosso questionamento inicial.

Na introdução é apresentado o objetivo deste conteúdo de ressaltar a importância de ampliar o conhecimento dos educadores nos anos iniciais no ensino Fundamental, relacionados a natureza e seus saberes, através de atividades e vivências que compactuam com o planejamento pedagógico e rotinas de aula, independente da disciplina. Promovendo a qualidade de vida e sustentabilidade.

O segundo capítulo o temática da Sustentabilidade, a ONU define da seguinte maneira: satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades. Incluindo a questão ambiental (água, ar, solo, florestas e oceanos) que nos cerca e que precisa de cuidados especiais para que continue existindo.

Em sequência o terceiro capítulo a Educação Ambiental, o objetivo deste conteúdo é ressaltar a importância de ampliar o conhecimento dos educadores nos anos iniciais no ensino Fundamental, relacionados a natureza e seus saberes, através de atividades e vivências que compactuam com o planejamento pedagógico e rotinas de aula, independente da disciplina. Promovendo a qualidade de vida e sustentabilidade.

No quarto capítulo a Alfabetização Ecológica, também denominada como eco alfabetização, se define como aprender a ler o meio em que se vive, trazendo como proposta, a formação de um indivíduo que se preocupa com o meio ambiente de forma responsável e com uma conscientização equilibrada da natureza (ORR apud CAPRA, 2016, p.10).

Em conjunto o quinto capítulo a Natureza na educação, é ressaltada a importância do contato com a natureza no contexto escolar, acreditamos que existe a necessidade de ampliação do repertório e formação continuada dos educadores nessa temática a fim de contemplar algumas especificidades e estratégias de trabalho, por

vezes solicitada, por exemplo na BNCC.

Para finalizar o último capítulo de Vivências, destaca-se que baseado em algumas pesquisas, é possível afirmar que as crianças que têm contato com a natureza, possuem melhora em sua imunidade, maior equilíbrio emocional, sentidos mais apurados, criatividade sem limites e alimentação saudável (CORNELL, 2012). Portanto, é apresentado no e-book experiências, vivências e atividades que tratam com simplicidade e maior aprofundamento do tema no ambiente pedagógico.

Por meio dessas afirmações e partindo de um reconhecimento da importância da temática socioambiental, chegamos a responder às questões disparadoras desta pesquisa que eram: Como incorporar no planejamento das aulas a educação socioambiental? Como a relação do sujeito com o meio ambiente se relaciona com as questões da afetividade? por meio da elaboração do Ebook Natureza e Educação, para os educadores do Ensino Fundamental I, possibilitando a ampliação do repertório, referências de atuação em sala de aula, instigando a trabalhar a temática de forma contundente e sensível, com os estudantes.

Assim, concluímos esta pesquisa, que cumpre os objetivos propostos, bem como o material didático elaborado está em consonância com as ideias aqui desenvolvidas, no sentido de ampliar o trabalho da educação socioambiental nos contextos escolares.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Giovani de Souza.; OLIVEIRA, Caroline de Terra. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular** - Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande. v. 37, n. 1. Seção especial: XI EDEA - Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental. p. 323-335 jan/abr. 2020. <https://furg.br>, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11000/7312>> Acesso em 05/05/2022.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. www.scielo.br, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lan](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lan)> Acesso em 11/09/2022.
- CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**. Editora Cultrix, 2006.
- CORNELL, Joseph. **Vivências com a natureza 2: novas atividades para pais e educadores**. Editora Aquariana, 2012.
- FAVA, Giulia, JESUZ, Isabela, NEORAL, Renata. **A (des)conexão com a natureza como território de aprendizagem: como integrar a natureza às práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. **Anais II Jornada Singular**, Instituto Singularidades, 141 p.: il. 8,51 MB. São Paulo, SP.2021.
- FIGUEIREDO, Rafael et al. **Déficit de Natureza**. 2016. Disponível em : <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/31139>> Acesso em 14/05/2022.
- LIBRARY. **A contribuição de Gimeno Sacristán: formação de professores, prática educativa e profissionalidade**. <https://1library.org>, 2022. Disponível em: <<https://1library.org/article/a-contribuição-de-gimeno-sacristán-onde-práticas-educativas.qorp0vmq>> Acesso em 22/09/2022.
- MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. A etapa do Ensino Fundamental, 4.3 A área da Ciências da Natureza. [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), 2022. Disponível em: <[www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-ciencias-da-natureza](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-ciencias-da-natureza)> Acesso em 05/06/2022.
- MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. A etapa do Ensino Fundamental, 4.3 A área da Ciências da Natureza. [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), 2022. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/111-sociedade-x-meio-ambiente-discutindo-o-futuro?highlight=WyltZWlvliwiYW1iaWVudGUlLCJtZWlVlGFTYmllbnRlIl0=>>> Acesso em 27/04/2022.
- MEC. **Diretrizes para a Educação Básica**. [www.portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br), 2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> > Acesso em 13/07/2022.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL, **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. <https://brasil.un.org>, 2022. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>> Acesso em 14/05/2022.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Currículo da Cidade** - Ensino Fundamental <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>, 2017. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/45280.pdf#:~:text=O%20Currículo%20da%20Cidade%20busca%20alinhar%20as%20orientações,brasileiros%20têm%20direito%20ao%20longo%20da%20Educação%20Básica>> Acesso em 10/09/2022.

SÁ, Priscila Gabriel Gonçalves e. **Educação Contemporânea** - Volume 17 - Reflexões/Organização: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman de - Belo Horizonte-MG: Poisson, 2021. **Capítulo 5: Desaprender, reaprender... possibilidade ou necessidade?** Disponível em: <[https://poisson.com.br/livros/Educa\\_Contemporanea/volume17/Educacao\\_Contemporanea\\_vol17.pdf#page=45](https://poisson.com.br/livros/Educa_Contemporanea/volume17/Educacao_Contemporanea_vol17.pdf#page=45)> Acesso em 18/08/2022.

SOS MATA ATLÂNTICA. **Educação Ambiental** <https://www.sosma.org.br>, 2022. Disponível em: <<https://www.sosma.org.br/iniciativas/educacao-ambiental/>> Acesso em 30/04/2022.

UNDIME. **BNC - Formação Continuada na Prática** seção 3 - Levantamento de necessidades formativas orientado por referenciais profissionais. [undime.org.br](http://undime.org.br), 2021. Disponível em: <[www.undime.org/uploads/documentos/php9w8HE3\\_61a5889f88c53.pdf](http://www.undime.org/uploads/documentos/php9w8HE3_61a5889f88c53.pdf)> Acesso em 05/09/2022.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



## APÊNDICE

---

### Perguntas realizadas no formulário:

Como você aborda a temática socioambiental em sala de aula?

Para você porque é importante trabalhar com a temática socioambiental com os seus alunos?

Como surgiu o seu interesse pessoal em trabalhar com essa área em sala de aula?

Que tipo de relação os alunos costumam ter com essa temática em aula?

Descreva qual projeto ou pesquisa sobre o tema você já realizou com os seus alunos

O que sente falta na sua prática para trabalhar com essa temática em sala de aula?

Quais desafios você encontra para trabalhar com a temática socioambiental?

Descreva como a escola que você atua aborda a temática socioambiental?

Que tipo de material de apoio você gostaria para auxiliar no planejamento de aulas sobre a área socioambiental?

Quais temas da educação socioambiental você acha essencial serem abordados no Fundamental 1?

BARBARA GUIMARÃES MURER

LUIZA MAROT MONACELLI

## 04. COMO A INTERNET INFLUENCIA O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS?

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

O surgimento de novos meios de comunicação e da internet criou um grande impacto nas relações e comportamentos existentes na sociedade. Uma vez que crianças utilizam telas cada vez mais novas, o objetivo deste trabalho é investigar a possível influência que a internet pode trazer no comportamento de crianças de 6 a 11 anos. Tendo como referência teóricos como, Moran (1997), Mazonotti (2012), Rich (2013), Paiva (2015), entre outros, foi possível investigar a relação entre a exposição à tela e os benefícios/mafeícios causados à saúde física e psíquica das crianças, a possibilidade da internet ser aliada no processo de aprendizagem, qual o papel da família nesse processo e conseqüentemente quais os novos comportamentos gerados através dessa exposição. Por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, que se propôs a abordar o assunto do ponto de vista pedagógico e da saúde, foi desenvolvido um E-book, que orienta professores e famílias e demais interessados no tema. Dessa maneira, podemos concluir que o uso da internet apenas se faz benéfico se feito da maneira certa, ou seja, com tempo limitado de uso supervisão de pais e responsáveis sobre o tipo de conteúdo acessado. Tanto os estudos teóricos como as entrevistas demonstraram, que o desenvolvimento neuropsicológico, a capacidade cognitiva e a integração social das crianças e adolescentes podem ser prejudicados devido ao uso excessivo de telas.

**Palavras-chave:** Comportamento. Educação. Saúde. Limites. Infância.

## INTRODUÇÃO

O surgimento de novos meios de comunicação criou um grande impacto nas relações e comportamentos existentes na sociedade. A internet atualmente é um meio de comunicação utilizado basicamente pela maioria das pessoas que possuem condições de acesso, que tem sido cada vez mais precoce. Uma vez que crianças utilizam telas cada vez mais novas, o impacto desse uso têm sido de pauta de estudos e discussões por todo o mundo, e por esse ser um tema que nos intrigou muito, resolvemos usá-lo como nosso objeto de estudo. Foram desenvolvidas pesquisas sobre os benefícios e malefeícios que esse meio traz, e conseqüentemente foi investigado se a internet pode influenciar o comportamento de crianças de 6 a 11 anos.

Atualmente assistimos à proliferação do uso da tecnologia no dia a dia das famílias, para fins diversos, desde o trabalho ao entretenimento, comunicação e organização pessoal. As crianças crescem familiarizadas com tecnologias como os computadores, a Internet, os videogames, os tablets e os telemóveis, usando-as para brincar, aprender e comunicar. A linguagem digital faz parte das vidas destes nativos digitais, podendo até alterar os seus padrões de pensamento e a forma como aprendem (PRENSKY, 2001)

Quando falamos sobre a possível influência que a internet pode trazer no comportamento de crianças de 6 a 11 anos, é preciso ter muita atenção. É durante a infância, que o ser humano desenvolve diferentes habilidades físicas, cognitivas e psicológicas.

A infância é uma fase do desenvolvimento que ocorre do nascimento aos onze anos de vida. Nesse estágio o corpo está em frequente mudança: há o desenvolvimento físico, que acontece com suas habilidades motoras; a evolução cognitiva, por meio da capacidade de aprender e lembrar; o desenvolvimento psicossocial, onde são construídos vínculos afetivos com seus pais e/ou responsáveis, e a autoconsciência se desenvolve (PAPALIA, 2013)

O ambiente digital é um local onde as crianças de 6 a 11 estão expostas a inúmeros conteúdos, que não necessariamente condizem com a capacidade de compreensão exigida nessa faixa etária. Além disso, o ambiente virtual é um local onde ocorrem diversos crimes, que podem ser feitos com maior facilidade.

O campo virtual, sem dúvidas, é fértil para a ocorrência de crimes como furto, estelionato, calúnia, injúria, difamação, ameaça, dano, aliciamento, assédio, corrupção de menores, como tantos outros, ressaltando que tais crimes, são cometidos por meio da internet, e que por isso, os seus autores pensam ser uma forma de infringir a lei com maior facilidade e com dificuldades de uma posterior punição (DUNCK e BARBOSA, 2014, p. 89).

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, foi fundamentado na Internet, e conseqüentemente como seu conteúdo têm influenciado e exercido diferentes papéis na vida das crianças de 6 a 11 anos. Uma vez que estão muito presentes na rotina desses sujeitos atualmente, investigamos de que maneira essas influências foram realizadas. A opinião de profissionais da saúde e dos pais/responsáveis pelas crianças foi de extrema importância, e os professores/educadores não poderiam ficar de fora desse cenário.

Quando observamos o cenário da educação, pudemos perceber que a internet está cada vez mais presente em sala de aula. Seu uso pode ser um grande aliado para o processo de aprendizagem, mas o excesso deste uso pode trazer conseqüências nocivas ao desenvolvimento físico e psíquico das crianças. Dessa maneira, os professores e a escola devem se constituir como parte fundamental no processo de orientação das famílias, que muitas vezes não possuem informações necessárias às conseqüências geradas por este uso.

Os aspectos socioeconômicos, ambientais, culturais e todas as relações estabelecidas com o meio externo e com os recursos materiais estabelecem relação direta e com influências tangenciais na forma e qualidade ao qual o ser humano se desenvolve, deste

modo compreende-se que crianças submetidas a déficits ou consumo exacerbado de qualquer uma das redes de relações e consumo ligadas a vida humana, tendem a sofrerem ganhos ou perdas com reflexos na vida adulta. (GÁIVA et al., 2018)

Dessa maneira, foram elaboradas algumas perguntas a serem respondidas nesta pesquisa, que podem ser visualizadas a seguir: De que maneira o acesso a tecnologia influencia as relações das crianças? Quais são as alterações no comportamento gerados na era digital? O uso de tela pode trazer consequências à saúde física e mental das crianças? Quais são os impactos da internet no processo de aprendizagem das crianças? Como pais e educadores podem auxiliar no processo de orientação do uso consciente da internet?

O resultado obtido através desta pesquisa, foi ilustrado em um E-book informativo, que tem como propósito ser aliado na orientação do uso consciente da internet para crianças de 6 a 11 anos. Podendo ser utilizado como instrumento de consulta direcionado aos pais, profissionais da educação e da saúde, além de entusiastas do tema.

## 1. CAMPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa que embasou nosso projeto é uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico cujo produto final foi um E-book.

Dessa maneira, o objetivo dessa pesquisa foi investigar se as mídias têm influência nas relações existentes na vida de crianças de 6 a 11 anos; entender se o tempo de tela influencia em sua aprendizagem; quais são os novos comportamentos gerados através da exposição ao ambiente digital e quais as consequências benéficas e malélicas que o uso da internet nessa faixa etária pode trazer.

Foram identificadas algumas informações através das seguintes perguntas centrais: Como as famílias supervisionam esse conteúdo e o tempo de tela? Qual a opinião de profissionais da saúde sobre o uso de tela nessa faixa etária? Qual a opinião dos profissionais da educação sobre o uso e conteúdo acessado? Quais as consequências que a internet traz para o comportamento dessas crianças? Quais as consequências físicas e mentais para essas crianças?

Para isso, foi elaborada uma revisão bibliográfica sobre o tema. Uma pesquisa foi desenvolvida através de um questionário online, onde pudemos saber a opinião dos pais e responsáveis a fim de compreender como entendem a influência que exposição a internet pode causar sobre o comportamento de crianças de 6 a 11 anos.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foram entrevistas semiestruturadas direcionadas a profissionais como: psicóloga, psiquiatra, psicopedagoga, professora e oftalmologista.

De posse desses dados, foi elaborado o conteúdo do E-book, que ilustra informações, estratégias, opiniões de profissionais e dicas sobre o uso consciente da internet.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

De acordo com os estudos de Muller (2008), a internet existe na vida dos brasileiros desde 1988, quando se conseguiu acesso à Bitnet estabelecida com a Universidade de Maryland, no Laboratório de Computação Científica (LNCC), localizado no Rio de Janeiro. Desde 1981 já havia sido fundado o Ibase (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), que sempre teve como objetivo disseminar informações à sociedade civil, e uma de suas intenções era democratizar o acesso às redes de computadores no Brasil. Em 1990 foi criada a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, e seu objetivo era implantar uma infraestrutura com abrangência nacional para os serviços de internet. Porém, foi em 1995 que a internet deixou fins acadêmicos e adentrou a vida dos brasileiros, que tinham acesso ao serviço através da Embratel. O grande boom da internet se deu em 1996, quando o crescimento se dava em números de usuários, provedores e através de serviços prestados através da mesma.

Desde a implantação da internet, a possibilidade de construir e disseminar ideias, projetos, filosofias se torna possível de maneira livre. Dessa maneira, a presença da internet começou a se tornar presente para brasileiros de praticamente todas as faixas etárias, não só para fins recreativos, mas também se tornou instrumento de trabalho e aliada do processo educativo. A internet possibilita ao professor o acesso a diferentes linguagens, através de imagens, textos, vídeos, entre outros recursos, além de propiciar ao aluno um espaço de interação e colaboração. Essas possibilidades passam a complementar o processo tradicional de aprendizagem já existente nas escolas brasileiras, marcando o início de uma educação mais dinâmica e atraente para os alunos.

O uso da Internet com critério pode tornar-se um instrumento significativo para o processo educativo em seu conjunto. Ela possibilita o uso de textos, sons, imagens e vídeo que subsidiam a produção do conhecimento. Além disso, a Internet propicia a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos e cooperativos (BEHRENS, 2008).

A presença da internet nas escolas e universidades trouxe inúmeras transformações para a educação brasileira. Podemos dizer que, “as paredes da escola e das universidades desaparecem”, e a educação continuada é favorecida pela integração de várias mídias, que acabam sendo aliadas para diferentes metodologias de ensino. A internet começa a ser utilizada como instrumento de pesquisa, ensino (através de materiais de apoio como vídeos, fotos, textos), dentro e fora de sala de aula; além de funcionar como um espaço de comunicação e divulgação institucional. O professor,

porém, se depara com uma nova maneira de ensinar, e deve estar disposto a quebrar paradigmas antigos para que se desenvolva e possa oferecer a seus alunos novas possibilidades de aprendizagem. Além disso, o professor deve estar sempre presente e saber direcionar/coordenar esse uso para que os alunos possam utilizar deste meio de maneira correta, uma vez que o conhecimento não é mais centralizado apenas no docente, mas em um espaço denso que contém inúmeros tipos de informações.

Ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o “informador”, o que centraliza a informação. A informação está em inúmeros bancos de dados, em revistas, livros, textos, endereços de todo o mundo. O professor é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância da matéria, mostrando entusiasmo, ligação da matéria com os interesses dos alunos, com a totalidade da habilitação escolhida. (MORAN, 1997)

O acesso à internet deve ser monitorado pelos professores dentro de sala de aula, uma vez que seu conteúdo presente pode ser modificado com rapidez, apresentando vários tipos de informação, nem sempre verdadeiros e coerentes com o tema de estudo proposto. O professor deve estar sempre atento, uma vez que o interesse dos alunos pelo mundo virtual de certa forma aumenta sua motivação, sua curiosidade e sua participação diante de tantas possibilidades.

Podemos coordenar pesquisas com objetivos bem específicos, monitorando de perto cada etapa da busca, pedindo que anotem os dados mais importantes e que reconstruam ao final os resultados. É importante sensibilizar o aluno antes para o que se quer conseguir neste momento, neste tópico. Se o aluno tem claro ou encontra valor no que vai pesquisar, procederá com mais rapidez e eficiência. O professor precisa estar atento, porque a tendência na Internet é para a dispersão fácil. O intercâmbio constante de resultados e a supervisão do professor podem ajudar a obter melhores resultados. (MORAN, 1997)

Além disso, o aluno começa a desenvolver novas formas de comunicação, principalmente escrita. Os alunos começam a emergir em um processo de aprendizagem cooperativo, aprendendo a pesquisar em grupo, trocar resultados e criar novas hipóteses. A internet se torna um dos principais instrumentos da construção de aprendizagem, se usada de maneira coerente.

Logo, a inserção dessas tecnologias nesse público, pode aprimorar o raciocínio perceptual, o uso de jogos em tablets ajuda no aumento da percepção da criança em relação às cores e tamanhos, favorecendo o desenvolvimento da memória e da sensibilidade tátil. Esses dispositivos, se utilizados de maneira adequada, podem ser colaboradores do processo pedagógico. Quando, são usados com objetivo de estudo, podem complementar o processo de ensino-aprendizagem e promover a interação (BATISTA FILHO, 2011).

Mesmo com todos os benefícios trazidos, a internet começa a apresentar também problemas. Os alunos acabam não sabendo diferenciar o que é informação e o que é conhecimento, devido a grande quantidade de dados e informações disponíveis na web. Além disso, o acesso a tela acaba trazendo consequências para a saúde física e psicológica, como facilidade de dispersão, diminuição da concentração, muitas vezes relacionados ao excesso de tempo utilizando telas. Esse excesso consequentemente gera inquietação, impaciência entre outras questões sociais e psicológicas. Além da alteração nesses processos cognitivos, a forma de brincar na escola e “em casa” se transforma, as crianças acabam aprendendo novas formas de distração nas telas e muitas vezes preferem às telas do que brincadeiras tradicionais, que sempre foram fonte de interação social e com a natureza.

Vivemos atualmente a era digital. Dia após dia nos deparamos com o surgimento de novas tecnologias e “gadgets” desenvolvidos para facilitar processos rotineiros da vida humana. A exposição infantil a tecnologia inicia se cedo, gerando assim um processo de inversão de comportamentos definidores da infância como por exemplo, o de brincar voltado para as práticas físicas perdendo espaço para as potentes telas LED e a troca do fortalecimento corporal para a melhoria da técnica de gestos deslizados sobre as telas multicoloridas dos tablets, computadores e smartphones (PAIVA, 2015, s/p).

Muito além do cenário da aprendizagem, o acesso ao mundo digital chega mudando definitivamente a vida das crianças e jovens. Mesmo podendo ser um aliado no processo de aprendizagem, o acesso às telas muitas vezes não é feito da maneira correta. O excesso de seu uso, pode trazer consequências graves. É comprovado através de estudos, que o desenvolvimento neuropsicológico, a capacidade cognitiva e a integração social das crianças e adolescentes podem ser prejudicados devido ao uso excessivo de telas. O tempo demasiado na tela pode estimular a liberação de dopamina, um neurotransmissor que atua no sistema nervoso central, que influencia diretamente no humor, emoções e atenção. De acordo com o Hospital Santa Mônica (2021, s/p):

O excesso da exposição a telas pode trazer para os jovens problemas como: apatia, depressão, irritabilidade, agressividade, alterações de humor, aumento de ansiedade, queda no rendimento escolar, exposição precoce a drogas e álcool, transtornos de sono e de alimentação, dificuldade de estabelecer relações em sociedade, tendência ao isolamento social e afastamento da família, maior vulnerabilidade ao estímulo da sexualização precoce, maior risco de desenvolvimento de lesões por esforço repetitivo, desenvolvimento de transtornos ligados ao sedentarismo, como obesidade.

O tempo de uso da tela considerado “ideal” pode ser relacionado com a faixa etária em que a criança/jovem está inserida. Para ser considerado algo positivo, o acesso às telas deve ser aliado a atividades ao ar livre.

O tempo de uso diário ou a duração total/dia do uso de tecnologia digital deve ser limitado e proporcional às idades e às etapas do desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial das crianças e adolescentes. “Equilibrar as horas de jogos online com atividades esportivas, brincadeiras, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza é garantir insumos para o crescimento e desenvolvimento com afeto e alegria. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p. 03)

As consequências observadas na saúde física, mental e comportamental de jovens e crianças, obtidas a partir do excesso à exposição de telas, também podem ser observadas a partir de outros pontos de vista:

Obesidade, sobrepeso, síndrome metabólica, insônia, introspecção são algumas das comorbidades associadas ao tempo de exposição prolongado aos dispositivos eletrônicos (DUNCKLEY, 2019).

A saúde física pode ser diretamente afetada pelo excesso do uso da tecnologia, uma vez que o tempo de exposição em demasia pode gerar comorbidades relacionadas ao sedentarismo.

Todavia, o uso tecnológico exacerbado ou excessivo, proporciona o aparecimento de algumas alterações no padrão comportamental das pessoas, afetando diretamente as relações interpessoais, visto que o número de usuários têm aumentado desenfreadamente nos últimos dez anos, com a predominância de utilização por via de aparelhos com conexão móvel (MAZENOTTI, 2012).

O uso da tecnologia pode influenciar padrões comportamentais, uma vez estão cada dia mais presentes nas vidas cotidianas das pessoas. E os elementos presentes em seu uso, podem contribuir ainda mais para essas mudanças.

As vivências e as interações infantis com o mundo de forma global, o acesso a informações a qualquer tempo ou espaço, o estímulo de imagens, cores, formas, movimentos e sons com o uso de dispositivos eletrônicos são elementos que contribuem para mudança de comportamento infantil (SANTOS; BARROS, 2017).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) realiza diversas pesquisas com o objetivo de promover a saúde e o bem-estar das crianças e adolescentes, dessa maneira publicou o “Manual de Orientações #MenosTelas #MaisSaúde”. Elaborado pelo grupo de trabalho sobre Saúde na Era Digital da SBP, o documento atualizou recomendações sobre o tema, existentes desde 2016.

A multiplicação do acesso aos vários aplicativos, redes sociais e jogos online direcionados à população entre zero e 19 anos requer cada vez mais a atenção de todos que têm como responsabilidade lutar em defesa dos direitos da infância e adolescência. Dados da pesquisa TIC Kiks Online - Brasil (2018), realizada pelo Comitê

Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), revelam que 86% das crianças e adolescentes brasileiros, entre 9 e 17 anos, estão conectados, o que corresponde a 24,3 milhões de usuários da internet. Cerca de 20% dos participantes do levantamento relataram contato com conteúdos sensíveis sobre alimentação ou sono; 16% com formas de machucar a si mesmo; 14% com fontes que informam sobre modos de cometer suicídio; 11% com experiências com o uso de drogas. Além disso, cerca de 26% foram tratados de forma ofensiva (discriminação ou cyberbullying); e 16% relataram acesso às imagens ou vídeos de conteúdo sexual. Outros 25% assumiram não conseguir controlar o tempo de uso, mesmo tentando passar menos tempo na internet. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. 2020.)

Entre as principais recomendações da SBP, podemos destacar:

Evitar a exposição de crianças menores de dois anos às telas, mesmo que passivamente; Limitar o tempo de telas ao máximo de uma hora por dia, sempre com supervisão para crianças com idades entre dois e cinco anos; Limitar o tempo de telas ao máximo de uma ou duas horas por dia, sempre com supervisão para crianças com idades entre seis e 10 anos; Limitar o tempo de telas e jogos de videogames a duas ou três horas por dia, sempre com supervisão; nunca “virar a noite” jogando para adolescentes com idades entre 11 e 18 anos; Para todas as idades: nada de telas durante as refeições e desconectar uma a duas horas antes de dormir; (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. 2020.)

De acordo com essas recomendações, podemos salientar a importância da monitoração dos pais sobre a atividade virtual de seus filhos e principalmente da limitação do tempo de acesso permitido à eles.

Oferecer como alternativas: atividades esportivas, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza, sempre com supervisão responsável; Criar regras saudáveis para o uso de equipamentos e aplicativos digitais, além das regras de segurança, senhas e filtros apropriados para toda família, incluindo momentos de desconexão e mais convivência familiar; Encontros com desconhecidos online ou off-line devem ser evitados; saber com quem e onde seu filho está, e o que está jogando ou sobre conteúdos de risco transmitidos (mensagens, vídeos ou webcam), é responsabilidade legal dos pais/cuidadores; Conteúdos ou vídeos com teor de violência, abusos, exploração sexual, nudez, pornografia ou produções inadequadas e danosas ao desenvolvimento cerebral e mental de crianças e adolescentes, postados por cyber criminosos devem ser denunciados

e retirados pelas empresas de entretenimento ou publicidade responsáveis. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. 2020.)

Sabendo que o uso da tecnologia pode ser aliado ou oponente ao desenvolvimento cognitivo das crianças, é necessário perceber a importância de se discutir, conscientizar e compreender o papel dos pais, responsáveis e educadores na orientação sobre o uso consciente da internet.

Faz-se necessário apontar que existe na literatura indicações que o uso excessivo das tecnologias seria um agente influenciador no processo de remodelação dos circuitos cerebrais, levando a possíveis consequências negativas a longo prazo, sendo esses efeitos evidentes em todas as faixas etárias (RICH, 2013)

Dessa maneira, podemos concluir que o uso da internet apenas se faz benéfico se feito da maneira certa, ou seja, com tempo limitado de uso supervisão de pais e responsáveis sobre o tipo de conteúdo acessado.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

#### 3.1. Visão dos pais/responsáveis sobre o tema

Como parte dessa pesquisa, foi elaborado um questionário que visa entender o modo que as crianças de 6 a 11 anos têm utilizado a internet e a maneira que esses espaços de uso são regulados pelas famílias. Os dados obtidos foram analisados com base no conteúdo apresentado no arrazoado teórico, e serviu de subsídio para a produção de um E-BOOK. O conteúdo deste livro online traz orientações acerca da utilização da internet pelas crianças, e como esse uso tem influenciado seu comportamento e desenvolvimento. Também é possível encontrar conteúdo acerca de como minimizar os efeitos negativos desse uso, e dicas sobre maneiras seguras de se utilizar a mesma.

Retomando o objetivo de pesquisa deste trabalho, que se resume em: investigar se as mídias têm influência nas relações existentes na vida de crianças e adolescentes; qual a relação entre tempo de tela e aprendizagem; quais são os novos comportamentos gerados nessa nova era digital e qual a representatividade da internet na vida destes indivíduos; foi aplicado um formulário de pesquisa digital, através da plataforma Google Formulários.

Esse formulário foi direcionado para famílias, e contém as seguintes perguntas:

1. Você tem filho(s)?

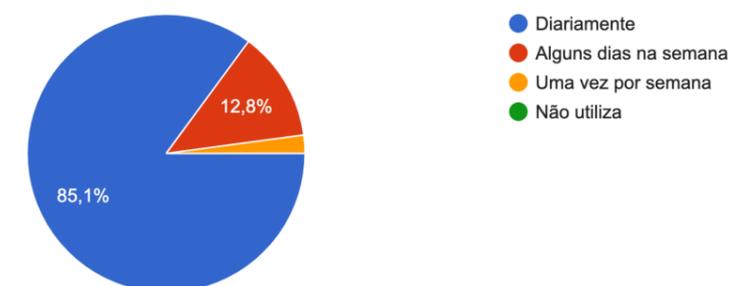
2. Qual a faixa etária de seu(s) filho(s)?
3. Qual a frequência em que seu(s) filho(s) utilizam a internet?
4. Você estipula regras para o tempo de internet utilizado por seu(s) filho(s)?
5. Você tem conhecimento sobre quais são os sites e conteúdos acessados por seu (s) filho(s)?
6. Você estipula regras sobre o tipo de conteúdo acessado por seu(s) filho(s)?
7. Você já teve alguma experiência negativa vivenciada por seu(s) filho(s) na internet?
8. Se sim, qual?
9. Quais os principais malefícios que a internet trouxe para a vida de seu(s) filho(s)?
10. Quais os principais benefícios que a internet trouxe para a vida de seu(s) filho(s)?

Por meio desta pesquisa, obtivemos uma amostra de respostas de 54 famílias, e podemos visualizar esse conteúdo completo no apêndice deste trabalho. Com base nessas perguntas, conseguimos chegar a algumas conclusões.

Começamos essa pesquisa, questionando sobre qual a frequência em que essas crianças acessam a internet, chegando em um número expressivo, ilustrado no Gráfico 1:

#### Gráfico 1 – Frequência de uso da internet

Qual a frequência em que seu(s) filho(s) utilizam a internet?  
47 respostas



85,1% das respostas das famílias, comprovaram que seus filhos acessam a internet diariamente. 12,8% afirmaram que seus filhos utilizam a internet

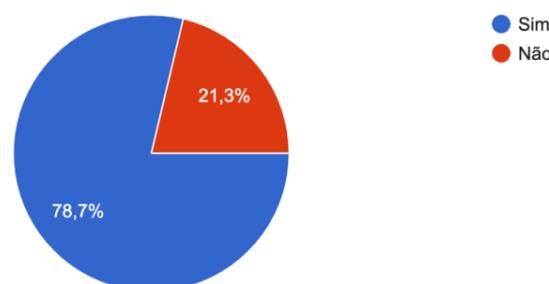
alguns dias da semana. 2,1% afirmaram que seus filhos utilizam a internet uma vez por semana. Nenhuma das famílias mencionou que seus filhos não utilizam a internet. Esses elementos comprovam o quanto a internet faz parte da rotina e da realidade das crianças atualmente. Esse fato confirma o que já foi citado por Paiva, que afirma o fato de que a apresentação da tecnologia às crianças se inicia cedo, fazendo com que o processo de mudança de comportamentos definidores da infância seja alterado, tendo como exemplo, a mudança do brincar voltado para práticas físicas perdendo o espaço para o brincar voltado às telas.

A pesquisa também trouxe para as famílias um questionamento sobre a estipulação de regras a respeito do tempo de internet utilizado pelas crianças. Chegamos a conclusão de que 78,7% das famílias impõem algum tipo de regra para limitar o tempo de acesso, e 21,3% não impõe nenhum tipo de regra a respeito do tempo de acesso. Essas respostas podem ser visualizadas no Gráfico 2:

### Gráfico 2 – Regras para tempo de uso da internet

Você estipula regras para o tempo de internet utilizado por seu(s) filho(s) ?

47 respostas



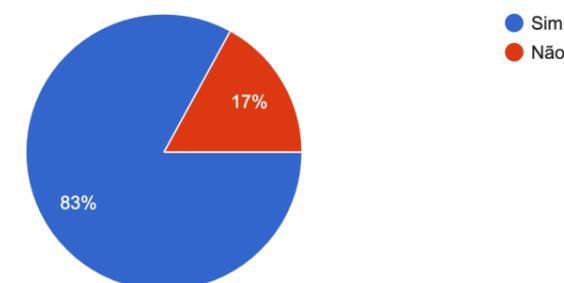
A falta da estipulação de regras de tempo de exposição à tela, por parte de pais e responsáveis, pode trazer consequências negativas ao desenvolvimento das crianças. O conteúdo hoje existente na web é extremamente vasto, fator que influencia diretamente no tempo dedicado a seu uso. Uma vez comprovado que o excesso de uso pode trazer alterações no padrão comportamental das crianças, a estipulação de regras sobre o uso da internet deve existir.

Além dos questionamentos acerca da estipulação de regras sobre o tempo de uso, o conhecimento sobre o tipo de conteúdo acessado durante esse tempo foi abordado. Quando questionados sobre o conhecimento que os pais possuem sobre quais são os sites e conteúdos acessados por seus filhos, 83% das famílias afirmaram ter conhecimento sobre o tipo de conteúdo acessado por seus filhos, e 17% afirmaram não ter esse conhecimento. Essas respostas podem ser visualizadas nos Gráfico 3:

### Gráfico 3 – Conhecimento sobre os conteúdos acessados

Você tem conhecimento sobre quais são os sites e conteúdos acessados por seu (s) filho(s)?

47 respostas

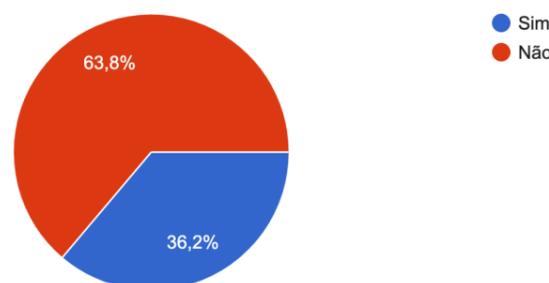


As respostas obtidas através dos questionamentos acerca do tempo de uso e do conteúdo acessado nessas telas, nos ajudou a concluir que a maioria dos pais se preocupam em saber o conteúdo acessado por seus filhos e impõem algum tipo de regra sobre o tempo de uso. Esse monitoramento é de extrema importância, uma vez que o tempo e o conteúdo acessado pelas crianças podem afetar diretamente seus padrões comportamentais e suas relações interpessoais, como já citado anteriormente por Mazenotti.

Levando em conta que os pais têm conhecimento sobre o tipo de conteúdo acessado por essas crianças, abordamos as famílias acerca do tipo de experiência observada pela exposição de seus filhos na internet. 63,8% afirmaram nunca ter vivenciado uma experiência negativa com a navegação de seus filhos na internet, porém 36,2% afirmam já ter vivenciado alguma experiência negativa sobre o conteúdo acessado por essas crianças. Todas essas respostas podem ser encontradas no apêndice deste trabalho. Podemos destacar as respostas mais relevantes: "Vídeos e conteúdos impróprios"; "Canal de blogueiro que fala muito palavrão"; "Reproduzir gestos e modos de falar de Youtubers"; "Propagandas não condizentes com as idades deles".

### Gráfico 4 – Experiências negativas vivenciadas na internet

Você já teve alguma experiência negativa vivenciada por seu(s) filho(s) na internet?  
47 respostas



Nessa pesquisa, também pudemos abordar as famílias sobre os principais benefícios e malefícios que podem ser observados na vida dessas crianças a partir da exposição à internet.

Quando falamos sobre benefícios, podemos destacar algumas respostas: “Facilidade em pesquisar”; “Conhecimento em geral”; “Autonomia”; “Acesso a informações rápido e cultura”; “Desenvolvimento de raciocínio lógico. Possibilidade de interação com família e amigos que moram longe”; “Desenvolvimento de habilidades”; “Diversão, conhecimento”, entre outras que podem ser visualizadas no apêndice deste trabalho. Conforme já estudado anteriormente, esses benefícios podem ser observados uma vez que a utilização da internet seja realizada de maneira correta, com limites acerca do tempo e conteúdo.

Quando abordamos as famílias acerca dos malefícios da exposição à tela, algumas respostas se destacaram: “Desconexão com o mundo real”; “Problemas oftalmológicos e até mesmo dependência de telas”; “Ansiedade”; “Irritabilidade”; “Vício”; “Mudança no jeito de agir”; “Desinteresse por brincadeiras e atividades ao ar livre e preguiça”; “Isolamento social”; “Nervosismo excessivo”; além de outras respostas relevantes que podem ser encontradas no apêndice deste trabalho. Conforme já citado anteriormente, os malefícios observados acerca da utilização da internet, podem ser desenvolvidos quando o uso é feito de maneira irresponsável, sem a imposição de regras sobre tempo de uso e tipo de conteúdo acessado.

Ainda falando sobre as respostas relacionadas aos principais benefícios que a internet trouxe para a vida de seus filhos, podemos nos deparar com algumas respostas muito interessantes. Esses benefícios trazidos pelo uso da tela, em sua maioria podem ser percebidos quando inseridos no âmbito educacional. Seu uso também é reconhecido como facilitador e aproximador de relações, principalmente em relações em que a distância física é presente. Algumas respostas podem ser visualizadas a seguir: “Acesso rápido a conteúdo”; “Conhecimento e estratégias”; “Autonomia para pesquisa”; “Eles conseguem ter mais contato com os familiares

e amigos que não moram em SP”; “Facilitador de materiais de apoio para estudos e comunicação”; “Escola (matific), aulas online só foram possíveis pela internet na época da pandemia onde estava sendo alfabetizado. Existem livros no YouTube com animações”; “Facilidade para fazer pesquisa para a escola”; “Possibilidade de interagir com os amigos durante a pandemia”; “Desenvolvimento de habilidades com mundo digital”; “Aprendizado educacional e cultural”; “Facilidade de pesquisa para trabalhos escolares”; “Penso que é interessante ter diferentes formas de pesquisas (vídeos, imagens, textos...), possibilidades de interação social e facilidade na comunicação”; “Facilidade em pesquisar, conhecer o diferente...”

O uso da internet, de maneira supervisionada, onde excessos não são presentes, traz benefícios expressivos para a vida das crianças de 6 a 11 anos. A maioria dos pais e responsáveis relatam que o acesso a internet faz com que as crianças tenham acesso mais rápido ao conhecimento, gerando uma autonomia no processo de pesquisa e aprendizado. Dessa maneira, a presença da internet no âmbito educacional, acaba sendo um facilitador do processo de aprendizagem. Esse fato pode ser comprovado principalmente no ano de 2019/2020, durante a pandemia de Covid-19. Durante o processo de isolamento social, as crianças e suas famílias foram impossibilitadas de sair de suas casas, dessa maneira o acesso presencial às escolas foi inviabilizado. Consequentemente, o ambiente virtual tornou o processo de aprendizagem possível, através das aulas online. A internet também foi facilitadora nos processos interpessoais dessas crianças, uma vez que o contato social com amigos também se fez possível, através dos encontros e brincadeiras online. Dessa maneira, é possível concluir que a inserção da internet e da tecnologia, se for feita de maneira consciente, pode trazer inúmeros benefícios para a vida das crianças.

É possível perceber, que a falta de supervisão, de estipulação de regras a respeito do tempo de uso e conteúdo acessado, podem desencadear mudanças psicológicas e comportamentais expressivas nas crianças.

Os pais e responsáveis que responderam essa pesquisa, comprovaram o fato de que o uso da internet definitivamente impacta o processo comportamental das crianças. Para que essas conclusões fossem validadas, um questionário a ser respondido por profissionais atuantes na área da saúde e educação foi elaborado, com o intuito de entender a fundo os impactos que o acesso às telas podem trazer na vida das crianças futuramente.

### 3.2. Visão dos profissionais sobre o tema

Foram elaborados questionários para nortear entrevistas com profissionais da área da saúde e educação, atuantes em diferentes áreas da vida de crianças de 6 a 11 anos. As perguntas trazidas visam entender a opinião desses especialistas acerca das consequências trazidas pela exposição às telas ao comportamento e processo educativo dessas crianças. As respostas dessas entrevistas podem ilustrar diferentes visões acerca da consequência do uso da internet para a saúde física e mental e de que maneira a internet está presente na

construção do processo educativo e cognitivo dessas crianças.

As perguntas foram elaboradas e serão direcionadas à profissionais como: Psicopedagoga, Diretora Educacional, Professora atuante no Ensino Fundamental I, Psiquiatra e Oftalmologista.

### 3.2.1. Impactos da exposição à tela na saúde mental

Para entender a fundo os impactos que a exposição de telas pode trazer à saúde mental das crianças de 6-11 anos, foram realizadas entrevistas com uma psicopedagoga e uma médica psiquiatra. Essas profissionais atuam diretamente com crianças dessa faixa etária, apresentando experiências que validam os aspectos estudados na teoria.

Quando abordamos suas considerações acerca do tempo da exposição a tela, A psicopedagoga, ela destaca as consequências negativas dessa exposição, porém pondera ao dizer que: “vai depender do tempo, então se uma criança dessa faixa etária ficar muitas horas pode sim trazer prejuízos porque é uma fase na qual a criança precisa desenvolver aspectos importantes para ela”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Ela afirma que o tempo de exposição das crianças a internet, é relacionado a exposição a conteúdos que a criança pode não ter recursos para lidar. Consequentemente, podendo gerar alterações de comportamento, tal como abordado por Rich (2013), o fato de que o uso excessivo de tecnologias pode ser um agente influenciador no processo de remodelação dos circuitos cerebrais, causando alteração no comportamento.

Essa perspectiva é compartilhada também pela psiquiatra, que afirma que esses prejuízos podem desenvolver doenças mentais. A profissional afirma que o excesso da exposição à tela pode trazer: “Aumento de ansiedade e até sintomas depressivos em decorrência da interação excessiva com todo tipo de conteúdo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Dessa maneira, quando perguntamos sobre suas análises acerca da imposição de regras de tempo e conteúdo acessados pelas crianças na internet, a psicopedagoga comenta sobre a tática de estipular combinados com as crianças, e não apenas impor regras, para que elas consigam entender o porquê aquela regra existe, ela diz: “conversar sobre o tempo de uso eu acho que é fundamental para que as crianças consigam desenvolver um uso adequado, um uso saudável.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

A psiquiatra também concorda sobre a necessidade da imposição de regras em relação ao tempo de uso, ao afirmar que:

“O tempo de uso das crianças deve ser em torno de 1 a 2 horas. Deve existir regras de tempo e utilidade. Cabe aos pais colocarem limites de tempo e checarem os conteúdos que estão sendo acessados

pelas crianças, somente com um adulto “ no controle ” será possível reduzir o impacto psicológico negativo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Podemos concluir que suas considerações vão de acordo com alguns autores já citados anteriormente, como Mazenotti (2012), que afirma que o excesso do uso da tecnologia pode proporcionar alterações no comportamento das pessoas, e Santos; Barros (2017), que circunscreve as mudanças no comportamento infantil.

Ao abordar o tipo de conteúdo acessado por essas crianças, ela reforça a importância do supervisionamento dos pais/responsáveis:

“É muito importante que esse conteúdo seja supervisionado porque a criança pode acessar vídeos, ter acesso a imagens com conteúdo inapropriado, com uma linguagem que também ela pode não compreender por não estar de acordo com a idade dela e isso pode antecipar a fase da criança e ela não vai saber lidar com isso.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Como já citado anteriormente por Dunck e Barbosa (2014), o ambiente digital é fértil para a ocorrência de diversos crimes, e propício para que a lei seja infringida com maior facilidade. Dessa maneira, as crianças ficam expostas a situações que podem diretamente prejudicar seu desenvolvimento.

Podemos concluir que o tipo de conteúdo acessado tem relação direta na mudança de comportamento e saúde mental infantil, por isso deve ser observado pelos pais/responsáveis através da imposição de regras e supervisionamento. Quando feito da maneira correta, a exposição às telas pode ser um aliado no desenvolvimento infantil. A concepção da psicóloga, corrobora esses dados destacando a necessidade da adequação dos conteúdos à faixa etária:

“a criança pode baixar aplicativos de acordo com a idade, quiz, desafios, vídeos, imagens, textos são super bem-vindos, que podem promover esse desenvolvimento que é bacana para a criança, que é um aliado no aprendizado, jogos, pesquisas. inclusive exercícios, e aplicativos que possam reforçar o aprendizado” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Se feito um uso adequado, percebe-se benefícios relacionados ao raciocínio, a memória e sensibilidade tátil, tal como apontado por Batista Filho (2011), ao falar sobre os ganhos cognitivos adquiridos com a utilização de jogos digitais como apoio às aprendizagens.

### 3.2.2. Impactos da exposição à tela na saúde física

Para entender os impactos que a exposição de telas pode trazer à saúde físicas das crianças de 6-11 anos, pudemos levar em consideração as visões dos profissionais que atuam diretamente com crianças dessa faixa etária, como oftalmologista, psiquiatra, diretora educacional e professora atuante no Ensino

Fundamental I.

Quando abordamos as possíveis consequências trazidas pela exposição às telas para a saúde física das crianças, pudemos investigar as concepções trazidas por um médico oftalmologista e uma médica psiquiatra. De acordo com o oftalmologista, a saúde física das crianças está diretamente relacionada com a exposição à tela. Ele afirma que:

Existe relações entre desde oftalmológicas como olho seco, aumento da incidência de refrativos, a gente fala aí da miopia, e existem os fatores psicológicos desde convívios com outras crianças que vai diminuindo e etc; e a gente vê também dependendo do horário que essas crianças usam até a insônia pelo desequilíbrio de melatonina se você usa até duas horas antes de dormir” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

A visão da psiquiatra também vai de acordo com o que já foi citado anteriormente por Dunkley (2019), sobre as comorbidades associadas ao tempo de exposição prolongado aos dispositivos eletrônicos, ao dizer que:

“Há consequências secundárias ao sedentarismo (muito tempo sentadas, ao invés de atividades físicas). Temos consequências no desenvolvimento físico (a atividade física é importante), no processo digestivo, além de alterações visuais, dentre outras.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

O tempo de uso da internet pode ter relação direta na saúde física das crianças, dessa maneira deve-se estipular um tempo de uso que pode ser considerado saudável, que deve ser imposto através de regras, como já citado anteriormente. A opinião do médico oftalmologista, vai de acordo ao que já foi citado anteriormente pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2016), ao dizer que:

“Eu acho que sim, que devem existir regras, na realidade essas regras até já existem recomendadas pela Sociedade Brasileira de Pediatria e acho que os pais têm que tentar respeitar essas regras. O horário ideal, já existe essa norma, mas basicamente entre 6 e 11 anos, se a gente for colocar essa intervalo eu diria que o máximo dos máximos 2 horas por dia. Atividades prolongadas com telas muito próximas, especialmente quando os olhos estão em transformação (dos 6 anos até o final da adolescência) podem aumentar o risco de desenvolvimento de miopia e algumas formas de estrabismo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Dessa maneira, podemos concluir que o acesso a tela pode sim trazer consequências à saúde física das crianças, porém esses malefícios podem ser evitados ou diminuídos se a estipulação de regras acerca do tempo de uso for imposta.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi realizado com o intuito de investigar: De que maneira o acesso à tecnologia influencia as relações das crianças? Quais são as alterações no comportamento gerados na era digital? O uso de tela pode trazer consequências à saúde física e mental das crianças? Quais são os impactos da internet no processo de aprendizagem de crianças? Como pais e educadores podem auxiliar nesse processo de orientação sobre o uso da internet?

Em posse dessas informações, podemos concluir que as mídias influenciam as relações das crianças, uma vez que o conteúdo existente na internet nem sempre é adequado à fase de desenvolvimento que ocorre na infância, onde a autoconsciência é desenvolvida. Seu comportamento pode ser alterado devido a essa exposição, podendo trazer mudanças nos padrões de pensamento, comportamento e no processo de aprendizagem. O uso da internet pode trazer benefícios e malefícios ao processo de aprendizagem, a escolha do tipo de conteúdo e a imposição de regras em relação ao tempo de exposição é o que define.

O uso benéfico da internet na vida das crianças, pode ser diretamente relacionado ao processo pedagógico, podendo complementar o processo de ensino-aprendizagem e promover a interação social. Esses benefícios estão diretamente relacionados a imposição de regras em relação a conteúdo e tempo de exposição, tarefa que deve ser realizada por pais e responsáveis, com o intuito de evitar consequências para a saúde física e mental dessas crianças. Cabe aos pais e educadores, impor regras e supervisionar o tipo de conteúdo acessado, e o tempo que essas crianças dedicam à essa atividade, para que o uso da internet seja uma atividade que traga apenas benefícios a vida das crianças de 6-11 anos.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Felipe. **20 anos de internet no Brasil: aonde chegamos? Tec Mundo, 2011.** Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/internet/8949-20-anos-de-internet-no-brasil-aonde-chegamos-.htm>. Acesso em: 24 de Março de 2022.
- BATISTELLA, Jefferson. VINÍCIUS, Eduardo Pires. **Um estudo sobre o uso da internet no contexto educacional brasileiro.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento., Ed. 07, Vol. 06, pp. 27-36. Ano 04 Julho de 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/uso-da-internet> Acesso em: 27 de outubro de 2022.
- GONZÁLEZ, Rocío. **Coquinhos, 2014.** Disponível em: <https://www.coquinhos.com/category/jogos-para-criancas-6-anos/>. Acesso em: 1 de setembro de 2022.
- DUNCK, Goiacy Campos dos S.; BARBOSA, Priscilla Ribeiro. Crimes cometidos na internet contra a criança e o adolescente. *Direito Contemporâneo*, 2014. Ano 3, nº 4, p. 1-148, Julho de 2014. Disponível em: [https://fasam.edu.br/downloads/revistas/DC\\_N\\_04\\_JULHO\\_2014.pdf#page=86](https://fasam.edu.br/downloads/revistas/DC_N_04_JULHO_2014.pdf#page=86). Acesso em: 18 de outubro de 2022.
- DUNCKLEY, Victoria L. **Síndrome da Tela Eletrônica: prevenção e tratamento.** In: Young Kimberly, Abreu Cristiano Nabuco (org). **Dependência de internet em crianças e adolescentes: fatores de risco, avaliação e tratamento [recurso eletrônico].** Porto Alegre: Artmed, 2019. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/05/O-IMPACTO-DO-TEMPO-DE-TELA-NO-CRESCIMENTO-E-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2022.
- EDUEDU. Disponível em: <https://www.eduedu.com.br/>. Acesso em: 1 de setembro de 2022.
- HOSPITAL SANTA MÔNICA. Itapeverica da Serra, 2021. **Crianças e eletrônicos: entenda qual é o tempo de tela recomendado e os fatores de risco no desenvolvimento infantil.** Disponível em: <https://hospitalsantamonica.com.br/criancas-e-eletronicos/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20tempo%20de%20tela%3Fem%20computadores%2C%20videogames%20ou%20televis%C3%A3o>. Acesso em: 7 de abril de 2022.
- KING, A. L. S.; NARDI, A. E.; CARDOSO, A. **A nomofobia dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do telefone celular? O Impacto das Novas Tecnologias no Cotidiano dos Indivíduos Aspectos: Clínico Cognitivo-Comportamental, Social e Ambiental.** ATHENEU, p. 10-19, 2014
- MANUAL DO MUNDO. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UcKHhA5hN2UohhFDfNXB\\_cvQOK](https://www.youtube.com/channel/UcKHhA5hN2UohhFDfNXB_cvQOK). Acesso em: 8 de setembro de 2022.
- MINUTO DA TERRA. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/MinutoDaTerra>. Acesso em: 8 de Setembro de 2022.

- MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação.** SciELO, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/PxZcVBPnZNxv7FVcHfgMNBg/?lang=pt>. Acesso em: 24 março 2022.
- MULLER, Nicolas. **O começo da internet no Brasil.** 2008. Disponível em: [https://www.oficinadanet.com.br/artigo/904/o\\_comeco\\_da\\_internet\\_no\\_brasil](https://www.oficinadanet.com.br/artigo/904/o_comeco_da_internet_no_brasil). Acesso em: 24 de março de 2022.
- PAIVA Natalia Moraes Noletto de, COSTA, Jonathan da Silva. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?** *Psicologia.pt – o portal dos psicólogos*, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf> Acesso em: 9 de Junho de 2020.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Ed-AMGH, 2013. p. 36-42
- PLAYTABLE. Disponível em: <https://playtable.com.br/aplaytable>. Acesso em: 1 de setembro de 2022.
- PRENSKY, Mark. **Digital natives, digital immigrants, part 2. On the Horizon.** Lincoln: NCB University Press, v. 9, nº 5, 2001. Acesso em: 12 de outubro de 2020.
- RACHA CUCA. Disponível em: <https://rachacuca.com.br/>. Acesso em: 1 de setembro de 2022.
- REVISTA RECREIO. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/>. Acesso em: 6 de outubro de 2022.
- RICH, M. **As mídias e seus efeitos na saúde e no desenvolvimento de crianças e adolescentes: reestruturando a questão da era digital.** In: *Vivendo esse mundo digital: Impactos na Saúde, na Educação e nos Comportamentos Sociais.* São Paulo: Artmed, 2013. p. 31-46.
- SANTOS Caroline Cezimbra, BARROS Jane Fischer. **Efeitos do uso das novas tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento emocional infantil: uma compreensão psicanalítica.** 2017. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0435.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2022.
- SMILE AND LEARN. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/SmileandLearnPortuguês/featured>. Acesso em: 6 de outubro de 2022.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital.** 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acesso em: 7 de abril de 2022.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **SBP lança conjunto de orientações em defesa da “Saúde das crianças e adolescentes na Era Digital”.** 2016. disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-lanca-conjunto-de-orientacoes-em-defesa-da-saude-das-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>.

Acesso em: 24 de março de 2022.

SHOW DA LUNA. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/OShowDaLuna>.

Acesso em: 8 de setembro de 2022.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



## APÊNDICE

### APÊNDICE 1

**Formulário de pesquisa digital, desenvolvido a partir da plataforma Google Formulários; e direcionado a pais e responsáveis por crianças de 6-11 anos.**

1. Você tem filhos?
2. Qual a faixa etária de seus filhos?
3. Qual a frequência em que seu(s) filhos utilizam a internet?
4. Você estipula regras para o tempo de internet utilizado por seu(s) filho(s)?
5. Você tem conhecimento sobre quais são os sites e conteúdos acessados por seu(s) filho(s)?
6. Você estipula regras sobre o tipo de conteúdo acessado por seu(s) filho(s)?
7. Você já teve alguma experiência negativa vivenciada por seu(s) filho(s) na internet?
8. Se sim, qual?
9. Quais os principais malefícios que a internet trouxe para a vida de seu(s) filho(s)?
10. Quais os principais benefícios que a internet trouxe para a vida de seu(s) filho(s)?
11. Quais os principais benefícios que a internet trouxe para a vida de seu(s) filho(s)?

### APÊNDICE 2

**Entrevistas com profissionais da área da saúde e educação.**

#### 1. Perguntas para: psiquiatra

Você acha que a exposição a tela/acesso a internet pode trazer consequência

Você acha que devem existir regras a respeito do tempo de uso dessas telas?

Você acredita que devem existir regras a respeito do conteúdo acessado por essas crianças?

#### 2. Perguntas para: psicopedagoga

Você acha que a exposição a tela/acesso a internet pode trazer consequência para o comportamento de crianças de 6-11 anos?

Você acha que devem existir regras a respeito do tempo de uso dessas telas?

Você acredita que devem existir regras a respeito do conteúdo acessado por essas crianças?

Você acredita que o uso excessivo de telas pode prejudicar o processo educativo das crianças de 6 a 11 anos?

Qual conteúdo atualmente você considera ideal para crianças de 6 a 11 anos?

Você acredita que a internet pode ser aliada no processo educativo das crianças de 6 a 11 anos?

### 3. Perguntas para: oftalmologista.

Você acha que a exposição à tela pode trazer consequência para a saúde ocular das crianças? Se sim, quais?

Você acha que devem existir regras a respeito do tempo de uso dessas telas? Quanto tempo pode ser considerado um uso saudável?

Como reduzir o impacto da tela na saúde ocular das crianças?

### 4. Perguntas para Diretora Pedagógica da Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos iniciais

Você acha que a exposição a tela/acesso a internet pode trazer consequência para a aprendizagem de crianças de 6-11 anos?

Você acha que devem existir regras a respeito do tempo de uso dessas telas?

Você acredita que devem existir regras a respeito do conteúdo acessado por essas crianças?

Você acredita que o uso excessivo de telas pode prejudicar o processo educativo das crianças de 6 a 11 anos?

Qual conteúdo atualmente você considera ideal para crianças de 6 a 11 anos? Existe algum conteúdo que auxilie no processo de aprendizagem?

Você acredita que a internet pode ser aliada no processo educativo das crianças de 6 a 11 anos?

Como reduzir o impacto da tela na aprendizagem das crianças de 6 a 11 anos?

### 5. Perguntas para professora universitária do curso de Pedagogia

Você acha que a exposição a tela/acesso a internet pode trazer consequência para a aprendizagem de crianças de 6-11 anos?

Você acha que devem existir regras a respeito do tempo de uso dessas telas?

Você acredita que devem existir regras a respeito do conteúdo acessado por essas crianças?

Você acredita que o uso excessivo de telas pode prejudicar o processo educativo das crianças de 6 a 11 anos?

Qual conteúdo atualmente você considera ideal para crianças de 6 a 11 anos? Existe algum conteúdo que auxilie no processo de aprendizagem?

Você acredita que a internet pode ser aliada no processo educativo das crianças de 6 a 11 anos?

Como reduzir o impacto da tela na aprendizagem das crianças de 6 a 11 anos?

### 6. Perguntas para: Professora atuante na faixa etária

Você acha que a exposição a tela/acesso a internet pode trazer consequência para a aprendizagem de crianças de 6-11 anos?

Você acha que devem existir regras a respeito do tempo de uso dessas telas?

Você acredita que devem existir regras a respeito do conteúdo acessado por essas crianças?

Você acredita que o uso excessivo de telas pode prejudicar o processo educativo das crianças de 6 a 11 anos?

Qual conteúdo atualmente você considera ideal para crianças de 6 a 11 anos? Existe algum conteúdo que auxilie no processo de aprendizagem?

Você acredita que a internet pode ser aliada no processo educativo das crianças de 6 a 11 anos?

Como reduzir o impacto da tela na aprendizagem das crianças de 6 a 11 anos?

ELOISA DE BENEDICTIS

GISELA JUNQUEIRA DE ANDRADE COSTA

# 05. DESENHANDO UMA BIBLIOTECA VIVA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

Esta investigação didático-pedagógica tem como objetivo geral elaborar um material didático, em formato de *e-book*, com guia impresso, para educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas, com uma perspectiva teórica sobre o tema, dicas de organização do espaço da biblioteca e boas práticas para serem realizadas neste espaço. A coleta de dados foi realizada em uma abordagem qualitativa, por meio de duas entrevistas semiestruturadas e questionários enviados para dez profissionais que atuam nos anos iniciais de instituições privadas. Os resultados mostraram que o projeto tem grande potência e funcionalidade, uma vez que apresenta recursos para o(a) educador(a) atuar de forma autônoma dentro do espaço da biblioteca. O trabalho tem em seu referencial teórico autores como Bräkling (2004), Campello (2010), Corsino (2010), Garralón (2018), Gasque e Casarin (2016), Medrano (2017), Santos (2014).

**Palavras-chave:** Biblioteca escolar. Literatura. Mediação pedagógica. Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

Ao longo do nosso percurso formativo enquanto estudantes, o espaço da biblioteca nos foi apresentado como um lugar quieto, sério, sem muita movimentação e frequentado apenas por adultos. Entendemos, no entanto, que este pode ser muito mais do que isso, como também aponta Adriana Vieira: “Segundo a etimologia da palavra, biblioteca seria o mesmo que um ‘depósito de livros’. Mas nós sabemos que este espaço é muito mais do que isso, é um centro cultural.” (VIEIRA, 2010, p. 108). Pode ser um ambiente muito potente para a formação de leitores críticos e reflexivos e, sobre isso, Antonio Candido salienta que

Ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (...) A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como talvez não haja equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade. (CANDIDO, 2011, *apud*, (MEDRANO, 2017, p. 177.)

Sendo assim, este trabalho propõe-se a investigar como as educadoras e os educadores podem transformar a biblioteca escolar em um espaço que permita a construção de vivências significativas em relação à leitura, para todos. Esta investigação didático-pedagógica tem como objetivo geral elaborar um material didático em formato de *e-book*, com guia impresso, para educadores que atuam nos

anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas, com dicas de boas práticas e sugestões de propostas em relação à utilização do espaço da biblioteca escolar, a fim de sensibilizá-los e mobilizá-los acerca de como é possível potencializar a formação de estudantes leitores críticos e eficientes.

Para alcançar o objetivo geral desta investigação didático-pedagógica foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- pesquisar práticas que instiguem os educadores a refletir sobre a importância da biblioteca escolar como espaço de formação;
- conhecer espaços de biblioteca que funcionem na perspectiva de um espaço formador;
- identificar possibilidades de organização e uso do espaço da biblioteca escolar que contribuam para transformar este em um espaço formador.

A fim de orientar o percurso desta investigação, definimos as seguintes questões de pesquisa:

- De posse de um material que apresente propostas de atividades e dicas de organização do espaço da biblioteca escolar, o professor sente-se mobilizado a planejar atividades e mudar suas estratégias em relação ao uso deste espaço?
- Em caso de resposta negativa, o que impede o educador de utilizar o espaço da biblioteca como um espaço formador?

Nossa hipótese de pesquisa é de que as educadoras e os educadores que utilizarem o material se sentirão mais amparados em termos de repertório e mais seguros para transformar o espaço da biblioteca escolar, visando uma experiência potente de formação para todos os envolvidos. Para embasar teoricamente esta produção didático-pedagógica utilizaremos Bräkling (2004), Campello (2010), Corsino (2010), Diaz (2018), Garralón (2018), Gasque e Casarin (2016), Medrano (2017), Oliveira (2016), Santos (2014), Santos, Rossi e Jardimino (2000), Soares (2006), Vieira (2010) e Zilberman (2014).

A seguir, passaremos a descrever de maneira mais detalhada o método e os instrumentos de pesquisa desta investigação.

## 1. CAMPO DE PESQUISA

O objetivo geral definido para esta produção didático-pedagógica é a elaboração de um material didático em formato de *e-book* para educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas, com dicas de boas práticas e sugestões de propostas em relação à utilização do espaço da biblioteca escolar, a fim de sensibilizá-los e mobilizá-los acerca de como é possível

potencializar a formação de estudantes leitores críticos e eficientes. Definimos os seguintes objetivos específicos:

- pesquisar práticas que instiguem os educadores a refletir sobre a importância da biblioteca escolar como espaço de formação;
- conhecer espaços de biblioteca que funcionem na perspectiva de um espaço formador;
- identificar possibilidades de organização e uso do espaço da biblioteca escolar que contribuam para transformar esta em um espaço formador.

A fim de alcançar os objetivos definidos e confrontar nossa hipótese de pesquisa, de que as educadoras e os educadores que utilizarem o material se encontrarão mais amparados em termos de repertório e mais seguros para transformar o espaço da biblioteca escolar, visando uma experiência potente de formação para todos os envolvidos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa para orientar nosso percurso:

1. De posse de um material que apresente propostas de atividade e dicas de organização do espaço da biblioteca escolar, o professor sente-se mobilizado a planejar atividades e mudar suas estratégias em relação ao uso deste espaço?
2. Em caso de resposta negativa, o que impede o educador de utilizar o espaço da biblioteca como um espaço formador?

Optamos por uma investigação de abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (2016), também pode ser chamada de pesquisa qualitativa sendo

um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de entrevistas, questionários e análise de dados que deve ser apresentada de forma descritiva. (OLIVEIRA, 2016, p. 37)

Portanto, nossa pesquisa foi baseada na análise em relação à qualidade dos dados coletados e não em relação à quantidade de dados. Esta investigação didático-pedagógica se deu da seguinte forma: no primeiro momento, foi enviado um Google formulário a educadores conhecidos (que atuam nas escolas onde nós, autoras do trabalho em questão, trabalhamos) e a parceiros da faculdade que também atuam em escolas. Os últimos também foram solicitados a enviarem o formulário a seus parceiros de trabalho.

O formulário era composto por dez perguntas relacionadas ao trabalho que estes educadores exerciam no espaço da biblioteca em suas escolas,

bem como relacionadas à visão que tinham sobre o mesmo. Essas questões eram abertas, nas quais, de acordo com Oliveira (2016, p. 84) o respondente se sente livre para responder o que achar necessário; e fechadas, nas quais o informante assinala a opção mais próxima do seu ponto de vista e de múltipla escolha, nas quais o respondente pode assinalar mais de uma opção. Responderam ao formulário 20 sujeitos e as respostas a esse formulário, que se encontram no APÊNDICE A, nos guiaram na elaboração do guia.

Em um segundo momento, após análise das respostas dos educadores a respeito do uso do espaço das bibliotecas escolares, elaboramos quatro perguntas norteadoras para entrevistas com dois profissionais de bibliotecas. Uma entrevista foi realizada presencialmente e, para o segundo sujeito entrevistado, as mesmas perguntas foram encaminhadas por mensagem e recebemos as respostas por áudios. A entrevista não diretiva segundo Santos, Rossi e Jardimino se caracteriza por

perguntas predeterminadas em um roteiro que não necessariamente precisa ser seguido. Ela dá possibilidades ao entrevistador e ao entrevistado de desenvolver de forma mais livre as perguntas feitas, ampliando-as, aumentando-as e até modificando-as. (SANTOS, ROSSI e JARDILINO, 2000. p. 43)

Esses profissionais foram escolhidos pelas suas práticas inspiradoras em relação a este espaço e que, portanto, já eram nossos conhecidos.

Todas as questões que orientaram as entrevistas encontram-se no APÊNDICE B ao final deste trabalho.

Utilizamos as respostas do Google formulário e das entrevistas, bem como nossas leituras do referencial teórico e visitas às bibliotecas, para a elaboração do nosso material, *Desenhando uma Biblioteca Viva*.

Com o material em fase final - protótipo - submetemos à análise de dois especialistas, a fim de obtermos sugestões e considerações que pudessem aprimorar o material. Os dois consideraram que o trabalho atende aos objetivos propostos de maneira plenamente satisfatória e sugeriram um material da rede pública como referência para aprofundamento. As análises completas dos dois especialistas encontram-se com as autoras.

Após a finalização do guia, para verificarmos se o objetivo proposto no início deste projeto foi alcançado e para validarmos nossa hipótese de pesquisa, encaminhamos o guia para 10 educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede privada, para que realizassem uma apreciação e, posteriormente, enviamos um questionário de múltipla escolha e 5 questões abertas, APÊNDICE C, aos mesmos.

A definição da amostra de educadores seguiu os seguintes critérios:

- o educador deve atuar nos anos iniciais,

- educadores do gênero masculino e feminino,
- o educador deve estar atuando em instituições que têm biblioteca e não têm funcionário específico para este espaço, ficando sua utilização sob responsabilidade do educador

A seguir passaremos a descrever brevemente o material produzido.

## 1.1. O guia: Desenhando uma Biblioteca Viva

O guia está organizado em três seções:

- **Primeira seção** - consiste em um resumo teórico justificando a importância do estímulo em relação à leitura e da vivência do espaço da biblioteca de um modo significativo, a fim de a escola formar cidadãos leitores críticos. Julgamos que esta parte é fundamental para que o educador tenha em mente a dimensão de suas práticas no espaço da biblioteca escolar.
- **Segunda seção** - são apresentadas estratégias de organização e disposição dos materiais da biblioteca escolar, para que o acesso seja facilitado, incentivado e adequado às necessidades dos estudantes. Esta seção foi construída com base nas entrevistas e nos depoimentos anteriormente citados, bem como inspirações retiradas de bibliotecas que foram visitadas.
- **Terceira seção** - os educadores encontram sugestões de práticas que podem ser desenvolvidas nas bibliotecas das escolas e que auxiliam no processo de aproximação dos estudantes com o espaço, além de contribuir para a desconstrução da visão enraizada mencionada anteriormente, ou seja, da biblioteca como um espaço quieto, sério e sem movimentação.

A seguir apresentaremos o referencial teórico que embasou nosso material e a análise de dados.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

Iniciaremos este capítulo fazendo um breve histórico sobre o surgimento das bibliotecas e sua relevância no mundo.

### 2.1. Histórico das bibliotecas no mundo

Segundo José Henrique Adriano dos Santos,

Conhecer a origem das bibliotecas implica abordar a produção de conhecimento e dos registros, pois desde a sua origem na Antiguidade Clássica, a biblioteca é um espaço de preservação dos conhecimentos gerados pela humanidade a partir de diferentes sociedades. (SANTOS, 2014, p.12)

Sabe-se que as bibliotecas surgiram no período da Antiguidade com a necessidade do homem de reunir, conservar, organizar e armazenar conhecimentos de sua época. Neste período, o espaço da biblioteca era utilizado apenas para armazenamento de obras, como um depósito de livros - que eram escritos em placas de argila com a técnica da escrita cuneiforme. Posteriormente, com o domínio da escrita no papiro, no Egito, os acervos passaram a ser organizados em nichos e arrumados em pilhas, com etiquetas para indicar os títulos das obras. (SANTOS, 2014).

Já na Idade Média, quando grande parte da Europa Ocidental estava sob domínio e poder cultural da Igreja Católica, as bibliotecas passaram a ser localizadas em mosteiros, fazendo com que o conhecimento fosse restrito a quem era ligado à Igreja. Nesta época, o espaço da biblioteca era considerado sagrado e a manutenção de seu acervo era realizada

através de cópias de obras, tidas como importantes e que muitas vezes eram emprestadas a outros mosteiros. Assim como na Antiguidade o trabalho de cópias das obras era função desempenhada pelos escribas, na Idade Média esta tarefa de cópia ficou a cargo dos monges. (SANTOS, 2014, p. 41)

É razoável afirmar, portanto, que as bibliotecas monásticas da Idade Média não foram projetadas para serem espaços acessíveis, apresentando-se como espaços bastante restritos.

Com a dispersão do conhecimento da escrita e da leitura, surgiram os espaços de formação universitária e, com eles, as bibliotecas universitárias. Segundo Santos, "As universidades foram essenciais para a construção do conhecimento ocidental, pois havia estudiosos engajados e preocupados prioritariamente com o desenvolvimento e progresso da ciência." (SANTOS, 2014, p. 46).

Com o passar do tempo, a produção de conhecimento migrou do espaço das bibliotecas da Igreja para as bibliotecas universitárias, mas este espaço continuou sendo bastante restrito em termos de acesso. Foi neste momento, também, que surgiu a figura do bibliotecário, ficando com a única responsabilidade de organização das obras.

Foi durante o período do Renascimento que as bibliotecas passaram a assumir o papel de disseminadoras do conhecimento, principalmente pelo advento das impressões por máquinas, o que barateou e ampliou o acesso aos livros. Santos (2014) nos informa que

O livro raro e caro tornou-se acessível, e o que era restrito ao clero e aos nobres, passou a ser utilizado pelos diversos segmentos da

população. Um exemplo típico dessa acessibilidade ao livro foi a Bíblia de Gutenberg, que antes era copiada a mão e pouco acessível à plebe, mas que devido a vários fatores, tornou-se acessível e conhecida pela população. Os manuscritos que eram poucos e cheios de sacralidade tornaram-se profanos devido às grandes reproduções e tiragens cada vez maiores. Essa nova situação de acessibilidade ao livro em decorrência do movimento Renascentista, acabou estimulando o conhecimento das letras e a absorção de novos conhecimentos. (SANTOS, 2014, p. 49)

O baixo custo de produção dos livros e as transformações pelas quais a sociedade passou com a Revolução Industrial resultaram no surgimento de uma literatura especializada em capacitação da mão de obra que trabalhava nas indústrias e, com isso, “a biblioteca que até o momento tinha apenas a função de organizar e guardar o saber contido nos livros, passa a ter agora um caráter e função de serviço.” (SANTOS, 2014, p.53). A especialização das bibliotecas foi a solução encontrada para o problema do caos informacional que surgiu da produção desenfreada. A biblioteca, assim, passa a desempenhar um papel importante no desenvolvimento e progresso da sociedade. Segundo o autor,

A visão e percepção de bibliotecas tradicionais já vinham sofrendo mudanças e alterações desde a Revolução Industrial, com os progressos tecnológicos que ela trouxe. Contudo foi na metade do século XX, que as bibliotecas sofreram transformações e adaptações radicais, em virtude das novas tecnologias que estavam surgindo e da internet que estava causando profundas transformações e mudanças em todas as áreas do conhecimento. (SANTOS, 2014, p.56)

Dessa forma, passou-se a agregar aos acervos das bibliotecas documentos como periódicos, jornais, mapas, fitas de vídeo, discos, slides, entre outros, como podemos ver até os dias atuais.

No Brasil, desde 2010 implementou-se a Lei Federal nº 12.244/2010, Lei da Universalização das Bibliotecas escolares, que regulamenta o que é uma biblioteca escolar (coleção de livros e outros materiais audiovisuais destinados à consulta) e as características que seu acervo deve ter: no mínimo um título para cada estudante, instruções para o sistema de conservação e organização das obras, bem como sistema de ampliação do mesmo. (BRASIL, 2010)

## 2.2. A importância da leitura

De acordo com Kátia Bräkling (2004), ser um usuário competente da linguagem escrita é essencial e condição fundamental para que um indivíduo possa participar socialmente de forma efetiva e exerça a cidadania. Para a autora,

a leitura deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo: o letramento. Este configura-se como um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, um leitor competente é aquele que usa a linguagem escrita — e, portanto, a leitura — efetivamente, em diferentes circunstâncias de comunicação; é aquele que se apropriou das estratégias e dos procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de (re) construção dos sentidos dos textos. (BRÄKLING, 2004, p. 5)

Em relação a essas estratégias de leitura, Bräkling cita a capacidade do leitor de:

- Ativar conhecimentos prévios sobre todos os aspectos envolvidos;
- antecipar informações que podem estar presentes no texto;
- realizar inferências durante a leitura;
- localizar informações;
- conferir as inferências e antecipações;
- sintetizar as informações durante a leitura;
- estabelecer relações entre os diferentes trechos e estabelecer relações entre o texto e os outros lidos anteriormente

Como “ler é uma prática social, que acontece em diferentes espaços, que possuem características muito específicas” (BRÄKLING, 2004, p. 2), ensinar às pessoas em formação todas as estratégias para que o entendimento daquilo que é lido se dê da melhor maneira é função primeira da escola.

Ao partirmos do pressuposto de que a literatura possui papel fundamental na formação das pessoas, concordamos com Corsino, quando a autora sustenta que “A literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva.” (CORSINO, 2010, p. 184). Podemos pensar que, por trás do objetivo da educação literária na escola de contribuir para a formação da pessoa,

está a proposta de constituição de uma comunidade de leitores. Por comunidade de leitores entende-se um grupo que lê permanentemente, aprecia a leitura literária, compreende e usufrui da experiência leitora, sobretudo coletivamente, mas não apenas. A partir dessa prática, os integrantes da comunidade leitora passam a comentar suas leituras, adquirindo, progressivamente, condições para avaliar, opinar, selecionar e sugerir leituras, estabelecendo relações cada vez mais amplas e intensas com o universo literário. (MEDRANO, 2017, p. 5)

Essa comunidade de leitores possui papel importante na socialização

dos jovens, uma vez que a partir dela podem desenvolver habilidades de comunicação e de ajuda mútua em relação ao olhar atento aos detalhes que não se tem quando sozinho.

Outra contribuição da literatura para a formação das crianças é a colocada por Corsino em relação ao saber se comunicar utilizando-se de diferentes linguagens. Para ela,

a literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito. (CORSINO, 2010, p. 184)

Articulando todas as colocações que apresentamos nos últimos parágrafos, encontramos o belíssimo argumento da mesma autora em relação à intencionalidade da escola com o trabalho de educar por meio da literatura, segundo a autora,

um projeto educativo que se articule em torno de uma proposta ético-política de educar com a literatura, como enfatiza Oswald (1997), significa convidar a escola, em se libertando de sua predileção por desenraizar a literatura do seio da cultura, inserindo-a numa abordagem educacional colonizadora, abrindo espaços para que a leitura possa ser reescrita como prática da liberdade. (CORSINO, 2010, p. 184)

### 2.3. O espaço físico das bibliotecas escolares

A biblioteca escolar se apresenta, em muitos casos, como a porta de entrada no mundo da literatura para as crianças. Sendo assim, é evidente pensarmos que esse espaço deve conter o acervo maior, mais diverso e mais acessível possível, a fim de que os leitores possam entrar em contato com diferentes gêneros desde cedo.

A partir da colocação de Bernadete Campello de que “para se falar da biblioteca escolar como espaço de aprendizagem é necessário, inicialmente, falar dela como espaço físico e entender de que maneira os professores a veem” (CAMPELLO, 2010, p. 127), trazemos um olhar direcionado a este ambiente das escolas que, infelizmente, ainda consideramos ser mal explorado e aproveitado, em muitos casos.

É possível encontrar alguns tipos de bibliotecas nas escolas. Um deles se traduz nas bibliotecas muito bem equipadas, organizadas e atualizadas, nas quais um profissional especificamente contratado para esse papel, realiza a organização do espaço de maneira com que os livros estejam sempre ao alcance de potenciais leitores. É comum encontrarmos também, nesse tipo de biblioteca, um espaço aconchegante para que a leitura ocorra. Outro tipo é aquele em que o acervo não é bem conhecido pelos professores que, justamente por esse motivo, não o frequentam muito, seja para atividades com estudantes, seja como local para buscar referências teóricas.

Como não há um profissional que seja responsável pela atualização e organização do espaço, os estudantes também não o acessam, já que os livros costumam ficar amontoados sem nenhum cuidado e já que o ambiente não é acolhedor. A autora nos esclarece que,

Estando a maioria das bibliotecas escolares brasileiras dentro das duas últimas categorias, não é de se estranhar que a concepção que os professores têm deste setor da escola geralmente enfatize as características de sua estrutura física e remeta a enfoques unicamente “didáticos, simplistas e alienadores”. (CAMPELLO, 2010, p. 128)

Seguindo o assunto do *design* das bibliotecas escolares, Gasque e Casarin nos trazem que, atualmente, está muito em voga o assunto da flexibilidade do espaço. Isto significa que se deve optar por um mobiliário flexível, para que diferentes tipos de configurações sejam adotadas. Explicam-nos os autores que,

Nesse espaço [...] a ideia é valorizar os vários estilos de aprendizagem mediante o “faça você mesmo” e o “fazer juntos”. A intersecção entre aprendizagem formal e informal pode incluir concepção, jogos, colaboração, inquisição, experimentação, resolução de problemas e criação. Por meio do engajamento ativo, nesses espaços, é possível assumir o comando da própria aprendizagem, com potencial para demonstrar o comportamento empreendedor. (GASQUE e CASARIN, 2016, p. 45)

O mobiliário flexível permite que diferentes atividades, como as colocadas pelos autores, possam acontecer no espaço da biblioteca escolar.

### 2.4. Produções culturais para crianças e jovens

Segundo Corsino (2010), tanto o conceito de infância quanto o de literatura infantil sofreram alterações ao longo do tempo, o que fez com que essas noções e, por consequência, a noção de criança, ainda não estejam muito bem estabelecidas, para ela,

A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora por suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. (CORSINO, 2010, p. 186)

Tais ambiguidades podem explicar, em parte, a visão anteriormente detalhada sobre as bibliotecas, que encontramos enraizada em algumas escolas e práticas de profissionais, ainda hoje em dia.

Ainda em relação a isso, é de bom tom refletirmos que tais contradições afetariam, também, as produções culturais para as crianças e jovens.

Sobre isso, a autora Regina Zilberman no livro *Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira* (ZILBERMAN, 2005), ao traçar resumidamente o histórico das produções literárias voltadas às crianças no Brasil, explica que esse processo se incorporou à ascensão e solicitações de uma classe média urbana que passou a comandar os avanços e retrocessos no final do século XVIII.

Um dos pioneiros escritores de livros infantis foi Carl Jansen, alemão que veio jovem para o Brasil e se tornou jornalista e professor. Jansen percebeu que aqui faltavam livros de histórias apropriadas para os estudantes e logo tratou de traduzir alguns clássicos. Na mesma época em que se inauguraram linhas editoriais de textos para crianças, editavam-se também os primeiros livros didáticos, que eram adotados por professores que os recomendavam para os estudantes e os reproduziam em voz alta para o grupo.

Essas produções para crianças, por muito tempo, não conseguiram se libertar, segundo Corsino, “do cunho moralizante originário e também nas formas como estas produções chegam às crianças, pelas mediações dos adultos” (CORSINO, 2010, p. 186).

É justamente por esses motivos que a visão que temos das bibliotecas escolares como um lugar sem vida, estáticas e desatualizadas, precisa ser impreterivelmente desconstruída, dando espaço a novas perspectivas. Para Gasque e Casarin,

A aprendizagem escolar está em transformação. Nunca se discutiu tanto sobre melhores práticas de ensino em sala de aula e os requisitos para potencializar a aprendizagem. Há razões pedagógicas e tecnológicas para tais mudanças. Nesse contexto, a biblioteca escolar também precisa estar em sintonia com essas mudanças. (GASQUE e CASARIN, 2016, p. 36)

Em consonância com o que nos indica Campello, para quem,

Isso significa que, para integrar a biblioteca às suas práticas, os professores necessitam desenvolver e experimentar novas estratégias educativas, colocando os recursos informacionais a serviço do processo de aprendizagem.” (CAMPELLO, 2010, p. 129)

Estas estratégias devem ser adquiridas ao longo do processo de formação dos professores, processo em que, segundo Patrícia Diaz (2018), devemos buscar estudos que aprofundem e desenvolvam outras capacidades leitoras, indo além de impressões iniciais e relações simples com algo conhecido. É preciso que se converse com os estudantes sobre aquilo que leram e que a mediação e a leitura em voz alta ainda se mantenham, mesmo quando os leitores já possuem algum nível de autonomia e proficiência.

## 2.5. A importância da mediação de leitura

Sobre as práticas de mediação, em artigo para a Revista Emília, Ana Garralón nos apresenta o conceito de lectocrime, trazendo a necessidade de criar práticas que aproximem constantemente as crianças dos livros, independentemente da idade e de estarem alfabetizadas ou não. Nesse sentido, ela traz alguns fatores que afastam as crianças dos livros, como a escolarização da leitura, ou seja, sempre atrelar o exercício leitor a uma atividade (questionário, desenho, resumo, etc.), tornando maçante algo que deveria ser divertido. Para a autora, lectocrime é

o crime da leitura, pois basicamente falamos de algumas práticas de mediação de leitura que não funcionam e continuam sendo utilizadas. Ou como certa dinâmica geral dos que fazem a mediação da leitura afeta os leitores. (GARRALÓN, 2018)

Além do problema da mediação, outro fator que compromete o gosto das crianças pela leitura seria a uniformização da comunidade leitora,

Porque muitas vezes falamos dos leitores como se eles fossem uma massa uniforme sobre a qual podemos incidir em sua totalidade, e nada mais distante da realidade do que isso. Talvez um ponto a mais do *lectocrime* seria considerar todas as crianças iguais diante da leitura, sem levar em conta suas preocupações, necessidades, gostos e caprichos. Sem pensar que cada leitor constrói seu próprio caminho com os livros que ele mesmo escolhe e da maneira mais inesperada. (GARRALÓN, 2018)

As consequências da mediação de leitura mal realizada nas escolas brasileiras e o papel que a escola representa na formação leitora dos sujeitos podem ser observadas em dados quantitativos e qualitativos presentes na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, uma co-realização do Itaú Cultural e Instituto Pró-livro e coordenada por Zoara Failla. Desde sua segunda edição, em 2007, tem como público alvo a população de 5 anos ou mais, sem ter a escolaridade como requisito mínimo. Aqui fizemos um recorte da 5ª edição da pesquisa, lançada em 2019, considerando principalmente os dados obtidos a respeito das crianças de 5 e 10 anos de idade e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF1), que representam respectivamente 9% e 22% das cerca de 8.000 entrevistas realizadas.

A partir das entrevistas feitas com estudantes deste ciclo, a pesquisa mostra que a maioria não lê livros por conta própria e, se leem, nem sempre são lidos inteiros. Entre as crianças de 5 e 10 anos, majoritariamente, o último livro lido foi sugerido por um professor ou professora da escola, indicando a importância da construção de repertório dos profissionais para a formação de leitores. Ao falar sobre as barreiras de leitura, ou seja, as razões pelas quais os entrevistados alegam não lerem com tanta frequência, 47% do total da pesquisa alegou falta de tempo; destes, 27% são estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses dados também indicam a urgência da mudança de mentalidade acerca do espaço da biblioteca escolar

e as práticas que nela se podem criar. Além de incentivar os educadores a dedicarem mais tempo da sua rotina a momentos de leitura compartilhada e individual.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Nesta fase do trabalho, enviamos o guia finalizado para alguns educadores das escolas em que atuamos, via *e-mail* bem como a outros educadores, via mensagem de texto, junto de um formulário que foi respondido por dez pessoas. Nas mensagens especificamos o perfil de educador que estávamos procurando.

Aqueles que receberam o formulário foram solicitados a olhar o material e responder a algumas perguntas como a série em que atuam, há quanto tempo atuam como educadores, formação acadêmica e nível de frequência que utilizam a biblioteca da escola. Posteriormente, deveriam responder a perguntas avaliando o conteúdo e *design* do guia.

O nosso foco de pesquisa foram educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, logo, 1º a 5º anos. Dos que responderam: uma pessoa atua no 1º ano, duas atuam no 3º ano, 3 no 4º ano, uma no 5º e 3 pessoas atuam nos três primeiros anos. Dos respondentes, nove eram mulheres e um, homem.

Sobre o tempo de carreira, sete são educadores há no máximo 5 anos; uma tem entre 6 e 15 anos de carreira e duas atuam há mais de 16 anos.

As formações acadêmicas variam um pouco. Cinco educadores têm formação completa em Pedagogia, dois ainda estão completando o curso. Temos também alguns que se graduaram em Psicologia, Letras e História. Dois respondentes têm especialização em psicopedagogia e um tem mestrado em literatura.

A seguir, a fim de analisar os dados coletados no questionário, definimos as seguintes categorias de análise:

#### 3.1. Dicas e sugestões que aumentam o uso da biblioteca

Mantendo em mente que a intenção de nossa produção era que o material ampliasse o repertório dos educadores e das educadoras quanto às possibilidades de práticas na biblioteca e que ele trouxesse conhecimentos teóricos relevantes sobre o tema, tecemos a seguinte reflexão.

Para justificar novamente a relevância do tema de nosso trabalho, retomamos o que trouxemos em nosso arrazoado teórico a respeito da importância da leitura, do ambiente letrado e desses dois aspectos estarem presentes de maneira significativa no ambiente da escola, para Patrícia Corsino “A literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva.” (CORSINO, 2010, p. 184)

Para trazer essa discussão para o ambiente da escola, trazemos mais uma vez Bräkling, quando sustenta que como “ler é uma prática social, que acontece em diferentes espaços, que possuem características muito específicas” (BRÄKLING, 2004, p. 2), ensinar às pessoas em formação todas as estratégias para que o entendimento daquilo que é lido se dê da melhor maneira é função primeira da escola.

Apesar de a metade dos educadores alegarem já conhecer as práticas apresentadas no guia, nove dos respondentes assinalou que ter em mãos um material como o analisado fará com que estes utilizem as bibliotecas mais frequentemente, enquanto um respondente alegou que talvez isso aconteça.

Junto dessa informação, encontramos um relato que gostaríamos de trazer à análise. Diz uma educadora no questionário 2,

Seria um passo para trás não querer colocar as dicas em prática. Afinal, como educadores, precisamos procurar caminhos de aprendizagem cada vez melhores pelos quais guiar os nossos estudantes. As práticas sugeridas são um banquete para a curiosidade e a fome de aprender que eles naturalmente já têm! (APÊNDICE C, questionário 2)

Apesar de não termos acompanhado o educador e a educadora que responderam o formulário após a apresentação do material, pode-se inferir pelos comentários que os mesmos se sentem mobilizados a ampliar a utilização da biblioteca escolar e que as sugestões têm papel primordial nesse processo.

#### 3.2. Espaço da biblioteca como espaço de fruição

Uma vez mais retomamos o que foi apresentado no capítulo de arrazoado teórico, sobre a importância da leitura, trouxemos o conceito de comunidade leitora, definido por Medrano (2017) como “um grupo que lê permanentemente, aprecia a leitura literária, compreende e usufrui da experiência leitora, sobretudo coletivamente, mas não apenas.” e as contribuições de Corsino (2010), que ressalta a necessidade de a escola ser um lugar de formação dessa comunidade leitora consciente e crítica, por meio de um projeto educativo que se desprenda dos modelos colonizadores e abra espaço para a leitura como prática de liberdade.

Isso nos mostra que os momentos dedicados à leitura e exploração de livros no espaço escolar devem ser bem menos expositivos, nos quais o professor é o único detentor de conhecimento, e devem se transformar em momentos mais dinâmicos e lúdicos, nos quais as crianças possam explorar sua imaginação, brincar e ainda assim desenvolver as capacidades leitoras mencionadas no trabalho.

No formulário enviado para educadores, ficou evidente que essas práticas não são muito conhecidas, especialmente as mais dinâmicas como o jogo de escape, a perseguição, o mancebo e o baú contador de histórias. Todas estas práticas trazem o aspecto de fruição da leitura, evidenciam elementos das obras, fazendo com

que as visitas sejam mais interessantes, como afirmou uma das respondentes em seu comentário, segundo ela que

As sugestões de vocês trazem muitas possibilidades de uso dos recursos da biblioteca, muitas ideias que podem deixar as visitas mais interessantes para as crianças. (APÊNDICE C, questionário 2)

Esse relato aponta, mais uma vez, como é necessário que as práticas inovadoras sejam mais difundidas entre educadores.

### 3.3. O material como uma possibilidade de os professores utilizarem o espaço como um espaço educador

Em relação aos pontos positivos do guia que foram destacados pelos respondentes estão a retomada da origem e evolução das bibliotecas na parte teórica, o que evidencia que o tema das bibliotecas é conhecido, mas poucos sabem sobre sua história, fazendo com que a experiência daqueles que a frequentam e, no nosso caso, medeiam a experiência de outros, não seja constituída de maneira sólida sobre os aspectos históricos e algumas práticas que podem instigar a fruição daqueles que podem frequentar esse espaço. Acreditamos que nosso material é uma possibilidade de modificar esse cenário. Como destacado anteriormente, muitas práticas não são conhecidas e aplicadas, o que indica que nosso material pode ser uma ferramenta bastante útil aos educadores que a ele tiverem acesso.

Gostaríamos de destacar, também, que apesar de termos focalizado nossa pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas da cidade de São Paulo, acreditamos que o guia pode ser ricamente aproveitado em outros contextos, tanto em relação aos conhecimentos teóricos, quanto em relação às sugestões de organização e práticas. Sobre isso, tivemos um depoimento bastante elogioso de uma das respondentes, segundo ela,

Algumas das práticas eu já realizo porém fora do espaço da biblioteca, como roda de leitura por estudantes, leitura programada ou exposição de livros. Acredito que o material é muito rico e potente e de fato cumpre com o papel de ressignificar o uso das bibliotecas nas escolas. Ah e no meu caso não trabalho no espaço de educação formal mas ainda assim acredito que as práticas sejam muito aplicáveis na OSC a qual eu trabalho. Parabéns! (APÊNDICE C, questionário 2)

Duas outras respondentes elogiaram o material nos questionários, segundo elas o material atende ao que se propõe.

Fiquei emocionada ao imaginar a biblioteca sugerida por vocês se tornando a realidade da maioria das bibliotecas brasileiras. Será lindo! (APÊNDICE C, questionário 2)

Acredito que o material é muito rico e potente e de fato cumpre com o

papel de ressignificar o uso das bibliotecas nas escolas. (APÊNDICE C, questionário 2)

Finalizamos assim nossa análise de dados e passamos ao capítulo final deste trabalho fazendo nossas considerações finais.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar à decisão dessa dupla com esse tema não foi simples, muito menos rápido. Uma estava em um grupo sem se identificar com o tema ou com as pessoas e a outra estava tentando começar uma monografia, sem sucesso. Em uma conversa informal durante o jantar das marmitas na faculdade, na semana em que precisávamos definir o rumo que seguiríamos, surgiu a ideia de nos juntarmos e começarmos um projeto do zero, juntas, sobre um tema que interessava às duas. Logo decidimos qual seria nosso objetivo e nosso material.

Pela motivação e vontade de nós duas, educadoras em fase final de formação, conseguimos adiantar uma semana de entregas em uma hora, o que surpreendeu nossa orientadora positivamente, nos motivando ainda mais. Fizemos todas as entregas sem dificuldades e dentro dos prazos, nos antecipando em relação às próximas.

Todo nosso processo foi tranquilo, dinâmico, conjunto, transparente e sem impasses, fortalecendo uma amizade que não seria tão importante hoje se não fosse o TCC. Um ponto que ilustra essa parceria sintonizada, é a criação do nome do Projeto, unindo ideias pensadas por cada uma. “Desenhando uma Biblioteca” e “Biblioteca Viva” resultaram em “Desenhando uma Biblioteca Viva”.

Retomando o objetivo geral de nossa produção didático-pedagógica, temos a elaboração de um material didático em formato de *e-book*, com guia impresso, para educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas, com dicas de boas práticas e sugestões de propostas em relação à utilização do espaço da biblioteca escolar, a fim de sensibilizá-los e mobilizá-los acerca de como é possível potencializar a formação de estudantes leitores críticos e eficientes. Os objetivos específicos eram

- pesquisar práticas que instiguem os educadores a refletir sobre a importância da biblioteca escolar como espaço de formação;
- conhecer espaços de biblioteca que funcionem na perspectiva de um espaço formador;
- identificar possibilidades de organização e uso do espaço da biblioteca escolar que contribuam para transformar esta em um espaço formador.

Para nortear nossa pesquisa, definimos no início do processo, as seguintes perguntas

- De posse de um material que apresente propostas de atividade e dicas de organização do espaço da biblioteca escolar, o professor sente-se mobilizado a planejar atividades e mudar suas estratégias em relação ao uso deste espaço?
- Em caso de resposta negativa, o que impede o educador de utilizar o espaço da biblioteca como um espaço formador?

Nossa hipótese no início do processo era que as educadoras e os educadores que utilizassem o material se encontrariam mais amparados em termos de repertório e mais seguros para transformar o espaço da biblioteca escolar, visando uma experiência potente de formação para todos os envolvidos.

Depois de analisar os dados coletados, acreditamos que nosso processo de pesquisa e produção alcançou tanto o objetivo geral como os objetivos específicos e que o guia *Desenhando uma Biblioteca Viva* responde de maneira plenamente satisfatória à nossa primeira pergunta de pesquisa, confirmando nossa hipótese.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, como não tivemos nenhuma resposta negativa em nosso formulário, não tivemos dados suficientes para respondê-la. Consideramos este como um ótimo ponto de partida para uma possível continuação do trabalho, acreditando na sua potência para a ampliação do repertório dos educadores e a transformação da concepção sobre o espaço da biblioteca, seja ela escolar ou não, privada ou pública.

Em contrapartida, o nosso trabalho também foi analisado por dois especialistas, ambos com experiência em instituições públicas. Um deles, que é bibliotecário, fez contribuições importantes para o nosso material, salientando sua potência e funcionalidade para a solução de um problema, desde que além de haver um educador mediando as atividades, haja também um bibliotecário (formado em Biblioteconomia) organizando e pensando conjuntamente as ações para ocorrerem neste espaço.

Apesar de concordarmos que este seria o cenário ideal para todas as instituições, encontramos a situação de que a grande maioria das escolas não possuem a presença deste profissional. Este material foi concebido tendo em mente que educadores bem instrumentalizados podem atuar de maneira autônoma e potente nas bibliotecas escolares, mesmo que não tenham a parceria de um profissional de biblioteconomia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 12.244/2010, de 24 de maio de 2010. **Lei da Universalização das bibliotecas escolares**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera?**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E-\\_Leitura\\_-\\_Formacao\\_de\\_Leitores.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E-_Leitura_-_Formacao_de_Leitores.pdf). Acesso em: 21 ago. 2022.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coords). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010: 127 – 142. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 fev. 2022.

CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). **Literatura: ensino fundamental**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183 – 204 (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 fev. 2022.

DIAZ, Patrícia. **A mediação para além das primeiras camadas de leitura** (Parte 1). Disponível em <https://emilia.org.br/a-mediacao-para-alem-das-primeiras-camadas-da-leitura/#:~:text=%C3%89%20um%20livro%20que%20permite,est%C3%A1%20se%20transformando%20em%20chaleira>. Acesso em: 05 abr. 2022.

GARRALÓN, Ana. **“Lectocrime”, ou como a mediação pode matar o gosto pela leitura**. Disponível em <https://emilia.org.br/lectocrime-ou-como-a-mediacao-pode-matar-o-gosto-pela-leitura/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

GASQUE, K. C. G. D.; CASARIN, H. de C. S. **Bibliotecas escolares: tendências globais**. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 36–55, 2016. DOI: 10.19132/1808-5245223.36-55. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/60697>. Acesso em: 04 jun. 2022.

MEDRANO, Sandra. **A constituição de uma comunidade de leitores na escola**. Disponível em: <https://emilia.org.br/a-constituicao-de-uma-comunidade-de-leitores-na-escola/#:~:text=A%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20comunidade%20de%20leitores%20na%20escola%20permite,n%C3%A3o%20com%20a%20mesma%20amplitude>. Acesso em: 14 fev. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly De. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

**RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL.** Prolivro, setembro, 2020. Disponível em <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SANTOS, José Henrique Adriano dos. **Origem e evolução das bibliotecas ao longo do tempo.** Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8619/1/2014\\_JoseHenriqueAdrianodosSantos.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8619/1/2014_JoseHenriqueAdrianodosSantos.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

SANTOS, ROSSI e JARDILINO. **Orientações metodológicas para elaboração de trabalhos acadêmicos.** São Paulo: Gion Editora e Publicidade, 2000.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coords). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010: 107 – 126. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capapdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em 14 fev. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2014, p. 13–33.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



## APÊNDICE

### APÊNDICE A

#### Formulário enviado aos educadores - primeira etapa da pesquisa

1. Série em que atua (se for o caso, marque mais de uma):
  - a) 1° ano
  - b) 2° ano
  - c) 3° ano
  - d) 4° ano
  - e) 5° ano
2. A sua escola possui uma biblioteca ou algum espaço dedicado à leitura atividades?
3. Em quais situações você considera interessante utilizar o espaço da biblioteca escolar?
4. Se usa, como você utiliza este espaço?
5. Você considera que utiliza a biblioteca escolar
  - a) Muito frequentemente
  - b) Com frequência moderada
  - c) Pouco frequentemente
6. Se você respondeu que utiliza moderadamente ou pouco frequentemente, quais são os fatores que te impedem de utilizar mais a mesma?
7. Você acha importante que este espaço seja mais utilizado em suas propostas? Por quê?
8. Se sim, ter um material para consulta com dicas e propostas, ajudaria neste processo?
9. Se quiser, justifique a resposta anterior.

### APÊNDICE B

#### Entrevista com Liana Nakamura, bibliotecária da Escola Viva

O que te motivou a se tornar a profissional de biblioteca que você é hoje?

Tiveram experiências quando você estava na escola que te transformaram na bibliotecária que você é hoje?

Como foram as suas experiências em bibliotecas escolares como estudante?

Como você acha que isso transforma as crianças, para além do acesso à informação e da vontade de ler?

E como foram as suas experiências dentro da escola, então? Você falou que essa não é a primeira escola que você trabalha como bibliotecária.

Você consegue descrever algumas das suas práticas como profissional de biblioteca que você já propôs ou que você já fez tanto aqui quanto na outra escola?

E como você atua nessas aulas de mediação além de reservar o livro, pegar...(?)

Entrevista com Marcos Panontin, bibliotecário da Escola Santi

O que te motivou a se tornar o(a) profissional que você é hoje?

Você acredita que a biblioteca influencia a formação de crianças e jovens?

Como?

Como foram as suas experiências em bibliotecas escolares como estudante?

Descreva algumas de suas práticas como educador em biblioteca.

## APÊNDICE C

### Questionário 2 - avaliação do material para educadores

1. Em qual(is) ano(s) do Ensino Fundamental você atua?

- a) 1º ano
- b) 2º ano
- c) 3º ano
- d) 4º ano
- e) 5º ano

2. Há quanto tempo você atua em escola?

- a) De 0 a 5 anos
- b) De 6 a 15 anos
- c) Mais de 16 anos

3. Qual é a sua formação?

4. Com qual frequência você utiliza a biblioteca da escola em que atua?

- a) Frequentemente
- b) Moderadamente

c) Pouco frequentemente

5. De 1 a 5, sendo 1 muito ruim e 5 muito bom, avalie:

- a) Conteúdo teórico do material (relevância, explicação, relação com a proposta do guia)
- b) Design do material (visualização, ilustrações, cores, fontes escolhidas, tamanho)
- c) Ideias de práticas apresentadas (relevância, possibilidade de aplicação, complexidade)

6. Na seção 1 do material você encontrou informações diferentes do que você já conhecia?

- a) Sim
- b) Não

7. Se sim, quais?

8. Nas seções 2 e 3 você encontrou dicas de práticas e organização diferentes do que já conhecia?

- a) Sim
- b) Não

9. Se sim, quais?

10. Conhecer essas práticas e dicas de organização fará com que você utilize a biblioteca da sua escola com mais frequência?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

ISABELLA LOURENÇO MCALONAN

JOANA DALTRO CYTRYNOWICZ

MELISSA PIRES BERMUDEZ

THAIS REIS CORTE PERALTA

# 06. ENEBÊ: UM JOGO PARA REFLETIR SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - do Instituto Singularidades - curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

Esta pesquisa dedica-se a estudar a violência de gênero no ambiente escolar. Com intuito de possibilitar reflexão e sensibilização dos educadores para esse tema complexo, foi criado um jogo, que aborda situações de violências de gênero vivenciadas na escola. O objetivo deste trabalho foi elaborar um material didático de forma a contribuir para modificações nos modos de pensar e agir dos educadores. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com observação participante aplicando o jogo em três escolas diferentes. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para validar o jogo enebê e para confrontar a hipótese e as perguntas de pesquisa foram dois questionários com perguntas fechadas e semiabertas, sendo um aplicado antes e outro depois da vivência do jogo; registro feito por es pesquisadores em diário de notas e gravação de áudio durante a aplicação do jogo. Es autorias que embasaram a investigação teórica da pesquisa foram Butler (2014, 2020); Freire (2014, 2019) e Louro (1997, 2004). A pesquisa mostrou que educadores e gestores não sabem identificar violências de gênero e, portanto, as mantêm em suas práticas educativas. Concluiu-se que es educadores não reconhecem as situações de violência de gênero como violências, ou es educadores interpretam apenas a violência física como violência.

**Palavras-chave:** Violência de gênero. Binaridade. Material didático. Jogo. Gênero.

## INTRODUÇÃO

O tema da nossa pesquisa é a violência de gênero na instituição escolar. Uma pesquisa recente da UNESCO (2021) sobre vivências de crianças e adolescentes transgêneros no sistema educacional brasileiro, concluiu que a violência, a marginalização e a exclusão pelas quais crianças e adolescentes brasileiros passam durante o processo de transição social, podem acarretar o desenvolvimento educacional e consequente continuidade dos estudos.

Os apontamentos feitos pelos pais, mães e responsáveis participantes desta pesquisa denunciam o bullying enraizado dentro do sistema educacional, tendo, também, como agentes de ação, indivíduos que em tese deveriam promover atenção, proteção e cuidados (NUNES, 2021, p.49).

A violência de gênero afeta não somente pessoas transgênero, que fogem da norma binária feminino e masculino, mas todes que desviam da norma heteronormativa cisgênera vigente.

Assim, um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção (BUTLER, 2014, p. 254).

O entendimento do gênero enquanto binário desconsidera a existência de outros gêneros e polariza os gêneros masculino e feminino, de modo a regular linguagens, comportamentos, discursos, sentimentos; a fim de manter as estruturas sociais e políticas como modos de dominação e poder.

A discussão da binaridade de gênero como sistema de poder vigente, suscita o pensamento da educação como projeto social de transformação, em que é possível formar um sujeito crítico, que compreenda o seu papel na sociedade e assim interaja, reaja, questione, construa e se torne livre, como propõe Paulo Freire (2019) em Educação como prática da liberdade. Freire entende a educação como projeto social de transformação e sugere formas de educar para a tomada de consciência, ou seja, para o despertar de sujeitos em trânsito, em constantes mudanças.

Desconstruir a concepção da binaridade de gênero e derrubar preconceitos nas escolas adquire maior importância, posto que muitas leis da diversidade de gênero foram conquistadas pela sociedade.

Recentemente, em 2021, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluiu o conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (Lei 14.164/21).

A diversidade de gênero foi considerada, pela Organização Mundial da Saúde - OMS, como possibilidade de ser e existir, e não como patologia, somente em março de 2022; na mudança da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11). A CID é uma ferramenta desenvolvida pela OMS e é utilizada em mais de 115 países por médicos, profissionais da saúde, pesquisadores e gestores em saúde, empresas, seguros de saúde e organizações de pacientes e tem como objetivo classificar, padronizar e monitorar doenças, problemas de saúde pública a fim de se ter um panorama global da situação em saúde (OMS, 2022).

As mudanças do documento incidem na despatologização da transgeneridade, em que foram incluídas, em um novo capítulo sobre saúde sexual, condições antes categorizadas de outras formas ou que contavam com descrições diferentes. É o caso do termo “transtornos de identidade de gênero”, que será definido como “incongruência de gênero”. A nova definição afirma que

A incongruência de gênero pode ser descrita como um sentimento de angústia vivenciado quando a identidade de uma pessoa entra em conflito com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento (OMS, 2022, s/p.)

Lale Say (2019), coordenadora do Departamento de Saúde Reprodutiva e Pesquisas da OMS, afirmou que a abordagem demonstra um “melhor entendimento de que isto não é realmente um problema de saúde mental” e explicou o motivo para o termo não ser excluído da CID, a necessidade de garantir o atendimento às demandas específicas de saúde da população trans.

Vivemos um momento importante de mudanças na legislação brasileira com relação às questões de gênero, porém essas mudanças pouco incidem em mudanças de pensamento e práxis no ambiente escolar, apesar do ensino brasileiro estar pautado por princípios apoiados na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como o pluralismo de ideias.

As mudanças sociais necessárias para promover maior respeito à diversidade sexual em todos os âmbitos não estão sendo geradas pelo sistema educacional e este permanece sendo um lugar que não é acolhedor ou seguro para estudantes LGBT, prejudicando seu desempenho acadêmico e, não raro, levando-os à evasão escolar. (ABGLT, 2016, p. 84)

O objetivo desta investigação didático-pedagógica é criar um material didático, em forma de jogo, para sensibilizar gestories e educadores a respeito das violências sofridas por alunes devido às designações sociais relacionadas aos gêneros, e assim, contribuir para modificações nos seus modos de pensar e agir.

Para alcançar este objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar nossos estudos sobre a temática.
- Planejar propostas que possam sensibilizar educadores e gestories para as violências relacionadas a gênero sofridas por crianças e adolescentes no ambiente escolar.
- Explicitar conceitos, concepções históricas e sociais, leis relacionadas ao tema da diversidade de gênero.
- Esclarecer como a concepção binária de gênero desconsidera outros gêneros e polariza os gêneros masculino e feminino.
- Instigar a reflexão sobre a própria prática a partir do jogo enebê.
- Exemplificar ações e práticas potentes possíveis de serem desenvolvidas na escola, sobre a diversidade de gênero.

Para alcançarmos nossos objetivos geral e específicos, definimos algumas perguntas de pesquisa que nortearão todo o processo investigativo, que são:

- Es educadores são capazes de identificar violências de gênero na escola?
- Es educadores sabem como atuar diante de uma violência de gênero?
- De posse de um material formativo, es educadores assumem uma postura mais empática quanto a diversidade de gênero?

Um material didático pensado para es educadores poderá contribuir para o combate da violência de gênero no ambiente escolar. Um jogo em que educadores deverão interagir para resolver questões relacionadas a violência de gênero, suscitará reflexões sobre os preconceitos e estigmas relacionados à identidade de gênero, e provocará discussões sobre possíveis ações na escola para uma prática mais inclusiva. Um material pedagógico criado, especificamente, para trabalhar questões de gênero dentro da escola, permite a contínua formação de educadores, que terão acesso a informações e novos aprendizados com uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme estudo realizado em 2016, pelo Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual, com parceria do Grupo Dignidade e do Centro Paranaense da Cidadania, com apoio da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT, a respeito do ambiente educacional no Brasil,

Materiais pedagógicos baseados em evidências (para professores/as e estudantes) precisam ser elaborados, disponibilizados e utilizados nas escolas para promover o respeito a todos e a todas, sem distinção de qualquer característica pessoal. Isto deve ocorrer de forma transversal, com base na educação em direitos humanos (ABGLT, 2016, p. 70).

Portanto, o material didático desenvolvido nesta pesquisa, poderá ser um instrumento para promover a sensibilização de educadores e gestories diante da violência de gênero, muitas vezes, velada no ambiente educacional.

Diante disso, nossa hipótese é que educadores e gestories não sabem identificar e /ou lidar com violências de gênero e, portanto, mantêm em suas práticas educativas essas violências.

Esta investigação terá como embasamento teórico Butler (2014, 2020) Freire (2014, 2019) e Louro (1997, 2004).

## 1. CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa compreende os aspectos metodológicos que foram utilizados para validar o jogo de acordo com seus propósitos, e para responder às perguntas de pesquisa que suscitaram a construção do jogo enebê a partir das pesquisas teóricas.

Este capítulo está subdividido em dois subcapítulos: os procedimentos de pesquisa e o jogo enebê.

## 1.1. Procedimentos de Pesquisa

Neste subcapítulo serão apresentados os métodos utilizados para responder às perguntas de pesquisa formuladas, baseadas nos objetivos deste estudo para avaliar o material didático e validá-lo a partir das metodologias utilizadas na pesquisa.

Esse estudo consiste em uma pesquisa-ação, pois toda investigação e pesquisa consistiu na formulação do jogo enebê, com o intuito de modificar a situação de violência de gênero nas escolas. Severino (2007) conceitua a pesquisa-ação, como uma investigação na qual sujeitos participantes possam aprimorar suas práticas a partir do conhecimento produzido pela pesquisa, ou seja, o trabalho científico tem a intencionalidade, em seus objetivos, de compreender e intervir na situação pesquisada.

No caso desta investigação didático-pedagógica, o objetivo é criar um material didático, em forma de jogo, para sensibilizar gestories e educadores a respeito das violências sofridas por alunes devido às designações sociais relacionadas aos gêneros, e assim, contribuir para modificações nos seus modos de pensar e agir. Para alcançar este objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar nossos estudos sobre a temática.
- Planejar propostas que possam sensibilizar educadores e gestories para as violências relacionadas a gênero sofridas por crianças e adolescentes no ambiente escolar.
- Explicitar conceitos, concepções históricas e sociais, leis relacionadas ao tema da diversidade de gênero.
- Esclarecer como a concepção binária de gênero desconsidera outros gêneros e polariza os gêneros masculino e feminino.
- Instigar a reflexão sobre a própria prática a partir do jogo enebê.
- Exemplificar ações e práticas potentes possíveis de serem desenvolvidas na escola, sobre a diversidade de gênero.

As questões que norteiam a pesquisa são:

1. Es educadores são capazes de identificar violências de gênero na escola?
2. Es educadores sabem como atuar diante de uma violência de gênero?
3. De posse de um material formativo, es educadores assumem uma postura mais empática quanto a diversidade de gênero?

Nossa hipótese é que educadores e gestories não sabem identificar e/ou lidar com violências de gênero e, portanto, mantêm em suas práticas educativas

essas violências. Portanto, é necessário estabelecer uma relação entre os momentos anterior e posterior à aplicação do jogo.

A pesquisa e o jogo foram analisados anteriormente às aplicações do jogo, por um especialista no tema. A análise se encontra ao final deste trabalho no APÊNDICE A. O jogo foi testado para verificar sua jogabilidade, cujos registros também podem ser encontrados ao final do trabalho, no APÊNDICE B.

As metodologias utilizadas na coleta de dados foram dois questionários, sendo um aplicado antes e outro depois da vivência do jogo e observação dos pesquisadores com notas de campo nos momentos de testagem do jogo. Os questionários foram formulados com questões semi-abertas e fechadas. Para constatar que o jogo possibilita sensibilizar e refletir, utilizamos o questionário, a fim de “levantar informações escritas, por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, p. 134). As respostas dos educadores aos questionários ilustra como o jogo es afeta e como essa experiência pode gerar mudança ou transformação pessoal.

A coleta de dados foi feita em três escolas que nomearemos por escola A, B e C. A escola A é privada, internacional, possui 633 alunes e atende os segmentos de Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Está localizada no bairro de Pinheiros, no município de São Paulo. A escola B é privada, possui por volta de 1200 alunes e atende os segmentos de Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Está localizada no bairro Alto da Boa Vista. A escola C é pública, municipal, possui por volta de 784 alunes e atende os segmentos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Está localizada no bairro Jardim Andaraí.

O jogo enebê foi testado por um total de 42 pessoas. Na escola A foram quatro educadores que formaram um único grupo. Na escola B foram 23 educadores, divididos em três grupos e na escola C foram 15 educadores divididos em três grupos teste.

A observação com notas de campo durante a aplicação do jogo permitiu es pesquisadores perceber atitudes, sentimentos, falas correspondentes ao ato de jogar e ao próprio jogo. “A observação permite o conhecimento direto do fenômeno tal como ele acontece num determinado contexto” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 88). As notas de campo têm o objetivo, de acordo com Máximo-Esteves (2008), de estabelecer relações entre os elementos presentes no contexto.

## 1.2. O jogo enebê

Neste subcapítulo será explicado o jogo enebê, suas regras, o modo de jogar e os aparatos do jogo.

O nome do jogo, enebê, surgiu da pronúncia fonética da sigla “NB” que representa o gênero “não-binário”, ou seja, pessoa

que não se encaixam em nenhum dos dois gêneros socialmente aceitos. Pessoas que se reconhecem no gênero feminino ou masculino, portanto, seriam binárias, em oposição às pessoas não binárias (TALARICO, 2010, s/p.).

O jogo propõe que os participantes se inteiram de uma situação de violência de gênero e programem um conjunto de ações, para ao final, escolherem as melhores estratégias para a condução de uma melhor resolução da violência em questão.

O objetivo do jogo é sensibilizar os educadores para a questão da violência de gênero e permitir que reflitam sobre quais seriam as melhores estratégias para cada situação. Para isso, os jogadores precisam descobrir alguns aspectos da situação e compreendê-la por completo. Alguns aspectos são: O que/qual tipo de violência ocorreu e como? Onde / Quando? Por que está passando por isso?

Assim que a situação for “desvendada” será o momento de refletir, discutir e decidir sobre qual seria a melhor abordagem para se conduzir a situação sorteada.

O jogo enebê contém um bloco de notas e três diferentes tipos de baralhos, um de situações disparadoras, dois baralhos de abordagens (um para o jogador mediador e outro para o resto do grupo) e um baralho de apoio.

### 1.2.1. Baralho de Situações

O baralho de situações é formado por 13 cartas, cada uma apresenta uma situação de violência de gênero diferente. O verso da carta apresenta a situação completa, enquanto a frente mostra uma dica, ou seja, no verso haverá uma história completa sobre alguém que está sofrendo uma violência de gênero, como isto acontece e por quê. Na frente, haverá uma pequena frase, que dará a direção para que os demais participantes possam fazer as perguntas e assim adivinhar qual é a situação em questão.

### 1.2.2. Baralho de Abordagens

É importante ressaltar que todas as situações colocadas no jogo são livremente inspiradas em situações reais. Por isso, decidimos que o jogo disponibilizará um dispositivo de ações, que chamamos de abordagens, que são possíveis de serem realizadas no ambiente escolar, como por exemplo, reunião de famílias, rodas de conversa com alunos, palestra de especialista em gênero, desenvolvimento de atividades e projetos sobre gêneros em sala de aula; para guiar os jogadores e assim, poderem criar suas próprias estratégias de resolução. No total, são 18 cartas de abordagens e a utilização deste recurso será a forma como os jogadores poderão refletir sobre quais serão as melhores estratégias para cada situação. Ao final, o grupo deverá, coletivamente, escolher uma carta que melhor represente o que eles acreditam ser a melhor ação para solucionar a situação em questão.

### 1.2.3. Baralho de apoio

Por fim, o jogo dispõe do baralho chamado apoio, um baralho com 28 cartas que contempla a parte teórica e conceitual de nosso material que consideramos pertinentes para a escola ter como referência acerca das questões de gênero.

Portanto, o conteúdo destas cartas são conceitos, leis e estatísticas que servirão de suporte para que os jogadores possam refletir junto às abordagens acerca da temática da violência de gênero.

Também estão incluídas em nosso jogo, em todos os baralhos, um conjunto de cartas em branco para que os jogadores possam descrever suas próprias situações e abordagens.

O número de jogadores pode variar entre três e sete. O tempo estimado de uma partida é de 20 a 60 minutos, até porque, pensamos que as reuniões de formação dos professores podem ser um bom momento para este material ser acessado e o melhor é que possa ser finalizado até o final da reunião.

A mecânica do jogo é bastante simples e feita para ser jogada em uma partida de dois momentos, cada um com intenção de alcançar os objetivos propostos. A primeira parte, denominada “Decifrando a situação” terá o número de rodadas suficientes para que a equipe descubra tudo o que envolve a situação proposta. No entanto, caso a equipe não consiga decifrar a situação e não tiver mais perguntas, o mediador pode ler a situação completa para que a equipe possa ir para a segunda parte do jogo.

Na segunda parte, “Discutindo abordagens e elaborando uma proposta”, os jogadores utilizam o baralho de adequação, o de abordagens e o de apoio para juntas, escolherem o melhor caminho. Ao final, escolherão juntas uma ou duas cartas que melhor representam o que acreditam ser uma boa resolução para a situação de violência vivida.

Antes de iniciar a partida, o grupo de jogadores, irá definir coletivamente qual deles será o jogador mediador, que ficará responsável pela leitura da situação disparadora. E o jogador mediador conduzirá o início do jogo, lendo silenciosamente apenas a dica que estará exposta na frente da carta, e não poderá comentar nada com os demais jogadores. Com a dica, os jogadores iniciam a rodada, cada um na sua vez, elaborando uma pergunta direcionada ao que precisam descobrir. Neste momento, o estimulante é a perspicácia dos participantes em elaborar boas perguntas, que os ajudem a avançar e coletar dados eficazes para decifram a história. Porém, boas perguntas não serão suficientes, pois o jogador mediador somente pode responder com três palavras: sim, não e irrelevante. Então, os jogadores precisam estar conectados e concentrados nas perguntas de todas para juntas combinarem as respostas que possuem. A partir da segunda rodada, os jogadores já poderão fazer uma suposição.

Com as pistas que já possuem, o grupo vai deduzindo, vendo os dados que já conseguiram coletar e isso, esclarece os próximos caminhos a seguir. Quando conseguirem decifrar por completo a situação, isto é, respondendo as questões guias - O que/qual tipo de violência ocorreu e como? Onde / Quando? Por que está passando por isso? – já estarão prontos para iniciar a segunda etapa do jogo.

Na segunda etapa “Discutindo abordagens e elaborando uma proposta”, as jogadoras utilizarão os dois baralhos de abordagens e o baralho de apoio, que será embaralhado separadamente. E jogadora mediadora pega o seu baralho com as 18 abordagens, escolhe cinco cartas que ela acredita ser a solução mais eficaz para a situação jogada, as coloca em um envelope e reserva. Após colocar as 5 cartas de abordagens no envelope, e jogadora mediadora distribui as cartas de apoio entre as jogadoras até que não sobre nenhuma (pode ser que alguma jogadora fique com uma carta a mais e está tudo bem se isso acontecer). Enquanto isso, as jogadoras organizam as cartas do segundo baralho de abordagem no centro da mesa, de forma que todas consigam visualizar as informações contidas nelas.

Cartas de apoio distribuídas e cartas de abordagens dispostas na mesa, é o momento das jogadoras olharem coletivamente para as abordagens e escolherem as cinco que consideram mais “eficazes” para resolver a situação descrita. A ideia é que as jogadoras dialoguem sobre cada abordagem e reflitam se determinada abordagem é a melhor estratégia para lidar com a situação. Enquanto escolhem as abordagens, as jogadoras devem utilizar as cartas de apoio, de modo que elas possam embasar suas escolhas (desde que a carta de apoio seja relevante para a situação que está em jogo). Depois do grupo dialogar e chegar a um consenso das 5 abordagens escolhidas, é o momento de todas descobrirem se estão alinhadas enquanto equipe com as abordagens que a jogadora mediadora selecionou e colocou no envelope. Caso tenham escolhido abordagens diferentes, todas podem dialogar e pensar sobre as escolhas que foram feitas. Por fim, em conjunto, educadoras e a mediadora precisam decidir uma única estratégia que será executada imediatamente.

Diante disso, nossa intenção é que o público interaja com a temática, se sensibilize com as situações, se permita trabalhar em equipe para criar uma gama de ações possíveis para resolver questões naturalizadas que estão presentes na escola, ou questões silenciadas, invisibilizadas. Esperamos que o jogo propicie momentos de reflexão, diversão; dê acesso a dados que possam dar suporte para a elaboração da proposta solicitada no jogo e amplie as possibilidades de atuação e o repertório de práticas escolares.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

As autoras que embasaram a investigação teórica da pesquisa foram Butler (2014, 2020), com o conceito de gênero e o entendimento do sistema binário enquanto norma vigente; Freire (2014, 2019), para reafirmar o papel da escola e a visão de sujeito; e Louro (1997, 2004) que apresenta a temática de gênero no

ambiente escolar numa perspectiva brasileira.

O estudo de gênero é relativamente recente, e para se entender como as questões relacionadas estão conectadas com o papel da escola, a violência de gênero no ambiente escolar, a binaridade e seus efeitos nos diversos planos emocional, físico, social e histórico, estabelecemos 6 subcapítulos a seguir, que esclarecem cada um desses elementos pertinentes a compreensão desta pesquisa e concepção do jogo enebê.

### 2.1. Breve história dos movimentos feministas

O gênero, enquanto categoria de pesquisa, surge a partir dos movimentos feministas nos anos 70 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Portanto, as produções são relativamente recentes, principalmente produções acadêmicas feitas por mulheres, a partir de suas perspectivas.

A primeira onda do Movimento Feminista, chamada Sufragismo, foi um movimento de luta ao direito do voto às mulheres (porém dedicado aos interesses das mulheres brancas de classe média) e a segunda onda, na década de 1960, em que surgem preocupações com construções teóricas sobre as pesquisas de gênero e as relações do gênero feminino com as implicações sociais e políticas. Assim, de acordo com Louro (1997), os estudos da categoria mulher feita por mulheres se iniciam por militantes feministas que chegam às universidades. Segundo ela, durante muito tempo a mulher foi invisível como sujeito participante social e politicamente e essa invisibilidade também era vista nas áreas das ciências, letras e artes e era fortemente criticada e denunciada pelas feministas da época. Muitas pesquisas buscavam denunciar a desigualdade entre homens e mulheres e, durante muito tempo, essa desigualdade era justificada pelo fator biológico. As pesquisas vinham exatamente na perspectiva de tentar se contrapor o aspecto biológico como justificativa a essas diferenças sociais entre homens e mulheres.

O que a autora aponta é que não são essas características sexuais que determinam a forma de tratamento, mas o que se pensa sobre elas é que vai constituir o que é o feminino e masculino na nossa sociedade. O conceito de gênero não é pensado, portanto, a partir das questões biológicas, mas sim a partir das relações sociais que se constroem historicamente a partir disso.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 26)

Nessa perspectiva a autora aponta que papéis seriam, basicamente,

padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizadas por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. (LOURO, 1997, p. 28)

A proposta de Louro (1997) é pensar o gênero como categoria de análise para romper com o pensamento dicotômico, razão e sentimento, teoria e prática, feminino e masculino, pois abordar esses assuntos de forma dicotômica, seria ter uma visão muito limitada desses temas, uma vez que os sujeitos que constituem essa dicotomia, no caso do gênero, são homens e mulheres de diferentes raças, idades, religiões.

## 2.2. Breve história do movimento LGBTQIA+

O movimento LGBTQIA+ é um dos principais ativistas na desconstrução de papéis de gênero, propondo outras formas de se relacionar, de se apresentar, normalizando corpos diferentes e questionando as dinâmicas de poder.

O primeiro código penal contra a homossexualidade data do século XIII e pertenceu ao império de Gengis Khan, onde a sodomia era punida com a morte. No Ocidente, as primeiras leis anti-homossexuais, ambas redigidas sob influência da Inquisição, foram publicadas em 1533: o Buggery Act (Inglaterra) e o Código Penal de Portugal. A partir disso, leis anti-homossexuais se espalharam por diversos países do Ocidente que, por sua vez, as impuseram às suas colônias (POLITIZE, 2017, s/p.)

Dados de 2020 mostram que a homossexualidade é reprimida por lei em 69 de 193 países, e em 11 deles podem ser punidos com a pena de morte (ILGA, 2020).

O início do *Gay Rights Movement* (movimento pelos direitos gays, em tradução livre) foi marcado pela rebelião de *Stonewall* em 1969, em Nova Iorque, onde travestis, drag queens, lésbicas e gays enfrentaram a força policial que abusava do seu poder em boates LGBTQIA+. O movimento LGBTQIA+ chega no Brasil no período da ditadura militar, na década de 70, e é impulsionado pelas publicações "Lampião da Esquina" e "Chanacomchana", ambas abertamente homossexuais. No dia 13 de junho de 1980 a polícia militar vai às ruas de São Paulo sob o comando do delegado José Wilson Richetti no que ficou conhecido como a Operação Sapatão, na missão de prender o maior número de mulheres lésbicas. Cerca de 200 mulheres foram presas naquele dia. Em 1983, os donos do Ferro's Bar, frequentado por lésbicas, expulsaram as mulheres do local por não aprovarem a comercialização do folhetim Chanacomchana, feita no local. Em 19 de agosto do mesmo ano as mulheres do Grupo de Ação Lésbica-Feminista (GALF, fundado em 1981) e ativistas LGBTQIA+, organizaram o Levante no

Ferro's Bar, uma manifestação política conhecida como o "Stonewall brasileiro".

## 2.3. Binaridade de gênero como construção histórica e social

Butler (2020) entende o gênero enquanto um complexo em constante transformação, que em nenhum momento, ou circunstância, é plenamente exibido ou performado. A partir dessa definição, ela apresenta a teoria da performatividade, na qual gênero não é uma categoria construída a partir do sexo, definido à priori.

A ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a "cultura" relevante que "constrói" o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2020, p. 28-29).

A crítica de Butler (2020) incide não somente na binaridade de gênero, mas em outras formas dicotômicas do pensamento como razão e emoção, mente e corpo, que Louro (1997) sublinha ao conceituar gênero e as relações implicadas no ambiente escolar. Essas dicotomias enfraquecem a discussão das diferenças na escola porque esse pensamento pressupõe que essas polaridades estão separadas e, conseqüentemente, podem ser hierarquizadas. Butler (2020) exemplifica a dualidade mente/corpo vinculada à outra dualidade razão/natureza, ambas associadas à binaridade de gênero, de maneira que o masculino está geralmente relacionado a razão e a mente, enquanto o feminino ao corpo e à natureza. Esse pressuposto provoca convicções a respeito de atributos para cada gênero, e conduz a um pensamento de que o gênero é fixo e imutável.

No ambiente escolar essas dualidades incidem em representações dos papéis sociais masculinos e femininos.

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificavam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio "maternal" à aprendizagem dos/das alunos/as (LOURO, 2017, p. 111).

A noção de gênero regularizada e normalizada enquanto binária impossibilita a ruptura da cultura desse conceito de gênero imposto. De acordo com Butler (2014), a manutenção das normas na regulação de gênero naturalizam

os discursos hegemônicos. Pensando no ambiente escolar, em que as crianças e adolescentes estão em desenvolvimento, experimentação esses discursos e essas normas podem prejudicar não somente os estudos, mas também o desenvolvimento pessoal de suas identidades.

## 2.4. Marcos Legais

O material didático foi embasado em leis que podem sustentar o quanto esse tema deveria ser mais acolhido no ambiente escolar. Definimos que o respaldo legal é um caminho que justifica o quanto este tema necessita ser visto e revisto cuidadosamente nas escolas por seus educadores. Dessa forma, este trabalho está pautado nos principais marcos legais brasileiros, como por exemplo, a Constituição Federal (1988) e as principais normas da educação Brasileira, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996). Utilizamos também o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e o Estatuto da Juventude (2013).

No que diz respeito a violência de gênero, essas leis demonstram o quanto ele necessita de um olhar mais apurado e deve ser tratada com mais cuidado no âmbito escolar, como o que afirma a Lei nº 13.185, de 6 de Novembro de 2015 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional e toma partido de que

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.(BRASIL, L13185, 2015)

De encontro à instituição do combate ao Bullying, nos apoiamos na Resolução Nº 12, de 16 de Janeiro de 2015, da Presidência da República, por meio da Secretaria de Direitos Humanos Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais 12/03/2015 (Nº 48, Seção 1, Pág. 3) que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

Ademais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fornece um conjunto de medidas que protege todas as crianças, o que fica claro nos seguintes itens:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção

integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016). (BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, Título I, Disposições Preliminares, 990, p. 1).

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, Título I, Disposições Preliminares, 1990, p. 1).

O ECA foi um marco legal importante na história do Brasil, com o propósito de conservar a infância e possibilitar que as crianças e adolescentes sejam asseguradas em diversas instâncias. Este regulamento permitiu que os direitos básicos, à vida, à alimentação, à saúde, à educação fossem garantidos, permitindo que as crianças e adolescentes pudessem usufruir seus direitos numa vivência na sociedade.

O capítulo II do ECA apresenta artigos que definem a posição das crianças e a responsabilidade dos adultos diante delas.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - Opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - Participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (1990, s/ p.)

Além disso, como parte do jogo enebê, o baralho de apoio apresenta diversas resoluções legais, com intuito de oferecer a es educadores que estiverem jogando, a possibilidade de conhecer os documentos oficiais e também uma base, ou guia para tomarem as decisões que o jogo solicita. Abaixo, uma tabela com as leis que constam nas cartas do jogo:

LGBTfobia é crime, e está previsto na Lei nº 7.716/89 (crime de racismo), com interpretação dada pelo STF no julgamento da ADO 26 e MI 4733 /2019.	Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Estatuto da Juventude (Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013)
Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018 - Ministério da Educação - Prevê o uso do nome social em todas as escolas, públicas e privadas, da educação básica. Isso também vale para as faculdades. Pessoas menores de 18 anos precisam estar representadas pelos pais/mães para que a medida seja adotada. Porém, se os responsáveis não concordarem, o Ministério Público pode intervir.	Art. 2. Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social. Lei Maria da Penha (Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006)
Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.  Estatuto da Juventude (Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013)	Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.  Estatuto da Juventude (Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013)

Tabela das leis em cartas de apoio adequadas às situações de violência de gênero que o jogo aborda. Para saber mais consulte o apêndice G, onde consta o jogo completo.

## 2.5. Violência de gênero

A violência de gênero enquanto categoria de investigação, considera apenas o gênero feminino. Violência de gênero e violência contra a mulher se encontram quase como sinônimos na academia. Acreditamos que essa relação se dá por conta da binaridade de gênero estabelecida como a norma em nossa sociedade. Historicamente, o gênero masculino esteve hierarquicamente acima do gênero feminino.

A qualificação e a análise da problemática da violência contra a mulher ocorreram à medida que o movimento feminista desconstruiu a ideia corrente de que o aparato sexual era inerente à natureza das mulheres e dos homens, colocando as concepções acerca dos sexos fora do âmbito biológico e as inscrevendo na história. Por sua vez, desconstruiu a ideia de que a violência contra a mulher está ligada aos significados atribuídos, de modo essencializado, à masculinidade, à feminilidade e à relação entre homens e mulheres em nossa cultura. (BANDEIRA, 2014, p. 449)

Essa diferenciação entre o aparato biológico, ato sexual e gênero foi fundamental para os movimentos LGBTQIA+ e feminista porque confronta dados historicamente reconhecidos pela Ciência como fatos incontestáveis. Por exemplo, as pessoas intersexo possuem características físicas, genéticas e/ou hormonais, de ambos os sexos. A incidência da população de pessoas intersexo no Brasil, segundo a ONU, é de aproximadamente 100 mil pessoas, 1,7% da população brasileira. Esse número demonstra que pessoas intersexo não são raridade, e que a Ciência vem ignorando em diversas áreas essa população. Como nos informa Valle,

Na Organização Mundial de Saúde (OMS), porém, a condição é enquadrada como 'Desordem no Desenvolvimento Sexual' (DDS), termo considerado pelos ativistas como estigmatizante e que incentiva violações de direitos humanos (VALLE, 2022, s/p.).

A violência de gênero pode se estabelecer de forma física, psicológica e moral. Bandeira (2014) ressalta que as manifestações da violência de gênero estabelecem relações de poder e submissão, em que a pessoa violentada se encontra em situação de medo, isolamento, dependência e intimidação. De acordo com a autora, a violência é uma ação com "a finalidade de submeter o corpo e a mente à vontade e liberdade de outrem" (BANDEIRA, 2014, p. 460).

## 2.6. Papel da Escola

Este subcapítulo é primordial nesta pesquisa, pois entendemos que é papel da escola tratar das questões de gênero, por se tratar de uma temática que é constitutiva do indivíduo.

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (BUTLER, 2020, p. 43).

A crítica categórica de Butler (2020) às normas que estabelecem os critérios e as categorias sociais do sistema heteronormativo reforça o que Freire (2021) reflete sobre a prática docente rejeitar qualquer tipo de discriminação e preconceito de raça, classe ou gênero. Para ele, uma prática preconceituosa significa pensar e fazer errado, portanto, não é democrática.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos (FREIRE, 2021, p. 42 e 43).

Considerando que professorias e gestões são influenciadoras e responsáveis pelas práticas em salas de aula e que a escola é lugar de constituição de identidades, entendemos que pensar e repensar práticas e conteúdos de formação é uma alternativa para entender que somos regidos por padrões pré-estabelecidos que interferem em como pensamos, sentimos, agimos no lugar que vivemos.

A escola deve ser um lugar para potencializar as transformações do sujeito criativo, crítico e transformador da realidade, sujeito político, pois

os estabelecimentos de ensino são um espelho da diversidade existente na sociedade. São frequentados por pessoas de variadas origens étnico-raciais, regional, urbana ou rural, de diferentes condições socioeconômicas, com necessidades especiais, em sua multiplicidade quanto a gênero e a sexualidade, sobretudo do tocante às identidades gênero e às orientações sexuais. No entanto, de modo geral, ainda não são espaços caracterizados pelo respeito a essa diversidade. Muitas vezes, reproduzem e perpetuam os preconceitos existentes no meio social fechando os olhos para toda uma gama de discriminações e até de violência psicológica e física. No caso da diversidade sexual e, em particular das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), prevalecem concepções e valores heteronormativos que marginalizam e hostilizam quem não se enquadra neles, fazendo da escola um lugar que rejeita e exclui, ao invés de ser um local de inclusão, conforme evidenciam um bom número de pesquisas realizadas nas redes de ensino e publicadas nos últimos anos. Resultados divulgados pela UNESCO anunciavam, já desde 2004, que na média 27% dos

estudantes não gostariam de ter um/ colega homossexual. No caso dos alunos do sexo masculino, esta cifra chegava a quase metade dos respondentes em algumas capitais brasileiras. (ABGLT, 2016, p.83)

Também acreditamos ser a escola uma instituição que além de transmitir, intensifica valores e modos de viver, que os currículos podem ser flexíveis e oferecer possibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico. A escola deve ser o lugar em que as diferenças são vistas, respeitadas e dedicadas ao aprendizado ampliado, diferente do que é o referencial.

O papel primordial da educação é a transmissão formal de tudo aquilo que a humanidade acumulou em termos de ciência, cultura e arte. Mas, esta tarefa não pode ser realizada sem levar em conta o que ocorre em seu entorno. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina, entre outras considerações, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil bem como nas manifestações culturais, e que ela tem por finalidade o pleno desenvolvimento do/a educando/a, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Por isso, a missão da educação não deve ser nunca manter e/ou reproduzir o status quo, mas sim de incentivar o avanço do conhecimento, a transformação da sociedade para melhor e a erradicação de toda e qualquer forma de injustiça e desigualdade social. Nenhuma outra instância tem mais importância estratégica para alcançar esse objetivo do que a educação (ABGLT, 2016, p. 83)

Em “A construção escolar das diferenças”, Louro (1997) refere-se à escola como espaço que produz diferenças, distinções e desigualdades. Através da escolarização dos corpos e das mentes, a escola delimita espaços, funciona como um lugar que separa e institui, reproduzindo paradigmas da sociedade. A autora aponta que se queremos desconstruir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, nossos questionamentos

precisam ir além de perguntas ingênuas e dicotomizadas. Teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla e profunda para lidar com os diversos e complexos entrelaçamentos entre gênero, sexualidade, classe, raça e etnia. (LOURO, 1997, p.68)

Ao associar esse sujeito dialógico caracterizado por Freire (2019) e a escola descrita por Louro (1997), que padroniza e tem por objetivo apagar as diferenças entre os sujeitos; abre-se um abismo entre propósito e possibilidade, já que para educar sujeitos para a emancipação é preciso uma escola atenta para as singularidades dos indivíduos e considerar as diferenças para a construção coletiva da educação de determinado grupo.

Freire justifica que o motivo pelo qual nos tornamos um povo dócil e acomodado, é porque fomos muito reprimidos e nunca nos foi oportunizado espaços em que pudéssemos opinar e decidir com força, o que causou grandes consequências como o analfabetismo, por exemplo. Observamos que ele não queria que as pessoas buscassem a escola somente para aprender a ler e escrever, gostaria que elas buscassem para adquirir mais conhecimentos. Para tal, seria necessária uma educação que as fizessem questionar sobre as coisas, assim constituírem seu senso crítico. Na visão de Freire somente a educação é que pode mostrar ao sujeito o quanto ele pode ser participativo, o quanto é possível dialogar, desenvolver análises críticas e é a educação que pode o encorajar a seguir atuante. Por isso, a educação não deve ser autoritária, mas sim, democrática, na qual todos são escutados igualmente. Encerrando a ideia que temos de um professor que sabe tudo e dando a oportunidade para cada um mostrar seus conhecimentos, a roda de conversa seria uma forma para trocar conhecimentos e experiências e com isso a sala de aula deixaria de ser um lugar que ensinaria por meio de uma transmissão de conhecimentos, na qual o professor impõe sua opinião e os conteúdos. Passando a ser um espaço democrático, em que todos aprenderiam a partir da troca de conhecimentos.

## 2.7. O jogo como ferramenta de aprendizagem

Segundo Quast (2022) o jogo é um tipo de material informativo e é uma ferramenta de aprendizagem que impulsiona a atividade humana. Os jogos são capazes de mobilizar algumas linguagens e funções cerebrais, como por exemplo a imaginação e a curiosidade e também é um instrumento motivador em prol de alguma causa. Por envolver uma dinâmica e instigar os jogadores, ele consequentemente, os mobiliza. Quast afirma que quando jogamos acionamos nosso “desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social, ético, moral, estético, identitário.” (QUAST, 2022, p.55)

Na perspectiva do jogo, temos os jogos cooperativos, e com relação a eles Spiegel (2022), afirma que eles possuem papel de transformar a sociedade, estimulando a justiça, a igualdade, a inclusão e a solidariedade, pois eles desenvolvem habilidades como interação social, aceitação e comprometimento, uma vez que, cada participante se envolve em sua atuação como jogador e se sente responsável em contribuir, além de se divertir.

Contribuindo ainda, temos que na BNCC,

A área de ciências humanas contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos. (BRASIL, 2018, p.354)

Se juntarmos isso ao fato de que uma das capacidades a serem

trabalhadas na escola é a de interpretação do mundo, compreender os processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e atuar de forma ética, responsável e autônoma, o jogo pode ser um recurso se destaca como possibilidade de trabalho para alcançar e abordar algumas dessas competências. Por isso pensamos e criamos o jogo enebê, que é educativo, cooperativo, de dedução e estimula a formulação de estratégias.

Com este material, nossa intenção é propor que nosso público acesse informações e conceitos relevantes acerca de nosso tema e possam se aprofundar, refletir e discutir estratégias de atuação em casos de violência de gênero recorrentes no ambiente escolar. Sabemos que estas violências ocorrem em diferentes graus no cotidiano escolar, são causadoras de conflitos, muitas vezes mal resolvidos e por isso, com desfechos negativos.

É importante ressaltar que consideramos nosso público, professoras e gestores, como influenciadores e responsáveis pelas práticas em salas de aula e que a escola é lugar de constituição de identidades. Entendemos que pensar e repensar práticas e conteúdos de formação é uma alternativa para entender que somos regidos por padrões pré-estabelecidos que interferem em como pensamos, sentimos, agimos no lugar que vivemos.

O principal modo de transmissão do saber, na instituição escolar, assemelha-se, ao mesmo tempo, ao da tradição e ao da autoridade. Autoridades escolhem o saber que parece útil ou necessário a transmitir aos membros da sociedade; saber já construído oferecido aos estudantes, sem que sejam a determinar o sentido e os limites de cada um deles. Desse modo, por exemplo, a escola ensina habitualmente apenas uma única interpretação de um fato histórico, mesmo podendo haver várias. (LAVILLE e DIONNE, 1999. p. 21)

Também acreditamos que a escola é uma instituição que além de transmitir, intensifica valores e modos de viver, que os currículos podem ser flexíveis e oferecer possibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico.

## 3. ANÁLISE DE DADOS

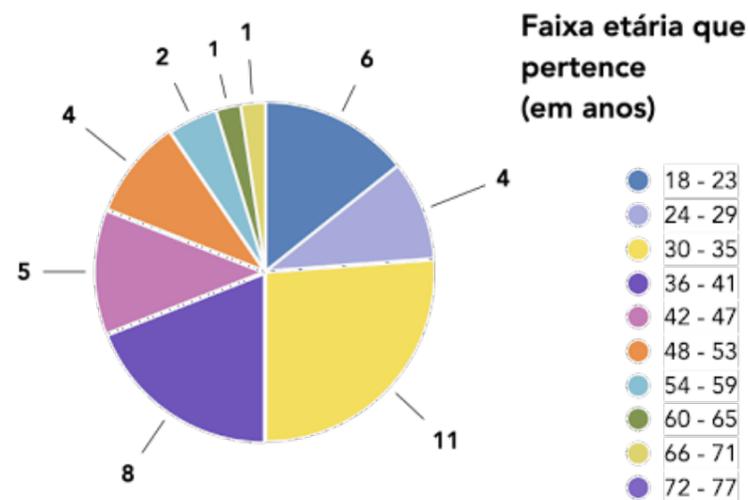
Aplicamos o jogo enebê em três instituições, com um total de 42 educadoras participantes, cinco identificaram-se como do gênero masculino, 34 identificaram-se como do gênero feminino e três identificaram-se como heterossexual, o que já nos permite inferir que o material formativo é importante, já que três educadoras parecem não conhecer o significado de gênero.

A maioria das educadoras que participaram do jogo atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corresponde a 34 educadoras, cinco atuam na Educação Infantil, nove nos anos finais do Ensino Fundamental e duas no Ensino Médio. Quanto ao tipo de instituição, 27 educadoras eram de instituição privada e 15

de instituição pública.

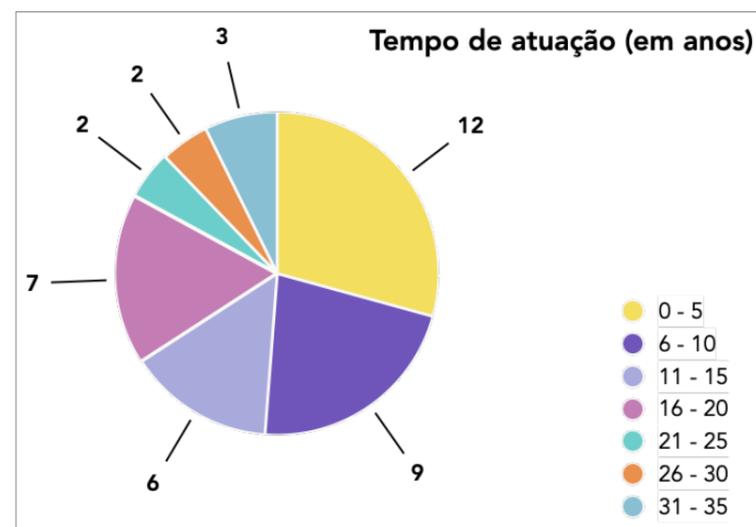
A idade dos participantes foi bastante diversificada, conforme pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes



O tempo de atuação, assim como a faixa etária, também se mostrou bastante diverso, como apresentado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Tempo de atuação



Conforme descrito no capítulo Campo de pesquisa, as educadoras foram convidadas a responder um breve questionário com questões fechadas e abertas antes de iniciar o jogo e outro após jogarem. Os questionários encontram-se no APÊNDICES A e B ao final deste trabalho.

A fim de realizar a análise dos dados coletados e responder às perguntas de pesquisa, definimos três categorias que passaremos a descrever.

### 3.1. O jogo como ferramenta potente para abordar temas sensíveis

Segundo Quast (2022), o jogo é uma ferramenta de aprendizagem que, além de informar, impulsiona a atividade humana. De acordo com a autora, os jogos são instrumentos motivacionais em prol de alguma causa, capaz de mobilizar linguagens e funções cerebrais. Diante disso, durante as observações, percebemos que o jogo proporcionou que todos os grupos desenrolassem profundos diálogos a respeito do tema, o que fica aparente no exemplo de um grupo de teste da escola B, que tanto se envolveu na discussão que precisou ser interrompido pela coordenadora que os avisou sobre término da reunião.

Notamos que as jogadoras, em contato com o jogo, puderam se aproximar de situações de violência e puderam conversar sobre isso de uma forma mais reflexiva. Isto ficou evidente no momento em que estavam elaborando perguntas para dar conta da primeira parte do jogo, pois para imaginar a situação e deduzi-la necessitavam utilizar sua criatividade e experiência e criar perguntas que lhes permitissem imaginar uma pequena história que estava sendo colocada. Grande parte das perguntas feitas pelos grupos que participaram do jogo foram questões como: "Houve violência física?", ou "Ela foi contra o argumento do professor?" "Ele foi rude com ela?" (APÊNDICE F, Diário de notas, 20/09/2022).

Neste viés, tomando as observações e reações emitidas por as educadoras enquanto jogavam, ficou nítido que estavam acionando diversas de suas atividades cerebrais, pois todas leram e releeram integralmente e quantas vezes necessário, o manual de instruções, demonstraram total entendimento das regras e as seguiram sem problemas. Todas utilizaram todos os componentes do jogo, manusearam e distribuíram os baralhos conforme solicitado e à medida que liam as cartas, compartilhavam comentários que contribuíam com as discussões com foco nos objetivos. Em todos os momentos, os grupos discutiram a função de cada carta de apoio e as abordagens. Todas seguiram as etapas, conseguiram atingir os objetivos e elaboraram as propostas solicitadas de forma que conseguiram concluir e terminar o jogo, criando e estabelecendo uma possível ação para solucionar a situação de violência. Tudo isto, permite afirmar que as jogadoras estavam engajadas e envolvidas na dinâmica do jogo, pois enquanto jogavam, além de seguirem atentos às regras, discutiram a situação e as abordagens, escola A, por exemplo, categorizaram, por conta própria, as abordagens, estabelecendo um critério de semelhança e assim, formaram grupos de cartas pelo que consideraram parecidas. Elas também organizaram as abordagens ordenando o que acreditavam ser mais urgente para atender e estudante que estava sofrendo a violência descrita na situação, como demonstra a fala de uma educadora que apontava para as cartas, enquanto falava: "Formação, formação, grupos de pesquisa, formação também, roda de conversa..." (APÊNDICE E, áudio ,

20/09/2022).

Ademais, para além de sua proposta de trabalhar a violência de gênero, também analisamos que o jogo foi ferramenta potente, pois possibilitou que es educadores conversassem sobre assuntos transversais, como as hierarquias nas escolas, os perfis de alunos e escolas, a atuação de cada setor diante de temas complexos e desafiadores no ambiente escolar. Além disso, em alguns grupos surgiram discussões paralelas e interseccionais, relacionando outros temas como por exemplo, o racismo e a formação de professorias, que fica claro nas seguintes falas dos jogadores: “E quem forma quem forma?”, “Isto está surgindo demais aqui na escola e não me sinto pronta para falar sobre este assunto.” (APÊNDICE F, Diário de notas, 20/09/2022).

Outro dado que aponta o jogo como uma ferramenta potente é que, nos sete grupos, es jogadores demonstraram comprometimento com a situação discutida, argumentaram e fizeram análises entre as cartas do baralho de apoio e as cartas de abordagens, utilizando as cartas de apoio para embasar e sustentar qual abordagem seria a mais adequada para a situação. Geralmente fizeram uma relação entre os dados e as leis apresentadas no baralho de apoio e às abordagens, verificando o que servia e o que não combinava. Um exemplo disso, conforme as anotações do diário de campo feitas por es pesquisadoras, durante a observação, é a ação des educadoras da escola A, que coletivamente, distribuíram todas as cartas sobre a mesa e separaram, definindo as relações entre as cartas e as melhores para atender a situação sorteada, retirando as cartas que não consideraram pertinentes. Ao excluir algumas e escolher outras, passaram a definir a melhor estratégia para resolver a situação em questão.

Observando as atitudes des educadoras que participaram de nosso jogo, podemos confirmar o seu aspecto cooperativo nos momentos em que discutiram ativamente a respeito das suas propostas diante das abordagens apresentadas nas cartas. Trabalharam juntas a ponto de, na escola A conseguirem deduzir a situação jogada em cinco minutos. Para tanto, Quast (2022) sustenta que os jogos cooperativos possuem papel de transformar a sociedade, estimulando a justiça, a igualdade, a inclusão e a solidariedade, pois desenvolvem habilidades como interação social, aceitação e comprometimento, uma vez que, cada participante se envolve em sua atuação como jogadore e se sente responsável em contribuir, além de se divertir. Neste viés, apontamos que o jogo enebê permitiu que es jogadores se empenhassem como grupo e enquanto jogavam, observamos alguns comentários como: “tem que dar *match!*”, ou “também achei interessante!” e “É isso aqui que vai acontecer! Com certeza vai acontecer!” (APÊNDICE F, Diário de notas, 20/09/2022), demonstrando seu envolvimento.

Para reforçar, presenciamos alguns momentos em que es educadoras se mostraram sensibilizadas em relação a estudante que sofreu a violência nas cartas sorteadas, como no diálogo abaixo, em que o grupo que decidiu, como abordagem, conversar com e alune individualmente para que elu não se sentisse exposto:

- Eu acho que nesse momento não precisa expor a criança.
- Sim, concordo.
- A escola toda não precisa saber que existe uma pessoa, nada disso. Até porque acho que nem a escola ainda sabe. Que esse menino poderia ser uma menina. (APÊNDICE F, Diário de notas, 29/09/2022)

Outro exemplo que evidencia uma preocupação des educadoras com o acolhimento não somente de estudante que foi vítima de violência de gênero, mas também des estudantes que presenciaram a situação pode ser percebido no excerto a seguir:

- Acho que é importante conversar com ela, né?
- Sim.
- Pra saber o que ela sente.
- Mas não só com ela, né? Porque como ela, deve ter outras, ou outros
- Pra saber de onde que vem, o que ela sente,... (APÊNDICE A, áudio, 20/09/2022)

Portanto, após a aplicação dos testes, é possível afirmar que o jogo foi uma ferramenta potente para abordar temas sensíveis e difíceis de serem trabalhados no ambiente escolar, pois envolvidos pelo tema e pela dinâmica do jogo, es jogadores puderam ter contato com situações de violência, difíceis de serem resolvidas, mas por serem ilustrativas e abordadas de uma maneira lúdica, es fizeram refletir.

### 3.2. Identificar violência de gênero x preparo para lidar com a violência de gênero

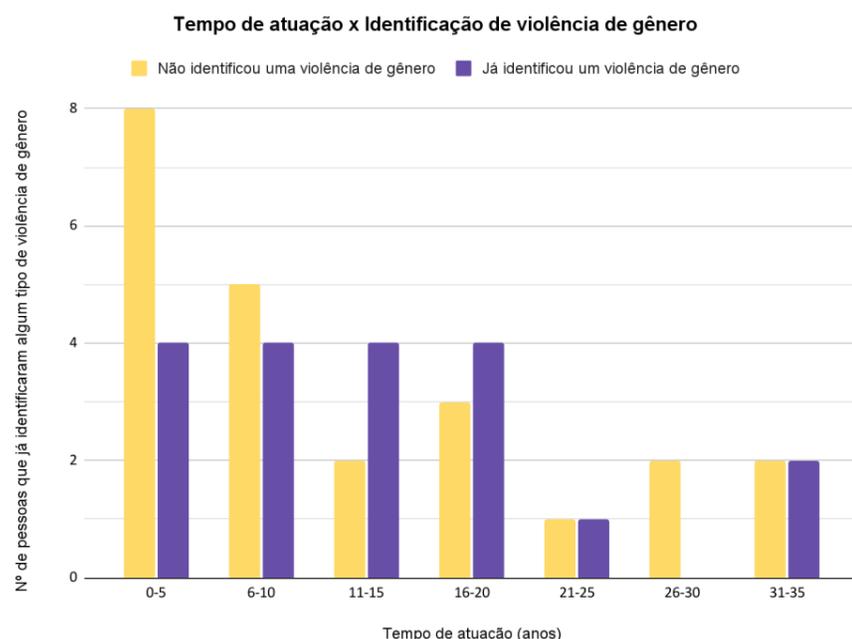
No pré formulário, foi perguntado as educadoras se elus já tinham identificado alguma situação envolvendo violência de gênero na escola. Das 42 respostas, 19 pessoas responderam que sim e 23 que não. Acreditamos que é improvável que a maioria das pessoas pesquisadas nunca tenha presenciado uma violência de gênero, baseando-se nos tempos de atuação e pelas escolas estarem, possivelmente, entre os espaços sociais mais homofóbicos que existem. Estudos feitos em uma série de países mostram que os jovens têm maior probabilidade de sofrer *bullying* homofóbico na escola do que em casa ou na comunidade (ABGLT, 2016).

Analisando essas 23 respostas negativas quanto à identificação de violência de gênero, podemos pensar que, no momento do pré formulário, portanto antes do jogo, é possível que algumas educadoras possam ter interpretado violência de gênero como violência física somente, desconsiderando outros tipos de violência, que podem se estabelecer de forma física, psicológica e moral. Conforme citado no arrazoado teórico da pesquisa, Bandeira (2014) alerta que as manifestações da

violência de gênero estabelecem relações de poder e submissão, em que a pessoa violentada se encontra em situação de medo, isolamento, dependência e intimidação. Dessa forma, interpretamos duas possíveis explicações que justificam o número alto de educadores que dizem nunca terem identificado uma violência de gênero na escola: os educadores não reconhecem as situações de violência de gênero como violências, ou os educadores interpretam apenas violência física como violência. Confirmamos a hipótese inicial da pesquisa, que muitos educadores não sabem identificar uma violência de gênero, e como consequência teriam dificuldade em lidar com a situação.

Relacionando o tempo de atuação na área da educação e a identificação da violência de gênero, temos no Gráfico 3:

**Gráfico 3 – Tempo de atuação em relação à identificação de gênero**



Já os 19 participantes que afirmaram já ter identificado violências de gênero na escola reconhecem que a violência pode ser mais velada, moral ou psicológica, podendo vir de atores diferentes. Isso está evidenciado nas respostas completas delas, como:

Sim, um aluno queria andar com a barriga aparecendo em seu tempo livre de brincadeira, e a mãe que trabalha na escola o repreendeu na frente dos colegas.

Sim. Alunos dizendo que menina não sabe jogar futebol, que a cor rosa só pode ser usada por meninas.

Sim, mas de maneiras mais veladas. Exemplo: a família pedir para a escola forçar a criança que não se identifica como menino a não

participar de “brincadeiras de menina”. Mas a escola se posicionou.

Sim. Temos uma aluna trans que foi impedida de usar o banheiro feminino e foi um bafafá com vários argumentos transfóbicos para não permitir o uso. Depois de várias propostas de solução o assunto morreu, nenhuma ideia foi acatada, e hoje a aluna quase não frequenta a escola.

Sim. Professores cerceando alunos ou alunas de seus interesses em elementos tidos como do gênero oposto. Na Etec, alunos de EM impedidos de usar nome social pelas próprias famílias (acatado pela direção)

Sim, inúmeras vezes. Entre estudantes, com ofensas e piadas. Mas entre adultos também, especialmente com piadas. (APÊNDICE C)

Conseguimos identificar, com essas falas, que algumas participantes têm ciência de que a violência de gênero pode vir de educadores, gestores, famílias, e outros alunos, se manifestando em falas, ações, comportamentos e posicionamentos, confirmando o que nos indica Butler,

A violência homofóbica e transfóbica inclui a violência física, sexual e psicológica e também o *bullying*. Assim como outras formas de violência relacionadas aos espaços educativos, ela pode ocorrer nas salas de aula, nos intervalos, nos banheiros e vestiários, nos trajetos de ida à e volta da escola ou mesmo online. Ainda que aconteça mais frequentemente entre estudantes, ela pode também ocorrer entre professores e estudantes. Em certos casos, essa violência pode atingir, ainda, pessoas que trabalham na escola, particularmente professores e professoras. Ela pode ser perpetrada por estudantes, por profissionais da escola ou por gestores educacionais. (BUTLER, 2014, p. 253)

Ao relacionar o tempo de atuação dos educadores com a capacidade de identificar algum tipo de violência de gênero, podemos observar que a maioria dos participantes que nunca identificou uma situação de violência de gênero na escola está atuando entre zero e cinco anos na profissão, ou seja, quanto maior o tempo de profissão, o número de educadores que não identificam uma violência de gênero diminui. Entre os educadores que já identificaram uma situação de violência, os números não apresentam uma relação significativa com o tempo de atuação.

**Tabela 1 – Identificação de situação de violência de gênero em relação a preparação para lidar com ela.**

Sim		Se sente preparade para lidar com uma situação de violência de gênero			Total
		Sim	Não	Outros	
Já identificou uma situação de violência de gênero	Sim	7	4	8	19
	Não	8	8	7	23
Total		15	12	15	42

No pré formulário, es participantes da pesquisa também responderam se sentiam-se preparades para lidar com situações de violência de gênero, e apenas 15 des 42 participantes afirmaram se sentir preparades para lidar com as situações. Todavia, des 15 educadores que se sentem preparades para lidar com situações de violência de gênero, oito delus nunca identificaram uma violência na escola, e ainda assim se sentem capazes de fazê-lo. Por outro lado, a maioria des participantes que identificaram alguma violência de gênero na escola se sentem incertes de sua capacidade de lidar com as situações, quatro pessoas não se sentem preparadas e sete pessoas acreditam estar preparadas.

### 3.3. O jogo enebê e o impacto nes educadores

Quando perguntamos, no pré formulário, se era papel da escola discutir questões de gênero, obtivemos 39 respostas afirmativas e três respostas negativas, o que nos mostra que a maioria entende que sim, é papel da escola discutir questões relacionadas a gênero. No pós formulário, foi perguntado se o jogo enebê permitiu uma reflexão sobre a prática des educadores. Das 30 respostas obtidas, todas foram afirmativas, alcançando um dos objetivos específicos de instigar a reflexão sobre a própria prática a partir do jogo enebê e, conseqüentemente, confirmando a nossa hipótese de que é possível sensibilizar es educadores para as violências de gênero e contribuir para modificações nos seus modos de pensar e agir. Acreditamos que as respostas negativas, quanto ao papel da escola de discutir questões relacionadas a gênero, podem estar associadas ao fato de terem sido no pré formulário, ou seja, antes de jogarem o jogo enebê, pois quando perguntamos no pós formulário qual importância es educadores atribuíam ao trabalho da temática de gênero nas escolas, obtivemos respostas como

Acredito que é de urgência abordarmos os temas com a temática de gênero

Muito importante, sabendo que barreiras e preconceitos serão encontrados

Sempre achei importante, mas o jogo ampliou as possibilidades (APÊNDICE D)

Não tivemos nenhuma resposta que desconsiderasse a importância de trabalhar as questões de gênero nas escolas.

Outra pergunta feita para es educadores no pós formulário, foi se elus se depararam com algum tema ou conceito desconhecido. Quando analisamos suas respostas, constatamos que , o que equivale a aproximadamente 20 educadores, disseram que não. No entanto, esperávamos que houvesse mais respostas afirmativas, já que, algumas de nós pesquisadoras, nos deparamos com muitos conceitos novos durante a pesquisa dessa temática.

Ainda com relação à pergunta a respeito de um tema ou conceito desconhecido, obtivemos a seguinte resposta de ume educador: “Sim. As terminações das palavras” (APÊNDICE D), referindo-se à linguagem neutra. Essa resposta foi bastante significativa para a pesquisa, pois no momento de pensar a aplicação do jogo enebê, es pesquisadores divergiram quanto à utilização ou não da linguagem neutra no material didático. A divergência consistiu no fato de que algumas pesquisadoras pensaram que o uso da linguagem neutra poderia afetar a compreensão das regras do jogo, comprometendo, assim, a experiência des educadores. Decidido o uso da linguagem neutra, percebemos que seria fundamental incluir no formulário questões referentes a essa linguagem.

Duas perguntas foram elaboradas acerca dessa questão no pós formulário: Você já tinha tido algum contato com a linguagem neutra? e Como foi sua experiência de jogar usando a linguagem neutra?

Com relação à última pergunta, tivemos duas respostas que nos chamaram a atenção: “Não concordo com o uso da linguagem neutra” e “Não me é natural e não concordo com ela, como linguagem. A discussão, concordo, quero, vejo como crucial. Mas a mudança de linguagem não” (APÊNDICE D). Percebemos que um forte preconceito linguístico, devido à linguagem neutra ainda não fazer parte da norma culta vigente. Uma das cartas de apoio do jogo enebê traz essa reflexão:

A língua é viva e está em constante mudança, ou seja, está sujeita aos processos normais pelos quais passam todos os seres vivos: há palavras que nascem, palavras que se modificam (tanto no que querem dizer como na forma da escrita), palavras que morrem. A linguagem neutra nasce com o intuito de expressar pessoas não-binárias (que não se identificam nem com o gênero masculino nem com o feminino) ou intersexo que não se sentem representadas, ou mesmo, rejeitar a dominação dos pronomes masculinos sobre os femininos. (APÊNDICE G, Carta de apoio, Jogo enebê)

É possível que essa carta de apoio não tenha sido lida por estes educadores, ou ainda, tenha sido lida, mas não tenha gerado reflexão.

O jogo enebê é direcionado para a temática da violência de gênero, mas também possibilitou uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas de forma mais ampla, como por exemplo, o questionamento de um dos grupos da pesquisa, em

que es educadores discutiram sobre as diferenças entre grupo de pesquisa e grupo de estudo: “Então, mas um é pesquisa, e o outro é um grupo de estudos. Qual é a diferença?” (APÊNDICE A, áudio, 20/09/2022). O grupo dedicou um bom tempo para decidir qual seria a melhor abordagem para a situação sorteada.

Devido ao tempo da pesquisa, não foi possível acompanhar es educadores após a participação no jogo, o que impossibilita afirmar convictamente que há uma mudança de comportamento, entretanto, as informações nos permitem afirmar que o jogo enebê pode sim contribuir com o processo formativo des educadores.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é um produto de muitas etapas. Inicialmente, éramos uma dupla que sonhava em realizar um projeto de intervenção para o público trans em uma escola da rede pública municipal. Logo nos primeiros dias de aula, as ideias da dupla cativaram uma colega que transformou o grupo em um trio. Entretanto, apesar de muita energia e inspiração, não pudemos prosseguir com o sonho do projeto, pois a escola que acabara de reabrir no pós pandemia, precisava de mais tempo para se reorganizar e não pôde nos receber naquele momento. Tivemos que pensar alternativas, foi então que mais uma integrante se juntou ao grupo e formamos um quarteto que pensava em criar um material didático que pudesse informar e sensibilizar educadores sobre a temática de gênero. As ideias ainda eram incipientes, mas o desejo de fazer algo neste tema era grande. Começamos as pesquisas e a partir de conversas com pessoas estudiosas do assunto, percebemos que nosso caminho, ainda estava nebuloso e conturbado. Após muito refletir e ler, decidimos, quase no tempo de cumprir os prazos do primeiro semestre do TCC, criar um jogo que abordasse a questão da binaridade de gênero. Continuamos nossas pesquisas e ajustes até que, nos alertamos para o verdadeiro assunto que nos movia, a violência do gênero. Passamos a perceber com mais clareza que ela é muitas vezes velada e passa quase despercebida no ambiente escolar. Foi então que nasceu oficialmente o jogo enebê, um material didático que poderia servir como peça de apoio para a sensibilização de educadores. Montamos o jogo com a pretensão de que ele serviria como material de apoio para resolução de problemas e conflitos causados pela temática de gênero. Sem dúvidas, cada passo, cada etapa, cada leitura, pesquisa, construção do jogo, de cada carta, cada situação criada foram parte de um processo intenso de aprendizagem. Para todos os momentos, tivemos que ser fortes e aprofundar nossa habilidade em trabalhar em grupo. Tivemos de ser coerentes para cada decisão, pois nem sempre concordávamos e em cada divergência, tivemos que buscar argumentos para embasar cada decisão. Nosso percurso foi marcado por transformações, mudanças de caminho e discussões que tivemos que nos aprofundar teoricamente para construir de um modo ou de outro. Tivemos que aceitar os tempos de cada uma e perceber na prática o quanto as diferenças acrescentam e melhoram o processo de construção do conhecimento. Assim, aos poucos, nossa jornada foi se tornando uma conquista, foram muitos encontros, chegamos até a visitar uma ludoteca para conhecer um

pouco mais do universo dos jogos. Fizemos uma reunião com um especialista no tema e pudemos ver nosso material sendo utilizado em três escolas que nos acolheram para validá-lo. Sem dúvida, nosso percurso foi marcante e nos preparou melhor para seguir na missão de educadores.

Em paralelo e desde o primeiro momento, seguimos as normas acadêmicas e para isto, definimos três perguntas para nortear a pesquisa em questão:

1. Es educadores são capazes de identificar violências de gênero na escola?
2. Es educadores sabem como atuar diante de uma violência de gênero?
3. De posse de um material formativo, es educadores assumem uma postura mais empática quanto à diversidade de gênero.

A primeira e a segunda perguntas de pesquisa foram feitas no questionário e, de acordo com as respostas des educadores, obtivemos os seguintes resultados: es educadores não são capazes de identificar violências de gênero na escola, portanto, não sabem atuar diante delas.

Acreditamos que a terceira pergunta não foi bem formulada, pois não tínhamos como mensurar se es educadores assumiriam ou não uma postura mais empática quanto à diversidade de gênero, após o contato com o material didático. O que podemos concluir dessa pergunta de pesquisa é que o material didático, o jogo enebê, forneceu recursos para que es educadores pudessem refletir sobre as situações apresentadas e ampliar o repertório sobre a temática. Porém, essa reflexão e sensibilização, estão num plano presente. Não podemos afirmar que, a partir disso, es educadores terão uma postura mais empática. Outra problemática dessa pergunta é o que abrange a definição de empático, uma característica subjetiva que não poderíamos mensurar, respeito às individualidades e promoção das potências des educandos. Apenas alcançaremos esse patamar quando tomarmos como responsabilidade da sociedade e, em especial, a escola, a formação integral de alunes pensando em uma formação democrática, crítica, amorosa e frutífera.

Nossa hipótese de que educadores e gestores não sabem identificar e/ou lidar com violências de gênero e, portanto, mantêm em suas práticas educativas essas violências foi confirmada, já que na análise de dados, obtivemos um número alto de educadores que dizem nunca terem identificado uma violência de gênero na escola. Considerando o tempo de atuação des educadores, é muito pouco provável, nunca terem presenciado uma violência de gênero. Portanto, concluímos que es educadores não reconhecem as situações de violência de gênero como violências, ou es educadores interpretam apenas violência física como violência.

A pesquisa sobre violência de gênero nas escolas confirma que é urgente a pauta das discussões sobre gênero e que sim, é papel da escola estabelecer esse lugar coletivo de vivências, num lugar de questionamento.

A mudança nas leis e na CID<sup>1</sup> indicam que, lentamente, a sociedade brasileira caminha para diminuir o preconceito e as diferenças com relação aos diferentes gêneros e sexualidades. Porém, as mudanças de comportamento ainda estão distantes do que consideramos aceitável. As pesquisas citadas neste estudo indicam que a violência relacionada ao gênero ainda é muito grande, e no caso do ambiente escolar, é necessário que es educadores e gestores tenham formação específica para lidar com essas situações de violência e propiciar um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso.

Gostaríamos de destacar que um dos momentos mais marcantes de todo esse percurso foi o encontro com a especialista Lucas Silva Dantas que marcou aspectos importantes de nosso material didático. Lucas nos apontou questões e colaborou para que fizéssemos alterações determinantes em nosso jogo. Elu comentou que nosso trabalho merecia relevância por se tratar de um tema que não estudamos diretamente em nossa formação. Elu acredita que é papel da escola abordar e discutir o tema da violência de gênero, apesar de não ser um tema curricular e, no momento, nem mesmo obrigatório. Diante disso, temos a primeira pista para considerar o jogo enebê um material relevante de apoio à formação dos educadores.

Nesse contexto, apoiadas nos testes de validação constatamos que o jogo enebê oferece variada gama de informações sobre o tema da violência de gênero e contribui para a sensibilização dos educadores. enebê possibilita que haja reflexão, permite desconstruções sobre o tema e sugere maneiras para lidar com questões complexas e presentes no ambiente educacional. De modo geral e de acordo com os dados coletados durante os testes, entendemos que o jogo enebê atendeu às demandas determinadas pelo grupo e podemos considerá-lo um material didático formativo e de apoio aos educadores.

Consideramos esta pesquisa extremamente necessária, como relatado acima, pois as mudanças de comportamento não acompanham a mudança de leis, e as pesquisas sobre o tema e as estatísticas indicaram que a violência de gênero alcança números expressivamente altos. Ainda existem poucos materiais didáticos que tratem desse tema e a recusa em trabalhar com questões relacionadas à sexualidade e gênero, no Brasil, é grande, dado aos fatos políticos, sociais e religiosos e que permeiam a história da educação brasileira.

Gênero é um tema que perpassa todas as instâncias das nossas vidas e interfere nos diversos planos, como trabalho, escola, relações pessoais e amorosas, no entanto, não é estudado na Educação Básica e nem na graduação. Não faz parte de nenhum currículo. Como esperar mudança da sociedade, de comportamento, se esses conceitos não estão sendo ensinados?

<sup>1</sup> A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) é uma ferramenta para registrar, relatar e agrupar condições e fatores que influenciam a saúde. Ele contém categorias para doenças e distúrbios, condições relacionadas à saúde, causas externas de doença ou morte, anatomia, locais, atividades, medicamentos, vacinas e muito mais. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022).

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Violência de gênero**: a construção de um campo teórico e de investigação. Revista Sociedade e Estado, v.9, n.2, 2 maio/agosto de 2014.

BARBOSA, Lemos A. **Pequeno Vocabulário Tupi – português**. Disponível em:

[http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Abarbosa-1951-pequeno/barbosa\\_1951\\_tupi-portugues.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Abarbosa-1951-pequeno/barbosa_1951_tupi-portugues.pdf). Acesso em 19 de junho de 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, Judith. **Regulações de Gênero**. Cadernos Pagu, Campinas, v.42, jan-jun, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>> . Acesso em: 10 outubro 2022.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL, **Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. BRASIL.

BRASIL, **Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006**, (Lei Maria da Penha).

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018**.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

BRAVO JOGOS. **Kuala**. Disponível em: <<https://bravojogos.com.br/rpg/kuala#:~:text=Kuala%20%C3%A9%20um%20quadrinho%2Djogo,e%20seus%20pontos%20de%20vit%C3%B3ria>>. Acesso: 18 de junho de 2022.

DOS REIS, N.; CASTRO, R. P. DE. **Narrativas de experiências na não-binaridade**: discutindo gênero, identidades e diferenças. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, v. 4, n. 11, p. 504-520, 20 junho de 2019.

DOS REIS, N., & PINHO, R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. Reflexão e Ação, 24(1), 7-25, 28 abril de 2016.

FERRAZ, Thaís. **Movimento LGBT: a importância da sua história e do seu dia.** Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/>. Acesso em: 29 oct. 2022.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade.** 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia.** 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido.** 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** 1ª ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, GUACIRA LOPES. **Um Corpo Estranho** – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. 1ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LUDI KOO. Disponível em: <https://ludikoo.com.br/>. Acesso: 18 de junho de 2022.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MÁXIMO-ESTEVEVES, Lúcia. **Visão Panorâmica da investigação-ação.** Portugal: Porto Editora, 2008.

MENDOS, Lucas Ramon, et al. ILGA World. **State-Sponsored Homophobia 2020: Global Legislation Overview Update.** Genebra. Dezembro, 2020.

MUNDO GALÁPAGOS. Disponível em: <https://www.mundogalapagos.com.br/>. Acesso: 11 de junho de 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Dia da Visibilidade Intersexo: enfrentar preconceito, discriminação e falta de**

informação. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/97415-dia-da-visibilidade-intersexo-enfrentar-preconceito-discriminacao-e-falta-de-informacao#:~:text=No%20Brasil%2C%20pelo%20menos%20100,de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20a%20sexualidade>. Acesso: 29 de agosto de 2022.

NERI, Felipe; LIMA, Laise; BASTOS, Luciano. **Jogos de tabuleiro na educação.** 1. ed. São Paulo: Devir, 2022. 264 p. ISBN 9786555141023.

**PAPER GAMES.** Disponível em <https://papergames.com.br>. Acesso: 18 de junho de 2022.

PIEROTTI, Juliana A. Org. **Caderno de Jogos Cooperativos.** Disponível em: <https://>

[redearacati.files.wordpress.com/2013/11/jogos\\_cooperativos\\_02.pdf](https://redearacati.files.wordpress.com/2013/11/jogos_cooperativos_02.pdf). Acesso: 18 de junho de 2022.

PINHO, Raquel e REIS, Neilton Dos. **Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso: 3 de novembro de 2022.

SANTOS, A. P., BARBATO, S.B., & DELMONDEZ, P. (2018). **Polifonia na produção do binarismo de gênero em brincadeiras na primeira infância.** Psicologia: Ciência e Profissão, 38(4), 758-772.

Disponível em :< <https://doi.org/10.1590/1982-3703002302017>>. Acesso: 7 de novembro de 2022.

SEMIS, Laís. **“Gênero” e “orientação sexual” têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim?** Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim#:~:text=Orienta%C3%A7%C3%A3o%20sexual%3A%20%E2%80%9Ccapacidade%20de%20cada,e%20sexuais%20com%20essas%20pessoas%E2%80%9D>. Acesso: 02 de maio de 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Geledes. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/educacao-e-violencia-qual-o-papel-da-escola/?amp=1&gclid=Cj0KCQjwk-t6aBhDKARIsAAyeLJ3zNvrvgB8idoLaiJF9QOVfQcXSItWHhTImfjicLcm1AxHs-rHnguYaAvBjEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/educacao-e-violencia-qual-o-papel-da-escola/?amp=1&gclid=Cj0KCQjwk-t6aBhDKARIsAAyeLJ3zNvrvgB8idoLaiJF9QOVfQcXSItWHhTImfjicLcm1AxHs-rHnguYaAvBjEALw_wcB). Acesso: 07 de novembro de 2022.

TALARICO, Isabela. Ecycle. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/nao-binario/>. Acesso: 10 de novembro de 2022.

VALLE, Leonardo. **Depoimentos e nove perguntas esclarecem a letra ‘I’ da sigla LGBTQIA+.** Instituto Claro. Disponível em:

<https://www.institutoclaro.org.br/cidadania/nossas-novidades/reportagens/o-que-e-intersexo/>. Acesso: 29 de agosto de 2022.

Ensaio sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro [livro eletrônico] / organização Thamirys Nunes. -- Curitiba, PR: IBDSEX, 2021. PDF

WHO - World Health Organization; 2022. Acesso: 18 de novembro de 2022. Disponível em: <https://icdcdn.who.int/icd11referenceguide/en/html/index.html#part-1-an-introduction-to-icd11>

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code  
e conheça o produto citado nesse projeto.



REBECA ROBERTA DE OLIVEIRA SILVA

THEO DIAS MARTINS ANDREOLLI

# 07. HISTÓRIAS PARA NÃO LER ANTES DE DORMIR: UM PERCURSO DE CRIAÇÃO E AUTORIA PARA CRIANÇAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

Em um contexto de volta às aulas presenciais após um longo período de isolamento, torna-se imprescindível que professores e professoras preparem-se para a recepção de estudantes que, em decorrência de um ambiente pouco letrado, chegam aos anos iniciais do Ensino Fundamental com hipóteses alfabéticas pouco maduras e com a saúde mental abalada. Nesse sentido, este projeto se inicia introduzindo os objetivos de pesquisa, os quais estão pautados na ampliação do repertório da criança, na indicação de literaturas que desenvolvam a identificação de emoções, o estímulo à autoria e à leitura e, por fim, a garantia do contato do estudante com dois gêneros do discurso: o conto e a carta pessoal. Com uma pesquisa qualitativa e um arrazoado teórico composto por nomes como Emília Ferreiro e Roxane Rojo, os autores criaram e testaram a sequência didática chamada “Histórias para NÃO ler antes de dormir: um percurso de criação e autoria para crianças”. O material foi aplicado com crianças de 7, 8 e 10 anos, residentes de uma das periferias da Zona Sul de São Paulo, que contaram aos pesquisadores sobre os seus medos e sobre o que pensam da morte. A partir da aplicação, os pesquisadores descobriram como o terror é um potencializador do diálogo sobre questões socioemocionais com crianças.

**Palavras-chave:** Emoções. Letramento. Material didático. Terror.

## INTRODUÇÃO

Considerando o período de isolamento social que ocorreu no Brasil entre 2020 e 2022 em decorrência da pandemia da Covid-19, torna-se relevante ao educador voltar o olhar para a necessidade de um trabalho que englobe questões socioemocionais na etapa de retorno à escola e à vida cotidiana, uma vez que o contato da criança se limitou a referências restritas e familiares.

Além disso, segundo Ferreiro (2011),

a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte. [...] Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas. (2011, p. 38)

Nesse sentido, partindo de um contexto no qual a criança é privada de frequentar o seu bairro, a sua escola, a sua cidade e de interagir com outros ambientes que extrapolam a sua casa, o contato com a língua escrita em diferentes formas se torna restrito. Dessa maneira, cabe à escola, neste momento de retorno, o compromisso de expandir o repertório do estudante de maneira diversificada.

Tendo em vista essas duas necessidades — o trabalho sensível envolvendo emoções e o contato com a língua escrita —, esta investigação didático-pedagógica se propõe a elaborar um material didático, o qual é composto por uma sequência de atividades (APÊNDICE A) que exploram emoções comuns por meio da

literatura e do incentivo à autoria de textos de dois diferentes gêneros discursivos: o conto e a carta. Utilizaremos a estratégia de Sequência Didática (SD) de Gênero que tem como base a metodologia de produção de textos da Escola de Genebra. Para Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito” (p. 97, apud BRÄKLING, s/d, p. 1).

Pretende-se alcançar educadores e educadoras que buscam referências de atividades e estratégias didáticas que desenvolvam o aspecto socioemocional com seriedade, além de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que procuram palavras para expressar o turbilhão de sentimentos e ideias que lhes ocorrem.

Assim sendo, o material didático no formato digital *Histórias para NÃO ler antes de dormir: um percurso de criação e autoria para crianças* é destinado a professores e professoras da educação formal e não formal e seus estudantes, objetivando, principalmente, oferecer boas práticas de letramento aos educadores e educadoras, que favoreçam o contato dos educandos e educandas com sentimentos que, possivelmente, não foram trabalhados dentro de um contexto de superproteção e/ou privação de interações sociais diversificadas. Tal objetivo vai ao encontro da concepção freireana de que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, em sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 2021, p. 26) e, portanto, a sequência didática se propõe a adequar-se a esse perfil de educador, o qual reconhece a sua inexistência sem a presença do educando na prática educativa.

Acredita-se, ainda, que o trabalho com questões socioemocionais no ambiente escolar, o qual pode ser reconhecido como um espaço seguro, permita que a criança possa “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BRASIL, 2018, p. 10), conforme a oitava competência geral da Educação Básica, proposta pela Base Nacional Comum Curricular. Sendo através desse prisma que se mostra a importância de um material didático como este.

Isso posto, são objetivos específicos desta produção didático-pedagógica: proporcionar histórias que possam ampliar o repertório da criança por meio de diferentes literaturas já existentes, instigando o contato com o medo e a tristeza de maneira saudável; indicar materiais que desenvolvam nas crianças a empatia e o olhar sensível para o outro; estimular a capacidade de autoria e as capacidades de leitura propostas por Rojo (2004) como meio de dominar o sistema de escrita; e garantir o contato do estudante com dois gêneros do discurso — conto e carta pessoal — utilizando-os como objeto de aprendizagem.

Assim, os autores buscaram, a partir dos objetivos anteriores, responder os seguintes questionamentos acerca da produção didático-pedagógica:

1. O material é útil para educadores e educadoras que buscam

- desenvolver habilidades socioemocionais em sala de aula?
2. O material proporciona práticas de letramento e alfabetização para o público-alvo?
3. Os estudantes se envolveram com as atividades propostas acerca do medo e da tristeza?
4. Os estudantes puderam refletir sobre empatia a partir do material didático?
5. Os estudantes apresentaram capacidade de autoria e estratégias de leitura a partir das atividades propostas?

Uma vez definidas as perguntas de pesquisa, estabeleceu-se como hipótese que o material didático *Histórias para NÃO ler antes de dormir: um percurso de criação e autoria para crianças* pode ser útil para professores e professoras que veem a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais em sala de aula, além da ideia de que as atividades propostas podem envolver os estudantes, levando-os a refletir criticamente sobre as suas próprias emoções por meio da leitura e da escrita. Por isso, esses foram os focos no momento da aplicação.

O material e toda a investigação didático-pedagógica tem como embasamento teórico as autoras Ferreiro (2011), Rojo (2004), Bräkling (s.d) e Madi (2013), bem como estará ancorada nas competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A seguir, os métodos e instrumentos de pesquisa serão descritos

## 1. CAMPO DE PESQUISA

No que tange o percurso metodológico a ser seguido para a coleta de dados desta investigação didático-pedagógica, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, uma vez que a qualidade dos dados será mais relevante do que a quantidade dos mesmos. Além disso, a modalidade de Pesquisa-Ação mostrou-se a mais coerente, visto que trata-se de “um tipo de pesquisa social que é realizada com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (OLIVEIRA, 2010, p. 74), estando, portanto, de acordo com objetivo principal desta pesquisa: oferecer boas práticas de letramento aos educadores e educadoras, que favoreçam o contato dos educandos e educandas com sentimentos que, possivelmente, não foram trabalhados dentro de um contexto de superproteção e/ou privação de interações sociais diversificadas. Sendo assim, a efetividade desta investigação junto ao público-alvo — as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental — torna-se mais provável com o enfoque na qualidade e na resolução do problema.

Com o intuito de alcançar o objetivo, definimos as perguntas de pesquisa a seguir:

1. O material é útil para educadores e educadoras que buscam desenvolver habilidades socioemocionais em sala de aula?
2. O material proporciona práticas de letramento e alfabetização para o público-alvo?
3. Os estudantes se envolveram com as atividades propostas acerca do medo e da tristeza?
4. Os estudantes puderam refletir sobre empatia a partir do material didático?
5. Os estudantes apresentaram capacidade de autoria e estratégias de leitura a partir das atividades propostas?

Nessa perspectiva, foram definidos os seguintes passos para tangibilizar a realização deste projeto de elaboração de material didático:

### 1.1. Passo 1: validação da ideia geral do projeto com especialista

Antes da efetiva criação e aplicação do material com as crianças, a dupla de autores passou por uma consultoria *on-line* com a especialista Maria Luiza Marques Abaurre, bacharel e mestre em Letras pela Universidade Estadual de Campinas. Abaurre tem experiências com foco em Literatura brasileira, Literatura estrangeira e Literatura comparada. Além disso, é autora de livros didáticos publicados pela Editora Moderna e coordenadora pedagógica de língua portuguesa do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental da Escola Comunitária de Campinas.

O objetivo do encontro foi apresentar as ideias gerais da investigação e do material didático, a fim de colher percepções e realizar trocas acerca das intencionalidades do material a ser produzido.

Os principais pontos da pauta do encontro foram os gêneros escolhidos para o material e a necessidade de criar uma ambientação repertorial para os estudantes que utilizarem a sequência didática.

A discussão acerca do primeiro ponto foi iniciada pelo questionamento da especialista em relação aos gêneros que foram, inicialmente, escolhidos pelos autores: conto e *fanfic*. Partindo de uma análise contextual e das características do gênero *fanfic*, o mesmo não pareceu ser o mais adequado para um material didático, posto que necessita de uma ligação afetiva natural entre o autor e a obra original, a qual inspirará uma nova produção textual. Tal situação, por sua vez, é imprevisível quando se pretende alcançar um grande público. Por isso, o segundo gênero foi substituído pela carta pessoal, considerando a potência do gênero ao criar uma situação de expressão entre um emissor e um interlocutor, característica relevante para o desenvolvimento socioemocional.

O segundo ponto da pauta é derivado, também, da análise contextual do material construído. Com base no intuito de criar e disponibilizar um material didático gratuito na internet, especialmente quando se espera alcançar um público variado, é imprescindível prover o repertório necessário para a realização das atividades. O repertório sociocultural adquirido por cada indivíduo é único e bastante variado, e tal variação se deve a múltiplos motivos, os quais podem perpassar pela experiência de vida de cada criança ou até mesmo a sua classe socioeconômica. Acerca disso, Freire (2021, p. 29) afirma que é dever, do professor e da escola, respeitar os saberes dos educandos, sobretudo das classes populares, além de discutir e relacionar esses saberes com os conteúdos escolares.

## 1.2. Passo 2: revisão do material por especialistas

O material foi enviado para duas educadoras com experiências relevantes de produção de materiais didáticos, tanto físicos quanto digitais. Além de suas experiências com a produção didática, a escolha das especialistas participantes ocorreu pelo alinhamento da concepção pedagógica de ambas com as referências teóricas utilizadas.

A primeira especialista, Aline Rodrigues Nunes, é formada em Letras com dupla habilitação em Português e Espanhol pela Universidade de São Paulo (USP), além de possuir especialização na área de Linguagens, Educação e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nunes atua com desenvolvimento de produtos educacionais na área de linguagens, produção de materiais didáticos, avaliação de produções textuais e ministra aulas de autoria e produção textual em uma Organização da Sociedade Civil (OSC).

Marianna Zaroni Parro, segunda especialista a apreciar o protótipo, é Coordenadora Pedagógica em uma empresa que une educação e tecnologia. Sua formação é em Letras com dupla habilitação em Português e Espanhol pela Universidade de São Paulo (USP) e, além disso, é mestranda em Tecnologias Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

## 1.3. Passo 3: aplicação do material com o público-alvo

Posteriormente aos ajustes decorridos dos apontamentos das professoras, foi realizada uma pesquisa-ação com 4 crianças: 3 meninas e um menino que, a partir deste momento, serão chamados de Cora, Clarice, Carolina e Ricardo. Cora tem 7 anos, Clarice e Carolina têm 8 anos e Ricardo tem 10 anos. A primeira está no primeiro ano do Ensino Fundamental, as outras duas estão no segundo ano e, por fim, Ricardo está no quinto ano. Todas as crianças são residentes de uma das periferias da Zona Sul de São Paulo e, no contraturno da escola, frequentam a OSC (Organização da Sociedade Civil) onde foram aplicadas as atividades do material didático.

A partir das perguntas de pesquisa, foram separadas 3 atividades

para a aplicação, disponíveis no APÊNDICE D. A primeira delas, de sensibilização, foi um bate-papo acerca do que é ser um vilão, especificamente com perguntas como “a Morte é realmente uma vilã?” e “você acredita que nos tornamos vilões mesmo quando agimos por raiva ou ressentimento?”.

Já a segunda atividade trouxe o medo como pauta principal, sendo iniciada com a pergunta “O que é o medo?” a fim de que as crianças escrevessem ou desenhassem a forma como definiam esse sentimento. Depois do registro, os pesquisadores leram a definição de medo, conforme o *Emocionário* (2013), e perguntaram se algo mudou depois de a ouvirem. Como último passo da segunda atividade, as crianças foram solicitadas a assinalarem — a partir de uma lista pré-definida — situações que as deixavam com medo. Se quisessem, poderiam, ainda, incluir outras opções à lista.

A última atividade, por sua vez, tratava-se do planejamento de um conto que deveria ser concluído pelos estudantes. Os pesquisadores leram o início do conto “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe, e pediram para que eles planejassem a sua continuação, considerando que deveriam incluir um clímax e um elemento mágico na história.

As atividades e os arquivos de áudio de toda a coleta de dados encontram-se disponíveis no APÊNDICE B deste documento.

## 1.4. Passo 4: entrevista com educadoras via formulário

Após a aplicação do material, foi encaminhado um formulário que visava replicar uma entrevista semiestruturada com as professoras, a qual carrega, por meio do entrevistador, uma “série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008, p. 96). Além das professoras que revisaram o material, Aline Rodrigues e Marianna Parro, uma terceira especialista, Vera Camargo, foi convidada. Vera é psicóloga formada pela UNISalesiano de Araçatuba e MBA em Gestão de Pessoas com ênfase em Liderança Organizacional pela mesma instituição. Ademais, foi profissional da Prefeitura de Cariacica, no estado do Espírito Santo, atuando como professora de Língua Portuguesa, produtora de conteúdo didático e coordenadora de grupo.

As perguntas do formulário e as respectivas respostas estão disponíveis no APÊNDICE C ao final do trabalho. Contudo, é importante ressaltar neste tópico que, além de auxiliarem nas respostas das perguntas de pesquisa — presentes nas considerações finais da pesquisa —, foi possível validar o formato escolhido para o material. O tom dialógico e interativo, o vocabulário pouco complexo, os textos literários escolhidos e a importância dada à reflexão acerca dos aspectos socioemocionais foram pontos de destaque para as educadoras entrevistadas.

## 1.5. Sequência Didática Histórias para NÃO ler antes de dormir

O material didático, disponível no site criado pelos autores e APÊNDICE A, foi feito em formato de *e-book* em duas versões, uma para educadores — contendo as expectativas de respostas e sugestões de como incorporar as atividades em sala de aula — e outra para os estudantes. Além disso, foram disponibilizados dois formatos distintos: uma versão com *design* robusto em formato de documentos de visualização para Microsoft PowerPoint™ (ou outros *softwares* compatíveis, como Google Apresentações), e outra mais simples em PDF, com a finalidade de facilitar a impressão do livro digital. A estrutura, de maneira simplificada, é composta por dois capítulos, destrinchados em seções, a serem descritos a seguir.

- Boas-vindas  
Introdução ao material didático.
- Capítulo 1: Contos para correr depois de apagar a luz
  - Seção A: “O que é um conto?” Destinada à introdução ao gênero conto por meio de declarações e atividades introdutórias.
  - Seção B: “Escrevendo meu primeiro conto de arrepiar” Proposta de produção textual para a escrita diagnóstica da sequência didática.
  - Seção C: “Atividades para refletir” Conjunto de atividades variadas para aprimoramento de capacidades de leitura, escrita e cidadania por meio das características de um conto.
  - Seção D: “Escrevendo um conto para não lerem antes de dormir” Proposta de produção textual para fins avaliativos.
  - Seção E: “Já somos como Edgar Allan Poe?” Seção composta por uma proposta de avaliação entre pares (“Queremos ser como Allan Poe!”) e uma proposta de autoavaliação (“Já sou como Allan Poe?”).
- Capítulo 2: Cartas para os meus medos
  - Seção A: “O que é uma carta pessoal?” Destinada à introdução ao gênero carta pessoal por meio de declarações e atividades introdutórias.
  - Seção B: “Escrevendo sobre vampiros” Proposta de produção textual para a escrita diagnóstica da sequência didática.
  - Seção C: “Atividades para refletir” Conjunto de atividades variadas para aprimoramento de capacidades de leitura, escrita e cidadania por meio das características de uma carta pessoal.

- Seção D: “Escrevendo para os meus medos” Proposta de produção textual para fins avaliativos.
- Seção E: “Já sou como Clarice Lispector?” Seção composta por uma proposta de autoavaliação (“Já sou como Clarice Lispector?”).
- Finalizando o nosso percurso. Encerramento do material, com certificado que declara que o estudante se tornou, a partir de então, um autor insone<sup>1</sup>.
- Para quem mais quero escrever? Proposta de publicação e exposição dos textos produzidos durante o percurso da sequência didática.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

As autoras escolhidas para sustentar teoricamente o formato e os objetivos de aprendizagem deste material são Emília Ferreiro (2011), Roxane Rojo (2004), Kátia Bräkling (s.d) e Sônia Madi (2013), uma vez que todas são referências relevantes acerca do processo de alfabetização e letramento da criança, do trabalho com diferentes capacidades de leitura para a cidadania e do conceito de sequência didática e como aplicá-la, respectivamente.

Ferreiro (2011), psicóloga e pedagoga, aborda, especialmente em seu livro de *Reflexões sobre Alfabetização*, uma visão acerca da necessidade de olharmos para a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema representacional, ou seja, concebendo a ideia de que o educando pode e deve compreender a natureza desse sistema. Desse modo, ela defende que, para além de olharmos para a reprodução de aspectos gráficos, é importante que olhemos para os aspectos construtivos, os quais “têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados [pela criança] para criar diferenciações entre as representações” (FERREIRO, 2011, p. 21).

Apesar de a análise das hipóteses alfabéticas ocorrer, geralmente, no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental com mais intensidade no contexto escolar brasileiro, o retorno de um período pandêmico é o marco que interliga a conjuntura atual ao objetivo desta pesquisa, o qual pretende oferecer boas práticas de letramento aos educadores e educadoras, que favoreçam o contato dos educandos e educandas com sentimentos que, possivelmente, não foram trabalhados dentro de um contexto de superproteção e/ou privação de interações sociais diversificadas. Nesse sentido, o momento pós-pandêmico vivido em 2022 ocupa a ocasião de privação da criança tanto à expressão de sentimentos quanto às práticas de letramento, considerando que, ao não frequentarem a escola por um período de 2 anos, o processo de alfabetização foi interrompido ou defasado. Por isso, torna-se necessário que o educador do 3º ano

<sup>1</sup> “Autor insone” é um termo criado pela dupla de autores desta pesquisa, a fim de criar um senso de comunidade a partir do material didático. O termo é presente no site e é introduzido na versão robusta do material.

vise trabalhar, ainda, as questões de alfabetização e invista na relação entre o uso social da língua e a gramática normativa.

Por conseguinte, é impossível sugerir uma estratégia ou metodologia que vise ao letramento da criança e não olhe para a leitura como parte do processo, ainda que de forma não intencional. Por conta disso, Roxane Rojo (2004) torna-se uma referência importante para trazer intencionalidade ao trabalho com capacidades de leitura dentro deste material, uma vez que ele traz uma sequência didática que se propõe a trabalhar a prática letrada. Conforme a autora,

[...] no início da segunda metade do século passado, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização. (ROJO, 2004, p. 03)

Com o passar dos anos, contudo, o ato de ler passa a envolver outras capacidades, como a de compreensão do texto, interação entre o leitor e o autor e o ato de se colocar em relação a um discurso (ROJO, 2004, p. 03). Dessa forma, ao considerarmos diversas práticas letradas, estabelecemos, também, diferentes capacidades de leitura, as quais possibilitam que o leitor interaja de maneira ativa com aquilo que lê. Ou seja, este material visa, também, contribuir para a formação de uma criança leitora.

Em relação ao formato do material, Kátia Bräkling (s.d.) e Sônia Madi (2013) são relevantes por dois motivos diferentes, porém complementares: a primeira auxilia na compreensão do conceito de sequência didática (SD), enquanto a segunda possibilita a compreensão de como aplicá-la. Bräkling aponta não somente que uma SD é um conjunto de atividades, como diz que

É importante compreender essa concepção [de SD] em um quadro teórico de referência mais amplo, no qual se inserem pressupostos relativos à transposição didática, modelização didática, pressupostos de aprendizagem e o decorrente movimento metodológico, que implica na seleção de conteúdos a serem ensinados adequados às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, assim como decorrentes das expectativas de aprendizagem colocadas no Projeto Educativo da Escola. (BRÄKLING, s.d, p. 01).

Nesse sentido, a sua descrição é complementada por Madi (2013), quando a autora publica, na Revista *Na Ponta do Lápis*, como se organizam as etapas de uma sequência didática em dois formatos diferentes, e com comentários sobre cada uma das etapas. Com o apoio dessas duas, portanto, este material seguirá o formato proposto, com pequenas interferências cabíveis para cada gênero trabalhado.

Ainda, é importante salientar uma especificidade: a dupla autora desta pesquisa criou uma sequência didática de *gênero (SDG)*. Isto é relevante pois

o desenvolvimento do letramento, nesse contexto, ocorre por meio do emprego específico da língua, o qual, seja oral ou escrito, reflete condições específicas que não se limitam “por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). Explorando essa perspectiva e a afirmação de Bakhtin (2016, p.18) que indica que “em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e espectros de uma personalidade individual” e, ainda, que “o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional”, observa-se uma oportunidade de alcançar os objetivos específicos desta pesquisa, tendo em vista que todos eles partem da intenção de fruir a autoria nas crianças e, como indica do autor, há espaço para essa fruição e fluidez no trabalho com os gêneros do discurso.

Por fim, no que diz respeito ao tema e à escolha de um enfoque em sentimentos e questões emocionais, um dos principais autores escolhidos foi Ricardo Azevedo e sua obra *Contos de enganar a morte* (2003). Azevedo traz a perspectiva de novos olhares e reflexões para as questões socioemocionais por meio de histórias que desencadeiam, a partir de suas tramas literárias, diferentes reflexões acerca de costumes, medos e angústias. Dentre as atividades compostas, estão, juntos de Ricardo Azevedo, Ernani Ssó, com *Contos de Morte Morrída* (2007); os autores de *Emocionário* (2013), Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel; R.M. Paiva com *Contos de Terror para Crianças Insones* (2019); os clássicos autores de *O Gato Preto* (1843) e *Drácula* (1897), Edgar Allan Poe e Bram Stocker, respectivamente; e Ko Mun-yeong, autora de *O menino que se alimentava de pesadelos*. Na composição da versão do professor, existem outras obras citadas como indicações de leitura.

Uma vez que a Base Nacional Comum Curricular aponta que

As características dessa faixa etária [Ensino Fundamental] demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno [...] de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar” (BRASIL, 2018, p. 58-59),

A escolha da utilização de contos e histórias de terror está ligada diretamente aos gatilhos de discussão e reflexão que as obras podem gerar ao serem utilizadas como ponte entre o que se sente e o que se expressa.

Por meio dos contos, os autores permitem a discussão por detrás de personagens singulares em diversas situações e contextos, os quais conversam com as crianças e os jovens leitores, fazendo uso da linguagem poética e afetiva. Portanto, o uso dessas narrativas na sala de aula instiga o leitor a desvendar as múltiplas camadas de sentido em cada situação, trazendo à tona inquietações e sentimentos inerentes ao ser humano de forma crítica e não convencional.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

A fim de validar a hipótese dos autores acerca da efetividade do material didático *Histórias para NÃO ler antes de dormir: um percurso de criação e autoria para crianças*, as atividades descritas no Campo de pesquisa foram aplicadas com crianças que fazem parte do público-alvo do material didático. Sendo assim, encontra-se, a seguir, a análise dos dados coletados, em primeira instância, sob a categoria “O terror mobilizando o diálogo sobre questões socioemocionais com crianças” e, em segunda instância, sob a categoria “Contos de terror favorecendo práticas de alfabetização e letramento”.

É válido ressaltar, ainda, que as crianças que experienciaram as atividades do material didático fazem parte de um contexto de vulnerabilidade social, uma vez que residem em uma das periferias da Zona Sul de São Paulo e, portanto, as suas perspectivas sobre o medo e a morte podem estar ligadas diretamente às vivências reais. Nos áudios disponíveis no APÊNDICE B, é possível ouvir as crianças sinalizando que o medo de perder alguém próximo existe, citando uma avó querida que faleceu ou contando acerca de cenas de violência já vivenciadas no ambiente familiar.

#### 3.1. O terror mobilizando o diálogo sobre questões socioemocionais com crianças

*Coraline* (2009), *A Casa Monstro* (2006) e *Convenção das Bruxas* (1990 ou 2020) são algumas das produções cinematográficas existentes que se propõem a adentrar o universo do terror com uma especificidade: levar o medo para crianças. Storch (2016), em sua tese de doutorado em Psicologia Clínica, consegue comprovar a sua hipótese de que “o medo é mais fantástico no início da infância e vai se tornando cada vez mais concreto” e pontua, em suas considerações finais, que “o medo é um fator relacionado à sobrevivência e que o aprender a administrar situações que ocasionam medo é uma necessidade ao desenvolvimento psicológico da criança” (p. 121).

Nesse sentido, não só as obras cinematográficas voltadas ao gênero de terror para crianças se mostram necessárias, como também se escancara a necessidade de tratar do assunto no contexto escolar. Por isso, iniciamos a análise de nossos dados pontuando que todas as crianças que vivenciaram parte da sequência didática *Histórias para NÃO ler antes de dormir: um percurso de criação e autoria* engajaram-se e sentiram-se confortáveis com as propostas.

Logo na primeira atividade, em que a morte e o conceito de vilania foram abordados, foi possível observar que Cora (7 anos) e Clarice (8 anos) tinham muito a dizer, mas com certa dificuldade para organizar os pensamentos. A pesquisadora buscou aprofundar algumas perguntas e foi possível perceber que, a) responder se a morte é uma vilã ou não foi um desafio, porque a ideia de morte ainda era bastante abstrata e fantasiosa para as duas e b) por mais que as duas não acreditassem que

todo ser humano é completamente mau, essa ideia ainda estava pouco amadurecida, sendo possível notar certas contradições ou dúvidas ao longo da fala das crianças. Por outro lado, Ricardo (10 anos), foi direto ao ponto, dizendo “a morte, para mim, ela não é uma vilã, porque isso vai acontecer uma hora ou outra na vida” e, depois, ao ser questionado se todos os vilões são puramente maus, ele diz que “não, [...] já vi várias vezes isso, que eles se tornaram maus só porque alguma coisa aconteceu, alguém destruiu a família dele ou algo do tipo”. Assim, demonstrando que aquela ideia não era algo novo e que, provavelmente, ele já havia pensado sobre aquilo. Contudo, apesar da diferença de precisão na resposta entre as meninas e o menino, os três se mostraram extremamente confortáveis para falar do assunto e estavam dispostos a responder qualquer pergunta dos pesquisadores.

Na atividade 2, a discussão é iniciada pela pergunta “o que é o medo?”. Clarice (8 anos) consegue definir bem a sensação e traz exemplos de forma sintetizada, Cora (7 anos) também traz a sua definição, mas a partir de uma história específica que, segundo ela, viveu com a sua avó. As duas, por estarem juntas, acabaram desenhando coisas parecidas, quando foram solicitadas para definirem o medo por meio de palavras, imagens ou desenhos.

Figura 1 — O medo para Cora



Fonte: os autores

Figura 2 — O medo para Clarice



Fonte: os autores

Já Ricardo (10 anos), apesar de utilizar menos tempo para compor o desenho, define, de forma direta, o medo como “um espírito que consome o corpo da pessoa”. Ao observarmos as 3 figuras, vemos como o lúdico está mais presente no desenho das crianças mais novas, enquanto a criança mais velha opta por um caminho que une o concreto e o abstrato: o ser humano e o espírito.

Figura 3 — O medo para Ricardo



Fonte: os autores

Ainda na atividade 2, depois da finalização dos desenhos de Cora e Clarice, Carolina (8 anos) se juntou ao grupo e ouviu a definição de medo, originada do *Emocionário* (2013) e lida pela pesquisadora. Ao serem questionadas se a sua visão sobre o medo havia mudado depois da definição, Clarice diz que “mudou pouca coisa”, Carolina diz que mudou porque não sabia os efeitos do medo no corpo, enquanto Cora volta a contar uma história de medo vivida com a avó. É necessário ressaltar que, além de Carolina, uma 5ª criança também se juntou ao grupo por pouco tempo, e a sua presença acabou suprimindo o protagonismo de Cora e Clarice, por isso não foi possível saber, de forma clara, o impacto da definição lida na visão das duas sobre o medo. Ricardo, por sua vez, foi direto ao dizer que não mudou a sua visão acerca do medo.

Para a finalização da atividade 2 com Cora e Clarice<sup>2</sup>, a pesquisadora solicitou que, individualmente, as duas assinalassem as alternativas de acordo com as situações que elas já sentiram medo. O material disponibilizou 5 opções de alternativas e alguns espaços para que elas incluíssem outros medos, se quisessem.

1. As 5 opções eram:
2. Ouvir uma história de terror;
3. Chegar próximo a algum animal;
4. Ter de contar para alguém sobre algo que te chateou;
5. Perder alguém querido;
6. Falar com pessoas que não conheço.

Ambas se sentiram confortáveis com a atividade e foi possível perceber a mobilização causada pelas alternativas disponibilizadas, especialmente a 4, que gerou declarações de medo de todas as crianças presentes. “Perder meu pai” e “eu já perdi a minha avó” foram declarações que surgiram a partir da alternativa.

Por fim, a atividade 3, que consistia na leitura do início de um conto de Edgar Allan Poe e o planejamento da continuação desse mesmo conto, foi aplicada com Carolina (8 anos) e Ricardo (10 anos). A pesquisadora leu o início de “O gato preto” para Carolina, a qual disse que achou “assustador”, e em seguida planejou a sua continuação. Ricardo preferiu ler o conto sozinho e, ao invés de planejar, preferiu escrever a sua continuação.

A observação desta categoria, portanto, nos pareceu bem sucedida. Afinal, todas as atividades geraram uma mobilização em prol da discussão sobre questões socioemocionais por meio do terror ou dos personagens que geralmente compõem essas histórias. Todas as crianças se envolveram com as perguntas e compartilharam, de maneira aprofundada, como se sentiam sobre cada uma delas, ocupando o lugar de protagonistas a todo momento, a partir das provocações dos professores-pesquisadores.

<sup>2</sup> Ricardo não realizou esta atividade.

### 3.2. Contos de terror favorecendo práticas de alfabetização e letramento

De acordo com Rojo (2004), os estudos acerca do ato de ler nos 50 anos anteriores a sua publicação foi se desdobrando de diversas formas, assim

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas. [...]

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. (ROJO, 2004, p. 3-4)

É, portanto, a partir dessa concepção que os autores desta pesquisa analisaram a aplicação do material didático, com um enfoque especial na Atividade 3, que propõe a continuação de um conto clássico de Edgar Allan Poe, "O Gato Preto".

Carolina (8 anos) está no segundo ano do Ensino Fundamental e foi convidada a planejar a sua continuação do conto pela pesquisadora, que leu o início do conto em uma versão adaptada da tradução, presente no APÊNDICE E. Após a leitura, foram aplicadas as atividades presentes na figura a seguir.

Figura 4 — Planejamento de Carolina

**VAMOS PLANEJAR!**

1. VOCÊ NOTOU QUE O NARRADOR DO CONTO TAMBÉM PARTICIPA DA HISTÓRIA? POR ESSA CARACTERÍSTICA, PODEMOS CHAMÁ-LO DE "NARRADOR-PERSONAGEM". CONTUDO, NÃO SABEMOS O SEU NOME. VOCÊ GOSTARIA DE ATRIBUIR UM NOME AO NARRADOR DA SUA VERSÃO?

- SIM
- NÃO

2. CASO VOCÊ TENHA RESPONDIDO SIM PARA A PERGUNTA ANTERIOR, REGISTRE O NOME ABAIXO.

LUCAS PERNA DO DA SILVA

3. VOCÊ SE LEMBRA DAS CARACTERÍSTICAS DA PERSONALIDADE DO NARRADOR-PERSONAGEM QUE FORAM CITADAS? REGISTRE-AS.

RAIVOSO  
MAUDOSO

4. INDIQUE QUAL SERÁ O MAIOR MOMENTO DE TENSÃO DO SEU CONTO.

O GATO MORREU

5. AGORA, REGISTRE QUAL É O ELEMENTO MÁGICO DE SEU CONTO: O QUE ACONTECERÁ DE EXTRAORDINÁRIO, ATRAVÉS DA MAGIA?

REMEDIO MÁGICO DO LUCAS

Fonte: os autores

Uma primeira afirmação acerca da Figura 4 é que Carolina, aos 8 anos, encontra-se no quarto nível de hipótese de escrita<sup>3</sup>, designada por Ferreiro e Teberosky (1986) como hipótese alfabética. No entanto, o foco dos pesquisadores era identificar a eficácia da proposta no que diz respeito ao engajamento de um estudante, independentemente de sua hipótese de escrita, com a atividade proposta, uma vez que planejar a continuação de um texto, por si só, pode demonstrar tanto estratégias de leituras quanto estratégias de escrita. Nesse prisma, a primeira atitude de Carolina é dar um nome àquele que narra a história, logo após conhecer a definição de “narrador-personagem”, sendo o nome escolhido “Lucas Bernardo da Silva”. Esse primeiro passo marca uma extrapolação da leitura feita.

Assim como a Questão 1, retomar características que foram citadas no texto lido (Questão 3) é desenvolver, na criança, a capacidade de generalizar informações, sendo esta “uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura” (ROJO, 2004, p. 6), visto que dificilmente se guardam informações de maneira fiel na memória. Desse momento em diante, garantindo o domínio da compreensão do contexto da narrativa, Carolina desenvolve não somente a sua escrita, como também a sua capacidade de autoria, criando o seu próprio momento de tensão e decidindo, sozinha, o elemento mágico que aparecerá após o clímax de sua história, a fim de fazer um desfecho digno do gênero.

Já Ricardo (10 anos), que está no 5º ano do Ensino Fundamental, optou por ler o início do conto sozinho e, depois, escrever a continuação. Veja o resultado abaixo:

### Figura 5 — “O gato preto” para Ricardo

Com o tempo lutão foi tem um comportamento estranho, sem fugir e realtense muitos dias depois, então um dia percebi que estava fugindo novamente e resolvi seguir, passamos por casas e mais casas até que começamos a entrar em uma floresta escura. Então chegamos a um local estranho com vários gatos pretos na hora me lembrei de que minha esposa me disse, então os gatos se transformaram em bruxas, resolvi fugir da aquele lugar mas a cabrei grande barulho e elas me escutaram e fui a-busianado, e acabei Morenda.

Fonte: os autores

Mais do que simplesmente apontar que Ricardo é alfabético, é importante pontuar o seu uso estratégico do trecho lido para dar continuidade ao conto. Em visto disso, convém reler o trecho a seguir:

<sup>3</sup> Ferreiro e Teberosky (1986), ao discorrerem sobre o processo de uma criança no que diz respeito à aquisição da escrita, descrevem as possíveis hipóteses das crianças a serem observadas pelos professores: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

### Figura 6 — “Na hora me lembrei...”

Com o tempo lutão foi tem um comportamento estranho, sem fugir e realtense muitos dias depois, então um dia percebi que estava fugindo novamente e resolvi seguir, passamos por casas e mais casas até que começamos a entrar em uma floresta escura. Então chegamos a um local estranho com vários gatos pretos na hora me lembrei de que minha esposa me disse, então os gatos se transformaram em bruxas, resolvi fugir da aquele lugar mas a cabrei grande barulho e elas me escutaram e fui a-busianado, e acabei Morenda.

Fonte: os autores

Quando o estudante inclui o trecho destacado em amarelo em seu texto, ele faz uma referência direta ao seguinte trecho, presente no início da obra de Poe

Quando falávamos da sua inteligência, a minha mulher, que não era de todo impermeável à superstição, fazia frequentes alusões à crença popular que dizia que todos os gatos pretos eram como bruxas disfarçadas. Não que ela falasse sério sobre isso, e só trouxe esse fato à tona porque me veio à mente neste momento. (POE, 2013, traduzido do inglês pela autora).

Logo, pontua-se, sem dúvidas, que Ricardo não somente retoma o que foi lido, como realiza uma inferência global na obra, já que, como leu somente parte do texto, ele supõe que a informação presente em seu início seria relevante para a continuação da história, indo de acordo com a ideia de que, ao produzir uma inferência global, “o leitor lança mão [...] de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.” (ROJO, 2004, p. 6).

É justo, portanto, concluir que o uso de contos de terror é adequado quando existe o objetivo de desenvolver habilidades de escrita e de leitura, uma vez que a atividade proposta provocou os estudantes a unirem os seus conhecimentos de mundo e da língua, com a finalidade de cumprir a orientação de continuarem um conto clássico, mesmo sem terem conhecimento de sua totalidade.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de descoberta foi bastante interessante, os autores se viram em constantes conversas sobre o que eles mesmos acreditavam ser as

emoções que consideravam, até então, saberem tão bem o que eram. “O que é o medo?” e “O que é ser vilão?” foram perguntas iniciais que os levaram a discutir sobre ética, autoconhecimento e sobre os próprios limites do ser humano. O medo de ser quem somos e o vilão que cada um de nós carrega são questões inevitáveis, mas poucas debatidas, por isso, adentrar em um material didático que se propõe a trabalhar questões socioemocionais, e até mesmo a ética, levou os autores a trocarem, constantemente, sobre o que pensavam de si mesmos antes de definirem o que gostariam que as crianças refletissem.

A partir dessas reflexões e do intuito de alcançar o objetivo principal desta pesquisa — que era oferecer boas práticas de letramento aos educadores e educadoras, que favoreçam o contato dos educandos e educandas com sentimentos que, possivelmente, não foram trabalhados dentro de um contexto de superproteção e/ou privação de interações sociais diversificadas —, é possível galgar uma conclusão prévia acerca da sequência didática *Histórias para NÃO ler antes de dormir: um percurso de criação e autoria*. Portanto, a identificação do alcance do objetivo principal, diluído nos objetivos específicos, foi possível ao respondermos as perguntas de pesquisa tanto por meio das especialistas quanto pela aplicação com o público-alvo.

Em primeiro lugar, a questão “o material é útil para educadores e educadoras que buscam desenvolver habilidades socioemocionais em sala de aula?” foi respondida por meio do formulário enviado às especialistas. As três educadoras apontaram a utilidade plena do material e justificaram as suas respostas. Aline Rodrigues pontua, em especial, que os gêneros discursivos escolhidos favorecem esse desenvolvimento socioemocional e que toda reflexão proposta consegue ser séria e pouco ingênua, mas sem perder a ludicidade. Já Marianna Parro dá destaque ao potencial da sequência didática para o desenvolvimento da empatia e do autoconhecimento da criança, principalmente por meio dos exercícios alegóricos à morte. Vera Camargo, apreciadora do material didático, destaca a escolha das obras literárias utilizadas, comentando sobre ela mesma ter se divertido com o percurso proposto.

A pergunta “O material proporciona práticas de letramento e alfabetização para o público-alvo?”, por sua vez, pôde ser respondida por meio do formulário enviado às especialistas, mas também por meio da aplicação do material. Na visão de Aline Rodrigues e Marianna Parro, ele proporciona essas práticas plenamente, enquanto para Vera Camargo essas práticas são proporcionadas de forma parcial. Dentro dos comentários feitos pelas duas primeiras especialistas, são citadas a valorização do repertório do estudante, uma contextualização que favorece as práticas de letramento e a preocupação dos autores com a ampliação do vocabulário das crianças. Vera, apesar de não discordar da afirmação, pontua que as atividades parecem complexas para serem aplicadas com os primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, sendo mais adequadas a partir do terceiro ano.

Enquanto isso, ainda sobre a segunda questão de pesquisa, a visão das especialistas são refletidas e questionadas na prática, uma vez que, como visto na análise de dados, o trabalho com gêneros discursivos é um meio para o desenvolvimento de práticas de letramento e alfabetização, em especial com crianças que ainda não

amadureceram as suas hipóteses de escrita. É por isso que, por um lado, a visão das especialistas é um reflexo na aplicação, mas, por outro lado, a inadequação aos primeiros e segundos anos é questionada, uma vez que Cora (1º ano), Clarice (2º ano) e Carolina (2º ano) se engajaram com as propostas que envolviam a prática de escrita, apesar das atividades propostas não terem como objetivo principal a consolidação do processo de alfabetização. Portanto, é válido pontuar que a sequência didática continua a ser recomendada para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo abrindo espaço para adaptações e ajustes dos professores que a utilizarem.

No que se refere à terceira pergunta, “os estudantes se envolveram com as atividades propostas acerca do medo e da tristeza?”, é possível respondê-la afirmativamente de maneira direta e indireta. Direta, primeiramente, porque observou-se o envolvimento de todas as crianças, independentemente da idade, com as perguntas dos pesquisadores que envolviam o medo. Indireta, em um segundo momento, porque foi possível, a partir dos temas “medo” e “morte”, identificar que as crianças estavam dispostas a falarem sobre assuntos que poderiam deixá-las tristes.

Em penúltima instância, também é possível afirmar que a resposta à questão “os estudantes puderam refletir sobre empatia a partir do material didático?” é positiva, visto que a tematização da vilania foi a principal propulsora da discussão sobre empatia. As crianças, ao serem questionadas se nos tornamos vilões somente por uma única atitude, se dispuseram a pensar acerca das motivações dos vilões do universo cinematográfico, mas também nas motivações das pessoas ao redor. Por esse “pensar sobre”, identifica-se que a reflexão acerca da empatia foi, ao menos, iniciada com as crianças.

Por fim, é com alegria que se pode concluir que os estudantes apresentaram, de maneira geral, capacidade de autoria e estratégia de leitura a partir das atividades propostas (questão cinco). Tanto por meio do desenho quanto por meio da leitura, do planejamento e da escrita de um conto, identificou-se marcas de autoria no processo de aplicação do material didático e, em especial, compreensão leitora.

Se iniciamos a nossa pesquisa com a hipótese de que o material didático pode ser útil para professores e professoras que veem a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais em sala de aula, além da ideia de que as atividades propostas podem envolver os estudantes, levando-os a refletir criticamente sobre as suas próprias emoções por meio da leitura e da escrita; concluímos, enfim, que a hipótese se mostra verdadeira. No entanto, é desejável que o material didático *Histórias para NÃO ler antes de dormir: um percurso de criação e autoria para crianças* não se conclua por agora. Situações de privação à socialização são comuns e, mesmo sem elas, o aprender a definir e lidar com emoções é um processo constante, e que não se resume à infância. Por isso, há muito a ser experimentado a partir deste e de outros materiais que se proponham a fazer o mesmo, de maneira similar ou divergente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

BRÄKLING, Kátia Lombra. **Apontamentos: A Sequência Didática: O que é e como organizar**. [s.l.], [21–].

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

MADI, Sônia. **Sequência Didática: por que trilhar o caminho proposto: Ensinar a língua escrita aproximando-se de situações reais de comunicação**. Na Ponta do Lápis, São Paulo, n° 23, p. 16–21, dez. 2013. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/967/npl23.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MÁXIMO-ESTEVEVES, Lídia. **Visão Panorâmica da investigação-ação**. Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEREIRA, Cristina Núñez. VALCÁRCEL, Rafael R; Tradução de Rafaella Lemos. Medo. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Emocionário**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

POE, Edgar Allan. **The Black Cat (published 1845)**. Disponível em: <<https://poestories.com/read/blackcat>>. Acesso em: 10 nov. 2022. Tradução livre.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo, 2004.

STORCH, Carla Ribeiro do Lago. **Estudo sobre os fatores de medo e os fatores de proteção na infância em uma visão Junguiana**. Criação de Instrumento para Avaliar Medo e Proteção na Infância. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19597>>. Acesso em: 02 out. 2022.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



BRUNA BRAGA RET

DANIELE ALVES DE SOUZA

FERNANDA CASSOLA PALMA

PAULO LUCAS MONTEIRO DE LIMA

## 08. LENDOMUNDO: DIVERSIDADE NA LITERATURA PARA CRIANÇAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades - curso de Pedagogia como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo criar um *website* com indicações literárias que contemplam a diversidade humana a fim de apoiar as professoras e os professores da Educação Infantil. Fizemos uma pesquisa qualitativa para responder questões relacionadas à presença de livros com personagens e autores negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e de diferentes configurações familiares nos acervos das escolas, refletindo sobre o acesso das crianças de 4 e 5 anos a essas obras. À luz de teóricos como Corsino (2010), Soares (1999) e de documentos oficiais, foi possível fundamentar o trabalho, ressaltando a importância da literatura enquanto arte, formadora cidadã, estética e ética. Além da importância de livros que contenham diferentes experiências humanas, possibilitando que as crianças se reconheçam nas obras e valorizem outras vivências. Deste modo, nos valendo dos dados obtidos a partir de questionário, pudemos confirmar nossas hipóteses iniciais, corroborando com a criação do produto final destinado a professoras e professores.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Literatura Infantojuvenil. Formação de Professores. Diversidade.

## INTRODUÇÃO

Em nossas experiências de estágio ao longo do curso de Pedagogia, pudemos observar que o repertório literário oferecido às crianças da Educação Infantil tende a não tratar da diferença e da diversidade de maneira valorativa, respeitosa e com representatividade significativa. Nessas observações, somente quando havia alguma criança negra em uma turma majoritariamente branca ou alguma criança com deficiência a literatura foi utilizada para introduzir e discutir o tema da diversidade humana com as meninas e os meninos. Fora estes casos, vimos pouca variedade na oferta de referências literárias.

Consideramos de extrema importância que os estudantes da Educação Infantil tenham acesso a um repertório literário que abrange todas as pessoas em suas diferenças. Muitas vezes, as professoras e os professores têm interesse em oferecer livros que contemplem a diversidade humana, porém não encontram facilmente livros sem estereótipos e que promovam reflexões e discussões que valorizem as diferenças. Por vezes, não possuem repertório pessoal ou mesmo formação no assunto em seus ambientes de trabalho para lidar com a temática da diferença sem reforçar estigmas ou reproduzir preconceitos.

Por isso, o objetivo geral desta produção didático-pedagógica é elaborar e publicar em formato de *website* um material formativo para educadores que indicará obras literárias de autores e histórias com protagonistas negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, além da presença de diferentes configurações familiares, considerando variados gêneros literários.

O material indica obras adequadas para serem lidas para crianças da Educação Infantil, com idade entre 4 e 5 anos, e, também, obras voltadas para adultos, considerando a ampliação do repertório da professora e do professor. Para elaborar o *website* consultamos especialistas em literatura e nas diversas áreas contempladas pelo material.

Pretende-se, como objetivos específicos, que o material possa:

- apoiar professoras e professores indicando boas obras literárias que tratam a diversidade e a diferença de maneira valorativa e respeitosa,
- possibilitar que as crianças da Educação Infantil tenham contato com obras que tratam a temática, ampliando seus repertórios, contribuindo com a formação cidadã e
- repertoriar os educadores para que conheçam e/ou aprofundem-se nas discussões e reflexões sobre diversidade e diferenças.

Nossa hipótese de pesquisa parte da premissa de que este tipo de material é bastante útil para os educadores, aqueles que têm repertório e estão sensibilizados para o tema e aqueles que não estão. Entretanto, consideramos que o material poderá ser utilizado de acordo com o interesse ou tema mais sensível ao educador. Afim de orientar o percurso dessa investigação e confrontar nossa hipótese de pesquisa, definimos as seguintes perguntas:

- As escolas que aproximam as crianças de determinados temas a partir da literatura, fazem-no também com outras temáticas?
- Professores que não estão sensibilizados com a temática das diferenças sentem-se mobilizados a trabalhá-la com o apoio do material?
- Este material será utilizado apenas por professores que estão sensibilizados com estes temas ou será utilizado por professores alheios aos mesmos?

Dão suporte teórico à construção do *website*, bem como a esta investigação, Corsino (2010), Soares (1999), Silveira & Kaercher (2013) e os documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

A seguir, passaremos a descrever como essa pesquisa se desenvolveu e como é o material elaborado.

## 1. CAMPO DE PESQUISA

Nesta seção iremos descrever o método utilizado nesta investigação

didático-pedagógica. Para tal, retomamos o objetivo geral desta pesquisa que é elaborar e publicar em formato de website um material formativo para educadores que indicará obras literárias de autores e histórias com protagonistas negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, além da presença de diferentes configurações familiares, considerando variados gêneros literários.

A fim de alcançar este objetivo geral, definimos como objetivos específicos que o material poderá:

- apoiar professoras e professores indicando boas obras literárias que tratam a diversidade e a diferença de maneira valorativa e respeitosa,
- possibilitar que as crianças da Educação Infantil tenham contato com obras que tratam a temática, ampliando seus repertórios e contribuindo com a formação cidadã e
- repertoriar os educadores para que conheçam e/ou aprofundem-se nas discussões e reflexões sobre diversidade e diferenças.

Temos como hipótese inicial que este tipo de material é bastante útil para os educadores, aqueles que têm repertório e estão sensibilizados para o tema e aqueles que não estão. Entretanto, consideramos que o material poderá ser utilizado de acordo com o interesse ou tema mais sensível ao educador.

Para alcançarmos nossos objetivos e confrontarmos nossa hipótese de pesquisa, definimos as seguintes perguntas que nortearão esta investigação:

- As escolas que aproximam as crianças de determinados temas a partir da literatura, fazem-no também com outras temáticas?
- Professores que não estão sensibilizados com a temática das diferenças sentem-se mobilizados a trabalhá-la com o apoio do material?
- Este material será utilizado apenas por professores que estão sensibilizados com estes temas ou será utilizado por professores alheios aos mesmos?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, definida como aquela que “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79), privilegiando o contexto e as relações em detrimento dos processos quantificáveis. A investigação está estruturada em três distintos momentos:

1. Para a elaboração do material, realizamos entrevistas semiestruturadas com especialistas em literatura que são pesquisadores das diferenças e diversidades, a fim de realizarmos a indicação dos materiais e livros que estão no *website* para consulta dos educadores. Após a produção do *website*, submetemos o

material ao parecer de um especialista com a intenção de que as críticas, sugestões e considerações feitas possam contribuir para o aprimoramento e ajustes no material.

2. Com o material finalizado e ajustado com as considerações do especialista, encaminhamos o *website* a professores que atuam na Educação Infantil das redes pública e privada para que estes façam uma apreciação crítica do material. Para verificarmos se o nosso objetivo foi alcançado solicitamos que os professores respondessem a um questionário virtual que se encontra no APÊNDICE A, ao final deste trabalho.
3. Os dados coletados nessa última etapa foram analisados à luz da fundamentação teórica apresentada no capítulo Arrazoado teórico.

A seguir, descreveremos o protótipo do material, com as principais funcionalidades do *website*.

### 1.1. Lendomundo: diversidade na literatura para crianças

O material consiste em um *website* que conta com sugestões de livros com autores e histórias com protagonistas negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, além da presença de diferentes configurações familiares, considerando variados gêneros literários para o público de crianças de 4 e 5 anos e livros voltados para adultos, considerando a ampliação do repertório das professoras e dos professores.

Na página inicial, o *website* descreve a proposta e já apresenta os primeiros *links* que encaminham para entrevistas realizadas com especialistas e outros materiais. Também apresenta as autoras e o autor do material e conta com um menu para acesso às outras seções.

O *website* tem quatro seções: ‘Indicações literárias’, ‘Diálogos’, ‘Sobre nós’ e ‘Nossa Pesquisa’. A seção ‘Indicações literárias’, está dividida entre os temas propostos de cada eixo de nossa pesquisa literária: presenças indígenas, presenças negras, presenças de diferentes configurações familiares, presenças de pessoas com deficiências, neurodivergentes e outras diferenças e presenças femininas. Essas subseções apresentam as capas dos livros com uma breve descrição, os links para os *websites* das editoras e para a consulta virtual do acervo das bibliotecas municipais de São Paulo, bem como as indicações para as crianças e para ampliação do repertório da professora e do professor. Na seção ‘Diálogos’, o *website* conta com entrevistas, textos e vídeos produzidos por nós em colaboração com os especialistas convidados, que auxiliam na ampliação e formação de repertório sobre as temáticas. Na seção ‘Sobre nós’, apresentamos os autores do material e um pouco de nossas trajetórias. Em ‘Nossa Pesquisa’, os visitantes do *website* poderão acessar todo o conteúdo do trabalho, com o referencial teórico da pesquisa.

A seguir, apresentaremos o referencial teórico que utilizamos para fundamentar esta pesquisa.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

A fim de embasar teoricamente essa investigação e fundamentar de maneira adequada o material que elaboramos, apresentamos alguns aspectos relevantes para esta pesquisa.

Nosso material apresenta a proposta de que as crianças possam conhecer e interagir com variados livros que tratam da diversidade humana de forma valorativa. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 42), devem ser oferecidas às crianças experiências com a literatura infantil. Ainda de acordo com esse documento, as crianças se constituem como sujeitos pertencentes a um grupo na interação com diferentes linguagens e narrativas. Neste sentido, o papel da educadora e do educador é o de mediação entre os textos e as crianças. Para Corsino,

a escola ocupa um lugar importante na formação de leitores tanto pelo acesso a obras de qualidade, quanto pela qualidade das mediações entre as crianças e os livros. A mediação começa na escolha do acervo e dos recursos e na organização do espaço para abrigar o acervo e promover a leitura.(CORSINO, 2010, p. 188)

No que diz respeito às crianças, Corsino (2010) aponta que é fundamental promover o seu encontro com o livro, para instigar o hábito da leitura desde cedo. Dessa forma, elas aprendem mais e de forma eficiente por meio de uma experiência estética com a literatura. O desenvolvimento das qualidades humanas e seu consequente aprimoramento são pontos essenciais para a formação pessoal e intelectual da criança, e a leitura literária exerce um papel importante nesse processo.

Para ela,

A literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito. (CORSINO, 2010, p.184)

Além disso, a leitura na Educação Infantil está ligada ao processo de letramento, o que também contribui para sua formação como sujeito. A interação com a escrita e as imagens possibilita à criança estabelecer associações e relações entre as letras e símbolos. A Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> - BNCC afirma que

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato

com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p.42)

Através das diferentes narrativas e personagens, os livros ajudam a criança a identificar e experienciar diferentes sensações, como medo, compaixão, empatia, raiva e alegria. Esse processo será fundamental para que ela compreenda os seus próprios sentimentos e construa a sua própria identidade, como Corsino afirma,

A educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interajam com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. (CORSINO, 2010, p.184)

A criança, ao ler sobre diferentes temas e assuntos, e se deparar com novas ideias e conceitos, passa a questionar o mundo ao seu redor, desenvolvendo um senso crítico mais apurado. Tal habilidade é fundamental na formação do indivíduo, pois está relacionada à saber controlar os seus impulsos, respeitar as diferentes opiniões, argumentar e ter uma participação ativa na sociedade.

### 2.1. O que dizem as orientações oficiais

Além da relevância da literatura na Educação Infantil, consideramos importante abordar o que documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, ano 2001), trazem como temáticas que devem ser tratadas na escola de maneira valorativa.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil presentes na BNCC (BRASIL, 2018) apontam a necessidade de considerar a diversidade humana como aspecto positivo e importante para o desenvolvimento das crianças, tanto no sentido de ampliação de repertório respeitando e naturalizando as diferenças - como no sentido de reconhecimento e conhecimento sobre si - valorizando e construindo o sentimento de pertencimento a um grupo. Esses direitos visam assegurar condições para que as crianças construam sentidos sobre si mesmas,

<sup>1</sup> A partir de agora, trataremos o documento oficial simplesmente pela BNCC.

sobre os outros e sobre o mundo em que vivem. Segundo o documento, são direitos das crianças,

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, **ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação** cultura e às diferenças entre as pessoas. [...]

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, **constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento**, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.[grifos nossos] (BRASIL, 2018, p. 38)

No mesmo documento, há ainda um campo de experiência que reforça esta ideia a respeito da diversidade e das diferenças. Os campos de experiência são arranjos curriculares que buscam entrelaçar os conhecimentos às experiências e situações cotidianas das crianças; são saberes fundamentais a serem apresentados a elas, atrelados a suas vivências. O campo “O eu, o outro e o nós” aponta que

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), [as crianças] constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. [...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem **ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos**. [grifos nossos] (BRASIL, 2018, p. 40)

A respeito das relações étnico-raciais, a LDB (BRASIL, 1996), alterada pela Lei 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei 11.645/2008, no artigo 26-A determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. O parágrafo 2º aponta que estes conteúdos devem ser ministrados em todo currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. Apesar do texto da lei não abranger a Educação Infantil, fica evidente a importância de tratar destes temas na Educação Básica e o papel de relevância que a literatura pode ocupar.

Segundo o artigo 29 deste documento,

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Tendo em vista esse objetivo e considerando que a sociedade é diversa, pois as pessoas são diversas, é importante que a escola ofereça múltiplas referências para as crianças, de forma que criem relações respeitadas, sentimento de pertencimento e valorizem a diversidade.

De acordo também com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Brasil aderiu às proposições da Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia em 1990. Entre as várias propostas ressaltadas no documento, o país se comprometeu a pensar em políticas educacionais que desenvolvam uma pedagogia centrada na criança. Essas propostas devem ter o objetivo de incluir todas meninas e meninos, inclusive as pessoas com deficiência.

É importante que as crianças tenham garantido, não só, o acesso aos conteúdos e propostas comuns, mas também propostas que transformam atitudes discriminatórias, criando assim comunidades acolhedoras. Soares (1999), conta que no processo de escolarização da literatura infantil e juvenil, verifica-se a ausência de critérios para a seleção de textos e autores, o que acarreta na escolha de autores e textos pouco representativos e obras de pouca qualidade. Essa falta de representatividade pode naturalizar a ausência de pessoas com deficiência, pessoas negras, indígenas, bem como pessoas da comunidade LGBTQIA+ nos livros e que - por existirem - possuem o direito de ocupar os espaços nas histórias e outras produções literárias. As diferentes configurações familiares precisam estar presentes nos temas e assuntos dos livros para crianças.

Como foi possível observar, a literatura ocupa papéis importantes, não somente nos aspectos pedagógicos e formativos, mas também estéticos e de apreciação. De acordo com Silveira e Kaercher (2013), nos últimos anos, as temáticas têm se ampliado para dar conta das mudanças sociais. Temas como desigualdade social, diversos preconceitos, separação dos pais, alcoolismo, dentre outros, estavam ausentes da literatura para crianças no final do século XX até o início do XXI. Porém, mesmo com os avanços nas discussões, a questão da homossexualidade só veio aparecer muito recentemente e ainda de maneira ‘rarefeita’. Sendo assim, compreendemos a necessidade de apresentar e incentivar obras que garantam o direito das crianças de terem acesso à literatura que tenham personagens, narrativas e autores em que diferentes configurações familiares sejam representadas.

A seguir, passaremos à análise dos dados coletados.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

A fim de responder às perguntas de pesquisa e alcançar o objetivo desta investigação didático-pedagógica, encaminhamos para educadores que trabalham com crianças de 4 e 5 anos em escolas públicas e particulares de forma digital através de diversas plataformas, o *link* de um questionário *on-line* com questões abertas e fechadas. Junto do questionário, enviamos também o link de acesso ao site,

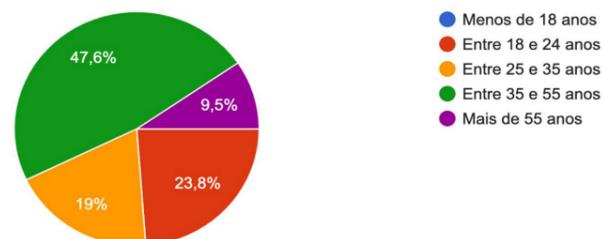
para que esses professores pudessem acessar e responder às questões conforme a navegação. No total obtivemos 21 respostas de professoras e professores que atuam na cidade de São Paulo, região metropolitana e até mesmo em outros estados. Os dados coletados podem ser consultados no apêndice ao final deste trabalho.

Dos 21 respondentes todos eram mulheres. Dessas, 8 tinham apenas o curso superior completo ou menos, mas 13 tinham cursado pós-graduação, considerando-se também mestrado e doutorado.

Quanto à idade dos sujeitos participantes, a maioria encontra-se na faixa etária de 35 a 55 anos, conforme pode ser visto no Gráfico 1:

### Gráfico 1 – Faixa-etária dos sujeitos participantes

Qual a sua idade?  
21 respostas

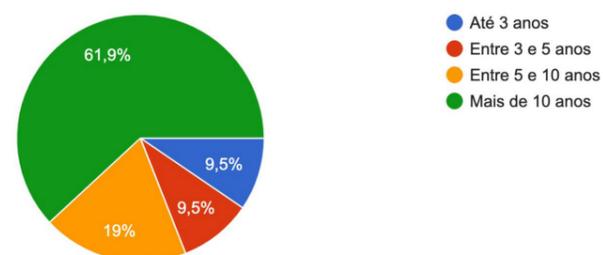


Os educadores que participaram da nossa pesquisa atuam em sua maioria na rede privada. 16 respondentes trabalham em instituições particulares, três em instituições públicas e dois em instituições do terceiro setor.

Sobre o tempo de atuação na área, a maioria atua há mais de 10 anos, conforme pode ser observado no Gráfico 2:

### Gráfico 2 – Tempo de atuação na área de Educação

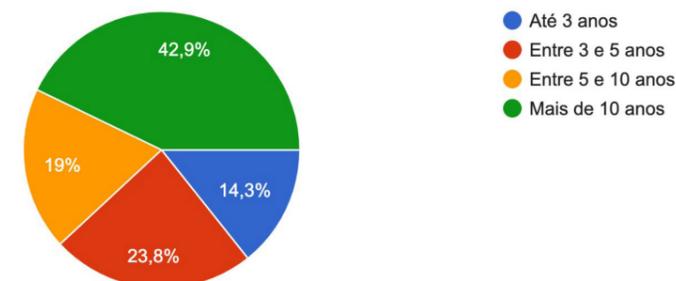
Há quanto tempo atua na educação?  
21 respostas



E atuam na Educação Infantil, há mais de 10 anos uma parcela menor de professores, conforme demonstra o Gráfico 3.

### Gráfico 3 – Tempo de atuação na área de Educação Infantil

Há quanto tempo atua na Educação Infantil?  
21 respostas



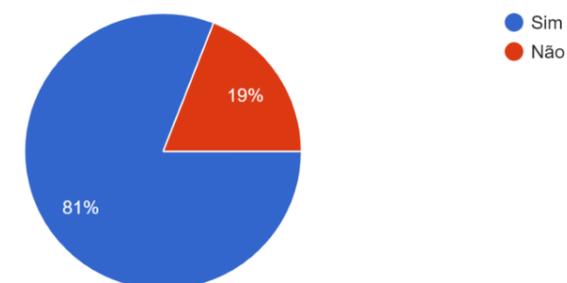
Organizamos os dados e, para fim de análise, definimos as seguintes categorias: Acervo diversificado x fruição na literatura, Desconforto com algumas temáticas e O *website* lendomundo como uma ferramenta que contribui com a ampliação do repertório dos professores. Passamos a seguir à análise dos dados coletados.

### 3.1. Acervo diversificado x fruição na literatura

Para analisar as informações coletadas e entender como as professoras e os professores percebem os acervos de literatura em seus contextos escolares, perguntamos aos docentes se os livros disponíveis nas instituições em que trabalham contemplam a diversidade. 17 profissionais que responderam o formulário, afirmaram que sim, os livros contemplam a diversidade e 4 responderam não.

### Gráfico 4 – Livros disponíveis que contemplam a diversidade

Os livros disponíveis na instituição em que trabalham contemplam a diversidade?  
21 respostas



Pedimos para que os profissionais justificassem o motivo pelo qual assinalaram essa resposta e parte das respostas apresenta que há uma tentativa de ampliar as possibilidades e a diversidade nas obras, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Atualmente a instituição tem prezado por abrir portas a obras que incluam a diversidade

Existem muitos títulos que abrangem de forma direta ou mesmo indireta a diversidade.

Há um leque diverso de possibilidades.

Temos um acervo grande na biblioteca da escola.

Os livros trazem temas sobre inclusão, racismo, tratam sobre como lidar com diferentes sentimentos. (Respostas dos educadores à questão 3 do questionário. APÊNDICE B) Pode-se perceber que há uma certa incongruência, pois muitos educadores apesar de terem respondido que há diversidade, apontam muitas ausências nos acervos como indicam as respostas apresentadas a seguir:

Sim, justamente para que todos se sintam representados. Pode ser que ainda existam falhas, mas sempre procuramos supri-las

Pelo que vejo, há livros que contemplam a diversidade, porém acredito que ainda não são suficientes.

Acredito que sim, ainda que veja que na grande maioria os livros trazem um estereótipo massificado, a cada dia tenho pesquisado mais e procurado adquirir títulos que tragam para as crianças visões de mundo diferentes, validando as diversas infâncias, modos de ser e viver no mundo. Percebo que a grande maioria dos livros, que contemplam a diversidade, que as crianças têm contato em nossa sala foram adquiridos por mim e não fornecidos pela instituição.

Temos um acervo de livros disponível, mas grande parte são livros comprados por mim (Respostas dos educadores à questão 3 do questionário. APÊNDICE B)

Os educadores que responderam não perceber diversidade no acervo de livros disponíveis, apontam para essa escassez:

Não temos livros com tantas temáticas diferentes.

Respondi não, mas gostaria que tivesse “em partes”. Os livros que contemplam a diversidade na instituição que atuo são muito seletivos, deixando a desejar no quesito da ‘diversidade’.

Eu diria que não, até temos alguns livros que poderíamos dizer que consideram a diversidade, mas são poucos. (Respostas dos educadores à questão 3 do questionário. APÊNDICE B)

Outras respostas indicam que alguns dos educadores questionados enxergam a literatura como uma “ferramenta” para tratar da diversidade ou não responderam exatamente sobre o acervo de livros, como podemos ver:

Existem livros de vários autores e temas.

Sim, falamos sempre que cada um tem o seu jeito, as suas diferenças e tudo bem ser diferente. Através de histórias, rodas de conversa que está sempre presente assuntos que abordamos de um jeito lúdico e trabalhamos muito as diferentes configurações de família.

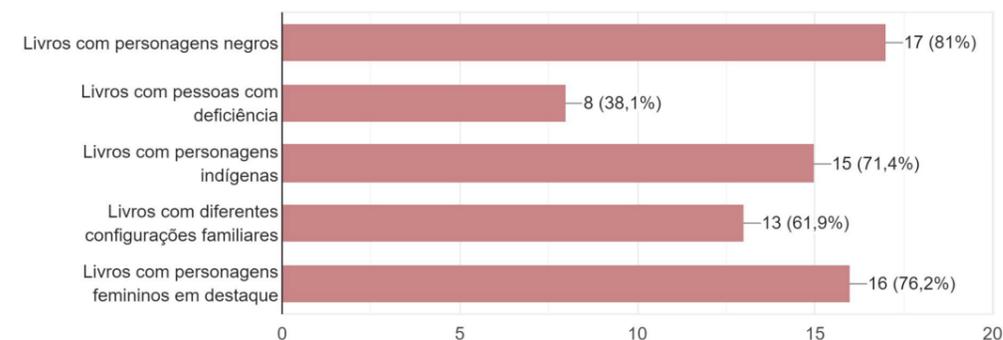
Os livros trazem temas sobre inclusão, racismo, tratam sobre como lidar com diferentes sentimentos.

Temos uma área que contempla os temas sobre diversidade com vídeos, histórias registros e rodas de conversas. Necessário na formação leitora e na constituição do cidadão (Respostas dos educadores à questão 3 do questionário. APÊNDICE B)

Podemos verificar ainda que 17 educadores que responderam ao questionário enxergam diversidade nos acervos, mas essa é uma informação que se mostra frágil e merece maior reflexão a respeito. Ao nos debruçarmos nas respostas da questão em que solicitamos aos professores que assinalassem qual ou quais temáticas presentes no material *lendomundo*, possuíam mais de cinco livros diferentes na instituição, as respostas indicaram que nenhuma das temáticas chegou ao número total de respostas (21), o que nos leva a inferir que existem instituições que não possuem nem ao menos 5 livros de alguma temática indicada. Livros com pessoas com deficiência, neurodivergentes e outras diferenças apresentaram uma presença ainda menor, segundo os professores pesquisados, como é possível observar no Gráfico 5, que consolida as respostas:

Gráfico 5 – Disponibilidade de livros em diferentes temáticas

Assinale as temáticas que possuem mais de cinco livros diferentes disponíveis na instituição  
21 respostas



Livros com personagens negros, indígenas e com personagens femininos em destaque apareceram com uma maior presença. Acreditamos que os avanços nas legislações, aprovadas há mais tempo, que estabelecem que a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena estejam presentes nas grades curriculares, além de outras leis e ações afirmativas no que diz respeito ao direito das mulheres, incentivaram um maior avanço na ampliação dos acervos de livros dessas temáticas.

Destacamos a necessidade de valorizar os acervos das escolas com boas obras literárias que possam ser apreciadas pelas crianças e pelos adultos. Não basta que esses livros tenham personagens e histórias com diversidade, mas que sejam obras genuinamente estéticas, pois a partir disso muitas possibilidades podem surgir como afirma Corsino,

Ouvir e contar histórias nos constitui enquanto sujeitos. Como Walter Benjamin (1992) afirma, a narrativa é a possibilidade que temos de intercambiar experiências, de nos conhecermos e de nos reconhecermos ou nos estranharmos no outro. Ela nos faz perceber a nossa humanidade sócio-histórica, concilia tempos e espaços distintos, organiza os fragmentos das histórias vividas e contadas. (CORSINO, 2010, p. 190)

Ainda podemos afirmar que todos os temas que este trabalho se propõe a valorizar devem ser oferecidos e a questão da adequação ou inadequação são atribuições da mediação de leitura e não das obras em si, pois como ressalta Corsino,

em relação à adequação ou inadequação de um tema a ser abordado para as crianças, é o tratamento dado a ele que o torna pertinente ou não, interessante ou não. É a maneira complexa, dialógica, provocadora e aberta com que o tema é tratado no texto que deixa os pontos de indeterminação para serem preenchidos pelo leitor. Quanto mais polifônicos forem o tratamento do tema, a complexidade do enredo, o desenvolvimento do conflito, a construção dos personagens, a possibilidade de fruição estética e o distanciamento do senso comum, melhor pode ser considerado o texto. Nesta perspectiva, na leitura cabem lágrimas, risos e toda sorte de sentimentos que o texto for capaz de provocar. (CORSINO, 2010, p. 192)

A seguir trazemos a questão do desconforto de alguns educadores para tratarem determinadas temáticas no contexto da Educação Infantil.

### 3.2. Desconforto com algumas temáticas

Em nosso questionário perguntamos se havia algum tema sugerido no site que as professoras e professores consideravam inapropriado para crianças de

4 e 5 anos e se algum tema trazia desconforto para os educadores. De maneira geral, houve concordância sobre a importância de todas as temáticas e a pertinência destas em livros oferecidos para crianças da Educação Infantil, como pode ser observado nas seguintes respostas,

Acredito que todos os temas abordados acima validam a questão humana e, portanto, devem estar presentes no cotidiano das crianças.

Todos são necessários, pois, vivemos em um mundo plural!

a diversidade cultural é vivenciada desde o momento que os educandos/crianças são inseridos em sociedade. Apresentar em diferentes contextos contribui para inibir preconceitos existentes, com indivíduos mais empáticos e respeitosos.

Acho que podemos trabalhar com todos os temas acima com essa faixa etária e o que vai mudar é a maneira como vamos escolher abordar. E é na escola que eles vão ter o contato social com a diversidade. Na minha opinião é de muita importância que isso seja inserido desde pequenos.

Todos os temas são pertinentes. (Respostas dos educadores à questão 5 do questionário. APÊNDICE B)

Porém, recebemos as seguintes respostas sobre desconfortos das professoras com relação às temáticas propostas,

Considero importante trabalhar todos os temas, mas não sinto abertura nas famílias para isso. Tenho receio.

Podemos trabalhar **quase todos** esses temas com essa faixa etária, basta adequar a linguagem e a abordagem. [grifo nosso]

Acredito que tudo deve ser trabalho, desde que a forma seja a melhor possível para o entendimento deles e isso **seja conversado com as famílias e direção**. [grifo nosso] Livros de diferentes configurações familiares.

Não me sinto confortável para falar sobre gênero com essa idade. (Respostas dos educadores à questão 5 do questionário. APÊNDICE B)

A respeito da última resposta, “não me sinto confortável para falar sobre gênero com essa idade”, é importante ressaltar que não indicamos nenhum livro que trata de questões de gênero. Consideramos um tema adequado para a faixa etária e há bons livros com personagens principais que questionam a imposição da performatividade dos papéis de gênero dentro da categoria cis, mas escolhemos direcionar nossas sugestões para diferentes configurações familiares para deixar essa seção mais ampla. As indicações, com relação a diferentes configurações familiares,

para as crianças abrange famílias com dois pais, duas mães, duas avós, pais separados, adoção e família composta por avó, mãe e filha. Ainda assim, a questão de gênero apareceu como um desconforto.

As outras respostas que trouxeram os incômodos e crenças de inadequação das temáticas não explicitaram com a mesma precisão dessa última quais são as questões, mas dão pistas de também estarem relacionadas ao pânico moral em torno da suposta ideologia de gênero por citarem “falta de abertura das famílias” e “receio”, necessidade de validação dos livros com a direção e as famílias e por trazerem o tema das diferentes configurações familiares como desconfortável e/ou inapropriado.

Segundo Nascimento (2021), na última década, têm se consolidado no Brasil disputas em torno de gênero e sexualidade utilizando-se a expressão “ideologia de gênero” para mobilizar afetos em relação à “defesa da família” e a “defesa da infância”, de forma que as escolas foram profundamente implicadas. Nos planos de educação, em 2015, os tensionamentos sobre as questões relativas ao gênero ampliaram-se e foram encampados pelos agentes de um grupo laico e conservador, como o Escola Sem Partido. A autora ressalta ainda que,

A “ideologia de gênero” tem sido compreendida como um pânico moral por possuir características de receio irracional e tem como chave interpretativa para sua compreensão o deslocamento do ataque às diferenças para a defesa da infância (BALIEIRO, 2018) e tem como empreendedores morais grupos conservadores religiosos e laicos. (NASCIMENTO, 2021, p. 14)

Considerando esse contexto, é possível compreender os motivos dos incômodos e receios das professoras em tratar de diferentes configurações familiares em sala de aula. Entretanto, é direito das crianças (BRASIL, 2018) reconhecerem-se nas histórias e nos livros, valorizando seus grupos de pertencimento. Assim como também é seu direito conhecer outras vivências, validando e respeitando outras existências. Existem famílias com diversas formações e elas devem ser consideradas e estarem presentes nos livros oferecidos para as crianças.

Para finalizar nossa análise de dados, passaremos a fazer considerações sobre as opiniões dos sujeitos que participaram da pesquisa a respeito do website lendomundo.

### 3.3. O website lendomundo como uma ferramenta que contribui com a ampliação do repertório dos professores

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo validar a eficácia do website lendomundo no contexto escolar com crianças de 4 e 5 anos, matriculadas na Educação Infantil. Seguem algumas respostas nas quais analisamos a ampliação do repertório dos professores. Observamos que alguns professores demonstraram

interesse em procurar outras temáticas e notamos o interesse principalmente na temática PCDs.

Ótimo, traz informações necessárias com facilidade para acessar e conteúdo pluralista.

Muito bem elaborado e com um designer convidativo é bem estruturado.

Principalmente com temáticas PCDs que acredito que ainda ficam distantes do cotidiano literário.

Sim... todos os temas podem ser explorados com mais frequência.

Sim. Facilita muito poder acessar os títulos dessa forma.

Adorei a sessão PCD. Muitos livros a qual eu não conhecia e vou inserir em meu repertório.

Sim, achei interessante a gama de livros com personagens negros. Diz sobre mim!

Sim! Há indicações de livros que eu não conhecia.

Sim, fiquei com vontade de ler e conhecer alguns títulos que não conheço, principalmente livros de temáticas indígenas e pcd. (Respostas dos educadores a questão 8 do questionário, APÊNDICE B)

As respostas citadas revelam que uma grande parte das professoras entrevistadas considera que o website pode ser uma ferramenta importante para ampliação do repertório, principalmente com relação aos livros com personagens com deficiência, potencializando as temáticas, promovendo a construção de relações, ampliando as experiências e, o principal para nós, possibilita a reflexão sobre a diversidade humana.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que estabelecemos como objetivo geral dessa pesquisa elaborar e publicar em formato de *website* um material formativo para educadores que indica obras literárias de autores e histórias com protagonistas negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, além da presença de diferentes configurações familiares, considerando variados gêneros literários e que a fim de alcançar esse objetivo geral, definimos como objetivos específicos que o material pode:

- apoiar professoras e professores indicando boas obras literárias que tratam a diversidade e a diferença de maneira valorativa e respeitosa,

- possibilitar que as crianças da Educação Infantil tenham contato com obras que tratam a temática, ampliando seus repertórios e contribuindo com a formação cidadã e
- repertoriar os educadores para que conheçam e/ou aprofundem-se nas discussões e reflexões sobre diversidade e diferenças.

Consideramos que o material cumpre ao que se propõe. As respostas das professoras ao formulário ressaltam a praticidade de encontrar as indicações de livros nas seções do *website*. Também indicam que seus repertórios literários foram ampliados, pois não conheciam títulos indicados e sentiram vontade de lê-los, como relataram. Além de terem respondido que pretendem ler livros sugeridos para as crianças de suas turmas, o que faz com que nosso principal objetivo seja atingido: oferecer um repertório diverso para que as crianças se reconheçam e valorizem outras existências e experiências.

Nossa hipótese inicial foi a de que este tipo de material poderia ser bastante útil para os educadores, entre aqueles que têm repertório e estão sensibilizados para o tema e também aqueles que não estão. Consideramos então que essa hipótese foi confirmada e que o material poderá ser utilizado de acordo com o interesse ou tema mais sensível ao educador.

Para alcançarmos nossos objetivos e confrontarmos nossa hipótese de pesquisa, definimos as seguintes perguntas que nortearam esta investigação:

- As escolas que aproximam as crianças de determinados temas a partir da literatura, fazem-no também com outras temáticas?
- Professores que não estão sensibilizados com a temática das diferenças sentem-se mobilizados a trabalhá-la com o apoio do material?
- Este material será utilizado apenas por professores que estão sensibilizados com estes temas ou será utilizado por professores alheios aos mesmos?

As professoras que responderam nosso formulário demonstraram estar sensibilizadas com a diversidade de maneira geral: ressaltaram a importância de oferecer literatura diversa para as crianças para a formação humana e cidadã. Mas também notamos que, por estar dividido em seções com diferentes presenças, o *website* evidenciou ausências nos acervos escolares e repertórios pessoais com relação à diversidade. Por mais que tenham respondido que a escola em que atuam possui um repertório literário diverso, as professoras apontaram a falta de livros com personagens com deficiência e mostraram-se interessadas em conhecer as obras que indicamos com essas presenças. Esse foi um tema que chamou a atenção das educadoras e passou a ser um interesse, conforme as respostas. Isso demonstra a potência do material que pode ser útil para quem já é sensibilizado com o tema e para quem não é, se tornar.

Acreditamos, portanto, no potencial do material de sensibilizar as professoras e professores com relação a temáticas às quais estão alheios, além de ser uma excelente ferramenta para ampliação de repertório para esses educadores, contribuindo não só com indicações de livros, mas também com conteúdo de formação, produzindo assim diversas discussões e reflexões a respeito da diversidade e da diferença. Nossa expectativa é a de que este *website* possa seguir contribuindo com as professoras e professores da Educação Infantil, favorecendo o acesso das crianças a muitas e diferentes histórias, possibilitando uma formação mais humana e, portanto, mais diversa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 19/08/2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 19/08/2022

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n° 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 19/08/2022

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 2000.

CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo

(coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010: p. 183 – 204. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-cap-a-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-cap-a-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 30 Mar. 2022.

NASCIMENTO, Fernanda. **“Ideologia de gênero” como pânico moral: notas sobre a mídia nas pesquisas sobre os movimentos antigênero**. In: ANAIS DO 19º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 2021, Brasília. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <<https://proceedings.science/sbpjor-2021/papers/---ideologia-de-genero---com-o-panico-moral--notas-sobre-a-midia-nas-pesquisas-sobre-os-movimentos-anti-genero?lang=pt-br>> Acesso em: 04 out. 2022.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-47.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel, KAERCHER, Gládis E. da Silva. Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil. **Educação & Realidade**.

2013, v. 38, n. 4, pp. 1191-1206. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/48FpzM5wBtHj5Cq8k3NpnP/?lang=pt>>. Acesso em 20 Mai. 2022.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



## APÊNDICE

### Apêndice A: Questionário encaminhado aos educadores

1. Você costuma utilizar a literatura em suas aulas? Qual a periodicidade?
2. Quem escolhe os livros que são oferecidos às crianças?
3. Os livros disponíveis na instituição em que trabalham contemplam a diversidade?
4. Assinale as temáticas que possuem mais de cinco livros diferentes disponíveis na instituição:
  - Livros com personagens negros
  - Livros com pessoas com deficiência
  - Livros com personagens indígenas
  - Livros com diferentes configurações familiares
  - Livros com personagens femininos em destaque
5. Você considera que algum dos temas acima não é apropriado para o trabalho com as crianças de quatro e cinco anos? Justifique.
6. Há algum tema apresentado na questão 4 com o qual você se sente desconfortável para trabalhar com as crianças de quatro e cinco anos? Explique.
7. Após explorar o material, você sentiu que pode ampliar as suas possibilidades de trabalho com temáticas diferentes? Quais?
8. Pode nos contar o que achou do site.

### Apêndice B:

#### Questionário encaminhado aos educadores

1. Qual a sua idade?
2. Com qual gênero você se identifica?
3. Qual a sua formação?
4. Em que região do Brasil você atua?
5. Em que estado você atua?
6. Qual cidade?
7. Em qual região de São Paulo?
8. Em qual distrito?
9. Em que tipo de instituição atua?

10. Há quanto tempo atua na educação?
11. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
12. Você costuma ler para crianças em suas aulas? Com qual frequência?
13. Quem escolhe os livros que são oferecidos às crianças?
14. Os livros disponíveis na instituição em que trabalham contemplam a diversidade? Justifique.
15. Assinale as temáticas que possuem mais de cinco livros diferentes disponíveis na instituição:
  - Livros com personagens negros
  - Livros com pessoas com deficiência
  - Livros com personagens indígenas
  - Livros com diferentes configurações familiares
  - Livros com personagens femininos em destaque
16. Você considera que algum dos temas acima não é apropriado para o trabalho com as crianças de quatro e cinco anos? Você se sente desconfortável com algum deles? Justifique.
17. Após explorar o site, você sentiu que pode ampliar as suas possibilidades de trabalho com temáticas diferentes? Quais?
18. O que você achou do site?

BRUNA BLACK DALARMELINO

MARIANA DE GODOY MOREIRA

## 09. MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - do Instituto Singularidades - curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa.. Ma. Sofia de Alencastro.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a pensar a Educação Não Formal como potencializadora para uma educação integral, recorrendo às obras da socióloga Maria da Glória Gohn (1947-), assim como às ideias do psicólogo Lev Vygotsky (1896 - 1934) como referências teóricas. Tendo como objetivo explicitar as contribuições dessa concepção de educação para o indivíduo de 15 a 25 anos, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo Desenvolvimento por meio de coleta de dados, dirigida a pessoas que tivessem experienciado alguma vivência em espaços de educação não formal, recorrendo a uma pesquisa qualitativa virtual. A análise das respostas obtidas confirmou as hipóteses de que, apesar de potentes para o desenvolvimento do sujeito, há um déficit de conhecimento sobre esses espaços educacionais. A pesquisa resultou na criação de uma plaquete intitulada *Manifesto pela Educação Não Formal* com o propósito de fortalecer e sensibilizar para esses espaços de educação.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Educação integral. Adolescência. Infância. Cultura. Manifesto Artístico.

## INTRODUÇÃO

*“Educar é crescer. E crescer é viver.*

*Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.”*

*Anísio Teixeira*

*“Somos filhos da época*

*e a época é política.”*

*Wisława Szymborska, trad. Regina Przybycien*

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de enunciar como os espaços de educação não formal realizam, com crianças, jovens e adultos, ações voltadas para o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências, sintetizadas nas dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>, de modo geral excluídas do currículo e da vivência educacional formal, devido à forma como a Base foi curricularizada. Várias propostas de atividades educacionais que não são contempladas pelo sistema formalmente estabelecido são capazes de suprir necessidades socioemocionais, físicas, sociais e culturais do sujeito e colaborar para a formação integral do mesmo.

A Educação Integral oferece essa formação justamente porque seu

<sup>1</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 25 ago, 2022.

foco e ênfase não é somente a aquisição de conteúdos conceituais, mas também o desenvolvimento autônomo do educando, apoiado e nutrido por professores e pais, de maneira que cada experiência se torna um meio de aprendizagem para a criança e o adolescente, ajudando-os em seu crescimento e na integração com o entorno, com a sociedade, com o país, com a humanidade.

O psicólogo bielorruso Lev Vygotsky (1896-1934), no início do século XX, cunhou o construto teórico *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*. A ZDP, em suma, é a distância existente entre o que a criança realiza de forma independente, real, e o que ela alcança de forma assistida ou com o auxílio de outra pessoa que esteja em um nível de desenvolvimento mais avançado. De acordo com as palavras de Vygotsky (1994):

(...) Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (VYGOTSKY, p.60 e 61)

Uma vez adquirido o conhecimento, a ZDP se desloca para novas áreas a serem desenvolvidas, e assim vai seguindo ao longo de toda a nossa vida. Isto é, precisamos da interação com o outro e com o ambiente para adquirir, de forma independente, conhecimentos e habilidades que antes não eram dominados.

Por meio da definição de competências e habilidades a serem atingidas pelo estudante ao longo de sua trajetória escolar, a BNCC é permeada pelo incessante movimento de constante construção de conhecimento.

Os currículos dos sistemas e redes de ensino das escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do país, guiados pela BNCC, se comprometem com a Educação Integral a partir da compreensão das singularidades e diversidades do sujeito:

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BNCC, 2018, p. 14)

Dessa forma, o panorama multimodal e pluridimensional<sup>2</sup> da criança e do adolescente proposto na BNCC, traz o ideal de formação integral para perto das escolas brasileiras, considerando que a Educação Básica deve incentivar o engrandecimento do estudante em sua totalidade e potencialidade. No entanto, a forma como a BNCC foi inserida no contexto escolar atenuou suas possibilidades, visto

<sup>2</sup> Panorama multimodal e pluridimensional diz respeito a um lugar de variedades, que pode ser analisado e alterado em várias dimensões.

que, de maneira geral, ela foi engolida pela forma escolar e curricularizada, em vez de suscitar discussões pedagógicas no chão da escola. Assim, seria contraditório uma escola se colocar como fortalecedora da educação integral do aluno, mas na prática seguir a forma escolar conteudista do sistema formal. Este segue na contramão de aprender por meio das experiências, priorizando aulas expositivas longas e intervalos curtos, determinando um conjunto de regras em um sistema que compreende o conhecimento como transmissão de informações, fortalecendo a heteronomia dos sujeitos. Como ressalta Gohn (2010), na educação formal o ensino e a aprendizagem se dão por meio de conteúdos historicamente sistematizados e normatizados, modelo que não tem como foco a Educação Integral.

A educação formal se inicia, no ocidente, comandada pela Igreja Católica e sofre mudanças com o surgimento da Revolução Industrial, principalmente por ampliar o atendimento para todos os cidadãos com o objetivo de garantir uma mão de obra mais preparada para trabalhar na indústria, introduzindo o ensino técnico. Smith (1985), nos lembra que, nesse momento, o Estado provia uma educação aos trabalhadores para que somente aprendessem o básico: ler, escrever e calcular. Esse modelo de ensino, que ainda tem reflexos na escola, poderia ser rompido pelo que Gohn (2006) nomeia Educação Não Formal, já que esta pressupõe ação, participação e o aprender pela troca de saberes, tornando-a significativa para a formação integral das crianças e jovens em aspectos que, de forma geral, são pouco reconhecidos em uma escola conteudista e na sociedade como um todo.

No entanto, o baixo investimento direto e negligência do poder público em pequenas iniciativas sociais, o desconhecimento e estereotipia das organizações do terceiro setor e a dificuldade de mobilização civil em prol de um bem-estar coletivo, dificultam a valorização da Educação Não Formal para a população. Soma-se a isso o desconhecimento das características das atividades que são desenvolvidas nesses espaços, acreditando que são apenas recreativas e sem impacto educacional, desconsiderando, inclusive, que o aspecto lúdico tem uma grande potência educativa.

Esse posicionamento está presente também no campo acadêmico, no qual a relevância para a formação do sujeito permanece pouco conhecida. No *Catálogo de teses e dissertações da Capes*<sup>3</sup>, entre os anos de 1996 e 2022, há 969 trabalhos envolvendo o conceito de educação não formal. Considerando o tempo decorrido, apesar de crescente, ainda é uma temática pouco explorada. Ainda assim, há algumas publicações, como: *Protagonismo juvenil: a participação dos jovens para a transformação social*. (SEMICHECHE; HIGA; CABREIRA, 2012), *Educação Não-Formal: Qual a sua importância?* (QUADRA; D'ÁVILA, 2016), *Projetos sociais com adolescentes em prol de uma educação integral* (SANTOS, 2020), *Educação não formal: história e crítica de uma forma social* (CATINI, 2021), *Filosofia da educação não formal e complexidade na intervenção comunitária* (SAAVEDRA; OLIVEIRA, 2020), que ressaltam a importância da Educação Não Formal para a educação, nos últimos dez anos.

A partir desse contexto, constitui-se como objetivo desta pesquisa explicitar as contribuições da Educação Não Formal para a formação integral do

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 08 dez 2022.

indivíduo de 15 a 25 anos. Tal faixa etária é aquela em que o sujeito mais explora e expressa seus valores e essência, como coloca o psicanalista Juan-David Nasio (2011), que define a adolescência como o período de vida que socialmente engloba dos doze aos vinte e cinco anos de idade:

Tudo que construímos hoje é erigido com a energia e a inocência do adolescente que sobrevive dentro de nós. Incontestavelmente, a adolescência é uma das fases mais fecundas de nossa existência. De um lado, o corpo aproxima-se da morfologia adulta e torna-se capaz de procriar; de outro, o espírito inflama-se pelas grandes causas, aprende a se concentrar num problema abstrato, a discernir o essencial de uma situação, a antecipar as eventuais dificuldades e a expandir-se, galgando espaços desconhecidos. (NASIO, p. 16)

Espera-se que este trabalho resgate a relevância dos espaços não formais para a educação integral junto aos educadores e aos gestores públicos, contribua para a elaboração e execução de políticas públicas que incentivem e viabilizem os aspectos acima mencionados e, por fim, que as escolas possam discutir e aperfeiçoar seus currículos a partir do olhar integral para os alunos.

Para dar espaço a essas inquietações, foi elaborado uma plaquete-manifesto<sup>4</sup> pela Educação Não Formal, dirigida a educadores e ao público-geral, respondendo à pergunta *Como é desenvolvida a formação integral do sujeito nos espaços de educação não formal?*, apresentando aspectos essenciais a serem encontrados nesses espaços.

## 1. CAMPO DE PESQUISA

Com o objetivo de explicitar as contribuições da Educação Não Formal para a formação integral do indivíduo de 15 a 25 anos, foi realizada uma pesquisa, de cunho qualitativo, do tipo Pesquisa de Desenvolvimento, que abrange o esboço, desenvolvimento e avaliação de um produto, com o fim de trazer soluções para uma problematização (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019).

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista estruturada com 20 perguntas, utilizando um formulário online dirigido às pessoas que tenham frequentado, nos últimos 5 anos, espaços de educação não formal para realizar atividades esportivas e recreativas regulares, atividades artísticas (teatro, dança, artes visuais, etc.) e movimentos juvenis. O questionário utilizado para esse levantamento encontra-se, em sua integralidade, no Apêndice 1.

<sup>4</sup> Plaquete é um livro de literatura de pequena espessura, utilizado principalmente para edição de poemas, como esses: <https://editorapangeia.com.br/plaquete-ebooks-para-voar/> / <https://literaturars.com.br/2021/03/18/dois-plaquetes-de-poemas-chegam-ao-catalogo-da-bestiaro/> / <https://www.editoraprimata.com/trasgo-nas-masmorras-de-mariana-godoy/p>

## 1.1. Plaquete

A partir da análise dos dados e das reflexões teóricas desenvolvidas nesta pesquisa, foi elaborado um Manifesto, que enuncia os aspectos essenciais que os espaços de educação não formal proporcionam ou devem obrigatoriamente proporcionar. A plaquete *Manifesto pela Educação Não Formal* foi realizada por meio de textos autorais, imagens dos arquivos pessoais das autoras e referências teóricas, entre as quais encontra-se Paulo Freire, reverenciando-o por sua obra, sua contribuição e pelas articulações possíveis neste estudo, principalmente em um momento em que tanto o atacam e o desvalorizam no Brasil, na contramão de um movimento mundial que o enaltece, especialmente após seu centenário. Esse Manifesto conversa com o que é social, popular, essencial e com o que não pode desaparecer.

O Manifesto conta com 33 páginas e dez aspectos, sendo eles: Todo espaço deve ser um lugar de encontro; Emancipar o corpo; Emancipar o pensamento; Educar para a escuta bonita; Práticas decoloniais; Ocupar a cidade; Olhar para a terra; Mostrar o caminho; Propor manifestações artísticas e culturais e Promover a autoestima do sujeito. Além disso, com o intuito de reforçar a necessidade da democratização da produção de conhecimento, o Manifesto pode ser acessado gratuitamente na plataforma *Issuu*<sup>5</sup>.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

### 2.1. Educação formal e não formal

No contexto educacional brasileiro, até a década de 80, a Educação Não Formal era marginalizada nas discussões, vista de maneira secundária, pouco reverenciada nas políticas organizacionais. Quando valorizada, era somente pelos educadores que trabalhavam com estudantes da zona rural, pois na maior parte das vezes, como apresenta Gohn (2010), a Educação Não Formal atendia as campanhas de alfabetização de adultos, sendo uma alfabetização funcional na qual a aprendizagem da leitura e da escrita tinham como foco a convivência comunitária.

Apesar da Educação Não Formal ter surgido no Brasil cerca de trinta anos antes, é somente nos anos 90 que ela ganha visibilidade, em decorrência de transformações de caráter estrutural ocorridas nos ambientes institucionais e econômicos brasileiros, com o objetivo de incluir valores culturais e desenvolver aprendizagens e competências específicas de um outro ambiente, que não o da educação-formal. Dessa forma, a Educação Não Formal recuperou seu propósito inicial, de “superar os problemas não resolvidos do sistema formal de ensino”, conforme aponta Pinto (2007, p.47). O termo “educação não formal” surgiu em

<sup>5</sup> Manifesto pela Educação Não Formal. Disponível em: [https://issuu.com/brunablack/docs/manifesto\\_pela\\_educacao\\_nao\\_formal](https://issuu.com/brunablack/docs/manifesto_pela_educacao_nao_formal)

um período histórico no qual diferentes setores da sociedade (não só o pedagógico, como também o serviço social, a área da saúde, cultura e outros) viam a escola e a família como impossibilitados de responder às diferentes exigências sociais que lhes eram delegadas.

Enquanto a educação formal espera que todos os alunos de uma sala dominem os mesmos aspectos de um conteúdo simultaneamente, valorizando assim o conhecimento por memorização, de caráter cumulativo e colocando, de certa forma, o aluno em um lugar de passividade, já que ele deve apenas se ater às informações transmitidas, a educação não formal acontece fora de ambientes atribuídos ao currículo da educação formal, como escolas de ensino básico e superior. São, conforme aponta Libâneo (2002), organizações de caráter intencional, direcionadas para uma educação prática baseada na experiência e nas vivências de uma comunidade. Nesse formato de educação, o currículo e a metodologia são moldáveis, levando ao aprendizado de habilidades básicas e ao desenvolvimento de habilidades sociais, como falar em público, exercer o pensamento crítico e capacitar para a resolução de problemas, entre outras. De fato, conforme coloca Gohn (2006):

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não-formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc... (GOHN, p. 29)

É importante ressaltar que a educação formal não é substituída pela Educação Não Formal, pois ambas são importantes e propõem diferentes formas de desenvolvimento dos sujeitos. O que precisa ser discutido, na contemporaneidade, é o fato de se esperar que a aprendizagem ocorra, de forma efetiva, para todos os alunos da mesma maneira, ao mesmo tempo e por meio das mesmas estratégias didáticas.

### 2.2. O Eu completo

Atualmente, a maioria das escolas têm como preocupação principal preparar os alunos para o futuro profissional, dando ênfase às notas e conquistas acadêmicas em detrimento do desenvolvimento humanista e criativo do estudante que permite aos alunos desenvolverem valores e desenvolverem-se como cidadãos. Rubem Alves (2000), reflete a respeito dessa concepção de educação:

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida? (ALVES, p. 18)

Hoje em dia, os discursos de muitas escolas particulares valorizam a educação integral, incorporando essa concepção como uma marca mais do que uma prática. Em vários casos essa oferta, ao se limitar apenas ao discurso, de fato não propõe vivências aos alunos e à comunidade escolar.

Essa questão ficou ainda mais evidente com o aprendizado remoto, durante a pandemia da covid-19, que colocou as escolas sob os holofotes da sociedade, sobretudo para os pais que acompanhavam as aulas de seus filhos, pesquisadores da educação e professores. Algumas instituições reagiram de forma brilhante, por vezes diminuindo o foco nos conteúdos conceituais para garantir mais espaços de escuta e convivência, priorizando a saúde mental em meio ao trauma coletivo da pandemia. Outras, continuaram a priorizar a aquisição de informações, a aprovação no vestibular e a rigidez do sistema conteudista independente dos impactos no cotidiano e no psicológico. Em contraponto a essa situação, a Educação Integral enfatiza a importância do desenvolvimento das dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural de forma integrada. Para que essa formação ocorra, as relações com o outro, o coletivo e o ambiente são fundamentais, sendo na troca que o real aprendizado se dá.

O formato escolar com foco acadêmico raramente motiva momentos de troca e de exploração. Para o cientista suíço Jean Piaget, “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa” (1998, p. 160). A perspectiva piagetiana fortalece a ideia de que a exploração lúdica é nossa maneira natural de aprender, pois quando crianças somos tomados de uma imaginação e inventividade que nos auxilia a elaborar ideias e fortalecer a nossa capacidade de nos relacionar com os outros positivamente. Entretanto, embora seja natural, para que haja um desenvolvimento integral, a criança deve ser apoiada por um ambiente seguro e produtivo, que oportunize a atividade lúdica.

Sobre esse aspecto, o formato geral da vivência escolar, partilhado por diferentes culturas e comunidades, é lembrado por Gouvêa (2019):

Autores da história e sociologia da educação, ao se debruçarem sobre os estudos da cultura, da forma e da organização escolar, mencionam três dimensões como elementos invariantes, mais relevantes ou constitutivos da escola tradicional: o tempo (fragmentado em aulas de 50 minutos), o espaço (fragmentado em salas de aula) e as relações pedagógicas (fragmentação do saber, classificação, programas e controle). Para alguns autores, essa relação aparece desmembrada em relações de poder e relações com o saber. Esses

elementos são os aspectos definidores da organização da escola hegemônica. (GOUVÊA, p. 18.)

Os espaços de educação não formal, diferentemente da escola, propõem atividades de caráter transdisciplinar, trazendo diversos temas e conteúdos de forma interligada e prática, possibilitando que a criança dirija suas próprias atividades, percebendo-se como agente ativo do próprio conhecimento. Os espaços e configurações de grupo são utilizados da forma que melhor colaborem para os objetivos daquela atividade. Ademais, as relações educador-educando pressupõem o aprendizado pelo diálogo e escuta, enquanto na escola, a hierarquia existente entre professor e aluno é, muitas vezes, um obstáculo para a troca. Assim, a Educação Não Formal proporciona um terreno fértil, através das provocações e vivências, levando de fato à educação como mudança.

É importante destacar que o objetivo da Educação Não Formal, e o desse trabalho, não é substituir as escolas, muito menos desvalorizá-las. Porém, é afirmar que é necessária uma transformação nas escolas regulares para que elas proporcionem ambientes que, tal como a Educação Não Formal propõe, ofereçam experiências e iniciativas que apontem um caminho possível para uma educação plena e holística.

### 2.3. A adolescência e a Educação Não Formal

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a ocorrência de COVID-19. Para evitar a propagação do coronavírus foram implantadas medidas de contenção com diferentes restrições, como o fechamento de escolas, distanciamento físico e o cancelamento das atividades recreativas. Essas medidas de segurança, ainda que essenciais, afetaram, segundo a UNESCO<sup>6</sup>, mais de 1,5 bilhão de jovens da população estudantil do mundo. Considerando que na adolescência o convívio social deve ser ampliado, seja pelas novas relações que a escola promove ou pelas vivências com esporte e atividades culturais, as consequências do isolamento forçado pela pandemia e da presença intensa de relações permeadas pelos ambientes virtuais foram muito prejudiciais para o desenvolvimento. Essa condição chama ainda mais nossa atenção quando concordamos com a colocação de Ivan Ivic (2010), ao comentar a ideia de Vygotsky de que os seres humanos são essencialmente sociais:

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. (IVIC, p. 16)

A internet, já tão presente no cotidiano dos jovens, ganhou ainda mais protagonismo, já que muitos passaram a permanecer conectados por longos períodos de tempo, comprometendo assim a socialização, transformando os comportamentos e

6 Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 8 set 2022.

modificando o convívio familiar. Assim como para os adolescentes, o desenvolvimento socioemocional das crianças foi bastante impactado. Atualmente, a convivência em grupo, a capacidade de lidar com o outro, e mesmo o brincar, tão fundamentais nessa faixa etária, estão sendo aos poucos reinseridos na rotina escolar. Além de aprender, por exemplo, a fazer contas de subtração, é também preciso reaprender a ser criança.

Diante desse cenário, participar das atividades oferecidas pelas iniciativas do terceiro setor se tornou ainda mais fundamental. Essas organizações com diferentes estruturas e propósitos, não pertencentes nem ao setor público (ou seja, o Estado) nem ao setor privado (empresas, com fins lucrativos) são orientadas por valores, perseguem objetivos específicos, muitas vezes alinhados com perspectivas sociais. Elas são responsáveis por diversas propostas de educação não formal, oferecendo práticas de vivência social, reforçando o contato com o outro, com o coletivo, possibilitando a criação de laços e a troca de experiências. Há, por exemplo, o Projeto Curumim, do Serviço Social do Comércio (SESC), programa direcionado para crianças de 7 a 12 anos, que disponibiliza diversas atividades no contraturno escolar, ou o Programa Juventudes, também oferecido pelo SESC, para adolescentes e jovens com idades entre 13 e 21 anos.

Na Educação Não Formal, os educadores buscam relações significativas com os educandos, não dando respostas às suas questões, mas tendo o privilégio de conviver e trocar com eles. Esses espaços almejam o bem estar dos adolescentes, estando atentos a possíveis sinais de que há algo fora do lugar, colocando-se como um apoio no processo conturbado de desenvolvimento. Como coloca Gohn (2006), o intuito dessas propostas não é transmitir um conteúdo, mas mediar o conhecimento do mundo e da vida, ação esta que ultrapassa as paredes da sala de aula e as páginas dos livros didáticos.

O *Manifesto pela Educação Não Formal* se insere nesse contexto de forma a fortalecer essa forma educacional e sensibilizar os leitores para os seus significados e espaços, para que o público conheça e reconheça essas atividades como importantes oportunidades de desenvolvimento.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Para atingir o objetivo deste trabalho, explicitar as contribuições da Educação Não Formal para a formação integral do indivíduo de 15 a 25 anos, foi realizada a pesquisa qualitativa por meio de formulário online, dirigido ao público em geral, na qual obteve-se 78 respostas.

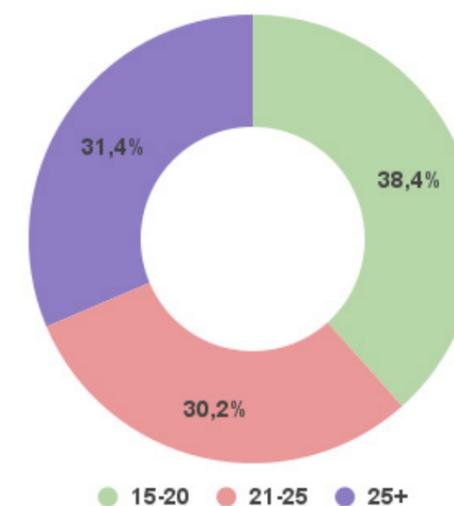
Os dados coletados trouxeram informações importantes a respeito da presença e ausência da Educação Não Formal na vida das pessoas atendidas por esses serviços, possibilitando a investigação da hipótese de pesquisa: as atividades educacionais que estão fora do sistema formalmente estabelecido são capazes de suprir necessidades de desenvolvimento do sujeito e colaborar para a formação integral do mesmo. Para analisar esses dados foi feita uma caracterização dos participantes

da pesquisa e foram elaboradas três categorias: Aprendizagem, A importância do Outro no processo de aprendizagem e Dimensões da experiência.

#### 3.1. Caracterização dos participantes da pesquisa

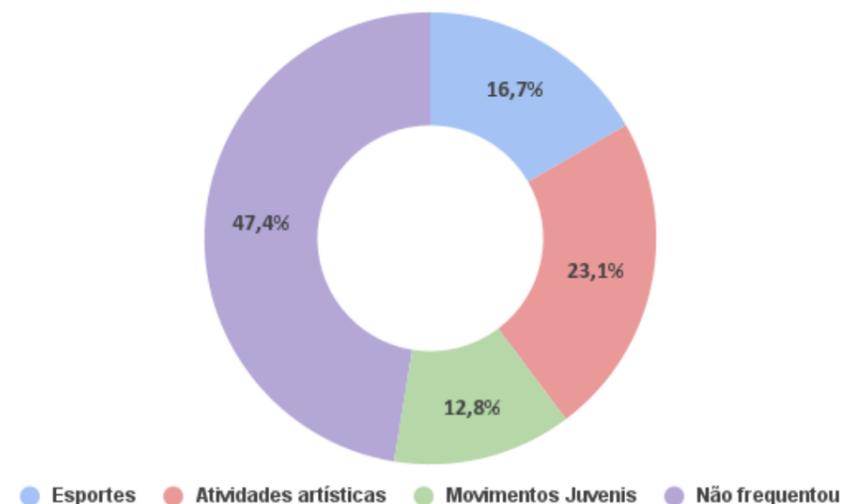
O levantamento das características dos participantes da pesquisa foi realizado por meio da análise das seguintes perguntas: *Qual é a sua idade?* e *Você frequentou algum desses locais nos últimos 5 anos (desde 2017)?*

Gráfico 1 - Faixa-etária dos participantes.



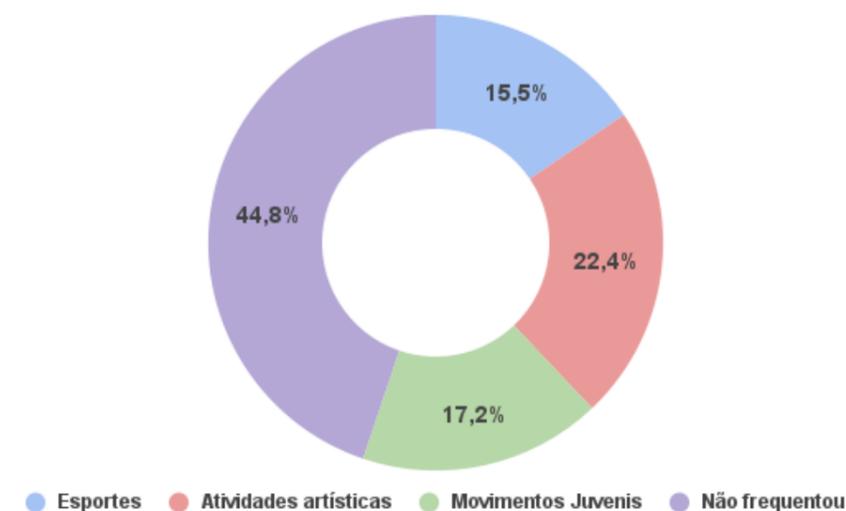
O Gráfico 1 apresenta uma distribuição semelhante de participantes nas três faixas-etárias, fortalecendo o posicionamento sobre a necessidade de se refletir sobre a importância de ampliar a oferta de atividades de educação não formal, considerando os benefícios que ela representa para o desenvolvimento pessoal e para a socialização.

Gráfico 2 - Tipo de atividade frequentada pelos participantes.



Apesar da relevância da realização de propostas educacionais e culturais diferentes das escolares para a formação integral dos sujeitos e da oferta desse tipo de atividade na sociedade, nota-se, no Gráfico 2, que 47,4% dos participantes não frequentam ou frequentaram espaços de educação não formal. No entanto, as atividades mais frequentadas são as artísticas, que foram indicadas por 23,1% dos participantes. Sabe-se que esse tipo de atividade estimula a expressividade corporal, o autoconhecimento e a criatividade. Em segundo lugar, estão as atividades esportivas (16,7%) que tem como característica o desenvolvimento da socialização, trabalho em equipe e a aquisição de hábitos saudáveis. A participação em movimentos juvenis representa a menor quantidade de escolhas (12,8%). No entanto, esse é um dado significativo, pois sabe-se que esse tipo de atividade proporciona o pensamento crítico de modo a agir politicamente na sociedade.

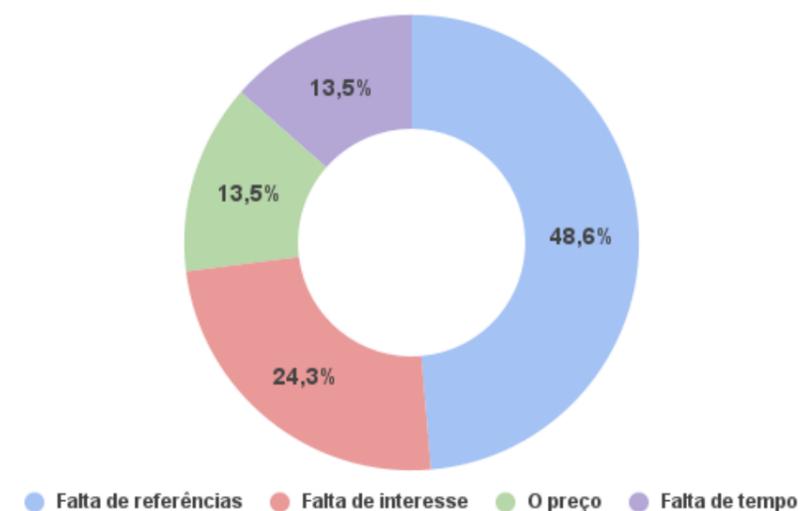
Gráfico 3 - Tipo de atividade frequentada pelos participantes da faixa-etária de 15 a 25 anos.



Olhando somente para a faixa etária de maior relevância (15 a 25 anos) para esse estudo e conforme os conceitos explorados, que indicam que seria importante que os jovens frequentassem essas atividades extracurriculares, somente 55,2% destes confirmaram a participação em atividades artísticas (22,4%), movimentos juvenis (17,2%) ou atividades esportivas (15,5%), confirmando a importância de ações afirmativas de promoção de atividades dessas naturezas pelo terceiro-setor.

Passamos agora a analisar os motivos pelos quais 47,4% dos participantes não frequentam espaços de educação não formal, expressos no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Motivos para não frequentar espaços de educação não formal.



A hipótese de que os espaços de educação não formal são pouco conhecidos e reconhecidos dentro da sociedade foi confirmada pelas respostas de 48,6% dos participantes. Este aspecto pode estar relacionado à falta de ações públicas.

Outro motivo frequente para não realizar esse tipo de atividade é a falta de interesse em frequentá-las, representado por 24,3%, o que pode estar relacionado ao pouco reconhecimento do valor desse tipo de atividade para a formação pessoal, em detrimento do uso do tempo para atividades de outra natureza, provavelmente relacionadas ao trabalho ou atividades práticas do cotidiano, razão também indicada por 13,5% dos participantes, que dizem não ter tempo para dedicarem-se a esse tipo de atividade. Por fim, há aqueles que dizem não participar desse tipo de atividade por questões econômicas (13,5%), o que fortalece a questão do desconhecimento dos serviços oferecidos pelo 3º setor, como já foi comentado anteriormente.

De qualquer maneira, vale pensar que essas pessoas precisam receber mais informações sobre esses espaços, para que possam usufruir do que não foi oferecido nas instituições formais de ensino, como, por exemplo, idas frequentes aos museus, instrumentos científicos, processos de ensino organizados, expressividade corporal, entre outros.

### 3.2. Aprendizagem

Para compreender a importância da participação em atividades de educação não formal para a aprendizagem dos participantes, foram analisadas as respostas dos participantes para as perguntas: *O que você aprendeu?*, *Como você aprendeu?*, *Quais eram as dinâmicas e estratégias?* e *De que forma aconteciam as atividades?*.

Sobre o que foi aprendido nesses espaços, as respostas indicam, em sua maioria, aprendizagens práticas e de conteúdos objetivos, havendo maior percepção de aspectos visíveis da aprendizagem, além do autoconhecimento e do relacionamento interpessoal, aspectos mais subjetivos. As aprendizagens dos conteúdos e objetos de conhecimento (33,87%) são, por exemplo, os fundamentos dos esportes, a história das artes, ecologia, entre outros temas que contribuem para a realização da atividade em questão.

As aprendizagens relacionadas às práticas pessoais, como jogar melhor, improvisação, ou montar barracas representam 33,06% das respostas, revelando um nível de importância semelhante às anteriores. Esse tipo de aprendizagem se refere ao desenvolvimento de habilidades que, numa primeira análise, não têm relação direta com o cotidiano pessoal ou profissional, mas que se mostram como importantes competências nas vivências diárias.

Os aprendizados que se referem às relações interpessoais (17,74%) são relatados pelos participantes como a importância do trabalho em equipe, a boa convivência com outro e a comunicação em grupo, importantes habilidades que

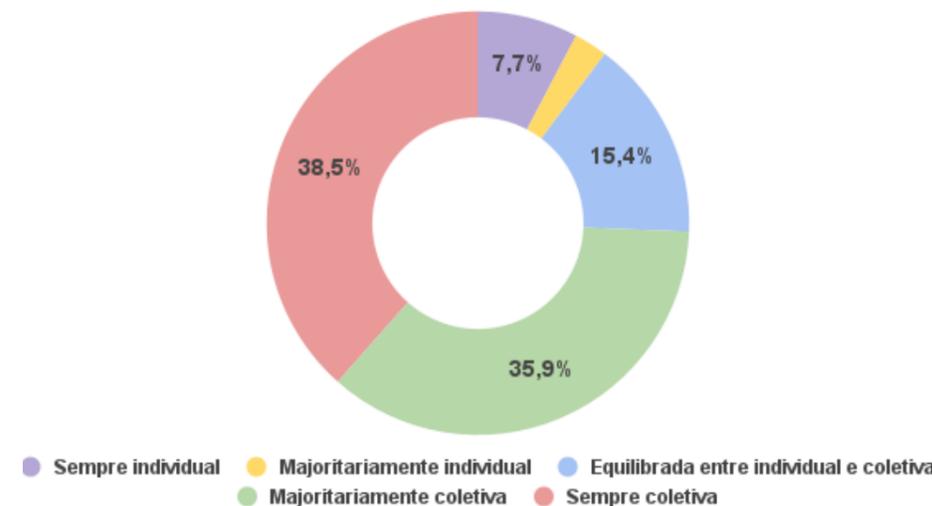
atravessam a vida nos diversos âmbitos.

Por fim, estão as aprendizagens relacionadas ao autoconhecimento (15,32%), como o desenvolvimento da criatividade, a consciência sobre o corpo e a compreensão dos próprios limites e formas de se expressar. Essas são sensibilidades admiráveis para que seja possível melhorar a autoestima e o controle das emoções.

A aprendizagem como resultado da vivência coletiva é indicada por 42,55% dos participantes, ressaltando o valor da presença do outro e das trocas para a aprendizagem. É interessante observar que a importância da relação com um educador é indicada em 70% dessas respostas. A aprendizagem também é percebida como resultado de “aprender fazendo”, por meio de vivências práticas como fazer uma fogueira, ensaiar uma coreografia ou jogar amistosos, em 48,93% das respostas, demonstrando a importância da vivência para aprender sobre o mundo.

Ainda sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem, as respostas trazem informações sobre o contexto em que se dão os aprendizados, destacando que para a maioria (74,36%) dos participantes, o contexto coletivo é o que proporciona maior ganho.

**Gráfico 5 - Formato de desenvolvimento das atividades frequentadas pelos participantes.**



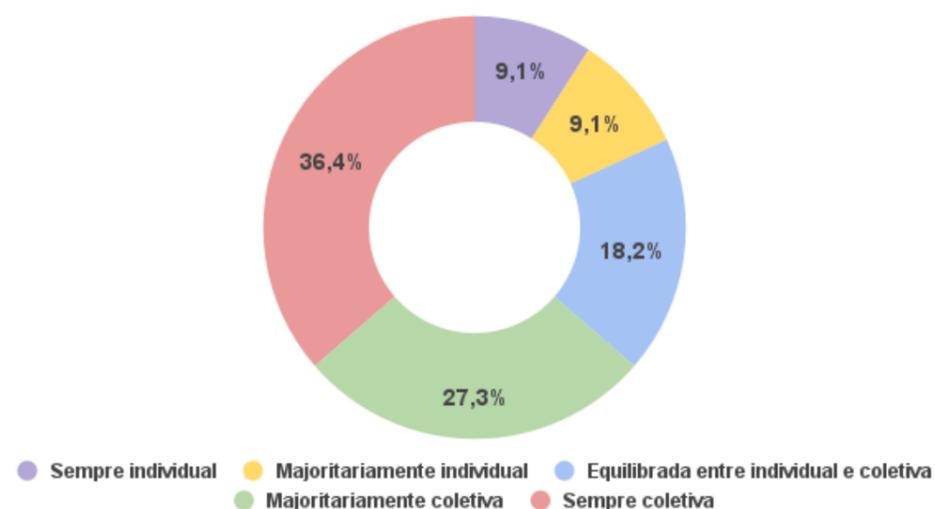
Considerando a importância da convivência no grupo, como apresentado no Capítulo 2.3 *A adolescência e a Educação Não Formal*, os dados confirmam que o ser humano, por sua ancestralidade, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie sozinho, ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros. Ou seja, não poderia emergir e se constituir como um ser completo sem as interações sociais.

Quando se considera o formato de desenvolvimento ou realização das atividades que são frequentadas pelos participantes, nota-se que apesar de

algumas diferenças entre eles, a tendência geral para experiências exclusivamente coletivas se manteve (38,5%). Estas, somadas às que ocorrem majoritariamente de forma coletiva (35,9%), indicam que os espaços de educação não formal têm uma grande oferta de atividades grupais, o que pode representar seu potencial colaborativo para uma sociedade mais igualitária. Essas são questões enfatizadas no Manifesto, retomando a importância do encontro com o outro.

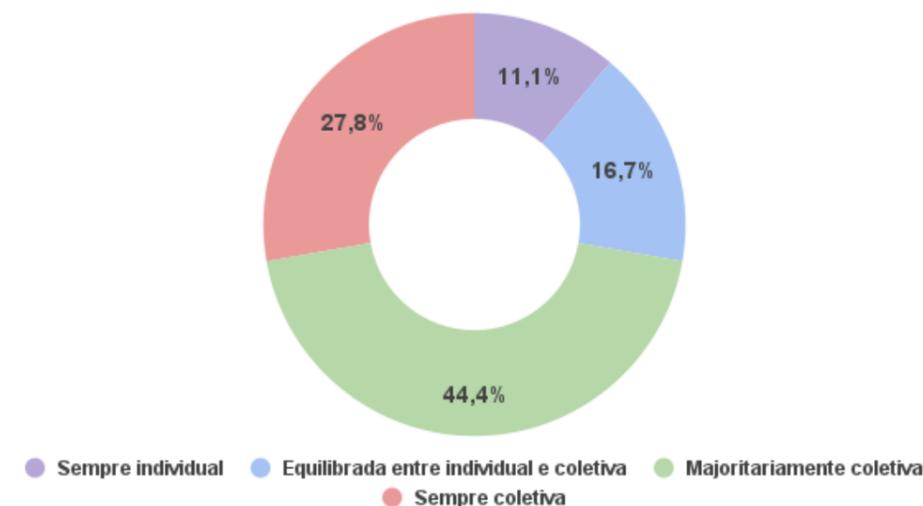
As atividades exclusivamente individuais representam 7,7% das respostas e estão relacionadas a atividades como meditação, yoga, skate, entre outras.

**Gráfico 6 - Formato de desenvolvimento das atividades esportivas.**



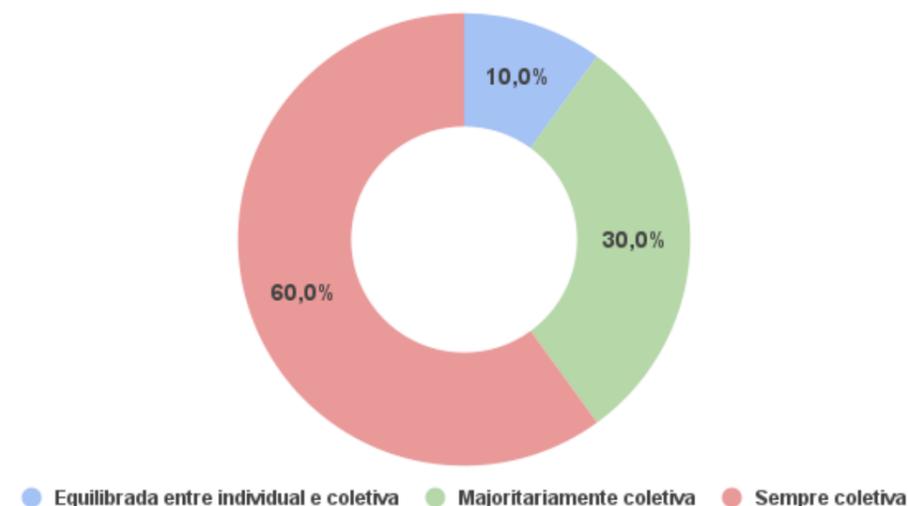
Os esportes apresentam o maior índice, entre as atividades frequentadas, de atividades *Sempre individual* ou *Majoritariamente individual* (18,2%), quantidade equivalente às atividades *Equilibrada entre individual e coletiva* (18,2%). As atividades *Sempre coletiva* ou *Majoritariamente coletiva* indicam a maior porcentagem (63%), justificável, sendo as manifestações esportivas, majoritariamente, realizadas em duplas ou times.

**Gráfico 7 - Formato de desenvolvimento das atividades artísticas.**



Nas atividades artísticas, 11,11% eram *Sempre individuais*, 16,67% *Equilibrada entre individual e coletiva*, e 72,22% *Sempre coletiva* ou *Majoritariamente coletiva*.

**Gráfico 8 - Formato de desenvolvimento das atividades em movimentos juvenis.**



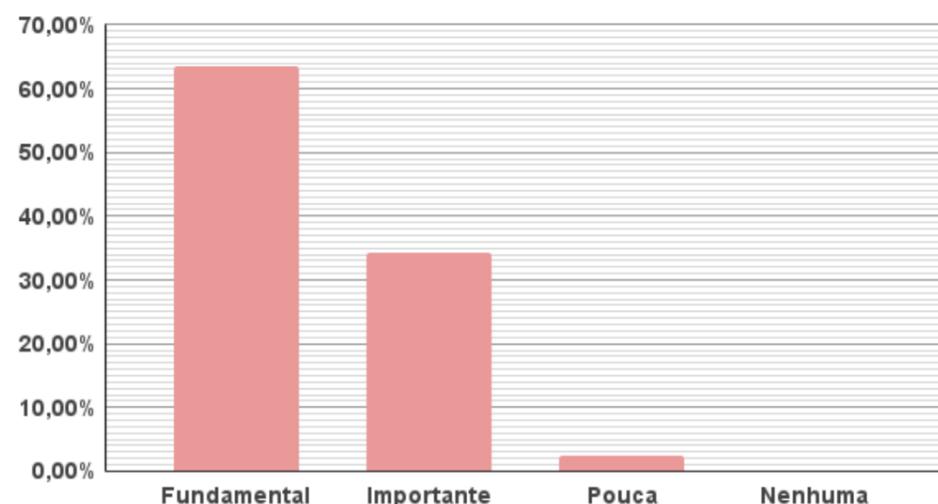
Já nos movimentos juvenis, 10% das atividades eram *Equilibrada entre individual e coletiva* e 90% *Sempre coletiva* ou *Majoritariamente coletiva*, o que consolida a natureza coletiva de tais movimentos.

### 3.3. A importância do Outro no processo de aprendizagem

Considerando os dados acima, que destacam a frequência com que são realizadas atividades coletivas e a relevância de aprender com o Outro, analisaremos aqui como ela é descrita por meio da leitura das respostas para as perguntas: *Qual foi a importância do Outro?* e *De que forma o Outro impactou no seu processo dentro da atividade?*

A análise da notabilidade da presença do Outro para o processo/percurso do participante pode ser realizada a partir da organização das respostas em duas subcategorias: importância do Outro para o desenvolvimento pessoal do sujeito e a importância do Outro para a melhor execução nas atividades.

**Gráfico 9 - Importância atribuída ao Outro para o processo de desenvolvimento pessoal dos participantes.**



Como pode ser visto no Gráfico 9, para a maioria dos participantes o Outro é bastante significativo, sendo para alguns *Fundamental* (63,41%) e para outros *Importante* (34,15%). Para verificar as razões desses resultados, as respostas que se referem a como o Outro impacta no processo pessoal de desenvolvimento foram analisadas separadamente, de acordo com as atividades propostas no formulário: Atividades esportivas e recreativas regulares; Atividades artísticas (cursos de teatro, dança, artes visuais, etc.) e Movimentos Juvenis.

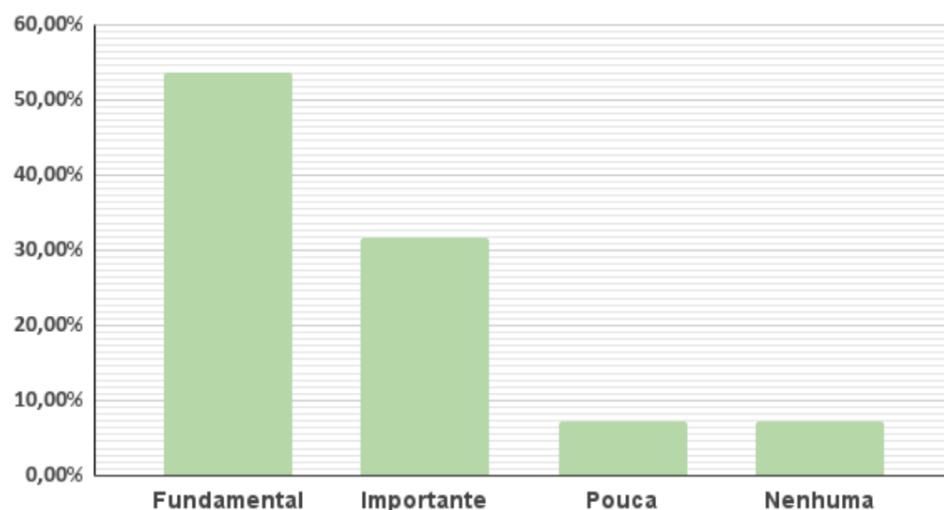
Os participantes que indicaram as Atividades Esportivas e Recreativas regulares percebem a importância do Outro por meio dos conhecimentos técnicos que recebem dos professores/mediadores, mais do que pelo aspecto do convívio, como podemos observar nas seguintes respostas: "Apreendi com o outro a melhorar a execução dos movimentos"; "Consegui melhorar minha técnica" e "para a realização do treino em dupla ou grupos, era essencial a presença do outro para concluir as tarefas atribuídas."

Ainda assim, alguns participantes percebem as outras pessoas como parceiras, capazes de trazer novas perspectivas na vida, que ajudam a exercitar a paciência e abrir novos meios de aprendizagem pessoal como vemos nas respostas: "Comecei a resolver os meus conflitos através do diálogo"; "Conheci diversas pessoas com pensamentos diferentes dos meus e aprendi a escutar mais" e "Me fez ter mais fé e confiança nas pessoas".

Os participantes que comentam a importância das outras pessoas no desenvolvimento de Atividades Artísticas e os Movimentos Juvenis, consideram que a presença do Outro é significativa. Há uma maior valorização do Outro no desenvolvimento pessoal nas Manifestações Artísticas, como se pode observar em colocações como: "O Outro é muito importante quando se faz teatro, acredito que sem a minha turma seria muito difícil pra mim continuar, além de todas as pessoas que contribuem e fazem parte de todo o processo, professores, diretores da peça, alunos, técnica. Então, pra mim o Outro foi fundamental"; "Consegui olhar para o outro" e "O outro me ajudou a ficar mais confortável falando em público". Nos Movimentos Juvenis, também é notada a expressividade do Outro: "Em grupo eu não me sentia sozinha, melancólica"; "Comecei a ter amigos" e "Adquiri consciência do meu lugar na sociedade."

Foi destacado pelos participantes da pesquisa nessas categorias que o Outro é responsável por ensinar uma comunicação não violenta, a se portar com respeito, se interessar por ouvir histórias pessoais, se interessar por outros contextos sociais, entender os próprios limites, se expressar sem medo, etc. É salientada em ambas as esferas a troca de afeto, a escuta e o aprendizado pela troca. Nesse sentido, isso nos leva a refletir sobre o que dizia Piaget, citado por Souza (2003), que, embora a afetividade e inteligência sejam de naturezas diferentes, ambas estão integradas no desenvolvimento psicológico, de modo que a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, seja estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o. Assim, a ideia de que a educação só acontece por meio do afeto está presente no Manifesto como um de seus aspectos principais.

**Gráfico 10 - Importância pessoal no processo de desenvolvimento de outras pessoas.**



Os participantes da pesquisa percebem que seu impacto sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (Gráfico 10), apesar de significativo, é menor do que aquele que eles têm sobre o seu (Gráfico 9). Assim como menos importante, se compararmos os resultados dos gráficos 9 e 10. Isso nos leva a pensar em um dos aspectos do Manifesto, de que a Educação Não Formal precisa fortalecer a relação entre autoestima e sujeito.

### 3.4. Dimensões da experiência

Para discutir as questões relativas às dimensões da experiência, os dados foram organizados em três subcategorias:

- Experiências pessoais, a partir da pergunta *Que experiências você teve?*
- Descobertas e desafios, analisando as questões: *Ao frequentar esse ambiente, que descobertas você fez sobre você mesmo?, Que tipo de desafios você enfrentou?* e *O que te ajudou a resolvê-los?*
- Transformação, ao analisar a pergunta *Como essa experiência mudou sua forma de se relacionar em grupo?*

Sobre as experiências pessoais, a análise foi separada em duas linhas: a experiência objetiva e a experiência subjetiva. As respostas dos participantes indicam uma prevalência das subjetivas, que dizem respeito à interpretação de quem a vivenciou como sentimentos, opiniões, descobertas, criatividade, modos de olhar o mundo, de compreender o corpo e seus limites, entre outros. Isso é o que podemos observar em respostas como: “Descobri que sou capaz de fazer as coisas”; “Pude me

tornar mais aberta comigo e com outros, falar mais, me sentir confortável sendo eu.” e “Descobri que cada dia me apaixono mais e mais pela arte, não um tipo de arte, mas todos os tipos de arte e que pode ser transformador descobrir talentos e aprender coisas novas através dela.”

As experiências objetivas, por sua vez, se referem às ações ou fenômenos sobre a vida prática, visível a qualquer pessoa, como apresentações, visitas à museus, criação de coreografias, iniciação à yoga, nado, etc.

Apesar da Educação Não Formal ter como objetivo explícito oferecer experiências objetivas, o mapeamento do significado de tais vivências de aprendizagem indica a presença de atributos ressaltados por Gohn (2006), de que a Educação Não Formal colabora fortemente para o desenvolvimento da autoestima e para desenvolver laços de pertencimento, o que parece ser notado por vários participantes.

Os resultados indicam que não importa qual atividade tenha sido realizada (programas esportivos ou organizados por alguma instituição religiosa ou artística), assim como quais métodos e espaços de educação não formal tenham feito parte da experiência dos participantes, a maioria deles respondeu ter feito descobertas sobre si mesmos ao frequentar esses ambientes, compreendendo-se como agentes ativos dos próprios processos de transformação, além de perceberem ganhos na comunicação com os outros, desenvolvimento de características como paciência e resiliência, coragem para conhecer lugares novos, etc.

Conforme apontam os dados, alguns participantes não identificaram as experiências de educação não formal como transformadoras ou que tenham modificado sua forma de se relacionar em grupo, considerando que isso ocorreu pela falta de troca entre os pares.

Dessa forma, a pesquisa mostra que a Educação Não Formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos com perspectiva social, se relacionando por meio de interações positivas com o Outro, modelando, por conseguinte, boas habilidades de comunicação, a forma de se expressar, de refletir, de se (re)conhecer no mundo sozinho e com o Outro, o que vem a validar o que foi explorado no Capítulo 2.1 *Educação formal e não formal*, com base nas ideias já expostas por Gohn (2010).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta pesquisa era explorar como a Educação Não Formal complementa a educação institucionalizada, habitualmente fornecida pelo Estado ou por instituições privadas, revelando abordagens que contribuem para uma educação integral por meio de várias linhas de desenvolvimento (emocional, cognitiva, interpessoal, artística, espiritual, moral).

De acordo com os dados obtidos pela pesquisa qualitativa, descobriu-se diferentes aspectos da aprendizagem oferecida pela Educação Não

Formal e concluiu-se que a perspectiva de aprendizagem baseada na experiência é a predominante, criando deslocamentos e desafios para que o eu se desenvolva. Assim, confirma-se uma das hipóteses que parte da teoria de Vygotsky (1994), a de que o desenvolvimento é fruto das experiências vividas, suprimindo necessidades socioemocionais, físicas, sociais e culturais do sujeito. Além disso, ficou evidente na pesquisa o pensamento da autora Maria da Glória Gohn (2006), que ressalta o quanto a Educação Não Formal prepara o indivíduo para a vida e suas adversidades.

Todavia, com os resultados da pesquisa, concluiu-se que a Educação Não Formal ainda é pouco reconhecida e discutida, com a ainda escassa quantidade de pesquisas no campo acadêmico, considerado o já mencionado intervalo de tempo dentro do qual tais pesquisas vêm sendo desenvolvidas, bem como a desinformação da população geral, que a enxerga como um complemento técnico ou passatempo que busca apenas desenvolver habilidades práticas e pontuais, ignorando a possibilidade de autoconhecimento e desenvolvimento das relações interpessoais que é oferecida.

Aliada a essa desinformação, há o baixo investimento direto do poder público e as duras críticas às políticas públicas que garantem a captação de recursos por meio das leis de incentivo. Por mais que mudanças sejam necessárias, as leis são fundamentais para mobilizar muitos projetos e ações de educação não formal, além do acesso à cultura, à arte, ao esporte, ao lazer e outros tantos aspectos.

Buscando superar essa insciência, se confirmou a necessidade da criação de um Manifesto para explicitar valores e práticas da Educação Não Formal, de modo a gerar um diálogo que só um Manifesto permite, ainda que sem restrições às formalidades do gênero literário.

Intitulado *Manifesto pela Educação Não Formal* e publicado inicialmente de maneira virtual, para possibilitar, como já mencionado, o acesso ao público de forma gratuita e democrática, desejamos que essa publicação encontre novas colaborações que proponham melhorias e reflexões para que a Educação Não Formal passe a ser mais promovida, incentivada e frequentada, bem como propor uma aproximação de estudantes de Pedagogia que possam contribuir com práticas construtivas em espaços fora dos muros da escola.

Uma possibilidade de continuidade do trabalho seria agregar diretamente os estudos da área da Pedagogia Social, dando mais enfoque, dessa forma, às temáticas já presentes no Manifesto, como a educação antirracista, a decolonialidade, o direito à cidade, a pedagogia dos povos indígenas, entre tantas outras. Seria também relevante considerar o trabalho das diversas organizações sociais com as famílias e as comunidades em que se inserem, formando não só as crianças e jovens com quem dialogam diretamente, como também todo o seu entorno.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 10º ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em 25 ago 2022.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 08 dez 2022.

CATINI, Carolina. *Educação não formal: história e crítica de uma forma social*. In: **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, 2021, Vol.47 (1). Disponível em: [https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_cdi\\_dialnet\\_primary\\_oai\\_dialnet\\_unirioja\\_es\\_ART0001463403&context=PC&vid=CAPES\\_V3&lang=pt\\_BR&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal&offset=0](https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001463403&context=PC&vid=CAPES_V3&lang=pt_BR&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal&offset=0). Acesso em 20 mar 2022.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYdfQ/?format=pdf>. Acesso em 24 abr 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOUVÊA, Tathiana. *O movimento brasileiro de renovação educacional*. In: CAMPOS, Flavio R.; BLIKSTEIN, Paulo. (org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. Capítulo 1.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Coleção Educadores, MEC. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASIO, Juan-David. **Como agir com um adolescente difícil? Um livro para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. Disponível em: <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/J.D.-Nasio-Como-agir-com-um-adolescente-dificil.pdf>. Acesso em 20 mai 2022.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Métodos e técnicas de pesquisa em educação*. In: **Revista Científica da FASETE Unirios**, 2019.1, p. 36-50. Disponível em: [https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos\\_%20e\\_tecnicas\\_de\\_pesquisa\\_em\\_educacao.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf). Acesso em 01 set 2022.

PIAGET, J., INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINTO, Luis Miguel Castanheira Santos. **Educação Não-Formal** um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal. Tese de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/705/1/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Luis%20Castanheira%20Pinto%20-%20PDF.pdf>. Acesso em 13 set 2022.

QUADRA, Gabrielle Rabello; D'ÁVILA, Sthefane. *Educação Não-Formal: Qual a sua importância?* In: **Revista Brasileira de Zociências**, v. 17, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/zociencias/article/view/24644>. Acesso em 24 mar 2022.

SAAVEDRA, Inês; OLIVEIRA, Clara Costa. *Filosofia da educação não formal e complexidade na intervenção comunitária*. In: **Filosofia e Educação**, Vol.11 (3), 2020. Disponível em: [https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_cdi\\_crossref\\_primary\\_10\\_20396\\_rfe\\_v11i3\\_8658377&context=PC&vid=CAPES\\_V3&lang=pt\\_BR&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal&offset=10](https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_20396_rfe_v11i3_8658377&context=PC&vid=CAPES_V3&lang=pt_BR&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal&offset=10). Acesso em 24 mar 2022.

SANTOS, Ingrid Talian Almeida. **Projetos sociais com adolescentes em prol de uma educação integral**. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1U3wLBrHWngOu2XpNS6pXMnK-qVXPfUXx/view?usp=drivesdk>. Acesso em 17 mar 2022.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget**. In ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

SEMICHECHE, Adriani; HIGA, Klicia Miyeko; CABREIRA, Lucimaira. *Protagonismo juvenil: a participação dos jovens para a transformação social*. In: **Akrópolis**, Umuarama, v. 20, n. 1, p. 21-38, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/4450/2694#:~:text=Protagonismo%20juvenil%20%C3%A9%20a%20participa%C3%A7%C3%A3o,mais%20amplo%20atrav%C3%A9s%20de%20campanhas%20>. Acesso em 20 mar 2022.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas)

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Education: from school closure to recovery*. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 8 set 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em 01 set 2022.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



## APÊNDICE

### 1 - Questionário

1. Qual é a sua idade?

Você frequentou algum desses locais nos últimos 5 anos (desde 2017)? Caso você tenha participado de mais de uma atividade, pode responder novamente o formulário, selecionando outra categoria.

Não

Qual o motivo de não ter frequentado nenhuma atividade?

O preço

Não tive interesse

Não tive referências desses locais e atividades

Outra

Atividades esportivas e recreativas regulares

Atividades artísticas (cursos de teatro, dança, artes visuais, etc.)

Movimentos Juvenis

De que forma você participou desse ambiente?

Educando - aquele que está aprendendo, visitando, recebendo a proposta

Educador - aquele que está ensinando, guiando, propondo

Descreva detalhadamente qual atividade foi realizada.

Com que periodicidade e durante quanto tempo você frequentou essa atividade? (Exemplo: duas vezes por semana, por 3 anos.)

O que você aprendeu? Dê o máximo de detalhes.

Quem te indicou essa atividade?

Professora

Família

Amigos

Indicação médica

Interesse próprio

Como você aprendeu? Quais eram as dinâmicas e estratégias?

Que experiências você teve? Responda de forma detalhada.

As atividades aconteciam de forma:

Sempre individual

Majoritariamente individual

Equilibrada entre individual e coletiva

Majoritariamente coletiva

Sempre coletiva

Quão importante foi o Outro nesse processo?

Nada

Pouco

Importante

Fundamental

Qual foi a importância do Outro? De que formas isso impactou no seu processo? Dê detalhes.

Quão importante você acredita que foi no processo educativo do Outro?

Nada

Pouco

Importante

Fundamental

Qual foi a sua importância? De que formas você impactou no processo? Dê detalhes.

Como essa experiência mudou sua forma de se relacionar em grupo? Seja o mais detalhado possível.

Ao frequentar esse ambiente, que descobertas você fez sobre você mesmo? Dê detalhes.

Que tipos de desafios você enfrentou? O que te ajudou a resolvê-los? Dê detalhes.

Se quiser contar algo a mais sobre sua vivência nesse ambiente:

CAROLINA VENDRAME DOS SANTOS

LAURA GONCALVES LANDI

RENATA MARCHETTI POLINESIO

# 10. MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: UM GUIA PARA ESTUDANTES

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Dra.Tathyana Gouvêa.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

Neste trabalho, elaboramos um material didático, na forma de um guia impresso (material físico) de mediação de conflitos escolares, com o objetivo de instrumentalizar alunos e professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental para a resolução consensual e autônoma dos conflitos que invariavelmente se apresentam no dia a dia da escola. Nos baseamos, principalmente, nos autores Claudia Ceccon (2009), Antonio Ozório Nunes (2011), Alvaro Crispino (2007) e nos trabalhos de Terre des Hommes (2013), Margaret Thorsborne (2004), e Belinda Hopkins (2004). Para analisar o uso e efeito do nosso material nas escolas, realizamos a observação tendo em mente algumas perguntas norteadoras do nosso olhar. Após a coleta de dados, os analisamos a partir de três principais critérios: (I) a recepção da escola, (II) nível de intervenção dos professores e (III) idade das crianças. Chegamos à conclusão de que o manual pode ser uma ferramenta interessante e útil para a resolução de conflitos nas escolas, desde que essas tenham uma concepção de conflito como oportunidade de aprendizado e desenvolvimento moral e deem respaldo para o material.

**Palavras-chave:** Conflitos na escola. Resolução de conflitos. *Peer mediation*.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, elaboramos um material didático, na forma de um guia impresso (material físico) de mediação de conflitos escolares, que pode instrumentalizar estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental para a resolução consensual e autônoma das questões que invariavelmente se apresentam no dia a dia da escola.

A escola é o primeiro local de experimentação social das crianças fora do ambiente familiar, e nesse novo contexto, elas conhecem e experimentam limites e possibilidades das regras de convivência.

Todos os contextos de interação humana são permeados por regras; impostas ou convencionadas, explícitas ou subentendidas, e precisam ser aprendidas.

Na vida adulta, a apreensão desses combinados coletivos é geralmente mais simples, mas na infância, as crianças estão formando seus repertórios e desenvolvendo-se cognitivamente, o que faz com que o trabalho dos adultos na escola precise incluir o conhecimento e a reflexão sobre as questões de convivência. (BISSOLI, 2014)

Por outro lado, podemos pensar também que as interações humanas são marcadas pelos encontros e divergências; da riqueza da diversidade das pessoas frequentemente surgem atritos. E a escola, como esse espaço de intensa e frequente interação, é um lugar de nascimento ou explosão de muitos conflitos - vale dizer, não só entre as crianças.

Novas perspectivas a respeito do valor e das possibilidades diante dos conflitos têm surgido nas últimas décadas (VASCONCELOS, 2015; ZEHR, 2012), mas em nossas vivências em sala de aula, tanto quanto estudantes como educadoras, percebemos que ainda é muito difícil transpor e conectar teoria e prática. Então, por mais que, em tese, concordemos que a escuta precisa ser praticada, que as melhores soluções são as que vem dos acordos, e que precisamos respeitar as crianças e a infância, recorrentemente nos encontramos na posição de “pôr um fim” às situações difíceis enfrentadas pelas crianças no descobrir dessa convivência coletiva.

Pensamos, ainda, que grande parte dessa dificuldade dos educadores de se mobilizar proativa e positivamente diante de conflitos decorre da demanda (subentendida) de dar conta de todos os conflitos dos alunos no tempo em que estão na escola.

Enquanto sabemos que esse seria um objetivo impossível (já que os conflitos surgidos na escola nem sempre se limitam ao espaço físico da escola, e, da mesma forma, aparecem na escola conflitos que ali não nasceram), refletimos que uma possibilidade diante disso seria “devolver” às crianças a responsabilidade pelas questões que lhes são pertinentes, trabalhando de forma mais consistente e rotineira no desenvolvimento de habilidades e competências que lhes permitam superar suas questões. Acreditamos que, ao oferecer técnicas de resolução consensual de conflitos para os atores do contexto escolar, promove-se a cultura de paz, o senso de justiça e a autonomia, habilidades e potências que são também transformadoras da sociedade em que vivemos.

Embora o aprendizado dessas ferramentas seja de uma vida inteira, consideramos que a escola é um lugar muito próprio para o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, já que estes conhecimentos têm inúmeras oportunidades de serem postos em prática.

Assim é que propomos a elaboração deste material didático, tanto para amparar teoricamente os professores (que “espalharão” essas ferramentas e atuarão em suporte às crianças), quanto para que as crianças tenham um recurso a mais, um material concreto e de fácil acesso, na resolução dos seus conflitos.

Iniciativas de mediação escolar de pares têm surgido em muitos locais do mundo (dentre elas se destacam a organização Parceiros Brasil, sob coordenação de Gabriela Asmar, o projeto Adoção Afetiva do Estado de São Paulo e o projeto do professor mediador da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, além do que se observa no filme *Escolas em Círculo*, a respeito da sociocracia nas escolas)<sup>1</sup> e inspiraram amplamente este trabalho, servindo para nós como um guia e um caminho.

<sup>1</sup> Para saber mais:

<https://partnersbrasil.wordpress.com/o-que-fazemos-what-we-do/projetos/>

<https://www.educacao.sp.gov.br/programa-adoacao-afetiva-aproxima-sociedade-das-escolas-da-rede/>

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/escolas-recebem-inscricoes-de-interessados-em-participar-da-comissao-de-mediacao-de-conflitos/>

Proporcionar aos alunos que resolvam suas próprias questões, ainda que através de um suporte (o guia que pretendemos elaborar), é apostar que eles possuem competências para superar as questões que se apresentam em seu cotidiano e consigam, assim, transpor essa habilidade para outras situações da vida futura e, ainda, contribuir para que seus pares consigam fazer o mesmo.

Pretendemos que o nosso material possa ser aplicado em diferentes realidades, com professores e alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas ou privadas. Contudo, diante da nossa possibilidade de testá-lo com professores e alunos de escolas privadas de elite da cidade de São Paulo, consideramos que este foi o nosso público-alvo neste momento.

O principal objetivo deste trabalho foi elaborar um material didático que funcione como um guia para alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental atuarem em seus conflitos e na resolução de conflitos dos colegas como mediadores, como será melhor detalhado no item 1 deste trabalho (Campo de Pesquisa).

Temos como objetivo neste trabalho responder à seguinte pergunta de pesquisa: será possível estimular a resolução autônoma de conflitos a partir da apresentação e uso de um material didático? A partir dessa, elaboramos também as seguintes perguntas: As crianças, depois de apresentadas ao material, se sentiram mais estimuladas a resolver de forma autônoma os conflitos do dia a dia? As crianças sentiram mais segurança e apresentaram-se proativamente na resolução de conflitos próprios e de colegas? O apoio do manual é suficiente para atingir esse objetivo? Será que o mesmo material poderá atender crianças do primeiro ao quinto ano do fundamental?

Como hipóteses, acreditamos que (I) o material deva ser apresentado aos estudantes em um momento anterior às situações de conflito e que possivelmente seja necessário que os educadores intervenham incentivando o uso do material nos primeiros meses de implementação. Por isso, oferecemos, juntamente do guia, uma carta aos professores, com o objetivo de sensibilizá-los a conhecer e apropriarem-se do material, para assim ajudarem as crianças a conhecê-lo e melhor utilizá-lo. Acreditamos que essa sensibilização seja importante, pois a forma como os educadores veem e lidam com os conflitos pode influenciar muito no apoio que eles darão aos alunos nas situações conflituosas. Também supomos que (II), nos momentos de conflito, possa ser difícil parar e pegar o guia para seguir um roteiro; por isso, criamos também um cartaz que poderá ser exposto nos espaços coletivos (sala de aula, pátio, corredores), ajudando a retomar, de forma simplificada, o passo a passo contido no manual. Também levantamos a hipótese (III) de que o projeto pedagógico e as práticas da escola possam ter influência (positiva ou não para o nosso trabalho e análise) na recepção e uso do material na instituição. Além disso, acreditamos que (IV) a idade dos alunos e, conseqüentemente, a maturidade emocional e os conhecimentos e habilidades comunicativas, possam influenciar o uso do material e a implementação da mediação entre pares para resolução de conflitos, por isso, pensamos em testá-lo com crianças a partir do Ensino Fundamental.

Para desenvolver este trabalho, apresentamos, no item 2, o Arrazoado Teórico, que indica o caminho de pesquisa por nós percorrido. Esta pesquisa consistiu em três vertentes: o que são práticas restaurativas, exemplos de como se aplicam as práticas restaurativas em escolas e a prática de mediação entre pares nas escolas (*peer mediation*).

Para entender mais sobre os conflitos na escola, de maneira geral, nos baseamos nos autores Claudia Ceccon (2009), Antonio Ozório Nunes (2011), Alvaro Crispino (2007). Para saber mais sobre práticas restaurativas e como se aplicam as práticas restaurativas nas escolas, analisamos o trabalho de Terre des Hommes (2013), Margaret Thorsborne (2004), e Belinda Hopkins (2004). Por fim, pesquisamos iniciativas ao redor do mundo em escolas que adotaram programas de mediação de pares e como se efetivaram nas escolas.

A partir disso, elaboramos os dois materiais: uma carta de apresentação para os professores (que serve como um suporte para o material principal), e o guia de mediação de conflitos para os alunos, que foi o material central neste trabalho. Como parte complementar do guia, criamos também um cartaz, contendo os tópicos do manual, para facilitar a apropriação do seu conteúdo, que foi anexado nos murais das salas onde ocorreu a testagem.

A análise da testagem do protótipo encontra-se no item 2.1 deste trabalho, e nos sinalizou algumas mudanças que precisaram ser feitas com relação à estrutura, e, principalmente, à forma de apresentação do material.

Esperamos, dessa maneira, que o nosso trabalho contribua para a transformação das relações no espaço da escola.

## 1. CAMPO DE PESQUISA

Durante essa pesquisa, foram elaborados dois materiais didáticos: um guia voltado para os estudantes, com a finalidade de funcionar como uma espécie de apoio para as crianças começarem a trabalhar autonomamente na resolução das questões que surgem cotidianamente, e uma carta voltada aos professores, focada na conscientização e ampliação do repertório deles para lidar com os conflitos na escola.

O objetivo do material direcionado aos professores é auxiliar e aperfeiçoar, a partir de reflexões e ampliação do repertório dos mesmos, a prática docente cotidiana. Esse material poderá servir, também, como um disparador para formações continuadas de professores, podendo ser utilizado por cada um da maneira que lhe for conveniente e/ou possível.

Com o material destinado aos alunos, a ideia é que eles se apropriem de um “caminho”, um “Modo de Fazer”, um guia para lidar com os conflitos que surgem em seu cotidiano. Apesar do fato de que, em muitos casos, a intervenção do adulto é bem-vinda (e até mesmo necessária), é importante instruir e dar autonomia para que as crianças participem de maneira ativa na resolução de seus conflitos e na

criação de propostas de resolução para suas questões. Este guia é um livreto de 16 páginas, com imagens (fotos de crianças encontradas na internet, livres de direitos autorais) e pequenos textos que explicam o passo-a-passo para a resolução de conflitos, com palavras-chave em negrito para chamar a atenção das crianças e facilitar a memorização; é um manual com dois possíveis caminhos para a resolução de conflitos, sendo um deles somente para os membros envolvidos no conflito e o outro para quando quiserem contar com a ajuda de uma outra criança, de fora do conflito, para auxiliar no processo.

No dia a dia escolar, muitos conflitos urgentes e importantes para as crianças passam de maneira despercebida ou irrelevante para os adultos. Portanto, dar às crianças um caminho para cuidarem dessas situações é uma forma de suavizar tais ocorrências, para que passem a ser resolvidas de imediato, pelas próprias partes envolvidas, sem que se tornem algo maior.

Os protótipos dos materiais foram testados em duas escolas particulares de São Paulo/SP, em turmas do Ensino Fundamental I, tanto com os professores quanto com as crianças, da seguinte maneira:

- Para os educadores, a carta foi apresentada para coordenadores, professores e assistentes. Após a apresentação, foram recolhidos *feedbacks* e sugestões dos docentes através de uma entrevista semiestruturada. Isto é, foi feita uma pesquisa qualitativa, que, como define Oliveira (2016, p.37), é um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” Segundo a autora, “esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análises de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva”. (p.37)
- Para as crianças, o material foi apresentado por educadores (nós, pesquisadoras) em momento de aula, em duas diferentes salas de Ensino Fundamental I; durante um período de aproximadamente três meses, levantaram-se (i) percepções dos educadores sobre a prática realizada pelos alunos, e (ii) *feedback* dos próprios alunos sobre o uso do material, no formato de áudios ou vídeos, a serem posteriormente transcritos. Esse processo se dará através da técnica da observação participante, que

Segundo Duverger (1975), Mucchielli (1996) e Cruz Neto (1996) realiza-se através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto. (...) Na observação participante, o pesquisador deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e

interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador(a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano, pela vida, das ações e aspirações. (OLIVEIRA, 2016, p.80-81).

## 1.1. O protótipo

Como versão preliminar para uma primeira testagem, desenvolvemos o protótipo do material destinado às crianças (disponível no Apêndice A deste trabalho). Primeiro fizemos a escrita do material e posteriormente nos dedicamos às questões estéticas, nos atentando mais ao conteúdo do que à forma, que sabíamos que provavelmente precisaria de ajustes. Nós estávamos mais seguras em relação à escrita porque sabíamos a mensagem que queríamos que o material transmitisse às crianças, baseado nos nossos estudos sobre mediação, comunicação não-violenta e *peer mediation*. Questões relacionadas à estética do material, como o uso de ilustrações ou fotos, ou qual seria a melhor forma de diagramar o material, foram deixadas para um momento futuro pois, além de não termos tempo hábil para testar tantas possibilidades, queríamos escutar o retorno das crianças sobre o que faria mais sentido para elas.

Primeiramente, por conta de limitações colocadas pelo tempo e pelo novo aumento de casos de Covid na cidade (que afastou turmas e professores das escolas), foi possível apresentar o protótipo do material para crianças de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular situada na zona oeste de São Paulo. Devido a isso, tivemos poucas experiências de uso do protótipo em conflitos de fato, mas a professora expôs o material a algumas crianças, explicando seu uso e solicitando devolutivas delas. Foram feitas perguntas como: o que acharam? Vocês acham que funcionaria? O que poderia mudar para ficar mais bacana e usável por vocês?

Tanto no teste em um conflito real quanto nas conversas específicas com os alunos, a primeira coisa que pudemos notar é que o material, no princípio, depende de uma apresentação e certo tipo de mediação por parte de alguma professora. Percebemos que a ideia de os alunos autonomamente entrarem em contato com um material que esteja na sala, no momento do conflito, não se confirma na realidade. É um projeto novo, uma forma nova de lidar com os conflitos e, para instaurar isso como prática, percebemos que as crianças vão depender mais dos adultos. Nesse sentido, ficou clara a importância de instrumentalizar os professores para ter momentos de formação com as crianças antes de colocar o material em prática: mostrar a eles do que se trata, falar sobre a mediação de conflitos e formas de lidar com eles, podendo inclusive usar dinâmicas lúdicas e práticas como o *role play* (encenação). Dessa forma, o material estaria disponível na sala de aula como base e apoio para as crianças e elas já teriam familiaridade com seu uso. “Lendo uma vez eu achei muito complicado. Mas depois que você falou eu achei que faz sentido. Depois de ver isso algumas vezes e

se acostumar, a gente pode juntar tudo e fazer mais rápido”, colocou a aluna L., de 10 anos, corroborando as nossas conclusões.

Além disso, pudemos notar que o material, da forma como o apresentamos às crianças, está pouco visual.

Quando as pessoas estão bravas ou tristes, elas gritam, saem correndo, se descontrolam. Não dá vontade de ler tanta coisa. Você poderia fazer um cartaz, porque normalmente quando tem um cartaz espalhado eu sempre paro para ler porque chama bastante atenção. (aluna I, 10 anos)

Dessa forma, percebemos a necessidade de não só conversar com as crianças e ajudá-las a se familiarizar com o material, mas também de deixá-lo mais acessível visualmente. Notamos a possível necessidade de reavaliar a quantidade de texto em cada página e a diagramação, mas confirmamos também a nossa hipótese acerca da relevância de outros recursos para apoiar a implementação do material e pretendemos elaborar cartazes bem visuais para deixar expostos na sala de aula, de forma que, quando os alunos usarem o nosso guia em momentos de conflitos, eles já tenham familiaridade com o material e internalizado muito do processo.

Como mencionado anteriormente, a análise da testagem do protótipo nos sinalizou algumas mudanças a serem feitas com relação à estrutura, e, principalmente, à forma de apresentação do material. Diante disso, fizemos algumas alterações em nosso manual para torná-lo mais atraente e convidativo para as crianças: (I) diminuimos o texto, aumentamos sua fonte e alteramos a cor, (II) aumentamos o tamanho das imagens e adicionamos borda a elas, para que tivessem maior destaque, (III) imprimimos o manual em papéis coloridos - a primeira parte na cor lilás e a segunda, *Para ajudar alguém*, na cor laranja, (IV) criamos um cartaz a ser colocado nas salas de aula, com uma ferramenta prática para servir de apoio visual para as crianças. Realizadas tais alterações e implementações, demos encaminhamento às observações de uso e contato das crianças e das instituições para com o nosso material.

## 1.2. Material final e testagem

Conforme apontado acima, após as modificações no protótipo, chegamos no material final que foi apresentado às escolas e testado com os alunos (Apêndice C). Além disso, partindo da solicitação da coordenação da Escola B, elaboramos também uma Ficha (Apêndice F) para retomada dos conteúdos do material, cujas respostas, dadas pelas crianças, utilizamos também como fonte de dados para nossa pesquisa.

Testamos o material em duas escolas, ambas particulares, sendo uma localizada na zona oeste e outra na zona sul de São Paulo. Enquanto uma das instituições é uma escola inovadora fundada em 2020, cuja identidade ainda está em

construção (**Escola A**), a outra é uma escola bastante tradicional que existe há mais de 45 anos (**Escola B**). Na **Escola A**, o material foi testado com uma turma de 4º ano. Na **Escola B**, o material foi testado com uma turma de 2º ano.

Na **Escola A**, a testagem foi realizada com uma turma de 15 alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I, em que uma das pesquisadoras é a professora titular da sala. Na **Escola B**, a testagem foi realizada com uma turma de 25 alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I, em que uma das pesquisadoras é professora assistente da sala.

Cumpramos ressaltar que, diferentemente do que planejamos, não foi possível apresentar o material em reuniões formativas de professores e assistentes, sendo que os feedbacks que coletamos foram apenas das professoras e coordenadoras que acessaram e autorizaram a aplicação do material. Estas devolutivas e sugestões foram coletadas através de entrevista semi-estruturada, que seguiu o roteiro apresentado no Apêndice G.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

### 2.1. A importância do conflito na escola

Na linha do que definiu Crispino (2002), conflito pode ser caracterizado como toda opinião divergente ou maneira diferente de enxergar ou interpretar algum fato ou acontecimento, isto é, o conflito é o resultado da diferença de opiniões ou interesses entre duas ou mais pessoas. Sendo assim, como um ser é diferente do outro e, em contato com o outro, deixa em evidência suas diferenças, todos aqueles que vivem em sociedade têm a experiência do conflito com uma certa constância.

De acordo com a psicóloga Cynthia Menda (s.d.), o conflito é, por definição, inerente à natureza humana e, portanto, não deve ser visto como algo negativo. Ele é apenas uma divergência natural que precisa acontecer na convivência entre diferentes para que haja uma cultura de paz, uma vez que:

- (I) ajuda a regular as relações sociais,
- (II) ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro,
- (III) permite o reconhecimento e a valorização das diferenças,
- (IV) ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições,
- (V) permite perceber que o outro possui uma percepção diferente,
- (VI) racionaliza as estratégias de competência e de cooperação e

(VII) ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

A escola é um dos primeiros espaços que a criança frequenta para além da sua casa, espaço em que convive com pessoas para além da sua família e é onde deve aprender a conviver em sociedade. De forma geral, a escola reproduz a sociedade: reúne diferentes olhares sobre o mundo, diferentes maneiras de pensar, agir e existir. Por isso, o ambiente escolar acaba sendo representado por diferenças sociais, no qual diversos tipos de conflitos ocorrem diariamente.

O conflito escolar é definido pelo desacordo entre alunos acerca de ideias, interesses, princípios e valores. A escola constrói uma interface social favorável ao envolvimento entre pares, na qual conflitos proliferam como parte do processo educacional. As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade são aquelas em que o diálogo é constante, em que o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, a fim de que haja aprendizagem a partir das discussões e das diferenças. Dessa forma, deve ser papel da escola lidar com o conflito de forma construtiva, de forma a compreender as razões da diferença e as formas de convívio com as diferenças, de maneira a promover uma cultura de aprendizagem baseada na ultrapassagem de desafios e em um clima de bem-estar, uma vez que o ambiente com que as pessoas interagem tem uma influência extremamente importante no desenvolvimento do seu potencial individual.

Ribeiro (2018) ao estudar o conflito escolar e a intervenção docente nos conflitos interpessoais de estudantes, afirma que há duas formas principais de os professores verem o conflito dentro da escola: como perigo ou como oportunidade. Segundo a autora, a visão do conflito como perigo leva os professores a evitar, conter, resolver rapidamente, ignorar ou transferir os conflitos, enquanto encará-los como uma oportunidade de aprendizagem leva os docentes a mediar e promover a conversa.

Dentro da perspectiva que adota a visão do conflito como oportunidade, o professor entende que o conflito não é dele e que os alunos são os sujeitos naquela situação, mas também entende que ainda assim ela pode ser aproveitada para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos envolvidos, visando o seu desenvolvimento moral. Sobre isso, Ribeiro afirma:

os(as) professores(as) precisam dar condição, para que seus alunos consigam, progressivamente, resolver seus próprios conflitos, com mais autonomia, fazendo uso da mediação como estratégia de intervenção docente no conflito entre pares. (RIBEIRO, 2018, p. 54).

No entanto, como aponta Chagas,

a indisciplina no meio educacional é vista como a manifestação de um aluno com um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzido na falta de educação ou desrespeito pelas regras pré-estabelecidas, na bagunça, agitação ou desinteresse. (CHAGAS, 2001, p.39)

Tal afirmação deixa evidente o despreparo da maioria dos educadores para lidar com os diferentes conflitos que ocorrem no ambiente escolar, vendo-os como indisciplina e perigo; tampouco para que eles transformem tais acontecimentos em momentos de aprendizagem, trabalhando com entendimentos, regras e valores fundamentais para o convívio em sociedade.

Portanto, para lidar com esse tipo de situação é necessário, segundo Valente, Lourenço e Németh (2020) que os educadores sejam treinados para entender os conflitos como oportunidade de aprendizagem e lidar com eles de maneira construtiva, para que os próprios alunos aprendam a lidar com os conflitos. De acordo com a autora, o potencial construtivo e educacional dos conflitos depende fortemente das habilidades daqueles envolvidos. Portanto, saber comunicar e respeitar os direitos e opiniões dos outros são essenciais para que os conflitos sejam momentos benéficos para o desenvolvimento social e humano dos indivíduos.

A literatura aponta a existência de três maneiras de resolução de conflitos: a assertiva, a submissa e a agressiva:

os conflitos interpessoais podem ser resolvidos basicamente de três formas: por comportamentos coercitivos, como o agressivo, que fazem valer o direito ou opinião de quem os emite, mas sem consideração pelos direitos, sentimentos e opiniões do outro. Por outro lado, o comportamento submisso, o verso do agressivo, toma em consideração os direitos e sentimentos do outro, sem, porém, considerar os próprios, levando quem o emite a não reagir ou esquivar-se da situação. Finalmente, o comportamento assertivo, o mais desejável, e, por que não dizer, mais evoluído pelas coordenações cognitivo-afetivas que demanda, toma em consideração os próprios direitos, sentimentos e ideias, e os explicita, sem com isso ferir os alheios. (LEME, 2004, p.6)

## 2.2. Métodos alternativos de resolução de conflitos

Vivemos em uma sociedade que encara os conflitos como um problema e que tende a resolvê-los de forma punitiva e autoritária, buscando apontar culpados e aplicar coerções.

A partir dos anos 70, iniciaram-se, no Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia, abordagens alternativas para a resolução dos conflitos, de forma a compreender a complexidade das relações humanas. O surgimento dos novos paradigmas abriu espaço para formatos emancipatórios e pautados no diálogo, dentre os quais se destacam a mediação de conflitos e a justiça restaurativa (VASCONCELOS, 2015).

Sobre a mediação de conflitos, pode-se dizer que é um

método dialogal de solução ou transformação de conflitos interpessoais em que os mediandos escolhem ou aceitam terceiro(s) mediador(es), com aptidão para conduzir o processo e facilitar o diálogo (...), com vistas a se construir a compreensão das vivências afetivas e materiais da disputa, migrar das posições antagônicas para a identificação dos interesses e necessidades comuns e para o entendimento sobre as alternativas mais consistentes, de modo que, havendo consenso, seja concretizado o acordo. (VASCONCELOS, 2015, p. 56)

#### A Justiça Restaurativa, por sua vez

tem como objetivo trabalhar a compreensão das pessoas sobre a situação conflituosa para que haja a humanização dos envolvidos, possibilitando a identificação das necessidades geradas pelo conflito/crime e a consequente responsabilização de todos os afetados, direta ou indiretamente, para que, de uma forma ou de outra, se comprometam e contribuam para sua resolução. (AGUIAR, 2009, p. 109)

Ao falarmos sobre práticas restaurativas, estamos nos referindo aqui a um conjunto de técnicas e metodologias que partilham desse diferente paradigma acerca do conflito e das formas de resolvê-lo, podendo ser também consideradas práticas participativas, vez que “as partes atuam de forma significativa no processo decisório, na busca compartilhada de cura e transformação” (AGUIAR, 2009, p. 110).

De forma geral, as práticas restaurativas têm em comum: (i) promover a reflexão sobre as ações realizadas, considerando o impacto no outro e no coletivo; (ii) a restauração das relações; (iii) a reparação de danos (se o caso); e (iv) o diálogo como a principal ferramenta.

As Novas Formas de Resolução de Conflitos, mais especificamente a Mediação e a Justiça Restaurativa, têm como princípio básico devolver às pessoas a responsabilidade de suas escolhas (...) para que os envolvidos consigam desenvolver suas capacidades, percepções e autonomia de escolha para a construção do consenso. (AGUIAR, 2009, p. 119)

É possível pensar em práticas restaurativas proativas e reativas, sendo as proativas consideradas aquelas que promovem a construção de vínculos, comportamentos e valores coletivos; as reativas seriam aquelas aplicadas como uma resposta às situações de conflito, visando a reparação de relações e de danos.

As práticas restaurativas costumam ser orientadas por um facilitador, uma pessoa que atua como um terceiro para conduzir o diálogo de forma justa e imparcial. Os facilitadores costumam ser capacitados para conduzir estes encontros, sendo frequentemente formados como mediadores ou em técnicas como a da Comunicação Não-Violenta (CNV) (AGUIAR, 2009, p. 116).

## 2.3. Práticas restaurativas na resolução de conflitos na escola

Se é verdade, como foi apontado acima, que o conflito é inerente à natureza humana e é parte integrante da atividade social; e que as habilidades para enfrentar os conflitos vão determinar a sua potência construtiva e educacional para aqueles envolvidos, acreditamos que a forma como a escola atua para desenvolver tais habilidades junto a seus alunos seja de extrema importância. Instrumentalizar as crianças, desde pequenas, a lidar com os seus conflitos de forma não violenta pode significar, então, dar a elas a chance de crescer a partir de seus conflitos e se formar cidadãos responsáveis, justos e íntegros. A partir dessa ideia, surge a proposta de introdução de práticas restaurativas nas escolas como uma possibilidade de criação de uma alternativa de ação coletiva ante os conflitos escolares. Como afirmam Grossi et al.:

As iniciativas voltadas para a educação para a paz e justiça restaurativa incorporam valores essenciais para a cultura democrática como participação, diálogo, igualdade, justiça social, respeito à diversidade e aos direitos humanos, indo ao encontro do projeto ético-político da nossa profissão. (GROSSI et al., 2009, p.501).

Assim como na Justiça Restaurativa, as práticas restaurativas dentro do ambiente escolar se estruturam tendo o respeito e a participação de todos como princípios fundamentais. Segundo Brancher (2006), a vítima e o ofensor em um conflito já estabelecem uma relação mesmo antes de ele acontecer, dada a nossa condição social que coloca todos interligados por uma rede de relacionamento. “A sociedade compartilha responsabilidade por seus membros e pela existência de crimes, e há uma responsabilidade compartilhada para ajudar a restaurar as vítimas e reintegrar os ofensores” (BRANCHER, 2006, p. 18). Pretende-se então que a partir do diálogo e da transparência, a comunidade escolar possa apoiar o ofensor e a vítima, ajudando-os a entender as motivações e consequências do conflito, buscando todos uma resolução pacífica pautada na responsabilidade e no empoderamento dos envolvidos.

Os valores e práticas colocados acima, levadas ao ambiente escolar e introduzidos às crianças desde pequenas, podem apoiar a construção de uma escola onde as pessoas cuidam umas das outras e onde há bons relacionamentos, respeito mútuo e um sentido de pertencimento que, como defende Belinda Hopkins (2011), são a chave de um aprender e de um ensinar bem-sucedido.

Contudo, para que seja possível realizar esse trabalho, não basta o desejo de um só professor, ou que o desenvolvimento da autonomia e das relações faça parte apenas como um objetivo curricular. Assim aponta Ribeiro (2018):

mais do que uma formação específica, é necessária uma construção de objetivos comuns, que toda a equipe escolar tenha, como foco, a formação de alunos mais autônomos. São necessários, também, estudos, reflexões sobre questões práticas do cotidiano,

envolvimento de toda a comunidade escolar, criação de um espaço, no currículo e na rotina, para que os círculos restaurativos aconteçam, no horário da aula e de trabalho do professor (RIBEIRO, 2018, p. 57).

Portanto, para que iniciativas de resolução consensual de conflitos sejam bem-sucedidas nas escolas, deve haver um grande esforço da instituição escolar; assim, apoiadas pela comunidade, as crianças têm a oportunidade de desenvolver valores, competências e estratégias para lidar com os conflitos de forma natural, responsável e solidária. Nesse mesmo sentido, afirma Leme (2004):

Tais tendências de resolução de conflitos são provavelmente aprendidas com modelos, como pais e professores, que aparentemente, ou agem como modelos de solução de problemas destetipo,oumesmo,estimulam involuntariamente comportamentos mais submissos, mais facilmente associáveis a comportamentos pró-sociais por eles valorizados. A cultura em que se processa a socialização da criança desempenha um papel fundamental neste aprendizado da resolução de problemas interpessoais, no sentido em que diferentes sistemas de valores expressam diferentes ideais de vida, que constituem o universo simbólico que dá significado às interações sociais de um dado grupo. (LEME, 2004, p. 6)

## 2.4. Peer Mediation

A partir dos princípios e aprendizagens da mediação e justiça restaurativa, surgem também programas chamados de *peer mediation*, ou, em tradução livre, de mediação entre pares, que se destacam em contextos de aprendizagem como escolas e universidades. Embora haja notícias de programas de mediação de pares desde o fim dos anos 60, foi a partir da década de 90 que ganharam mais visibilidade e espaço (JOHNSON e JOHNSON, 1996).

*Peer mediation* é um processo de mediação de conflitos em que os próprios alunos atuam como mediadores neutros, isto é, eles trabalham com seus pares para encontrar as causas dos desentendimentos e decidir maneiras justas de resolver os conflitos. Há modelos em que um grupo de alunos da escola é treinado para realizar a mediação, e outros em que todos os alunos são capacitados para resolver adequadamente seus conflitos. É possível perceber também que há programas de base curricular, em que os alunos aprendem sobre conflito e habilidades de forma sistematizada, e também programas “extracurriculares” de mediação de pares.

Segundo Mehta (2009), a mediação de pares é uma ferramenta para que os alunos mediadores ajudem a resolver conflitos entre seus pares. A mediação por pares pode ser instituída em qualquer idade na escola, do ensino fundamental até o ensino médio. Na mediação de pares, os alunos são treinados para aprimorar suas habilidades comunicativas e mediadoras. Davies (s.d) comenta que, na maioria dos programas de mediação entre pares nas escolas, os mediadores mais novos são os

do quarto ano do Ensino Fundamental.

De acordo com Isenberg (2019), esse processo é bom por ser um método de disciplina restaurativa, que ajuda os alunos a desenvolverem empatia e habilidades de resolução de problemas. Além disso, permitem que as questões sejam resolvidas de forma mais razoável, considerando os critérios dos alunos, e não através de soluções (muitas vezes sem sentido) impostas pelos adultos.

No Brasil, ainda não há muitas iniciativas nesse sentido, e ainda menos análises suficientes sobre programas de mediação de pares nas escolas. É nessa lacuna que pretendemos, então, apresentar esta pesquisa, levando para as escolas em que estamos atuando uma proposta de mediação de pares, por meio da qual todos os alunos teriam condições de lidar com os conflitos do dia a dia, usando um suporte (guia) para a resolução dos seus conflitos e contribuir como mediadores em outras disputas.

## 3. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo iremos analisar e discutir o uso e contato dos alunos e das instituições em que realizamos as testagens com os nossos materiais - o guia para professores e os manuais para os estudantes. Como mencionado anteriormente, uma versão de protótipo já havia sido apresentada para as crianças em um primeiro momento e, após alguns ajustes, apresentamos e disponibilizamos nas salas de aula a versão final por cerca de 3 meses.

Para analisar o uso e efeito do nosso material nas escolas, realizamos a observação tendo em mente algumas perguntas norteadoras do nosso olhar (Apêndice G). Além da observação, aplicamos a Ficha (Apêndice F) para as crianças, e as respostas foram também analisadas. Após a coleta de dados, os analisamos a partir de três principais critérios: (I) a recepção da escola, (II) nível de intervenção dos professores e (III) idade das crianças.

### 3.1. Recepção da instituição

A nossa hipótese era de que o projeto pedagógico e as práticas da escola poderiam influenciar a maneira como o material seria recebido na mesma, o que por sua vez teria um impacto grande no espaço e na potência do material naquela instituição.

A **Escola A** traz em seu currículo a questão da aprendizagem socioemocional de forma bastante expressiva. No primeiro semestre de 2022, alguns professores da escola foram chamados para fazer um curso de mediação de conflitos, e a turma do 9º ano do Ensino Fundamental também recebeu uma formação sobre *peer mediation*, visando que os alunos mais velhos pudessem apoiar os mais novos nas resoluções de seus conflitos. Quando levamos o material pela primeira vez nessa

escola, a coordenadora pedagógica recebeu de forma bastante aberta. Disse que a ideia a agradava e que ia ao encontro das práticas valorizadas na escola, e que levaria para a *academicdean* (diretora acadêmica, responsável pela área de instruções da escola). Mais tarde, retornou dizendo que a gestão aprovava o uso do material em uma sala de aula do 4º ano, e que a depender de como corresse a interação dos alunos com o guia e o seu uso, poderíamos pensar em uma aplicação no nível da escola como um todo.

Por outro lado, na **Escola B**, pudemos perceber uma grande diferença na recepção institucional do material. Inicialmente, o material foi apresentado à professora titular, que se demonstrou bastante solícita à testagem do material. Contudo, ao levar o material para a coordenadora, ela se mostrou receosa em dar uma devolutiva imediata; informou que gostaria de ficar com o material para analisá-lo e que seria necessário conversar antes com a vice-diretora para conferir a possibilidade de aplicação na escola (muito embora o que tenha sido solicitado fosse apenas a testagem naquela turma em específico). Mais de um mês depois, a coordenadora deu a seguinte devolutiva: que havia gostado bastante do material, o considera muito relevante e pertinente, mas (i) a **Escola B** não trabalha com a ideia de “manuais” (até então, o que havia sido entregue para ela foi a versão do protótipo em papel colorido, mas sem a nova capa); e (ii) o material não seria muito indicado para o 2º ano, apontando que acreditava que, para essa faixa etária, o cartaz poderia ser mais efetivo do que o manual. Por fim, ao falar sobre a turma específica em que seria realizada a testagem, comentou que em face de questões recentes, a turma estava demonstrando estar em um momento mais heterônomo, necessitando que as professoras participassem de todas as mediações de conflitos, fazendo as devidas intervenções.

Percebemos que, na **Escola B**, apesar da receptividade inicial da professora titular, ela não estava totalmente apropriada do material, tampouco era de seu interesse incentivar a sua utilização. Da mesma forma, a coordenadora ofereceu alguns tempos da sua aula semanal com a turma para que o material fosse trabalhado de alguma maneira (ela sugeriu a elaboração de uma ficha de atividade relacionada, que acabou se transformando na Ficha do Apêndice F), mas nos dias dessas aulas acabava não sobrando tempo para conversar sobre ou fazer qualquer atividade relativa à sua utilização.

As observações realizadas corroboram nossa hipótese inicial e confirmam o que apontavam as nossas referências teóricas: a receptividade da instituição sobre o material, sua abertura para receber e testar um novo modelo de resolução de conflitos na sala de aula fez significativa diferença nas possibilidades de uso no dia a dia. Ficou evidente que, na escola em que o desenvolvimento da autonomia é uma prioridade, houve maior receptividade para conhecer e testar o material. Como apontou Ribeiro (2018, p. 59): “a efetivação dos programas de mediação é reduzida, quando a implantação não nasce da tomada de consciência dos sujeitos da escola, sobre a necessidade de rever os modos como lidavam com os conflitos.”

### 3.2. Nível de intervenção do professor

Nos nossos estudos preliminares, em que estávamos analisando possibilidades para o nosso protótipo, chegamos a uma conclusão primária de que o material, no princípio, dependeria de uma apresentação e algum tipo de mediação por parte de alguma professora. Percebemos que a ideia de os alunos autonomamente entrarem em contato com um material que estivesse na sala, no momento do conflito, poderia se mostrar improvável.

Na **Escola A**, a primeira interação entre os alunos e o material foi mediada pela professora da sala. Neste teste, foi possível dedicar um período de trinta minutos para apresentação e conversa sobre o material. Sentados em roda, a professora explicou do que se tratava aquele manual e de onde ele surgiu, quais as motivações por trás dele. Depois, a professora leu o manual integralmente para os alunos, e abriu para observações e comentários. Os alunos disseram que aquilo fazia bastante sentido e que era uma forma boa de resolver os conflitos. Disseram também que gostaram do material esteticamente, que ser colorido ajudava a dar vontade de ver. Não aprofundaram muito nos seus comentários.

Durante o período do teste, houve apenas um conflito na **Escola A** em que o material pôde ser usado, e isso foi feito de forma indireta e com a intervenção da professora. Era uma circunstância em que uma situação de brincadeira costumeira entre dois alunos escalou para um conflito que envolveu muita frustração e raiva, e em que um dos lados ficou especialmente bravo e contrariado. Enquanto mediava o conflito e conversava com uma das partes, a professora retomou as ideias do material e perguntou se o estudante se lembrava de algo do manual que pudesse ajudá-lo naquela situação. Ele falou que sim, que tinha percebido que precisava pedir desculpas porquê de fato a situação magoou o outro, e que ele queria ter a chance de conversar com o amigo para sugerir que eles fizessem um combinado para que aquilo não voltasse a acontecer. Essa ideia de fazer um combinado é um dos passos do manual e está inclusive escrito no cartaz na parede da sala, o que nos leva a crer que de fato o aluno estava se apoiando nas ideias do material. Contudo, isso foi feito apenas quando a professora fez referência ao manual, e o aluno não pensou em recorrer ao material para seguir o passo a passo, apenas aplicou a parte da qual se lembrou no momento.

Na **Escola B**, o material foi apresentado inicialmente por uma das assistentes de sala, num tempo disposto pela professora de aproximadamente 15 minutos ao final de uma aula de matemática. Após contar para as crianças sobre a ideia do material, a professora assistente propôs aos alunos que eles ajudassem a avaliá-lo, levantando sugestões, críticas e opinando se acreditavam ser uma boa ideia. As crianças mostraram-se muito receptivas, considerando que o manual poderia ser útil e ajudar na resolução dos conflitos. Um dos estudantes questionou: “Mas na hora de um conflito, como é que dá para parar e ler um manual?”, ao que explicamos que, pensando nisso, fizemos junto um cartaz, que passaria a estar na sala para ajudar nesses momentos e lembrar das sugestões do material. Depois, a professora

assistente entregou o material para as crianças que demonstraram interesse em lê-lo.

Assim como na **Escola A**, notamos que na **Escola B** os alunos não procuraram pelo material autonomamente, e, diante da orientação da coordenação para que todos os conflitos da turma observada fossem mediados por uma das professoras, faltaram ocasiões em que o material pudesse ser devidamente utilizado.

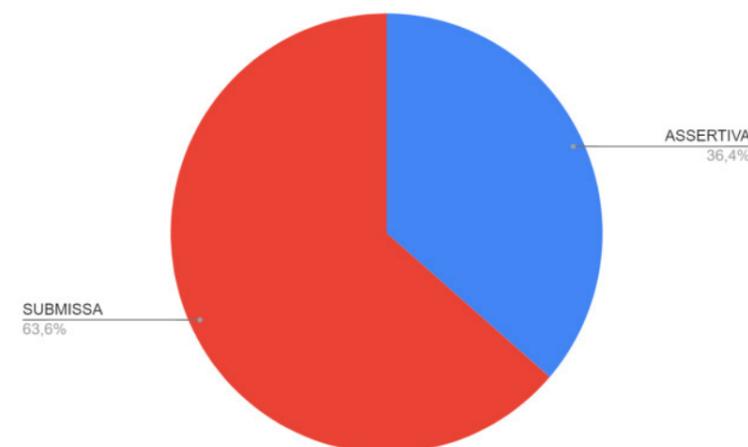
Ao observarmos as respostas das fichas, pudemos perceber que, na **Escola A**, em que a professora tinha maior envolvimento com o material e teve mais oportunidades de trabalhá-lo com seus alunos, os estudantes demonstraram maior apropriação do conteúdo do material, ao buscarem soluções assertivas para seus conflitos, por meio do diálogo e mediação. Na pergunta em que tinham que colocar em ordem os passos que acreditavam fazer mais sentido na resolução de um conflito, 73% dos estudantes da **Escola A** mostraram dominar totalmente ou pelo menos parcialmente a ordem do material, colocando corretamente mais da metade dos passos, contra 27% que mostraram pouca ou nenhuma apropriação.

Essa familiarização também ficou evidente através de respostas dissertativas dos estudantes. Além daqueles que responderam já escolher a conversa como a melhor forma para resolver os seus conflitos, muitos dos que não o fizeram conseguiram resgatar referências ao material quando perguntados o que poderiam ter feito de diferente. Isso pode ser exemplificado por respostas como “Poderia sair de perto para respirar” (Aluno P., Escola A, 11 anos) – que é o primeiro passo do material – ou “Eu acho que eu devia pedir para elas se explicarem” (Aluna B., Escola A, 10 anos) e “Eu acho que a gente poderia ter conversado com calma” (Aluno J., Escola A, 10 anos).

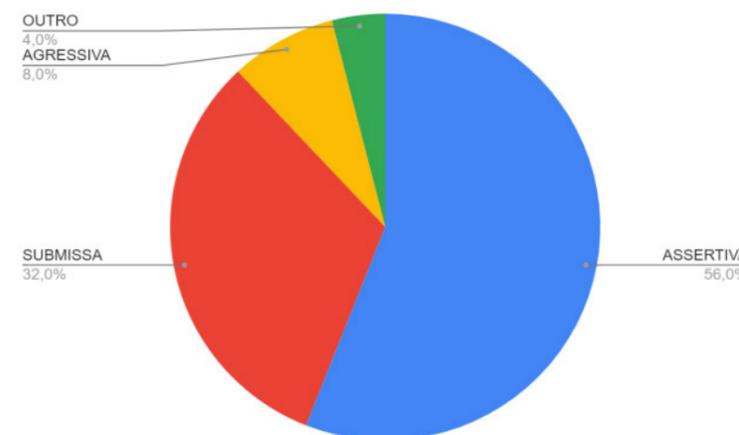
De outro lado, na **Escola B**, em que houve menos tempo e oportunidades de trabalhar o material, os alunos demonstraram menos apropriação do conteúdo, sendo que apenas 12% conseguiram elaborar uma sequência de passos de resolução do conflito que fazia algum sentido, ainda que não completamente de acordo com aquela proposta no material.

Ao observarmos a segunda pergunta da ficha, em que os alunos precisavam contar sobre como resolveram uma situação de conflito na escola, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Formas de resolução de conflito nas escolas A e B



Escola A



Escola B

Na **Escola A**, 36,4% dos alunos apontaram escolher uma solução assertiva (conversar para resolver a situação) e os demais indicaram preferir soluções submissas (pedir ajuda de um terceiro para resolver, ignorar, deixar passar). Na **Escola B**, 52% dos alunos demonstraram escolher soluções assertivas de resolução de conflitos. 32% das crianças apontam soluções submissas (ignorar ou pedir ajuda), e 8% dos estudantes demonstraram optar por soluções agressivas.

Ap princípio, este resultado poderia parecer contraditório, considerando que, percentualmente, mais alunos da **Escola B** apontaram escolher soluções assertivas para seus conflitos. Contudo, consideramos que a implicação da professora e a (não) realização de um trabalho continuado, tanto com o material quanto, de forma geral, com a temática dos conflitos, novamente se mostrou como importante para

resolver essa questão, pois, apesar do gráfico acima, 32% das crianças da **Escola B** tiveram dificuldades em identificar o que seria uma situação de conflito, pedindo ajuda da professora no momento da aplicação da ficha, e 44% das crianças apontaram um conflito que não ocorreu na escola. Além disso, diferentemente da **Escola A**, na **Escola B** 8% das crianças apontaram usar soluções agressivas na resolução de conflitos, conforme podemos observar por alguns depoimentos das crianças:

Quando minha irmã me xinga, eu conto para a minha mãe. Eu xingo e também ela chora e eu também. (ALUNO R, ESCOLA B, 8 anos)

Deixar a pessoa se acalmar e conversar com ela. Não escolhi brigar. (ALUNA M, ESCOLA B, 8 anos)

Em um dia, briguei com as minhas amigas, aí eu fui conversar com elas, e isso resolveu. Eu acho que eu poderia tentar não gritar muito. (ALUNA V, ESCOLA B, 8 anos)

Tais dados confirmam a nossa hipótese de que o material precisaria ser apresentado aos estudantes em um momento anterior às situações de conflito. Sendo trabalhado de forma contínua com os alunos, e que possivelmente fosse necessário que os educadores intervissem incentivando o uso do material nos primeiros meses de implementação. Esse corolário vai ao encontro do que coloca Ribeiro, quando afirmou que para buscar o desenvolvimento moral e a autonomia dos alunos, é necessário que os educadores encarem os conflitos como oportunidades de aprendizagem e ajudem os alunos a fazer uma mediação. Ribeiro, ao argumentar sobre a necessidade de formar professores que vejam os conflitos como oportunidades, coloca que:

A formação continuada em serviço se configura como uma oportunidade de aprendizagem e de transformação do saber-fazer-querer-crer docente, para que a tendência de intervenção seja mais a favor da autonomia moral do que da heteronomia. (RIBEIRO, 2018, p.8).

A afirmação acima corrobora a existência do nosso material, ao sugerir que a intervenção do educador não é necessária de forma permanente e imutável, mas sim que ela pode apoiar o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes, que é mesmo a finalidade do nosso guia para resolução de conflitos.

### 3.3. Idade dos alunos

O material foi testado em turmas de 2º e 4º anos do Ensino Fundamental, e acreditamos que a diferença na idade dos alunos também poderia impactar de forma relevante a sua recepção e o seu uso. Enquanto as crianças do 4º já possuem uma autonomia leitora maior, para os alunos do 2º ano a leitura pode ser bem mais desafiadora, de forma que entender, de forma autônoma, o conteúdo passado pelo material poderia ser um desafio mais limitante nessa faixa etária.

Durante o período de teste, foram pouco frequentes os momentos em que os alunos recorreram ao material por conta própria. Na **Escola A**, em que o material foi apresentado aos alunos do 4º ano, em um momento em que os estudantes poderiam ler livros escolhidos por eles de forma autônoma, uma aluna pegou o material e perguntou à professora se poderia ficar lendo-o. Passou cerca de 8 minutos explorando o material, lendo cada página com calma. Ao ser perguntada sobre as suas impressões, a aluna falou que achou legal e interessante, e que nunca tinha visto nada assim antes, que acreditava que ele poderia ajudar bastante nas suas brigas com as amigas. No entanto, neste período não houve nenhum conflito para que isso fosse testado de fato. Na **Escola B**, apesar de demonstrar muita curiosidade e receptividade pelo material quando foi apresentado, as crianças não recorreram a ele de forma autônoma em situações de conflito; algumas crianças realizaram a leitura do material em momentos livres.

Nossa hipótese inicial era de que o nosso material poderia ser utilizado por qualquer faixa etária a partir do Ensino Fundamental 1. Após o período de teste nas escolas, com crianças do segundo e do quarto ano, observamos que não houve diferença significativa de relação com o material entre as faixas etárias observadas, confirmando nossa hipótese.

Ficou claro, também, que não é um material apropriado para a Educação Infantil, por requisitar uma autonomia leitora do estudante, além de uma certa maturidade emocional das crianças para elaborar seus sentimentos e serem capazes de comunicá-los ao outro. Dessa forma, nossas percepções vão ao encontro da afirmação de Mehta (2009) de que a mediação entre pares pode ser instituída em qualquer idade escolar, do Ensino Fundamental ao Médio.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso deste trabalho, ficou ainda mais evidente para nós a incidência de conflitos na escola e a importância que eles têm para a construção de vínculos e do senso de coletividade, além do desenvolvimento da autonomia e autoconfiança das crianças. Após alguns testes, chegamos a uma versão final do Manual de Resolução de Conflitos para as crianças, com o objetivo de deixá-lo esteticamente atraente e com uma linguagem e conteúdo acessíveis para alunos de Ensino Fundamental 1.

Um dos objetivos principais do nosso trabalho, como dito anteriormente, era o de “devolver” às crianças a responsabilidade pela resolução das questões de seu cotidiano, para elas poderem adquirir, cada vez mais e melhor, autoria nos processos de reconhecimento e desenvolvimento de seu papel na sociedade. Dessa forma, por ser um material destinado ao uso independente pelos alunos, deve ser apresentado às crianças já alfabetizadas e que, além disso, possuam certo conhecimento sobre suas emoções e sentimentos e tenham o costume de verbalizá-los ao outro.

Para responder às perguntas inicialmente levantadas por nós, observamos, durante um período de aproximadamente três meses, o contato e uso do manual pelas crianças. Além disso, realizamos conversas com a coordenação pedagógica, professores e alunos das escolas observadas. Prontamente, percebemos que apenas a introdução do material pelas professoras não seria suficiente para garantir o uso autônomo e apropriado do guia pelas crianças. Portanto, percebemos a necessidade desse material ser apresentado em momentos de aula, e que seu conteúdo retomado de maneira contínua pelos docentes até que as crianças estivessem familiarizadas com ele. Para tanto, elaboramos uma carta para os professores, com o intuito de sensibilizá-los e instruí-los para trabalharem com o material em sala de aula. Contudo, em nenhuma das escolas, foi possível apresentar o material para os professores e assistentes em reuniões formativas.

Pudemos perceber, também, que a resolução autônoma dos conflitos pelas crianças na escola depende do envolvimento de muitos fatores e é um processo gradual, que perpassa por todo o período escolar do aluno. A instituição escolar, suas diretrizes e princípios norteadores, o currículo e os profissionais devem estar alinhados com objetivo de desenvolvimento da autonomia moral e fortalecimento dos vínculos durante toda a formação dos alunos. Concluímos que, para que nosso material faça sentido, não pode ser uma iniciativa pontual, tampouco a única, para tratar desse tema na escola. É preciso haver um trabalho relacionado à elaboração e verbalização dos sentimentos desde a educação infantil nas instituições, além de uma valorização dos conflitos e incentivo à resolução pacífica entre os envolvidos, para que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos estejam preparados emocional e intelectualmente para serem capazes de fazer uso do nosso material e, assim, resolverem seus conflitos independentemente.

Ainda assim, acreditamos que o material é, além de um importante disparador para essas conversas, um caminho possível para alavancar a autonomia das crianças na resolução dos seus conflitos. Para isso, deve ser inserido em um contexto em que as emoções sejam trabalhadas e haja um desejo institucional de formar as crianças para a cultura de paz.

Para que a cultura de paz seja implementada nas escolas e, no futuro, nosso material seja um instrumento útil e complementar às práticas de resolução de conflitos, consideramos fundamental que as formações de professores nas instituições de ensino, tanto em nível inicial como continuada<sup>2</sup>, preparem os profissionais para lidar com os conflitos na escola e os reconheçam como oportunidade de desenvolvimento de competências e aprofundamento dos vínculos. Acreditamos que oferecer oportunidades para que as crianças resolvam seus conflitos de forma autônoma, responsável e sensível, desde a educação infantil, é o caminho para transformar a nossa sociedade.

<sup>2</sup> Deixamos como sugestão, para as escolas que tenham interesse em implementar a cultura de paz em suas instituições e instituir práticas de mediação de conflitos, para as quais nosso material pode servir de instrumento, as seguintes organizações: Gente a gente (<https://www.genteagente.com.br/escolas.html>), Clarificar conflitos (<https://pt-br.facebook.com/clarificarconflitos>) Elos Educacional (<https://eloseducacional.com/educacao/resolucao-de-conflitos/>).

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Carla Zamith Boin. **Mediação e Justiça Restaurativa: A Humanização do Sistema Processual como forma de Realização dos Princípios Constitucionais**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.
- BALAGUER, Gabriela. **As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações**. In Revista Subjetividades, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 266-275, ago. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692014000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000200009&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 25 de abril de 2022.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. **Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil**. In: Psicologia em Estudo [online]. 2014, v. 19, n. 4, pp. 587-597. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-73722163602>>, acesso em 22 de junho de 2022.
- BRANCHER, L; TODESCHINI T.T.; MACHADO, C. (orgs). **Justiça para o Século 21: instituindo práticas restaurativas. Manual de Práticas Restaurativas**. Porto Alegre: Ajuris, 2008. Disponível em: <[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/justica\\_restaurativa/manual\\_de\\_praticas\\_restaurativas\\_falta12](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/justica_restaurativa/manual_de_praticas_restaurativas_falta12)>, acesso em 22 de junho de 2022.
- CHAGAS, K.M., **Indisciplina na Escola: de quem é a culpa?** Monografia do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Qualidade na Educação, Guarapuava –PR: 2001, p. 48.
- CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2007, v. 15, n. 54, pp. 11-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>>, acesso em 22 de junho de 2022.
- DAVIES, Leah M. **Solutions through peer mediation**. Disponível em: <<http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip13.html>>, acesso em 01 de novembro de 2022.
- FERREIRA, Maria Ionete Andrade. **O conflito como uma oportunidade de aprendizagem no âmbito escolar**. In Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 10, pp. 05-13, Agosto de 2018. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ambito-escolar#:~:text=O%20conflito%20entre%20os%20alunos,hist%C3%B3rico%20a%20respeito%20do%20problema.>>, acesso em 22 de junho de 2022.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas- Guia Prático para Educadores**. São Paulo: 2018. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Di%C3%A1logos%20e%20pr%C3%A1ticas%20restaurativas%20nas%20escolas%20\\_%20Guia%20pr%C3%A1tico%20para%20educadores.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Di%C3%A1logos%20e%20pr%C3%A1ticas%20restaurativas%20nas%20escolas%20_%20Guia%20pr%C3%A1tico%20para%20educadores.pdf)>, acesso em 25 de abril de 2022.

GROSSI, P.K., SANTOS, A.M., OLIVEIRA, S.M., FABIS, C.S. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba: v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009.

HOPKINS, B. Práticas Restaurativas em Sala de Aula – usando abordagens restaurativas para promover aprendizado eficaz. In **Transforming Conflicts**, 2011 (traduzido pela equipe Justiça em Círculo, 2014).

JOHNSON, David W. e JOHNSON, Roger T. **Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research**. In Review of Educational Research Winter 1996, Vol. 66, No. 4, pp. 459. Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.926.6633&rep=rep1&type=pdf>>, acesso em 22 de junho de 2022.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura**. in Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17(3), pp. 367-380. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a10v17n3>. Acesso em 09 de novembro de 2022.

MEHTA, Steven G. **Peer Mediators Can Save Lives — Peer Mediation in Schools Is Effective. 2009** Disponível em: <<https://stevemehta.com/peer-mediation-in-schools-is-effective/>>, acesso em 01 de novembro de 2022.

MENDA, Cynthia Castiel. **Conflitos na escola: um espelho da sociedade**. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/conflitos-na-escola-um-espelho-da-sociedade/>>, acesso em 01 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RIBEIRO, Elvira Maria Portugal Pimentel. **Intervenção docente nos conflitos interpessoais de estudantes: formas e fatores de interferência**. Feira de Santana, 2018. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/701/2/INTERVEN%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20NOS%20CONFLITOS%20INTERPESSOAIS%20DE%20ESTUDANTES%20-%20FORMAS%20E%20FATORES%20DE%20INTERFER%C3%8ANCIA%20%20vers%C3%A3o%20final%20completa%20OK.pdf>>, acesso em 01 de novembro de 2022.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. 4ª ed. rev., atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015.

VALENTE, Sabina, LOURENÇO, Abílio Afonso., NÉMETH, Zsolt. **SchoolConflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships**. In: Levine, M. P., editor. Interpersonal Relationships [Working Title] [Internet]. London: IntechOpen; 2020 [cited 2022 Jun 22]. Disponível em :<<https://www.intechopen.com/online-first/74550>>doi: 10.5772/intechopen.95395, acesso em 01 de novembro de 2022.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. 1ª ed. – São Paulo: Palas Athena, 2012.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



## APÊNDICE

### Questionário de análise para estudantes

Ter esse material na sala te convida a pegá-lo para ler e explorar?

Você entendeu todos os passos? A linguagem está clara?

Essa forma de resolver os conflitos faz sentido para você?

Você tentou usar o manual em algum conflito que viveu?

Se sim, deu para seguir todos os passos?

Houve algum passo que você achou que não deu certo?

Você acha que seguir esses passos te ajudou a resolver o seu conflito?

Você se vê usando os passos do manual em outros conflitos no futuro?

Depois de conhecer esse manual, você se vê mais capaz de resolver os seus conflitos sem a ajuda de adultos? Você ainda sente vontade da presença de um adulto nessas situações?

### Questionário de análise para professores

Você acredita que ter esse material na sala de aula pode estimular os estudantes a resolver os seus conflitos de forma autônoma?

Você observou os alunos utilizando o material?

Se sim, você acha que eles foram capazes de seguir todos os passos previstos?

Na sua percepção, o material estava acessível para eles? (em termos de linguagem, estética, conteúdo)

Após serem apresentados ao material, você observou alguma mudança na forma como os seus estudantes resolvem os seus conflitos do dia a dia?

Sabendo que o objetivo deste manual é apoiar os estudantes a resolver os seus conflitos de forma pacífica e autônoma, você acha que esse objetivo foi atingido? Se não, o que você acha que podemos mudar para chegar lá?

Gostaria de fazer mais algum comentário ou sugestão?

ANDRESSA PUKAR

ISABELA SIQUEIRA

# 11. O USO DA FERRAMENTA ARTÍSTICA DESENHO DENTRO DA SALA DE AULA COM ALUNOS COM TDAH

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas aplicadas e Práticas Educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogas, sob orientação da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

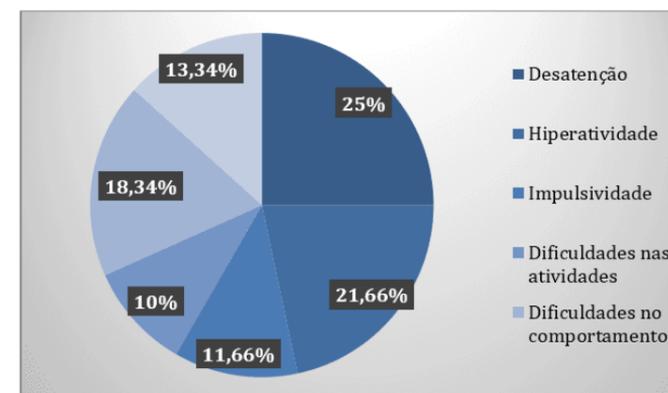
Ao longo dos nossos anos de vivência em sala de aula, percebemos que o número de casos de alunos com necessidades de aprendizado diferenciadas, aqui tendo como foco alunos com TDAH ou sintomas de falta de atenção e/ou hiperatividade, se tornou uma maior demanda dentro de sala de aula, enquanto temos professores não preparados para lidar com este tipo de desafio de um modo sensível, tornando assim o processo de aprendizagem muitas vezes mais desafiador do que deveria ser. Partindo desta motivação, aplicamos dentro de 8 salas do Ensino Fundamental I, um projeto que através do uso e exploração da forma artística desenho, possibilitou a melhora da concentração dos alunos através da arte, mostrando assim a ampliação de formas com as quais podemos obter o foco dessas crianças, ao mesmo tempo que ampliamos seu próprio repertório em questão aos modos de lidar com suas inquietudes físicas e mentais, para que consigam acompanhar a rotina escolar dentro da sala de aula de uma forma produtiva não somente para eles, mas também para seus colegas e professores.

**Palavras-chave:** Ferramenta Artística. Educação. Educação Inclusiva. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

## INTRODUÇÃO

Hoje, são muitos os casos reportados por professores, principalmente em grandes metrópoles como São Paulo, de alunos que apresentam alguma inquietude e/ou dificuldade no processo de aprendizagem em sala de aula. Dados relatam que, o número estimado de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH nos Estados Unidos, de acordo com uma pesquisa realizada em 2016, foi de 6,1 milhões (9,4%), incluindo indivíduos de 2 a 17 anos de idade, e que 60% destas crianças e adolescentes carregam estes sintomas para a vida adulta. Só no Brasil, o transtorno atinge aproximadamente 2 milhões de pessoas adultas. Geralmente, o TDAH caminha ao lado da ansiedade, e estas constantes frustrações, se não manejadas podem muito facilmente levar à depressão se a criança não conseguir adquirir as ferramentas necessárias para se auto regular, se ajudar e se expressar de um modo positivo.

Imagem 1: Perfil neurológico de crianças com TDAH.



Fonte: SOUZA, 2021

Alunos como esses acabam destoando da maioria dos seus colegas de classe, e muitas vezes requerem do professor um trabalho mais atento e diferenciado, este que muitas vezes precisa então adotar diferentes metodologias de ensino para que consiga alcançar também estes alunos, e com isso possibilitar a participação ativa e o foco destes no cenário escolar. A partir do reconhecimento desta necessidade ambivalente de aproximação entre o professor, mediador do conteúdo, e o aluno, propomos fazer uso de uma área muito pesquisada, porém não tanto explorada no âmbito prático fora da educação infantil: o papel da arte dentro da sala de aula, em relação a esses casos específicos.

Através deste projeto de intervenção, pretendemos demonstrar como a implementação do uso de ferramentas e modalidades artísticas como o desenho, pode beneficiar o aumento da capacidade de foco e engajamento de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, além de também mostrar a estes alunos e a aqueles que os cercam como a relação entre a motricidade e a atividade cerebral realmente impacta sua capacidade de se centrar durante as aulas e eliminar barreiras que antes atrapalhavam seu dia a dia e atividades rotineiras dentro do espaço escolar. Temos em mente, como o principal objetivo específico, explorar se existem modos de expressar esta inquietude que podem se tornar algo construtivo.

Como perguntas norteadoras para esta pesquisa, temos:

- Quais os possíveis resultados que uma intervenção artística, focada no desenho, com alunos diagnosticados e/ou com características de TDAH pode trazer?
- Quais os diferentes modos que os alunos observados com uma inquietude (como um sintoma, não um diagnóstico) lidam com as demandas corporais de movimento? - objetivo específico (identificar as atuais estratégias e ampliar o repertório dos alunos)?
- É possível o projeto de intervenção ampliar o repertório de modos de lidar com a inquietude dos alunos com TDAH em sala de aula?

O que esperamos conseguir com este projeto é canalizar essas inquietudes de um modo construtivo para os alunos com dificuldades, para que não sejam forçados a reprimi-la, porém ao mesmo tempo fazê-lo de um modo que não se torne disruptivo - aqui entendido como uma ação que tire os colegas de classe ou até o aluno com TDAH do foco do seu aprendizado - para os alunos que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente mais quieto, sem muitas distrações vindo do ambiente interno e externo. Acreditamos que iremos criar assim um ambiente mais integrativo na sala de aula onde os alunos com dificuldades não se sintam reprimidos a se sentar na carteira em um modelo tradicional, e possam se deixar levar e interagir com o conteúdo sendo ensinado de um modo benéfico para eles, sem ser disruptivo para os outros alunos.

Para que o nosso objetivo seja atingido com clareza e com a devida fundamentação teórica, estaremos utilizando autores que têm um percurso de pesquisa extensivos com TDAH, como Fabíola Brzozowski e Sandra Caponi (2009), Paulo Mattos e Gustavo Estanislau ("*Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*"), assim como autores que exploram a educação inclusiva, como Jean Marc Gaspard Itard, Rossana Ramos, e Maria Teresa Mantoan.

Temos em mente como o público alvo deste projeto os próprios alunos do primeiro ao quinto ano, assim como os seus professores, levando em consideração que essa inserção de práticas inclusivas e ampliação de repertório de estratégias para uma melhor integração desses alunos que apresentam dificuldades e comportamentos específicos em sala de aula, vão também beneficiar esses profissionais que em grande maioria se encontram sobrecarregados e sem estratégias quando tem que lidar com um grupo de alunos que apresentam essas dificuldades de aprendizagem, as quais vem se mostrando cada vez mais presentes no ambiente escolar.

Nossa hipótese é de que as atividades realizadas realmente ajudarão os alunos e os professores dentro da sala de aula, fazendo com que as crianças consigam utilizar a inquietude que geralmente apresentam de um modo construtivo, e que as atividades artísticas não sirvam para atrapalhá-los dentro das aulas e tirar seu foco, mas sim o contrário, com todo o cuidado e atividades simples o suficiente para não cruzar a linha tênue entre a estimulação motora e o hiperfoco em um trabalho artístico.

## 1. CAMPO DE PESQUISA

Com o objetivo de ampliar o repertório de ferramentas para auto regulação corporal e cognitiva dos alunos com características de TDAH ou diagnosticados com TDAH e com isso beneficiar também os demais colegas de classe e professor, desenvolvemos este projeto de intervenção que foi aplicado na modalidade presencial em uma escola privada que atende a elite social de Santana de Parnaíba, na qual atualmente trabalhamos, com alunos dos anos iniciais do ensino

fundamental. Partindo da necessidade constatada primeiramente através de breves questionamentos e conversas com os professores de cada sala, que nos apontaram os alunos com características ou diagnosticados com TDAH, e em um segundo momento a partir de observações dos alunos citados pelos professores previamente, em aulas de diferentes temas.

Escolhemos nosso ambiente de trabalho para desenvolver este projeto e não outras escolas, como as escolas públicas, pois foi a única opção na qual conseguimos conciliar nossa rotina pessoal, profissional e ainda desenvolver um projeto em diferentes salas de aula. Apesar de termos escolhido um ambiente já familiar para nós, o que facilitou bastante a troca de informação com os professores e o olhar aprofundado em relação aos alunos, tivemos também professores que não quiseram abrir as portas da sala de aula para nossa pesquisa e ficou indiferente a mesma, mesmo sendo de nosso conhecimento que existiam alunos com o perfil do aluno alvo desta pesquisa na sala de aula dos mesmos.

Esse projeto de intervenção foi feito com abordagem do tipo participante, ou seja, nós não apenas fizemos observações e registros através de diário de campo e fotos, como também interagimos com nosso objeto de estudo para assim conseguirmos implementar o projeto e levantar dados simultaneamente.

Fizemos uso do diário de bordo para registro de situações cotidianas da sala de aula, fala tanto do professor quanto dos alunos durante o período de observação de nosso projeto e em nosso segundo momento de intervenção na sala de aula, também fizemos o uso das produções artísticas das crianças, questionários e fotos como uma forma de registrar para posteriormente conseguirmos analisar e com isso conseguirmos responder às perguntas norteadoras de nosso projeto de intervenção.

Como primeiro passo para este projeto fizemos observações de aulas diversas, como aulas de produção de texto, unidade de ensino e matemática. A partir de tais observações notamos que o foco das crianças alvo do nosso projeto se perdia facilmente, em média esse foco era perdido em questão de 5 minutos, para crianças do primeiro ano; e em torno de 10 minutos para crianças do segundo ano, nos mais diversos momentos, como: momentos de aula expositivas e em momentos de discussões (fazendo uso apenas do recurso verbal). No caso do terceiro ano, os alunos conseguiram se manter quietos e concentrados, porém dois dos alunos analisados focaram apenas em um detalhe pequeno da história, e acabaram adaptando a informação para tomar conta do desenho todo, sendo que esta informação não foi algo recorrente no livro com tanta força. Com as crianças do quinto ano, já percebemos uma grande diferença na questão do foco, visto que todos conseguiram prestar atenção e de algum modo retratar o que a história falava, sendo isto um momento, ou personagem principal, ou elementos que lhes chamaram atenção.

No caso das crianças mais novas, além de se dispersarem do assunto tratado em aula, acabavam por iniciar conversas paralelas com seus colegas ao lado, assim também os distraíndo ou acabando por sair de sala, buscando outros lugares

em que se sentiam mais confortáveis. Porém assim eles perdiam o conteúdo de aula e também o senso de pertencimento de grupo, pois enquanto seus colegas estavam engajados em sala, desenvolvendo trabalhos em grupos e estreitando laços, este aluno que estava do lado de fora da sala, por cansaço de estar em um ambiente sem estímulos interessantes para o mesmo, se sentindo assim inadequado ou por muitas vezes incapaz e “burro”, como relatado por um dos alunos foco deste projeto.

Após termos coletado esses dados, e após muito pensarmos em como conseguimos medir o nível de foco e atenção desses alunos a partir de ferramentas artísticas, surgimos com a ideia de propormos uma atividade simultânea envolvendo leitura e desenho, na qual enquanto lemos uma história de conhecimento prévio das crianças ou que tenha a ver com a unidade de ensino das mesmas (para que não seja um assunto muito distante do que eles estão acostumados) os mesmos estariam a desenhar, assim testando a teoria de que, ao ativar outras partes do cérebro da criança com TDAH isso se torna benéfico para seu foco, pois ao realizar atividades que instigam sua criatividade e são também sensoriais, eles conseguem aliviar suas inquietudes mentais e físicas (pois estão com suas mãos ocupadas) assim ficando mais fácil se concentrar no que está a acontecer ao seu redor, conseguindo manter um duplo foco, tanto na leitura quanto na produção do seu desenho.

Ao colocarmos em prática nosso projeto de intervenção tivemos resultados interessantes e surpreendentes. A primeira sala na qual aplicamos a intervenção foi uma de primeiro ano, com 23 alunos, porém tendo apenas 3 alunos como foco do nosso projeto. Nesta sala fizemos a escolha de ler um livro que já estava no plano de ensino dos mesmos, sendo assim eles estavam familiarizados com o vocabulário, e a instrução pros mesmos, enquanto desenhavam e escutavam a história, a proposta era a de que eles teriam que desenhar aquilo que eles sentissem durante a leitura, pois em um primeiro momento queríamos deixá-los mais à vontade e perceber que tipo de produção sairia através de instruções menos diretas e mais subjetivas.

Como resultado, tivemos os alunos P. e N. (não medicados) produzindo desenhos de seus personagens favoritos, demonstrando ter estado apenas focado e centrado durante toda a história em seu próprio universo. Enquanto todos os outros alunos, apesar de terem produzido desenhos com suas personalidades e com elementos que eram de sua preferência, ainda assim fizeram desenhos que mostravam elementos da história, como o deserto, cactos e animais que vivem no deserto (o livro era sobre uma alpaca indo visitar sua amiga camelo no deserto). Outro resultado surpreendente que tivemos foi que o aluno L, diagnosticado com TDAH e medicado, foi o único dos três alunos foco do projeto que conseguiu produzir algo relacionado a história e assim demonstrar que mesmo concentrado em seu desenho conseguiu também manter o foco na história que estava sendo contada.

Após termos recebido tais resultados, começamos a pensar em uma maneira de conseguir atingir os alunos com TDAH ou atributos deste que não eram medicados, pois esses são os alunos em grande maioria no dia a dia escolar e os quais professores, pais e até mesmos os próprios alunos têm dificuldade de lidar com suas

dificuldades. Dessa maneira, decidimos aplicar novamente a leitura do mesmo livro com a mesma turma de primeiro ano e dar instruções mais diretas, pois percebemos a partir de nossas observações e vivências em sala de aula que quando instruções mais diretas são dadas para as crianças com o mesmo perfil que as crianças focos deste projeto, são maiores as chances de as mesmas atingirem a expectativa do que lhes foi pedido, assim evitando maiores frustrações.

Sendo assim, no segundo momento de intervenção foi pedido que desenhassem agora apenas elementos que tivessem na história, desenhos que retratam o entendimento deles do que estava acontecendo na história, assim exigindo um pouco mais do foco destes alunos. Antes de iniciar a atividade, o aluno P. nos pergunta: “Eu posso desenhar um personagem favorito meu dentro da história?” e nós respondemos dizendo que não, que teria que ser personagens já existentes na história. O aluno P. demonstra certo desapontamento, pois alunos com TDAH ou características tem muito apreço por atividades que exijam o seu lado criativo e este aluno em específico ama criar além do desenho, mas mesmo assim ele realiza a atividade e durante a leitura, diferente da primeira intervenção na qual ele poderia desenhar o que sentia, basicamente podendo desenhar qualquer coisa, pudemos ver o aluno P. se concentrando em ouvir a história para que assim pudesse desenhar algo relacionado. E o mesmo foi notado no aluno N., obtendo assim produções nas quais ambos desenharam elementos e personagens da história, comprovando assim que o desenho combinado com instruções mais diretas os ajudam a concentrar e concluir de forma efetiva a atividade proposta.

O mesmo processo de intervenção foi aplicado na segunda sala de primeiro ano, porém desta vez com um livro que já era de familiaridade dos mesmos e já com as instruções mais diretas, para ver se iríamos conseguir atingir os alunos E. e A., focos nessa sala, da mesma forma que os outros alunos foram atingidos na primeira sala.

Nesta segunda sala também tivemos resultados satisfatórios, no qual os alunos E. e A., que durante uma rotina regular em sala de aula apresentam dificuldades de concentração, não conseguem ficar sentados durante a realização de uma atividade ou até mesmo desistem de fazer suas atividades no meio, assim nunca as terminando, durante a intervenção demonstraram uma postura totalmente diferente, totalmente engajados e animados por poderem usar a ferramenta desenho como uma forma de expressar sua compreensão, assim também ajudando-os a manter o foco na história. O que recebemos como resultado foram desenhos ricos em detalhes, que por si só contavam a história do jeito que foi entendida por eles assim, mais uma vez, comprovando os benefícios do uso de ferramentas artísticas, menos rígidas e menos tradicionais, para a inclusão de alunos com TDAH e características dentro da sala de aula.

Na sala de terceiro ano, já tivemos o aluno EF, que encontrou diversas dificuldades em se manter quieto, porém por conta da influência dos colegas de mesa, que pediam para ele se aquietar, assim como a noção da importância da atividade, mostrou uma grande auto regulação a corrigir sua postura comportamental

e conseguir se manter focado em seu desenho, provando que compreendeu uma boa parte da história por suas respostas ao questionário. Com o aluno GS, que é medicado, observamos já uma grande diferença em relação à postura: conseguiu se manter concentrado por um maior tempo. Mesmo estando quietos, não é sempre que podemos afirmar que o aluno está concentrado, como o caso de ML, a única menina diagnosticada e observada da sala, que apresenta o tipo majoritariamente inatento, e se mantém quieta durante a maioria das atividades, porém não necessariamente está prestando atenção.

Por fim, na turma observada de quinto ano, percebemos as diferenças entre uma aula de trabalho autônomo - observada na sala quando ministrada pelo professor, no reconhecimento primordial da sala de aula e do comportamento dos alunos - para a atividade que ministramos. Todos os alunos, independente de serem neurotípicos ou demonstrarem particularidades do TDAH, conseguiram prestar atenção na história, fazendo comentários e perguntas depois, se mostrando engajados e conseguindo representar em seus desenhos pelo menos uma parte da história que coincide com o que foi contado.

Como mais uma forma de comprovação do foco desses alunos, em todas as salas fizemos o uso de questionários com perguntas relacionadas a história que foi contada nas diferentes turmas. Duas formas de questionário foram usadas, a primeira sendo de múltipla escolha (3º ano e uma das salas de 1º ano) e outra um questionário dissertativo (com a outra sala de 1º ano e a sala de 5º ano).

Em ambos os métodos obtivemos maiores comprovações afirmativas em relação a nossas hipóteses iniciais, assim apenas optando por dois métodos diferentes de questionário, pois vimos que o primeiro questionário aplicado, que já era um questionário pronto de múltipla escolha, não foi muito bem recebido pelos alunos, pois continha muita informação escrita, deixando pouco espaço pros mesmos darem respostas mais pessoais ou até mesmo usar o recurso desenho como forma de resposta.

## 1.1. PROTÓTIPO

No nosso projeto de intervenção artística iremos observar duas turmas de 1º ano com 23 alunos cada, duas de 2º ano sendo uma com 15 alunos e a outra com 16 alunos. Duas turmas de 3º ano, sendo uma com 18 e uma com 16, e duas de 5º ano; cada uma com 23 estudantes. Já como alunos alvos direto do nosso projeto de intervenção tivemos 26 alunos, sendo 12 deles diagnosticados com TDAH, 6 deles diagnosticados e medicados para TDAH e outros 8 deles que apresentam algum sintoma de TDAH, em sua maioria sendo a hiperatividade, hiperfoco ou falta de atenção por não considerar determinada atividade interessante e/ou estimulante, porém que não apresentam diagnóstico fechado no momento no qual o projeto foi realizado.

Em nossa primeira semana de intervenção iremos assistir a duas

aulas de cada turma em questão, totalizando assim 16 aulas de 40 minutos cada, para conseguirmos reconhecer os padrões de comportamento em cada aluno. Planejamos nos familiarizar e conseguir reconhecer aqueles com os quais iremos trabalhar em nosso projeto para que, a partir de tais observações e vivências, possamos traçar as estratégias que, com base em nossa teoria dentro desta pesquisa, irão ajudar este ou esta aluna a tirar um melhor proveito de suas atividades, de uma forma mais prazerosa e que faça mais sentido à ela.

Após este primeiro momento de observação iremos dar início as intervenções artísticas que acontecerão por intermédio de leituras de livros de familiaridades e nível apropriado de cada grupo e enquanto os mesmos ouvem a história eles em uma primeira intervenção irão escrever o que estão sentindo durante a leitura e em uma segunda intervenção irão desenhar apenas elementos relacionados à história como, o cenário no qual eles imaginam em que aquela história se passa, os personagens, alguma cena que os marcou além de também aplicarmos um questionário com perguntas simples de compreensão da história.

Com tais intervenções esperamos conseguir identificar se a nossa hipótese, de que se expressar através da arte enquanto também exercitam suas habilidades motoras finas e consequentemente áreas do cérebro que beneficiam crianças com TDAH, conseguiríamos ter um resultado positivo em relação a maior concentração dessas crianças quando comparado com momentos de abstração e orientação em aulas sem estímulos artísticos e também de medir o quanto os mesmos conseguem manter seu foco na produção artística enquanto também conseguem acompanhar a história e abstrair informações relevantes da mesma, assim conseguindo manter mais de um foco o que costuma ser desafiador para crianças com este diagnóstico.

A avaliação e monitoramento deste projeto será feito através de registros em nosso diário de bordo, relatos dos professores e assistentes encarregados por esses alunos, produções artísticas feitas pelos alunos e questionários respondidos por eles nas aulas de intervenção, para que possamos observar se há alguma diferença no seu foco quando liberamos o uso de materiais artísticos durante as atividades que estaremos ministrando.

Além de também contar com os docentes responsáveis por cada turma enquanto aplicamos nossa intervenção para que eles consigam nos dar feedbacks após as atividades de acordo com a sua observação durante a intervenção, para assim termos uma visão mais ampla sobre os resultados observados.

Para validar e confirmar a estrutura e a ideia que criamos para nosso protótipo, contamos com a ajuda da nossa especialista Profa. Dra. Rosane De Angelo (ver Anexo), que atualmente trabalha na mesma instituição que nós no departamento de Aprendizado Personalizado, que cuida de crianças com dificuldades de aprendizagem em qualquer área do conhecimento. Desta forma, Rosane acaba por ter bastante contato com crianças com sintomas ou diagnosticadas com TDAH o que lhe dá propriedade para nos atestar se nossa ideia é uma ideia realista, que funciona

cognitivamente falando para crianças com TDAH e se realmente seria benéfico não só para as crianças alvo desse projeto como também para o professor e os demais colegas.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

### 2.1. Sobre o TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, comumente abreviado como TDAH, é o transtorno mental mais comum na infância hoje (Jensen, 1999). É caracterizado por sintomas de desatenção, desorganização, impulsividade e uma inquietude motora, o que é referido na maioria dos casos como hiperatividade. Em 77% dos casos (Faraone, 2005), é causado por fatores genéticos e biológicos. Apesar de normalmente se evidenciar na fase escolar da infância, é um transtorno que em muitos casos acompanha as crianças até sua vida adulta, com sintomas que se manifestam em casa, na escola, e no trabalho. É considerado um transtorno neurocomportamental, e portanto acaba afetando os comportamentos do indivíduo em relação ao seu ambiente, e apesar do equívoco comum de que é mais comum com meninos, é igualmente comum entre os dois sexos.

Considerando sua frequência, é importante olharmos para este transtorno em nossos estudos, buscando compreendê-lo e encontrar modos de identificá-lo e ajudar as crianças que necessitam deste apoio maior a realizarem seu potencial, assim como auxiliamos todos os alunos.

*Os fatores que causam o TDAH afetam o desenvolvimento e o funcionamento de áreas específicas do cérebro, principalmente na região frontal e suas conexões. Essas áreas são responsáveis por funções executivas do cérebro, como o autocontrole, o automonitoramento, a memória de trabalho, o planejamento, a organização e o controle emocional. (Mattos e Estanislau, 2014, p.154).*

O transtorno pode ser apresentado em diversas formas, dentre elas:

- Comete erros por descuido
- Lhe falta atenção a detalhes
- Dificuldade em manter a atenção
- Parece não ouvir quando dirigido diretamente
- Falha a seguir tarefas e instruções
- Apresenta dificuldades com organização
- Evita/não gosta de tarefas que exijam esforço mental sustentado

- Perde coisas necessárias para tarefas/atividades
- Facilmente distraído (incluindo pensamentos não relacionados)
- É esquecido nas atividades diárias
- Mexe ou bate as mãos ou pés, se contorce no assento
- Deixa o assento em situações em que se espera que permaneça sentado
- Tem dificuldade em se envolver em atividades tranquilas e de lazer
- Está sempre “on-the-go” ou age como se estivesse “conduzido por um motor”
- Falar excessivamente
- Desfocar das respostas
- Tem dificuldade em esperar sua vez
- Interrompe ou se intromete nas conversas ou vez dos outros
- Experimenta sentimentos de inquietação.

Como dito por Roberto Mattos em “Elementos para entender o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH”, é também por conta destes casos que devemos reforçar o olhar atento aos alunos, para que estes sintomas não passem despercebidos ou apenas sejam repreendidos dentro da sala de aula por um comportamento que para eles é como uma pulsão, ou algo inconsciente.

Figura 2: O Cérebro de quem tem TDAH

**O CÉREBRO DE QUEM TEM TDAH**

As causas do TDAH ainda não estão completamente esclarecidas, mas a teoria corrente para explicá-lo associa o transtorno ao descontrole do **córtex pré-frontal**.

Essa região do cérebro é ligada ao raciocínio, ao controle emocional e à personalidade. Ela controla os impulsos e os pensamentos “de fundo” da mente para permitir que a pessoa foque. Em quem tem TDAH, esse “filtro” não funcionaria muito bem, o que levaria a pessoa a ter dificuldade em controlar impulsos.

**SINTOMAS E SINAIS**

Adultos com TDAH podem:

- ter dificuldade para se planejar.
- falhar em cumprir prazos.
- tender a começar uma atividade antes de terminar outra.
- ser desajeitados.
- ter dificuldade para esperar.
- mudar o comportamento quando é criticado.
- achar difícil seguir regras.
- fazer comentários inconvenientes sem controle.

**TRATAMENTO**

Em alguns casos, o adulto com TDAH desenvolve estratégias para lidar com os sintomas ao longo da vida, mas pode recorrer a tratamentos como:

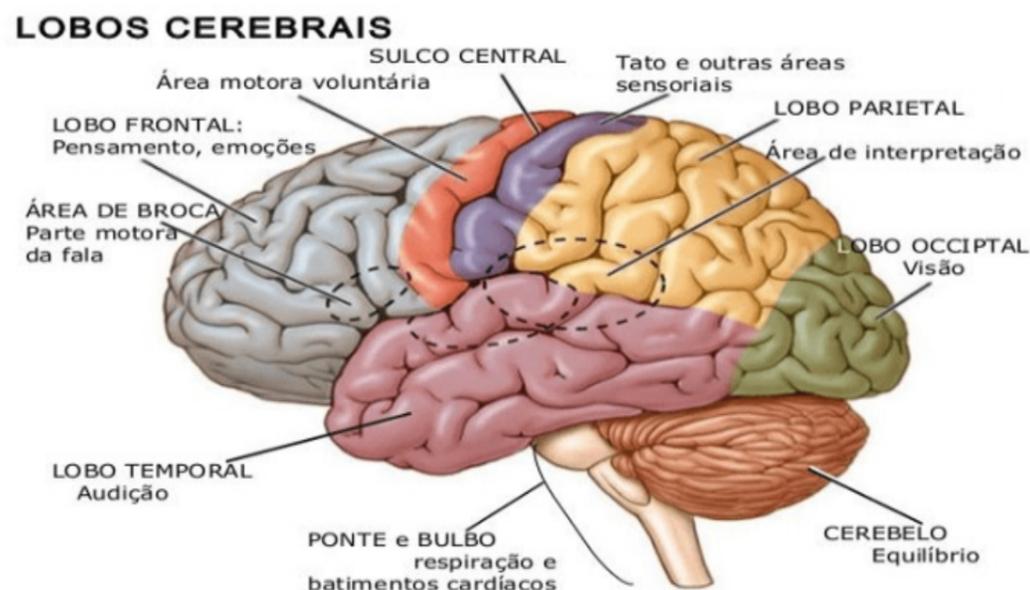
- medicação, como os estimulantes metilfenidato (ritalina, por exemplo), lisdexanfetamina e alguns antidepressivos, nem sempre tão tomados diariamente.
- psicoterapia cognitivo-comportamental.

Fonte: Núcleo do Conhecimento, Fevereiro 2020

Como dito por Roberto Mattos em “Elementos para entender o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH”, é também por conta destes

casos que devemos reforçar o olhar atento aos alunos, para que estes sintomas não passem despercebidos ou apenas sejam repreendidos dentro da sala de aula por um comportamento que para eles é como uma pulsão, ou algo inconsciente.

Figura 3: Lobos cerebrais e as funções relacionadas a estes.



Fonte: Revista Núcleo do Conhecimento - Funções Executivas. Fevereiro, 2020

## 2.2. As Funções Executivas

As funções executivas nos permitem interagir com o mundo apropriadamente independente dos diferentes episódios que encontramos ao longo da vida se aplicadas de forma integrada, fazendo com que o indivíduo seja capaz de gerenciar comportamentos e atingir metas propostas para resolução de problemas e a conclusão de tarefas, avaliando a eficácia de estratégias diferentes e conseguindo descartar as que se provaram ineficazes (FUSTER, 2008; FUENTES et al., 2014). Eisenreich (et al. 2017) afirma que as funções executivas conseguem proporcionar ao cérebro a capacidade de regular seu próprio processamento, permitindo gerenciar as várias demandas cerebrais sucessivamente, conseguindo por via controlar a atenção e ao que ela é direcionada, bloquear a memória de trabalho, codificar e recuperar a memória de longo prazo, e simultaneamente manter e alterar o conjunto de tarefas. Tratam-se desta regulação cerebral, tornando-as assim indispensáveis quando nos referimos ao processo e progresso de aprendizagem, já que estão relacionadas diretamente a maneiras de adquirir novos conhecimentos.

São estas as funções executivas, relacionadas sempre com habilidades cognitivas, resumidamente:

- **Memória de Trabalho:** a habilidade de utilizar informações guardadas na memória para completar uma tarefa;
- **Planejamento e Monitoramento, ou Metacognição:** a habilidade de seguir um processo e criar etapas para atingir uma meta;
- **Iniciação de Tarefas:** a habilidade de começar e terminar tarefas sem procrastinar;
- **Organização:** A habilidade de desenvolver e utilizar sistemas para manter o controle sob materiais e informações;
- **Flexibilidade Cognitiva:** a habilidade de se adaptar a condições em constantes mudanças por modo de revisão de planos e mudança de estratégias;
- **Controle Emocional:** a habilidade de controlar e lidar com seus sentimentos para atingir metas e completar tarefas;
- **Auto-monitoramento:** a habilidade de observar e avaliar você mesmo;
- **Auto-controle, ou Controle Inibitório:** a habilidade de racionalizar (parar e pensar) em suas ações antes de fazê-las.

Por serem tão imperativas para o processo de construção de conhecimento, estas funções executivas (ou déficit delas) estão diretamente ligadas com o nosso processo escolar, e quando não desenvolvidas ao longo deste período, o indivíduo acaba sofrendo as consequências na vida adulta, assim como em torno de todo o seu período de escolarização. A dificuldade dos alunos com TDAH de executar estas funções executivas é maior, porém o fato de serem habilidades diz exatamente o que devemos trabalhar. Não são naturais de nascença, e sim algo que é desenvolvido ao longo do percurso do indivíduo, e que deve ser trabalhado com todos os alunos, mas principalmente com os alunos que apresentam alguma dificuldade neurológica ou cognitiva que os impede de segui-las com maior facilidade. São estes os alunos que requerem, como professores, o nosso olhar atento, a visão singular do aluno e em especial a paciência e a empatia que necessita permear nossa prática de trabalho.

## 2.3. Dentro da Sala de Aula

Mesmo quando não diagnosticados, há alunos nos quais podemos observar indícios de sintomas de TDAH, principalmente em referência à falta de atenção. A impulsividade acompanha a primeira infância, assim como a curiosidade e a desorganização. A criança pequena ainda está descobrindo o mundo, fazendo assim um registro por tentativa e erro do que é permitido ou não em cada contexto, observando os modelos que tem em sua vida, e agindo a partir de seus próprios gostos e desejos. Roberto Matos cita em seu texto, *“Elementos para Entender o Transtorno*

de Déficit de Atenção e Hiperatividade, (2013)”, às teorias de Freud sobre a consciência e o livro do psicanalista “Inibição, Sintoma e Angústia (1926)”, usando o conceito de inibição, assim como os transtornos da consciência para explicar o TDAH a partir de suas teorias, porém há uma certa inquietude na infância, e ao analisá-la, entramos em contato direto com um dilema pedagógico que está sendo confrontado a anos: Qual é o real papel da disciplina dentro da sala de aula? e a que ponto a inquietude das crianças pode ser vista como uma patologia?

No momento em que o comportamento da criança chega a ser disruptivo - e vemos esta palavra com todos os seus sentidos, observando esta disrupção não só em relação ao ambiente e os colegas, mas também em relação ao próprio aprendizado do aluno - e estratégias que funcionam com alunos neurotípicos não fazem efeito, é a hora de analisar os casos específicos.

É comum, principalmente com crianças menores, ou em contextos nos quais os pais e professores têm menos acesso às informações relacionadas a transtornos na infância, que essas crianças acabam passando sua infância sem serem diagnosticadas - o que muitas vezes também continua até a vida adulta. Os dados que apresentamos na introdução sobre a porcentagem da população com déficit de atenção só contempla os casos com laudo fechado, porém há muitos casos que necessitam de uma atenção especial, que acabam passando por seus anos formativos sem recebê-la. Por conta das dificuldades que o transtorno apresenta, é comum que as diferenças entre os alunos com TDAH e os alunos neurotípicos causem uma frustração, tanto vinda de expectativas externas do professor e da comunidade, mas também que parte de uma pressão interna. Essas frustrações, por sua via, podem vir a agravar ou causar um trauma relacionado à baixa performance acadêmica, a baixa auto-estima vinda da insatisfação consigo mesma, o isolamento ou até uma fobia social causado pela dificuldade com o controle de emoções e o autocontrole, e que pode desencadear diversos transtornos mentais que não necessariamente seriam relacionados com os sintomas do TDAH. Estudos apontam que cerca de 30% das pessoas com TDAH têm depressão. Em crianças com TDAH, o risco de desenvolver depressão é três vezes maior do que nas crianças sem o transtorno. Na fase adulta, a ansiedade é associada com mais de 50% dos casos de TDAH, e na infância, com 30%, dado este retirado do artigo “Relationship Between ADHD and Anxiety” (Colleen M., 2017).

*A depressão como comorbidade, pode ser desenvolvida a partir do transtorno básico, no caso o TDAH, ou desenvolvida paralelamente a este, podendo o paciente ter uma, duas ou mais comorbidades, com graus variados de intensidade. Desta forma, uma pessoa com TDAH e depressão, pode ter desenvolvido a depressão em função dos problemas que o TDAH vem acarretando em sua vida, ou, pode ser que a pessoa tenha as duas patologias de forma congênita e independente uma da outra. [...] Depressão e TDAH têm sintomas comuns, como problemas de memória, dificuldade em manter-se motivado, dificuldade em finalizar tarefas, problemas de humor. A colisão do TDAH com a depressão em um mesmo paciente, apesar de comum, é bastante comprometedora*

*para o desempenho do indivíduo e de difícil manejo para as pessoas que convivem ao seu redor. (HARRINGTON R. 1993, s/p).*

É por identificar os sintomas, referindo então a criança - com o acompanhamento dos responsáveis - a um neuropsiquiatra, que pode ser feito o diagnóstico, o que por então facilita não só a vida do aluno, por conseguir nomear o que sente e vir então a atribuir suas dificuldades ao transtorno, e não uma incapacidade sua, e também do professor, por trabalhar paralelamente ao tratamento (medicado ou não) do aluno para que as funções que o faltam ou com as quais o aluno tem mais dificuldade, possam ser devidamente desenvolvidas. O diagnóstico pode proporcionar uma ajuda maior aos alunos também por direitos dentro da sala. Os indivíduos com TDAH na maioria das vezes são dados mais tempo em provas e na entrega de atividade, podem vir a ter acompanhamento de um profissional da psicologia dentro da sala de aula, assim como diversas formas de tratamento que auxiliam o aluno a atingir seu potencial dentro e fora da escola.

É comum alguns pais se recusarem a aceitar as dificuldades de sua criança. Na prática, os transtornos mentais ainda são associados com muito estigma, e a ideia de que pode ter “algo de errado” com seus filhos pode até causar conflitos entre professores e pais, o que acaba adiando este tratamento.

Mesmo assim, é possível trabalhar com esses alunos a partir dos seus sintomas. Por estarmos inseridos na sala de aula e em constante contato com os alunos, desenvolvemos um olhar mais próximo para suas necessidades, comportamentos, gostos, e o que os engaja, fazendo assim que seja possível usar essas ferramentas para trazer a atenção dos alunos com TDAH de volta para as tarefas propostas, se feitas de um modo que seja engajante para eles.

## 2.4. O TDAH Como um Poder

Em uma análise mais positiva, podemos observar que nem todos os aspectos do transtorno atrapalham a vida e o aprendizado em todas as áreas. As características mais apontadas pelos profissionais de saúde, nos pacientes com TDAH, são criatividade, empatia, espontaneidade e tenacidade, o que se exemplifica se olharmos para o grande número de pessoas na nossa sociedade moderna com TDAH que atingiram sucesso em suas carreiras, como Simone Biles, Michael Phelps, Emma Watson, Johnny Depp, Lisa Ling, Bill Gates, entre outros. Como tudo, essa pré-disposição deve ser treinada e aproveitada, mas os indivíduos com déficit de atenção encontram jeitos de canalizar as grandes cargas de energia (associadas com a hiperatividade), a espontaneidade (consequência da impulsividade), e a criatividade para observar o mundo ao seu redor com uma perspectiva diferente, com um olhar mais reflexivo e inventivo que não conseguimos acessar se não é compartilhado entre eles e as pessoas neurotípicas. Ao contrário do que os sintomas sugerem, a falta de atenção não é causada por preguiça ou por pouca capacidade cognitiva, muitas vezes esta desatenção parte do fato de que estes indivíduos possuem diversos

pensamentos não relacionados passando por sua mente em qualquer momento, o que dificulta o foco somente em um deles, e faz com que esta inquietude mental seja transferida muitas vezes para o âmbito físico.

## 2.5. Sobre a Educação Inclusiva

A instituição DIVERSA, plataforma de educação que contempla pesquisas e relatos de professores que trabalham com a educação inclusiva, define a educação inclusiva como:

*[...] Uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção. (DIVERSA, Instituto Rodrigo Mendes, s/p).*

É importante ter em mente que a educação inclusiva segue cinco princípios universais:

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação;
2. Toda pessoa aprende;
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular;
4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos;
5. A educação inclusiva diz respeito a todos;

Por quimicamente produzem níveis menores de dopamina, as pessoas com este diagnóstico são quimicamente programados para “procurar” mais dopamina (John Ratey, 2022), o que gera a impulsividade, hiperatividade, e entre outros padrões de comportamento.

Vemos um grande repertório hoje de atividades e jogos psicomotores para trabalhar o que é comumente referido como a “desaceleração” de alunos com TDAH que apresentam o quadro misto ou predominantemente hiperativo. É importante sempre considerar em contextos de sala de aula como podemos trabalhar para prendermos (e mantermos) a atenção dos alunos, de modo com que nossas aulas proporcionem o engajamento. Principalmente com alunos dentro do quadro de TDAH, uma aula altamente teórica, expositiva e que não convide a participação do aluno na sua própria trilha de aprendizagem acaba se tornando neuroquimicamente desestimulante, portanto, o contrário - que seria uma aula mais prática e com mais recursos visuais e que estimulam a motricidade, auxiliam na concentração destes alunos.

## 2.6. A Arte no Mundo do TDAH e o TDAH no Mundo da Arte

É importante clarificar que quando falamos sobre a arte, no contexto deste projeto de intervenção, estamos considerando os modos com os quais os alunos se sentem mais familiarizados, que são mais acessíveis a eles, e que se encaixam no campo de artes plásticas - ou artes visuais - visto que o nosso propósito é que os alunos consigam manter-se engajados em uma atividade paralela enquanto operam com suas mãos sobre o material apresentado. Na pesquisa de Janielly Fernandes Matias, pela Universidade Federal da Paraíba, a autora trabalha a importância da arte e de seus benefícios para o trabalho com alunos de educação inclusiva da seguinte forma:

*A arte é uma disciplina muito importante para a formação dos indivíduos, pois ela permite através da percepção de cada um, estimular a inteligência, amadurecer o gosto e as formas de pensamento contribuindo para o desenvolvimento da personalidade e a criatividade de cada um. No trabalho com artes o indivíduo pode utilizar e aperfeiçoar o desenvolvimento da percepção, raciocínio, imaginação, observação, senso crítico e afetivo. Durante o processo de criação os indivíduos usam a razão e a emoção, libertando-se muitas vezes de suas tensões, organizam os seus pensamentos, suas emoções, sentem-se livres para imaginar e criar aquilo que desejam de forma dinâmica e carregada de sentidos. E assim vai criando formas de trabalhar com a ajuda dos processos inerentes a cada linguagem. (MATIAS, J. 2017, pg. 7)*

Parte do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, tão forte quanto a falta de foco em determinadas atividades, é o hiperfoco em relação a outras, chegando às vezes até ao nível de obsessão com certas comidas, personagens, roupas, e atividades, fazendo assim com que o aluno passe a maioria do seu tempo fazendo a atividade com a qual se foca demais, e que acabe perdendo assim outros estímulos, às vezes até mesmo ignorando necessidades fisiológicas.

Buscando alcançar um equilíbrio sem que as crianças sejam negativamente afetadas ou forçadas a um lado ou outro, a arte vem como um modo de expressão, ajudando os alunos a lidar com frustrações, manter sua atenção na atividade em questão e ao mesmo tempo ajudando-os a externalizar seus sentimentos, sonhos, e o mundo que muitas vezes só existe em suas mentes, entrando em contato de modo saudável com um lado que são ensinados a reprimir pelo resto da sociedade.

Por ser uma matéria centrada no aluno e com atividades majoritariamente introspectivas e criativas, é muito comum podermos observar os alunos neuro divergentes mantendo um forte contato com a arte, encontrando nela um modo de externalizar suas angústias, pensamentos e criatividade, muitas vezes difícil de colocar em palavras, de um modo com que tudo o que carregam em sua mente naquele momento se transfira para o papel, demandando assim ao mesmo tempo uma grande concentração do aluno sem ser uma atividade que o descarregue e se torne cansativa e maçante, quando feita voluntariamente.

*Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade. (BRASIL, 1998, P. 20).*

Podemos afirmar com clareza então a importância da arte para o desenvolvimento cognitivo de forma ampla, além de suas implicações para o “desenvolvimento dos aspectos subjetivos, consciente e inconsciente, da razão e emoção rompendo com o fazer mecânico tão comum na escola que prioriza a linguagem lógica racional em práticas escolares que pouco tem contribuído para a formação global do indivíduo”. (Matias, 2017, pg. 9). Enxergamos assim a arte como um elemento facilitador na educação inclusiva, de forma com que os alunos consigam se integrar no seu ambiente, aprimorando seu auto-conhecimento e portanto a autonomia em relação às estratégias para lhes ajudar com seus próprios desafios, o pensamento flexível, a capacidade de analisar, avaliar e julgar qualitativamente (SANTANA, 2004, p. 10).

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Para nossa análise de dados, primeiramente fizemos uma sondagem através do google forms para saber como os professores lidam com crianças que apresentam sintomas ou são diagnosticadas com TDAH e também para nos apontar quais as crianças que os mesmos tinham maior dificuldade de alcançar, em relação a aprendizagem e conteúdos, no dia a dia em sala de aula.

Em um segundo momento, iniciamos as observações em sala de aula para conseguirmos sentir a dinâmica das turmas, dando uma maior atenção para os alunos já apontados pelos professores na primeira sondagem.

E por fim, aplicamos nosso projeto de intervenção artística, pensado e desenhado através das necessidades demonstradas pelos alunos e professores anteriormente observados, para que assim pudéssemos propor estratégias que facilitaria o aprendizado e rendimento de alunos com TDAH em seu dia a dia na sala de aula.

#### 3.1. Momentos de Aula Abstratos X Concretos - Comportamentos das Crianças com TDAH

Através das observações buscamos analisar como essas crianças se comportavam em momentos mais abstratos das aulas, como discussões em aula sem recursos visuais, e em momentos mais concretos, no qual eles tinham que expressar suas idéias e raciocínio de uma forma mais concreta, como através de desenhos ou materiais estruturados, pois para crianças com características ou diagnosticadas com

TDAH, momentos mais abstratos no qual é exigida muita concentração e o apenas ouvir sem nenhum estímulo visual ou concreto (algo que eles possam tocar enquanto ouvem as instruções da aula), é extremamente desafiador para eles manter a atenção e concentração sem perder o foco e linha de raciocínio da discussão, especialmente se o tema também não interessa à criança ou ela não é de alguma forma engajada naquela discussão através de outros artifícios, como o visual (desenhos, gráficos).

Notamos através dessas observações que, com exceção dos alunos que são medicados para manter em equilíbrio o TDAH em seu sistema, todos os outros alunos que apresentam sintomas ou são diagnosticados apresentaram momentos de distração enquanto suas professoras falavam, uma distração que perpassa a esperada para alunos desta faixa etária; que os leva para o próprio mundo deles em um modo às vezes remetendo ao dissociativo, os fazendo perder a concentração necessária para seguir em determinada atividade, assim ficando para trás e como consequência no longo termo criando o sentimento de exclusão e não pertencimento ao grupo.

Comportamentos como morder ou ficar sacudindo a manga da blusa, mãos impacientes que começa a bater com o lápis na mesa, o uso de acessórios em seu corpo como brincadeira ou para a realização de movimentos repetitivos, a procura por um colega para iniciar uma conversa, um toque, ou apenas compartilhar o desenho que está fazendo pois “desistiu” de ouvir a professora falando, sentar em posições fora do esperado ou deitar na mesa, começar a pintar partes do corpo como mãos e braços, e engajar em conversas paralelas com os colegas do lado foram todos comportamentos muito presentes e recorrentes em momentos de discussões mais abstratos de aula em todas as salas e faixas etárias que observamos.

Já em momentos que era permitido um pouco mais o uso de materiais concretos - como por exemplo nas aulas de produção de texto, na qual eles tinham o espaço para ilustrar a história que eles estavam produzindo - tivemos casos nos quais os alunos com o diagnóstico de TDAH ou seus sintomas se concentravam primeira e exclusivamente na ilustração de seus desenhos, quando na verdade a instrução da professora foi para primeiro escrever a história e depois ilustrá-la, assim ignorante completamente a parte textual da atividade e dando todo o foco para o desenho e seus mínimos detalhes, contando a história através de seus desenhos sem o mínimo de distração ou inquietação que foi observado nos momentos de discussão, no qual o apenas ouvir e a atenção plena era exigido sem ter seu corpo em movimento.

Houveram momentos também durante as observações feitas nas salas de aula durante atividades práticas quando as instruções não foram completamente claras, ou houve uma má comunicação entre o professor e o aluno, nos quais os alunos com quadro inatento se mostraram perdidos em suas atividades, e acabaram levando um tempo muito maior, mesmo que uma atividade neste caso, de pesquisa, para realmente conseguirem se encaminhar, necessitando às vezes até de chamadas de atenção dos próprios colegas.

### 3.2. Recursos Artísticos que Auxiliam a Criança com TDAH em Sala de Aula

Durante as observações e intervenções artísticas vimos que o recurso do desenho, com seus mais diversos materiais como canetinhas, lápis de cor e tinta são os recursos que acabam por trazer essas crianças ma

Uma das coisas que acabou guiando os alunos a realmente realizarem suas atividades foi o âmbito artístico, com o uso de materiais diferenciados, e que geralmente não exploram muito dentro da sala de aula. Em uma das aulas que observamos, os alunos preparavam cartazes sobre o corpo humano, relacionando assim a atividade com a unidade que estavam aprendendo. Os materiais variavam entre os tipos de papéis, giz de lousa, giz pastel, tinta, EVA, canetinhas e lápis, marcadores permanentes, massinha e até miçangas, um dos grupos construindo um esqueleto inteiro por desenhar a silhueta em um papel preto, espalhar cola pelo material e cobri-lo inteiramente de pequenas miçangas brancas.

Outros, durante a intervenção, conseguiram se manter quietos, sem mesmo olhar para a mediadora da história, mas ouvindo atentamente e produzindo desenhos detalhados e criativos. Percebemos, quando comparando os diversos trabalhos que os alunos produziram, um padrão em algumas salas de diferença entre os alunos neurotípicos, que muitas vezes expuseram diversos detalhes da história no mesmo desenho, ao contrário dos alunos que apresentam o quadro de TDAH, que tiveram a tendência nos anos finais do E.F.I. de focar em um elemento da história que os prendeu mais a atenção.

### 3.3. Diferenças Entre Crianças Medicadas e Não Medicadas

Ao longo de nossas intervenções a diferença de alunos que são diagnosticados e medicados foi muito visível.

Em uma das salas de primeiro ano, na qual três alunos eram nosso foco de observação e apenas um deles era medicado, na primeira etapa da intervenção que foi com comandos menos rígidos e de apenas desenhar o que eles sentiam enquanto ouviam a história sendo contada por nós, dos três alunos apenas o medicado desenhou algo com elementos da história aqui nos sinalizando que este aluno obteve êxito ao conseguir manter um foco simultâneo, ou seja, não só em sua produção artística como também na história sendo contada, assim conseguindo extrair informações daquilo que ele ouvia enquanto mantinha suas mãos também ativas.

Já os alunos não medicados, quando os deixamos mais livres para usar sua imaginação e criatividade dentro de uma proposta, eles escolheram desenhar seus personagens e temas favoritos, assim mergulhando de cabeça em

seus mundos e assim praticando o hiperfoco que acaba por “bloquear” sua atenção para as informações do externo e mantém seu cérebro exclusivamente focado na atividade de interesse, exercitando sua criatividade. Tal comportamento, de hiperfoco, já é normal e esperado para crianças com esse diagnóstico, que quando engajadas em alguma atividade que possam se expressar mais livremente e também alinhar com algo que gostam acabam por se distraírem no seu próprio “mundo” e com isso não conseguem acompanhar as informações que vem do externo, assim causando o efeito de “não saber o que fazer ou aconteceu”, distração, não ouvir quando é chamado ou esquecer instruções que acabaram de ser dadas. Comportamentos típicos de crianças com TDAH.

Sendo assim, percebemos que se quiséssemos atingir também os alunos não medicados de uma forma que eles pudessem se expressar de forma mais livre através do desenho e ainda conseguir manter o foco e extrair informações da história sem que o movimento artístico atrapalhasse e sim fosse um aliado daquele processo, teríamos que dar instruções mais diretas e guiadas.

### 3.4. Instruções Livres x Instruções Guiadas

Ao fazermos instruções melhor guiadas e mais diretas tivemos um resultado no qual todos os alunos, inclusive os não medicados, conseguiram produzir desenhos dentro da proposta e também ao analisarmos os desenhos conseguimos ver o quanto de informação eles conseguiram extrair daquela história e comprovar nossa hipótese de que o uso da ferramenta artística desenho mantém o aluno com TDAH ou com sintomas do mesmo, focado no objetivo da aula ou atividade enquanto tem suas mãos e lado artístico do cérebro funcionando. O que para muitos professores seriam uma ferramenta de distração na verdade pode ser um grande aliado em sala de aula pois beneficia não apenas crianças com este diagnóstico e seus sintomas como também crianças que são consideradas “saudáveis” também se beneficiam com tais práticas artísticas e em um geral, enquanto ministramos nossas intervenções podemos ouvir comentários das crianças como: “Eu adoro quando a Ms. Pukar (como nos chamam na escola) vem fazer leitura pra gente”.

Então de forma nítida podemos ver que as ferramentas artísticas e seu uso em sala de aula promove um processo de aprendizagem não só prazeroso e divertido como também inclusivo.

### 3.5. Questionário e desenhos: evidências de foco

A aplicação dos questionários se deu logo após o fim da leitura e consequentemente a produção dos desenhos, o que criou certa resistência em um dos alunos foco da nossa pesquisa, pois como ele estava hiper focado em continuar sua produção artística foi difícil seguir para um próximo momento sem ter posto um fim em sua última ação de hiperfoco.

Porém, mesmo com certa resistência deste único aluno a realização do questionário foi concluída com êxito. Na tabela abaixo podemos analisar a média de acertos da turma assim nos trazendo uma ideia do quanto de informação eles foram capazes de absorver da história contada e também nos traz a possibilidade de comparação com os alunos com TDAH e/ou características, assim nos dizendo se nosso objetivo foi realmente alcançado e os alunos foco do projeto conseguiram absorver tanto quanto alunos que não são acometidos com particularidades do TDAH.

Como podemos ver na tabela abaixo, o aluno P., L. e N., - alunos foco do projeto - cometeram erros e acertos nas mesmas questões que a maioria dos seus colegas de classe, porém o que nos chamou a atenção na comparação de resultados foi que o aluno P. acertou uma das questões que quase nenhum dos seus colegas de classe acertou, assim nos mostrando novamente que o uso do desenho como uma forma de canalizar as inquietudes corporais e mentais de crianças com TDAH e/ou característica se faz efetivo baseado no fato de que esses alunos conseguiram o mesmo nível de aproveitamento em sala de aula que seus colegas e como no caso do aluno P., até mesmo se destacar positivamente, algo que não é muito comum para crianças com esse diagnóstico. Que acabam por ser rotuladas e excluídas exatamente por não conseguirem se manter na média de sua sala de aula.

**Tabela 1 - Questionário turma 1, 1º ano.**

Nº de acertos	PC	E	JB	L	MF	LR	IB	C	M	VM	V	R
1										x		x
2	x		x	x	x	x		x	x		x	
3		x					x					
4												
12 alunos												
2 acertos	8											
3 acertos	2											
1 acerto	2											

Fonte: autoria própria

Na outra sala de primeiro ano, fizemos a leitura de um livro diferente (porém que era familiar aos alunos) e por percebermos na primeira aplicação de questionário pronto que foi feita na outra turma de primeiro ano e se teve certa resistência na forma de “avaliação” escolhida por nós, resolvemos aplicar uma atividade que tinha como objetivo também extrair o que os alunos conseguirem tirar de informação da leitura mas só que de uma forma que os dessem liberdade para escrever e desenhar suas respostas, uma forma menos tradicional do que o questionário aplicado na outra turma e que nesta segunda turma realmente foi melhor recebido.

O resultado que obtivemos com esse novo modelo de questionário foi positivo e melhor recebido pelos alunos com TDAH e/ou características, os quais demonstraram interesse, engajamento e foco ao responderem as perguntas

propostas que eram: quais são os personagens da história, onde a história se passa e o que acontece na história.

Quando esse foco e engajamento, especialmente no caso dos alunos A. e E., é comparado aos momentos de observação de aula, vemos que em situações em que antes os alunos tinham comportamentos de iniciar uma atividade (como copiar enunciados do quadro) e não conseguir concluí-las por se distrair com a conversa dos amigos na mesa ao lado ou apenas por não acharem a atividade interessante o suficiente e se entediam, agora, após o uso da ferramenta artística desenho, tivemos alunos atentos o suficiente na história sendo contada que ao irem pra segunda parte da aula, ficaram engajados e focados sendo notado até mesmo pela professora de sala (que participou da intervenção), o quanto o comportamento desses dois alunos, que geralmente são os últimos a entregarem atividades ou muitas vezes não concluem as suas atividades em apenas um aula, mudou a partir deste estímulo artístico, assim levando o aluno A. ser um dos primeiros alunos a terminar a atividade e a fazê-la de forma ininterrupta e sem precisar ser constantemente lembrado de finalizar sua atividade, O aluno E., que geralmente se mostra entediado em atividades de escrita e sempre precisa ser encorajado e lembrado diversas vezes de terminar sua produções literárias, escrever respostas completas para as questões e extensas, assim validando seu foco e concentração durante a leitura da história como também confirmando que alunos com TDAH ou características se mostram muito mais dispostos e focados a produzirem algo quando estimulados de forma artística, sensorial, assim conseguindo ser incluídos dentro do ambiente da sala de aula.

Ao aplicarmos o questionário pronto em uma das salas observadas de terceiro ano, a maior diferença não foi no número de acertos ou erros, mas sim na quantidade dos detalhes na explicação teórica. Dos três alunos diagnosticados que observamos (os três destacados de verde claro na tabela abaixo), apenas uma apresentou menos de 50% de acertos, a aluna ML, que também teve dificuldade com as instruções do questionário em si, sendo que este recurso já havia sido trabalhado nos anos anteriores de sua instrução na escola. Os outros dois alunos, EF e GS, na tabela abaixo (Tabela 1), apresentaram um nível de acertos dentro da média da sala de aula, o que mostra sua concentração sobre a história. Os dois alunos, diferentemente de todos os outros, quando pedidos para fazer um desenho que representasse alguma parte da história, focaram em um desenho de um campo de futebol, em uma final do jogo fictício que o aluno iria jogar; informação que constitui um pequeníssimo detalhe da história, mas que acabou instigando seus interesses.

**Tabela 2: Questionário turma 3, 3º ano.**

Nº de acertos	LA	EF	GS	SP	MW	AB	BT	ST	ML*	BM	DS	LP	AA	IB	IG
1															
2					x				x						
3		x		x				x				x			
4			x			x					x		x	x	x
5							x			x					
questão dissertativa	respondeu além das expectativas, completamente e contemplando a história	satisfatória, mas escreveu na língua materna, e não a de instrução	satisfatória	apenas desenhou	respondeu "se lá"	satisfatória	satisfatória	não respondeu	Marcou todas as opções como certas na primeira questão, antes de se corrigir com a orientação da mediadora da história. Não respondeu a questão dissertativa.	não respondeu	explicação mais detalhada	satisfatória	satisfatória	satisfatória	satisfatória - desenho sobre a história

Fonte: Autoria própria.

No caso desta sala no 3º ano, temos um aluno com TDAH que não é medicado e apresenta padrões de comportamento bem fortes de hiperatividade (EF), uma aluna que é diagnosticada, não medicada, e apresenta mais particularidades do tipo inatento (ML), e um que é medicado, e apresenta o tipo combinado, além de dislexia e daltonismo (GS).

Nas outras salas, depois de perceber que o formato do questionário com perguntas objetivas não pareceu ser muito intuitivo para eles, o formato foi substituído por uma folha de compreensão geral sobre o livro, no qual os alunos deveriam escrever mais amplamente o que acontece (ou o enredo), com quem acontece (personagens principais), e onde acontece (cenário), o que se provou mais efetivo em coletar dados do engajamento dos alunos, seu nível de escrita (visto que este modelo foi aplicado na sala do 5º ano), e o quanto da história conseguiram realmente entender.

No caso desta sala de 5º ano, temos alguns alunos novos, que não estão completamente familiarizados com a língua de instrução da escola, e que além disso apresentam características de falta de atenção e/ou hiperatividade. Quando a aluna responde à pergunta "O que aconteceu na história?" com: "casa pequena e cidade bicicleta", mesmo depois da questão ser traduzida para ela, percebemos com clareza que o que dificultou neste caso não foi a língua de instrução, e sim a compreensão do que a questão pedia. O livro tinha realmente um personagem que morava em uma casa pequena, e pegava sua bicicleta para viajar à cidade, e assim percebemos que os elementos gerais da história foram compreendidos, e que a aluna prestou pelo menos um pouco de atenção na história. Esta aluna, SV, não é diagnosticada e nem medicada, porém apresenta diversas características do tipo inatento que fazem com que ela tenha se tornado uma das múltiplas pessoas observadas durante o projeto.

Já ao analisarmos os desenhos produzidos pelas crianças (nossa segunda ferramenta usada para medir a concentração dos alunos) vimos o quanto as crianças foco deste projeto conseguiram absorver das informações que lhes eram passadas através das histórias contadas. Em uma das salas de primeiro ano, na qual o projeto foi aplicado duas vezes (na primeira vez de forma menos guiada e na outra com instruções mais diretas) tivemos resultados visualmente diferentes

quando comparamos os desenhos da nossa primeira intervenção e da segunda. Partindo então dos resultados da segunda atividade, de análise do livro e a relação com o desenho, percebemos que os alunos que prestaram mais atenção na história, independente ou não de suas habilidades artísticas, conseguiram representar mais fielmente o que ouviram do livro tanto em sua escrita como no desenho.

Percebemos a maior diferença com os alunos medicados, no caso de FB, da mesma sala, que conseguiu manter a atenção na história, responder as perguntas de modo satisfatório (em comparação a seus colegas de sala, se adequando à média de respostas dos outros alunos) e esquematizou a casa, a bicicleta, o personagem principal e o cenário em seu desenho, mostrando que conseguiu capturar os elementos mais fortes da história no começo.

Os outros dois alunos, interessante sentados na mesma mesa, adicionaram elementos que desviavam da história apesar de serem instruídos para segui-la ao máximo, sem adicionar personagens ou cenas. Em seus desenhos, há alguns "impostores" do jogo "Among Us", adicionados às cenas que coincidem com a história que foi contada.

Por mais que a mesma história tenha sido usada em ambos os momentos no primeiro ano, os resultados que obtivemos dos alunos P., que tem todas as características de uma criança de TDAH, porém não é diagnosticado, nem medicado, e os desenhos do aluno N. (Apêndices I e J), que também é uma criança que apresenta características do TDAH e não é medicado e diagnosticado, foram completamente diferentes nos dois momentos. Os primeiros desenhos sendo de personagens favoritos dos mesmos (ver Apêndice L para desenho do P. e ver Apêndice I para desenho do N.) e o segundo já sendo realmente produções que mostram e comprovam que ambos conseguiram manter duplo foco durante a atividade, como é possível ver nos Apêndices J e 11, contendo elementos que remetem a história e contam a forma como os mesmos interpretaram a mesma. Como o uso da cor amarela para representar a areia do deserto, desenho de camelo, cactus e entre outros elementos que remetem o deserto ou animais que lá habitam, cenário que é palco para a história que foi contada.

Já em relação à produção do terceiro aluno foco dessa sala, o L., por ser uma criança com TDAH medicada ele conseguiu manter duplo foco e produzir algo referente a história em ambos os momentos de intervenção, porém ao analisar seus desenhos (Apêndice M e N) foi possível constatar que no segundo desenho (Apêndice N), ele conseguiu focar em detalhes da história e recontou no seu desenho a parte que diz que os camelos possuem lábios grossos, pois não os machucam quando vai extrair água dos cactos para sobreviver. Ao analisar o desenho do mesmo, podemos ver um escorpião, animal que vive no deserto, porém não tem lábios grossos, se machucando (pontos vermelhos representam o sangue que sai dos lábios da alpaca) enquanto tenta extrair água de cacto (espinhos bem representados por riscos ao redor do cactus).

Com isso conseguimos ver que em um primeiro momento o que levou esses alunos a produzirem algo diferente daquilo que estava sendo falado a eles não foi sua falta de atenção e engajamento, como é comum pessoas pensarem em relação

a crianças que precisam de ferramentas sensoriais para canalizar suas inquietudes físicas e mentais e com isso conseguir uma melhor concentração e produtividade em sala de aula. Mas sim a falta de instruções mais guiadas, pois quando se deixa um campo de escolhas muito amplo para crianças com esse diagnóstico e/ou características tomarem a decisão do que fazer com elas, elas tendem a ir por caminhos mais confortáveis, pois são essas escolhas que fazem sentido para as mesmas e as mantêm engajadas. Pois, ao pensarmos de forma mais técnica, essas crianças tendem a tomar decisões por atividades ou ações nas quais elas se sentem mais confortáveis, pois são nessas situações que o cérebro das mesmas libera a dopamina que falta em seus sistemas, assim trazendo um equilíbrio e maior bem estar.

Agora, na segunda turma do primeiro ano no qual os questionários de forma dissertativa foram aplicados, vemos que os questionários respondidos por A. (Apêndice B) e E. (Apêndice C) contém respostas completas e com riqueza de informação quanto ao questionário de outros alunos que representam a média da sala, ver Apêndices A e D. Além de também podermos notar que ambos os alunos E. e A. fizeram uso do espaço contido na folha para também expressar suas respostas através de desenho ou apenas para “rabiscar” a folha de forma livre, traços esses padrão quando comparamos atividades de crianças dentro do espectro do TDAH, pois enquanto estão a escrever, expressar ideias, eles precisam desse espaço pra liberar outras formas de se expressar como forma de canalizar essa inquietude de forma positiva e construtiva, que não o distraia totalmente da atividade que está a fazer.

Podemos notar este traço a mais de criatividade também em relação aos desenhos. A história contada nessa turma foi a história de um homem que foi a floresta Amazônica para devastar e cortar árvores, porém ao se sentir cansado o homem dorme ao pé de uma árvore e enquanto adormecido, diversos animais da floresta vão cochichar ao ouvido desse homem para que o mesmo não destrua o lar deles, as árvores.

Ao vermos os desenhos coletados para análise, Apêndices E, F, G e H, percebemos que todos eles retratam a história contada de forma coerente, mais uma vez comprovando que a ferramenta desenho auxilia na inclusão da prática de ensino e aprendizagem de crianças foco desse projeto, porém nos desenhos de A. (Apêndice G) e E. (Apêndice H) vemos que além de contarem a história a partir do desenho, os mesmos trouxeram riqueza de detalhe, trazendo desenhos diferentes e fora do padrão quando comparado com os outros que em sua maioria tinham um céu, grama, árvores, alguns animais e um homem segurando um machado.

Através das produções de A. e E., podemos ver que a imaginação deles vai além, conseguem captar detalhes que trazem vida e riqueza a suas representações da história. Como por exemplo a cachoeira que o aluno A. traz ao lado do homem segurando o machado, tal cachoeira é apenas citada no livro, porém foi captada e ilustrada com sucesso pelo A., tal detalhe da história que nenhum outro aluno conseguiu captar.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de auxiliar alunos com TDAH e/ou características a canalizar suas inquietudes de modo produtivo, desenvolvemos esse projeto de intervenção que busca identificar os benefícios que uma intervenção artística pode trazer dentro do contexto de sala de aula para promover uma maior abrangência das necessidades de todos os alunos da sala, proporcionando assim a inclusão, e não a eventual exclusão ou atividades separadas com estes alunos, que acabam - mesmo que sem intenção - muitas vezes causando um senso de não pertencimento.

Por se tratar de um projeto de intervenção, algumas observações foram feitas em sala de aula, o que nos mostrou que em todos os casos observados a inquietude corporal e mental que o TDAH causa nessas crianças se apresentava de forma improdutiva como: “batucar” as pontas dos dedos na mesa, balançar os pés, morder a manga da blusa ou partes do corpo, começar a conversar com o colega do lado sobre um assunto não relacionado à aula ou assunto que está sendo abordado no momento, entre outros comportamentos. Todos eles tornam difícil sua concentração e engajamento em sala, principalmente em relação a aulas mais teóricas.

Apesar de todos estes comportamentos serem modos de lidar com a inquietude, nem todos são modos produtivos para os alunos e não-disruptivos para a sala, o que acaba fazendo com que estas estratégias se provem ineficazes a longo prazo, ou que acabem sendo repreendidas por professores com menos instrução e entendimento sobre o TDAH.

Quando nos referimos à produtividade, não a relacionamos com a disciplina, ou a punição de corpos pelos seus movimentos, mas sim como um modo que ainda permita o aluno a prestar atenção, podendo ser assim - de acordo com nossas pesquisas e diversas referências consultadas - uma multitude de atividades psicomotoras; a arte sendo um dos campos maiores nas quais estas possibilidades se encontram. Retomando a citação de Dr. John Ratey (2022), é mais fácil para os alunos acalmarem suas inquietudes mentais também quando tem um estímulo físico, vendo que o desequilíbrio neuroquímico causado pelo baixo nível de dopamina no cérebro faz com que esta procura incessante por estímulos seja feita. Com a presença de estímulos - principalmente psicomotores - que relacionam o pensamento lógico-criativo aos movimentos, o cérebro é estimulado a produzir mais dopamina, o que acaba causando este controle sobre as ações dos indivíduos. No contexto educativo, é primordial termos pelo menos estes entendimentos e a empatia necessária para trabalhar de modo sensível e acolhedor com estes alunos. Tomamos como um exemplo, em uma observação de um aluno do 5º ano, percebemos que ele canaliza sua inquietude pelo próprio desenho e às vezes até pela a escrita, colorindo seu caderno com letras de músicas, gráficos, desenhos, entre outros.

Tendo isso em vista, em nossas intervenções buscamos alinhar uso de recursos artísticos às inquietudes corporais, assim criando a estratégia do uso do desenho como uma das formas de expressar não somente a compreensão de

algum assunto, como também mantê-los engajados e focados através do estímulo físico, assim conseguindo resultados efetivos e positivos em crianças que antes apresentavam uma falta de interesse ou engajamento em momentos abstratos de aula (momentos falados, sem apoio visual ou materiais abstratos).

Fomos capazes de observar pelos próprios desenhos dos alunos, que quando instruídos de modo mais “espontaneísta”, os alunos tiveram maior dificuldade em relacionar seus desenhos com a história que foi contada durante o período de intervenção, porém, quando sob uma instrução mais guiada, que demandava um foco maior sobre a história e seus acontecimentos, os próprios desenhos dos alunos refletem que, quando guiados, e utilizando a própria ferramenta artística como registro de sua compreensão, eles conseguem prestar maior atenção no que acontece na história, e assim apresentam mais elementos que captaram com a audição, mesmo sem nenhum auxílio de recursos visuais do livro original.

Em comparação também aos momentos de leitura sem nenhuma ferramenta concreta para os alunos, fomos asseguradas deste foco maior, visto que até os alunos que se mostravam bem inquietos em aulas anteriores, conseguiram se manter focados, sem interromper a história ou devanear muito enquanto desenhavam, todos no final representando pelo menos um elemento relacionado com a história que leram, mesmo aqueles que adicionaram detalhes ou figuras que partiam de suas próprias vivências ou interesses.

Ao decorrer de nossas pesquisas e vivências, vimos também que outro caminho possível para auxiliar as crianças foco de nosso projeto, seria adicionar ao planejamento de aula momentos que permitissem o uso de materiais concretos - como o uso de bolinhas de gude, dados, bonecos de plástico (counters), miçangas - jogos teatrais, atividades físicas - como circuitos - ou qualquer outro instrumento artísticos que não tivemos a oportunidade de explorar em detalhe.

Em conclusão, podemos dizer que o projeto foi provado efetivo no que diz respeito ao uso da ferramenta artística desenho como uma forma produtiva, não só para o aluno foco deste projeto, como também para seus colegas de classe e professores, de canalizar suas inquietudes físicas e mentais e desta forma criar um ambiente educacional muito mais saudável, acolhedor, calmo, e com isso se torna um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem de todos.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DEFICIT DE ATENÇÃO; “Depressão e TDAH – Parte III.” **ABDA**, 2017. Disponível em: <<https://tdah.org.br/depressao-e-tdah-parte-iii/>> Acesso em: 26 de Mai. de 2022.
- BRZOWSKI, Fabíola; CAPONI, Sandra. “Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade classificação e classificado.” **Physis - Revista de Saude Coletiva**. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/Bsknx48NXNdSbDr4bs8HwCB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 de Abr. de 2022.
- ESTANISLAU, Gustavo; MATTOS, Paulo. “Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade”, 2014. Disponível em: <[https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/631786450/c4b0b1f1f6ff4267b88f6f552ed27098/Transtorno\\_de\\_d\\_ficit\\_de\\_aten\\_o\\_hiperatividade\\_In\\_Sa\\_de\\_Mental\\_na\\_Escola\\_Gustavo\\_M\\_Estanislau\\_e\\_Rodrigo\\_Affonseca\\_Bressan\\_Artmed\\_2014.pdf](https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/631786450/c4b0b1f1f6ff4267b88f6f552ed27098/Transtorno_de_d_ficit_de_aten_o_hiperatividade_In_Sa_de_Mental_na_Escola_Gustavo_M_Estanislau_e_Rodrigo_Affonseca_Bressan_Artmed_2014.pdf)>. Acesso em: 04 de Abr. de 2022.
- GARCIA, Denise. “As Funções Executivas com Alunos com TDAH na Educação Básica”. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 2020. Disponível em: <[https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/funcoes-executivas#\\_ftn](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/funcoes-executivas#_ftn)>. Acesso em: 28 de Abr. de 2022.
- MATIAS, Janielly; “A Arte Como Elemento Facilitador No Contexto da Educação Inclusiva”. **Universidade Federal de Paraíba**, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15512/1/JFM14062017.pdf>>. Acesso em: 11 de Mai. de 2022.
- MATOS, Roberto. “Elementos para entender o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade-TDAH”, **Pepsic**, 2013. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282013000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000200009)>. Acesso em: 03 de Abr. de 2022.
- NELSON, Stacey; “How Art Therapy Tames Impulsivity, Distractibility, and Anxiety.” **ADDitude Magazine**, 2022. Disponível em: <<https://www.additudemag.com/art-therapy-for-adhd/#:~:text=Art%20therapy%20uses%20the%20processes,%2C%20autism%2C%20and%20other%20challenges.>>> 23 de Abr. de 2022.
- RATEY, Nancy; SEAY, Bob; “The ADHD-Dopamine Link: Why You Crave Sugar and Carbs”, **ADDitude Magazine**, 2022. Disponível em: <<https://www.additudemag.com/slideshows/adhd-obesity-link/#:~:text=As%20you%20know%2C%20one%20trademark,Harvard%20Medical%20School%20in%20Boston>>. Acesso em: 10 de Out. de 2022.
- SHELLEMBARGER, Sue; “How Doodling can Help With ADHD”, **The Wall Street Journal**, 2014. Disponível em: <<https://www.wsj.com/articles/how-doodling-can-help-with-adhd-1410304487#:~:text=A%202010%20research%20summary%20>>

for,children%20with%20ADHD%20to%20concentrate>. Acesso em: 13 de Ago. de 2022.

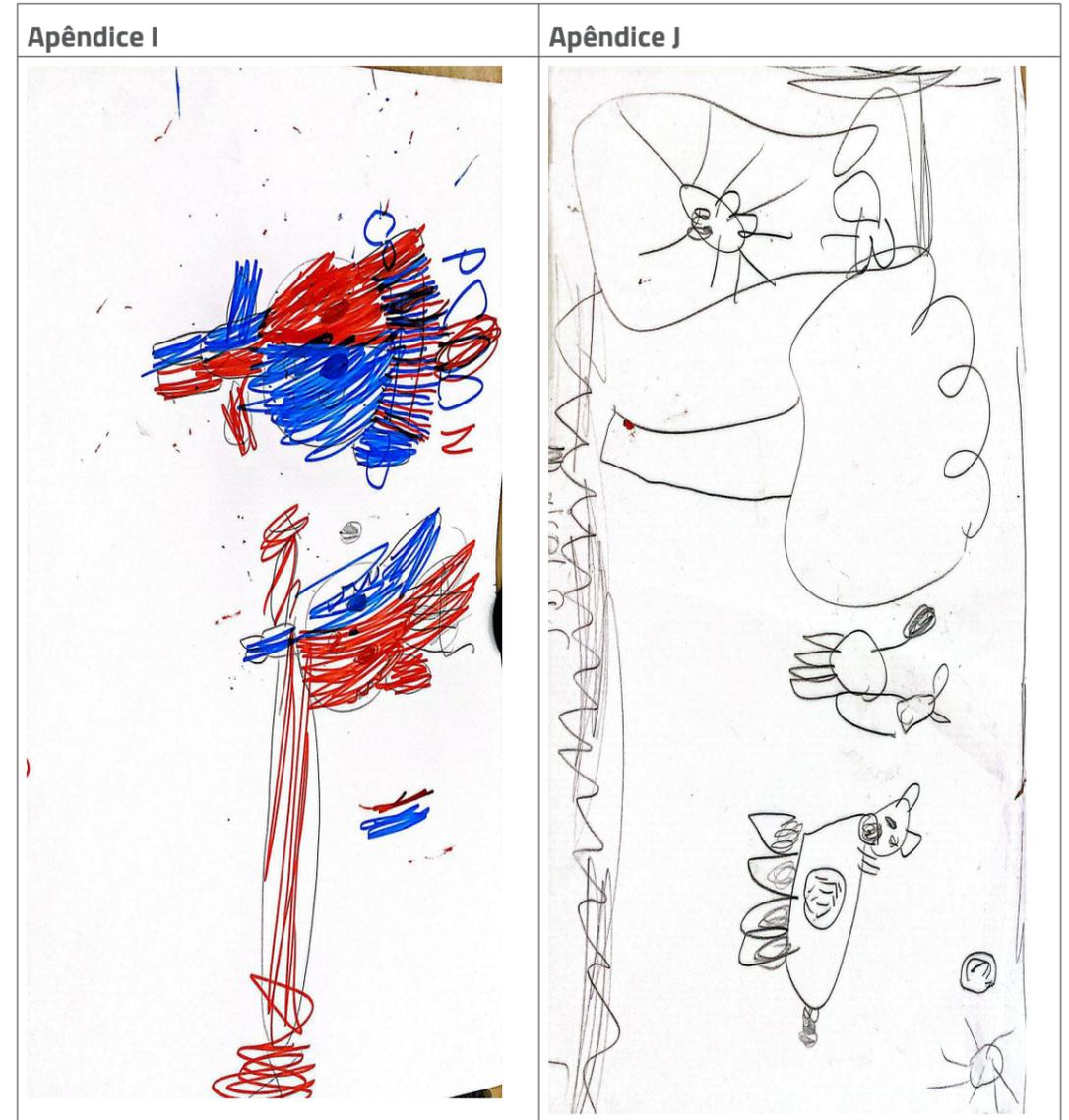
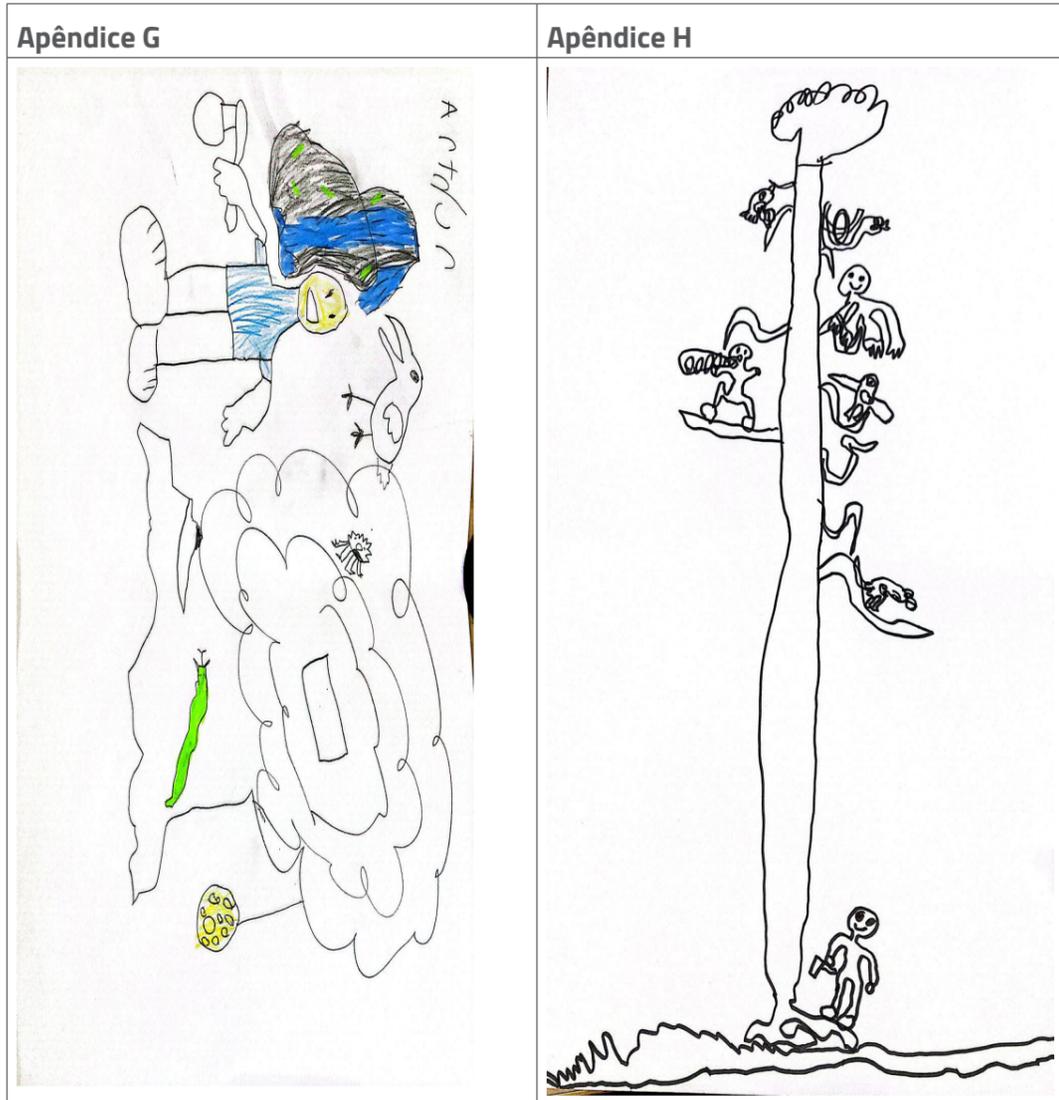
SOUZA, Magna Maria; "Contribuições da Arte na Educação Inclusiva, **Universidade De Brasilia**, 2011. Disponível em: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3341/1/2011\\_MagnaMariaMarquesdeSouza.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3341/1/2011_MagnaMariaMarquesdeSouza.pdf)>. Acesso em: 11 de Maio de 2022.

## APÊNDICE

Apêndice A	Apêndice B
<p>Name <u>Maria</u> Date <u>04/11</u></p> <p><b>A BOOK REVIEW</b></p> <p>a Boy and Bee and <sup>WHO?</sup> snail and sloth</p> <p>The <sup>WHERE?</sup> ven forest in amazon</p> <p>The man <sup>WHAT?</sup> want the tree</p>	<p>Name <u>Arlene</u> Date <u>04/11</u></p> <p><b>A BOOK REVIEW</b></p> <p><sup>WHO?</sup> v m p n t o k o n</p> <p><sup>WHERE?</sup> in the <del>pen</del> forest</p> <p><sup>WHAT?</sup> the <del>pen</del> forest the men cut the tree</p>

Apêndice C	Apêndice D
<p>Name <u>EL</u> Date <u>04/11</u></p> <h3>A BOOK REVIEW</h3> <div style="border: 2px solid red; padding: 5px;"> <p>WHO?</p> <p>PERET MEN SNEIK CHAYLD TOOKEN</p> </div> <div style="border: 2px solid yellow; padding: 5px;"> <p>WHERE?</p> <p>in DAREMFORST</p> </div> <div style="border: 2px solid blue; padding: 5px;"> <p>WHAT?</p> <p>D MĚNČOP DACEŤI ENDA ANMOLSWA HOHIMDSTOP</p> </div>	<p>Name <u>Lucas</u> Date <u>04/12/2</u></p> <h3>A BOOK REVIEW</h3> <div style="border: 2px solid red; padding: 5px;"> <p>man sneic slek WHO? jabwar roocan</p> </div> <div style="border: 2px solid yellow; padding: 5px;"> <p>Forust WHERE?</p> </div> <div style="border: 2px solid blue; padding: 5px;"> <p>the man stop WHAT? to kill the frog</p> </div>

Apêndice E	Apêndice F





Apêndice O

**BOOK SUMMARY**

BOOK TITLE: Kamishibai man

NAME: Paul DATE: 27/11/2022

WHAT HAPPENED IN THE STORY?

Ditchan and obachan go to the city

WHO ARE THE MAIN CHARACTERS?

Ditchan and obachan

WHERE DOES THE STORY HAPPEN?

The story happen in the city

Apêndice P

**BOOK SUMMARY**

BOOK TITLE: \_\_\_\_\_

NAME: Sophia Vidal DATE: 7/11/22

WHAT HAPPENED IN THE STORY?

Small house and city like

WHO ARE THE MAIN CHARACTERS?

The family is name Jechan  
baachan grandpa  
↳ grandma  
Kamishibai man

WHERE DOES THE STORY HAPPEN?

The story happend in japan

Apêndice Q

**BOOK SUMMARY**

BOOK TITLE: Kamishibai man

NAME: Jose DATE: 07/11/22

WHAT HAPPENED IN THE STORY?

the kis sided man's story just the foot listened to him but then he dissapered and people started to remember him.

WHO ARE THE MAIN CHARACTERS?

Foot kid and Baachan

WHERE DOES THE STORY HAPPEN?

city in Ja.Pan

Apêndice R

**BOOK SUMMARY**

BOOK TITLE: \_\_\_\_\_

NAME: Gilvin DATE: 07/11/22

WHAT HAPPENED IN THE STORY?

go to city  
small house

WHO ARE THE MAIN CHARACTERS?

The family and the dog  
Jechan Baachan  
↳ grandpa ↳ grandma

WHERE DOES THE STORY HAPPEN?

japan

Apêndice S

**BOOK SUMMARY**

BOOK TITLE: Kamashibai man

NAME: Lucas DATE: 7/11/2022

WHAT HAPPENED IN THE STORY?

an man sell sweets and tell stories  
but tv came so he didn't get sales  
then he saw many sales

WHO ARE THE MAIN CHARACTERS?

hamasiba man and wife

WHERE DOES THE STORY HAPPEN?

in Japan

Apêndice T

**BOOK SUMMARY**

BOOK TITLE: Kamishibai man

NAME: Alice DATE: 07/11/22

WHAT HAPPENED IN THE STORY?

Ba-chen went to the city, to sell sweets & tell stories. However, the city had changed. it had tall buildings and new stores, people would not even listen to his stories. They preferred their brand new TV.

WHO ARE THE MAIN CHARACTERS?

Ba-chen & Ji-chen.

WHERE DOES THE STORY HAPPEN?

In a city, also a hillside. The old man & woman lived on a hillside, then went to a city.

Apêndice U

**BOOK SUMMARY**

BOOK TITLE: Kamishibai

NAME: Victoria DATE: 7/11/22

WHAT HAPPENED IN THE STORY?

the old man was telling stories  
to the kids and giving sweets  
to them.

WHO ARE THE MAIN CHARACTERS?

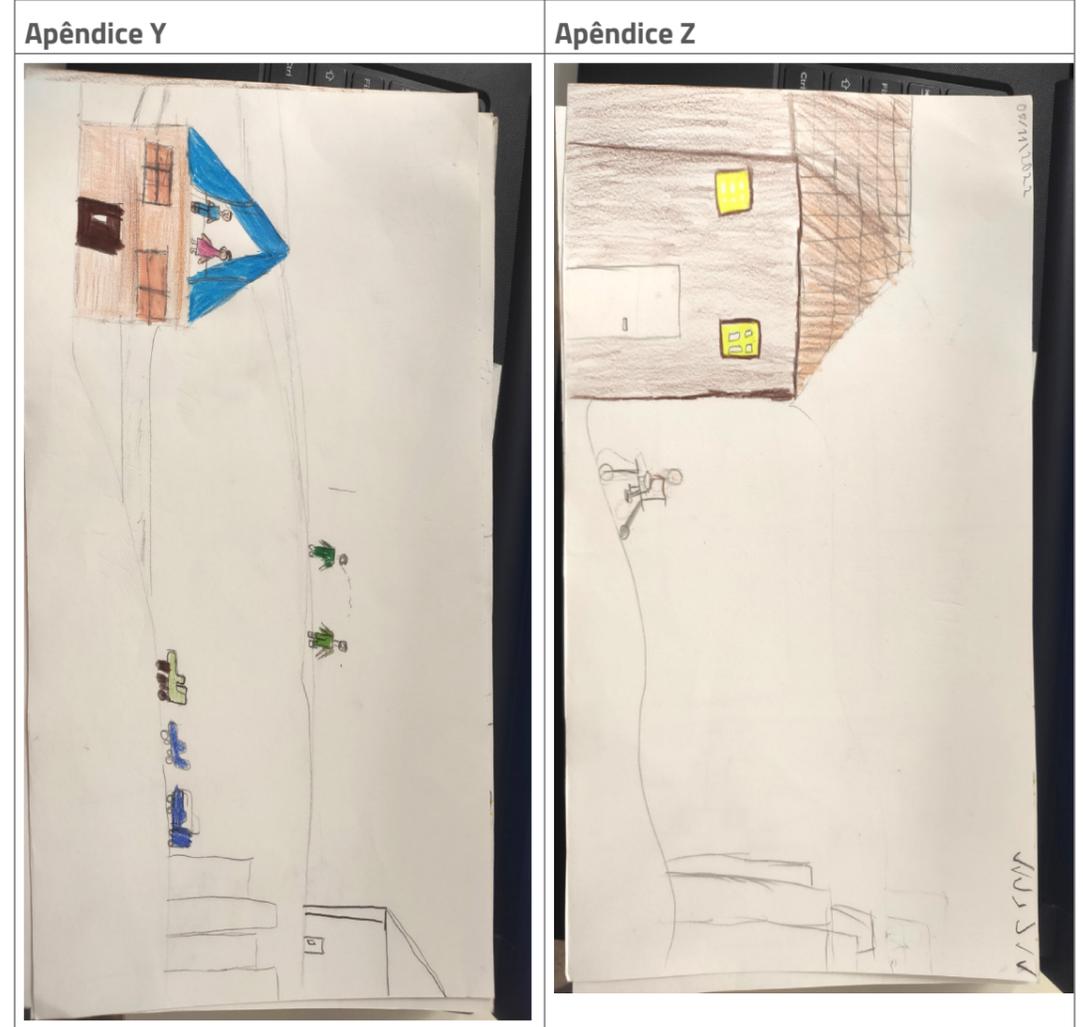
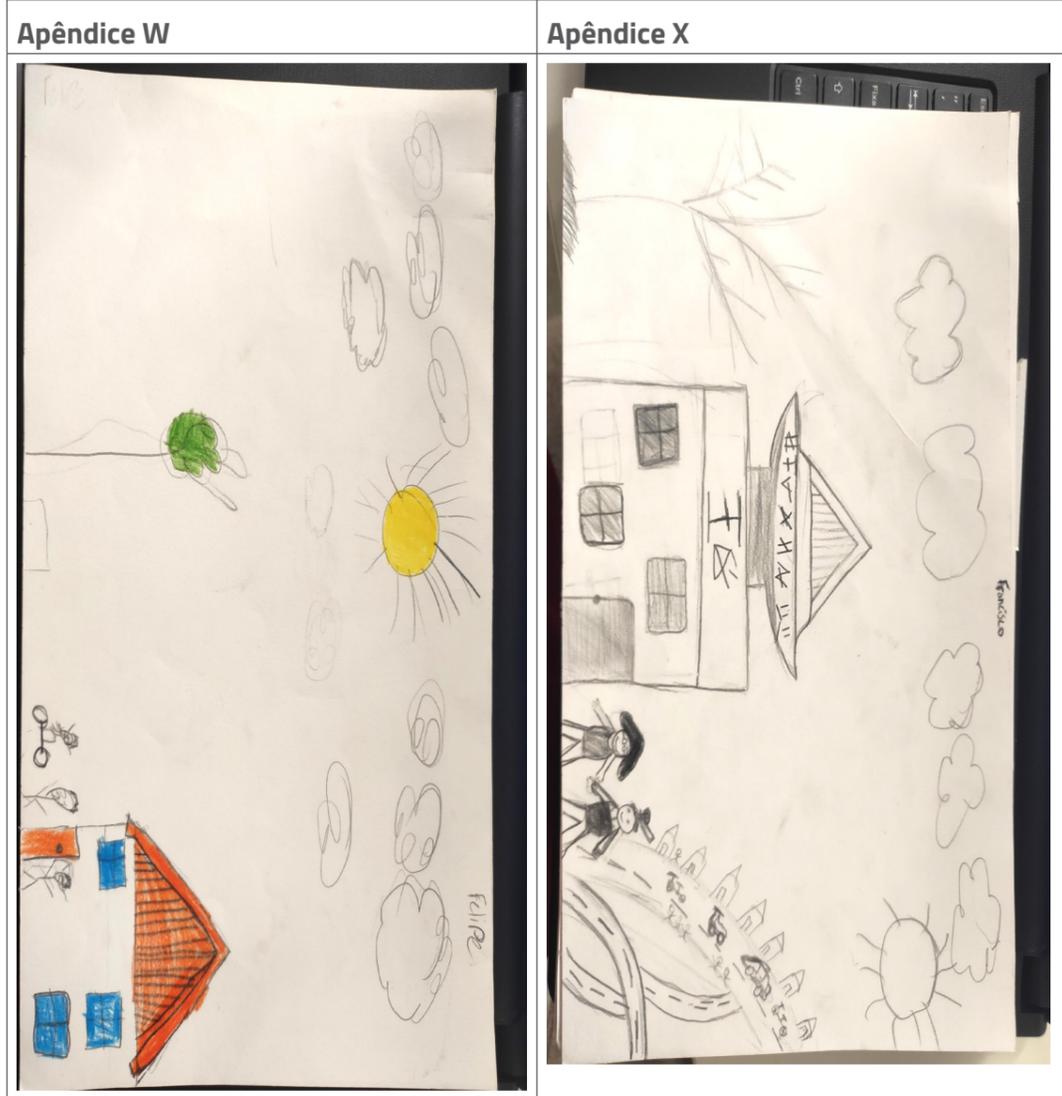
Ji-chen grandpa. Ba-chen grandma

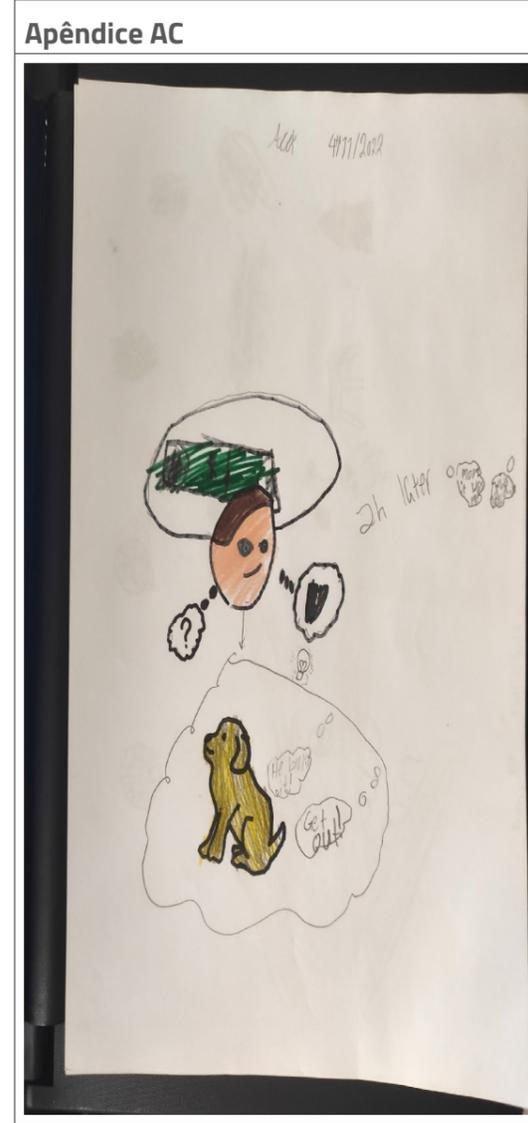
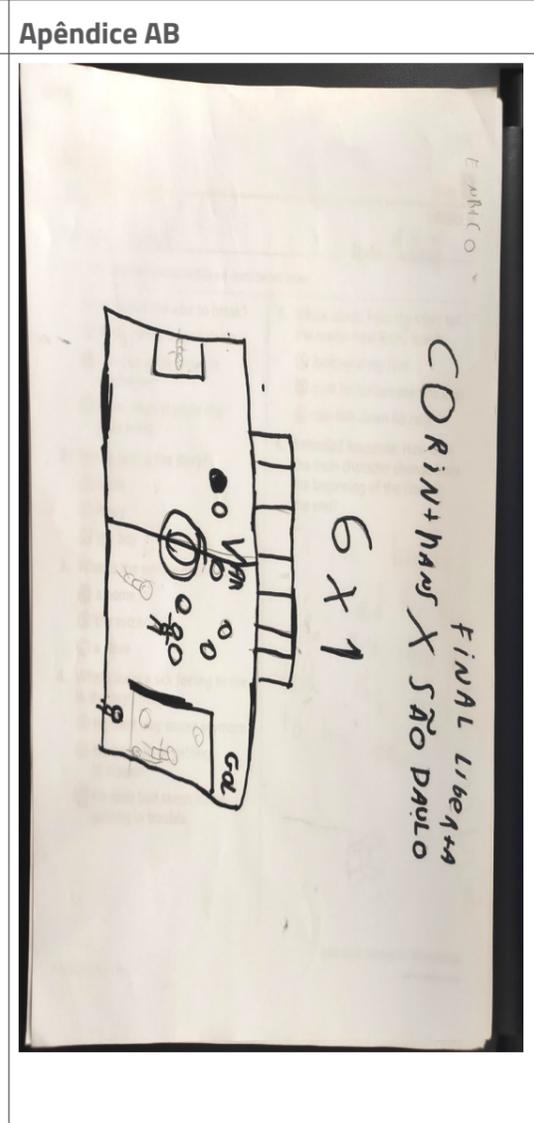
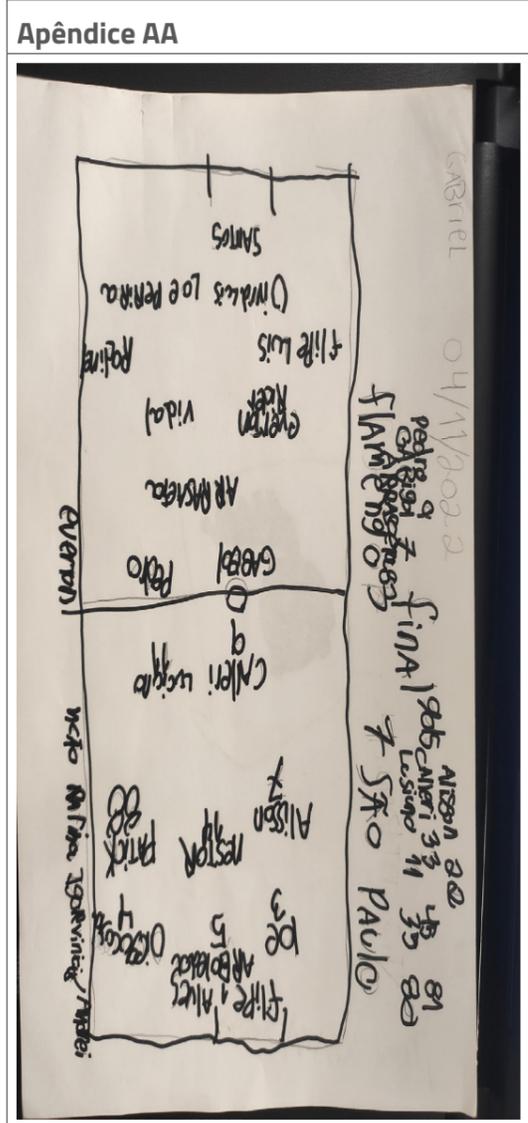
WHERE DOES THE STORY HAPPEN?

in the city.  
in Japan.

Apêndice V









### Apêndice AE

#### Parecer da Especialista

*As estratégias artísticas aqui apresentadas, escrever como se sente ao escutar uma história e depois desenhar a história, podem funcionar como organizador mental e motor para alguns alunos com diagnóstico ou características de TDAH. Aqueles que têm um perfil impulsivo ou com maior agitação corporal podem se beneficiar de manter suas mãos ocupadas para conseguir sustentar sua atenção no estímulo principal da atividade. Também vejo como possibilidade a descarga emocional que tais atividades artísticas promovem, pois propiciam que os alunos externalizem seus sentimentos. Além disso, a multissensorialidade, isto é, usar mais de um canal sensorial ao mesmo tempo, neste caso, audição e tato, contribui para melhorar a aprendizagem.*

*Deve-se levar em consideração, contudo, que alunos com perfil mais distraído podem se deixar levar pela atividade artística, principalmente se este for seu hiperfoco. É importante também salientar que tais recursos podem e devem ser utilizados para a sala de aula como um todo, pois é mais fácil para o professor dar uma única instrução e assim, todos ganham: o professor, que planejou uma atividade, os alunos com TDAH, que tiveram uma de suas necessidades atendida, e os outros alunos, que aprendem com ou sem intervenção artística, mas se beneficiam da estratégia.*

*Acredito que incluir tais atividades na rotina da contação de histórias pode promover uma mudança de comportamento em longo prazo dos alunos com o diagnóstico ou características de TDAH, tendo em mente que ela não é a única e não se esgota em si mesma.*

DE ANGELO, Rosane

BEATRIZ DE SOUZA PEREIRA

CLARISSA DE ALMEIDA BARTON

TAMIRES ALVES MARQUES

## 12. MATERIAL PEDAGÓGICO PARA PROPOR CANTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPAÇO PENSADO E PLANEJADO PELO PROFESSOR

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Dra.Tathyana Gouvêa da Silva.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

Este trabalho propõe-se a pensar o espaço da sala de aula como um potencializador na aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 2 a 3 anos. A luz dos autores: Horn (2003), Oliveira et. al. (2019) e Gandhi Piorski (2016), foi possível criar um material didático em formato de livro digital que subsidia educadores de educação infantil com ideias de cantos, de forma ilustrativa e conceitual, para inspirá-lo a criar outras propostas, adaptando-as para o contexto de sua sala de aula. Para coletar os dados que respondem as perguntas desta pesquisa, aplicamos o material duas vezes em distintas salas de educação infantil em escola particular, o que nos fez notar que com os espaços organizados de forma intencional as crianças conseguem ter autonomia, fazer as próprias escolhas, elaborar suas hipóteses, e o professor se torna mediador deste processo, auxiliando-as em suas pesquisas e descobertas.

**Palavras-chaves:** Educação infantil. Desenvolvimento infantil. Cantos temáticos. Material didático.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo elaborar um material didático digital que sirva de suporte na prática pedagógica diária do professor de educação infantil. Com esse material almejamos subsidiar o repertório do educador com metodologias que considerem o espaço da sala de aula como um local de afeto e sensibilidade, e sobretudo, que promova a autonomia.

As instituições de ensino tendem a ter seus espaços arquitetados pensados para promover a disciplina e o controle dos corpos, assim como a centralização na figura do adulto. Vemos esses exemplos na disposição dos móveis em sala de aula onde carteiras e cadeiras são voltadas em direção a mesa do professor (HORN, 2004). Na educação infantil, essa estrutura também se faz presente e as crianças precisam se manter em silêncio e tendem a estar sempre sentadas.

Há ainda, a concepção que muitas educadoras têm sobre como se dá a aprendizagem da criança. Ainda é comum pensar que elas só aprendem se estiverem completamente concentradas na figura da docente, ou seja, já na educação infantil, é possível presenciar a escolarização precoce das crianças pequenas, onde elas não têm espaço para exercer sua imaginação, sua autonomia e o controle sobre suas próprias experimentações.

As razões para essa concepção se fazer presente são variadas, já que as professoras estão condicionadas também à concepção da escola em que exercem seu ofício. Além de cultivarem muitas preocupações, como por exemplo, sujar a roupa dos alunos, manter o controle da sala de aula, supervisionar todas as ações das crianças etc.

Durante nosso processo de formação, presenciamos o cotidiano da

sala de aula em escolas públicas e privadas. E o que podemos perceber, foi justamente essas configurações no espaço da sala, principalmente nas instituições de ensino público, aonde vimos além da falta de materiais e recursos, as crianças sempre sentadas em carteiras e todas se ocupando da mesma atividade. Ainda, vimos que as professoras dessas salas observadas, prezavam pelo silêncio e pela ordem, sendo a hora do parque o único momento em que os alunos podiam brincar livremente, experimentar e interagir de forma espontânea, semelhantemente ao que Barrera (2016) apontou em sua tese de doutorado sobre os invariantes da forma escolar, cujos tempos, espaços e relações pedagógicas visam a fragmentação e o controle.

Em algumas poucas escolas que pudemos observar, presenciamos como a variedade de materiais pode auxiliar na forma de organização do espaço, e como pode ser potencializadora da aprendizagem. Além disso, vimos que a sala de aula pode ser um espaço de acolhimento, autonomia e protagonismo da criança. E isso é possível quando há poucas crianças na sala ou quando há mais de uma professora.

Nesse sentido, pensamos que a dificuldade das professoras em deixar as crianças mais livres e mais autônomas, as façam pensar que perderam o controle, e que sem sua intervenção, é impossível que a criança aprenda. É por isso que, pretendemos desenvolver um material, que auxilie a docente no seu cotidiano, subsidiando-a na forma de organizar o espaço. Já que o espaço, pensado e planejado, pode ser potencializador na construção de novos saberes, além de promover a autonomia das crianças.

É importante que se pense com cuidado sobre o tempo e o espaço como algo determinante para o cotidiano na escola. Segundo Horn (2004), a professora é capaz de oferecer um tempo gentil e com respeito à infância, um tempo que escuta e acolhe as diferentes necessidades de cada aluno.

Pensando nisso, pretendemos com nosso material, responder as seguintes perguntas: é possível desenvolver e promover a autonomia das crianças alterando a forma como se organiza o espaço? É preciso que a professora faça intervenções a todo o momento? Organizar o espaço com intencionalidade pode promover o respeito a singularidade de cada criança?

Como hipótese, pensamos que o material pode promover a autonomia propondo a organização do espaço de forma intencional, e de maneira que permita que a educadora se torne mediadora e observadora do processo.

Para nos auxiliar na criação deste material, nos baseamos teoricamente nos autores Oliveira et. al. (2014) para elucidar a concepção de infância e de criança com a qual trabalhamos e para nos apoiar na construção dos cantos, utilizamos as ideias da autora Maria da Graça Souza Horn (2003), e do autor Gandhi Piorski (2016).

Pensamos que a organização do ambiente pensada com intencionalidade, pode promover a autonomia e a confiança por parte da criança, já que é preciso ter autoconhecimento para escolher o que prefere, entrando em contato com o que a inspira. Outro ponto a destacar é que a proposta dos cantos será composta

por um conjunto de atividades a ser repetido por uma semana, a fim de não promover rupturas por conta do tempo, uma vez que o aluno irá entender que no outro dia terá a oportunidade de voltar de onde parou ou experimentar propostas novas que não explorou no dia anterior.

Nesse sentido, a estabilidade é necessária para que possam produzir suas hipóteses, testá-las, formular outras, buscar comprovações e saber as ações esperadas para cada proposta e espaço. A constância é importante tendo em vista que é equivocada a ideia de que tudo deve ser sempre uma novidade para atrair a atenção da criança. A repetição com sentido, traduz a ideia de que o que a criança não fez hoje, ela pode fazer outro dia, já que é justo que possam não desejar tudo e não estarem dispostas a todos os convites. Os espaços são organizados para que não haja transição marcante entre as propostas, para que seja celebrada a noção de continuidade.

É importante, sobretudo, que a professora também esteja aberta para modificar sua prática, pois assim, sairá de sua zona de conforto, uma vez que não será mais a figura central em sala de aula, mas estará de fato como mediadora e observadora, para perceber o que está funcionando, possibilitando que modifique os métodos de acordo com as necessidades da criança e da turma. (HORN, 2004).

Dessa forma, a professora não perde seu papel, mas deixa de ser a única detentora do conhecimento, para ser o mediadora da aprendizagem, e construí-la junto com a criança. Os espaços serão melhor pensados para permitir que a criança atue sobre o meio e nele construa sua aprendizagem, através da interação entre seus pares. (HORN, 2004).

Pensamos que a ideia de criar um material que ofereça práticas que fogem da tradicional concepção de ensino, na qual as crianças ficam sempre sentadas em cadeiras enfileiradas, é de extrema importância para que a professora tenha um repertório de práticas diversificadas, nas quais de fato, a criança seja a protagonista de sua aprendizagem e a professora uma boa mediadora.

“É essencial um fazer pedagógico que permita à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e suas potencialidades. Essa forma de organizar o espaço “quebra” o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras, de móveis fixos, de armários chaveados pelo(a) professor(a), do(a) qual dependerá toda e qualquer ação da criança.” (HORN, 2008, pg. 50)

A partir disso, elaboramos um livro digital que propõe diferentes configurações e arranjos no ambiente da sala de aula, para servir como suporte à professora que deseja alterar sua prática. Ele é composto por 5 capítulos, que são divididos pelos cantos: heurístico, artístico, de jogos, e por último, os cantos fixos. Além de uma parte introdutória em cada capítulo, conceituando o leitor sobre o canto específico, o livro conta com diversas fotos (que foram feitas durante a testagem do material em sala de aula).

## 1. CAMPO DE PESQUISA

O principal objetivo desta pesquisa foi elaborar um material didático que oferecesse ideias e embasasse o trabalho da professora de educação infantil de 1 a 3 anos em relação à organização do espaço. O material almeja propor práticas que oferecem autonomia às crianças, instigam a curiosidade e promovem a criatividade. Com ele, pretende-se modificar a concepção da educadora de crianças pequenas e de escolas que têm como pressuposto e ideal a ordem, o silêncio e a disciplina, oportunizando o espaço de forma a respeitar o tempo de cada criança, e proporcionando-a o protagonismo em sua aprendizagem, para que assim experimente interações mais significativas e autônomas.

### 1.1. O protótipo

Inicialmente, criamos uma sequência didática dividida em 4 semanas, na qual cada semana, se repetiam todos os dias os mesmos cantos. Os cantos também foram divididos em 4 temas, que são: canto heurístico, canto simbólico, canto de artes e canto de jogos. Pensamos em propor uma sequência didática pois queríamos assegurar a continuidade dos cantos para que as crianças pudessem se aprofundar em cada proposta, sem ter a ansiedade de que eles não seriam repetidos.

Com a sequência também propomos em seu fim, uma avaliação. Uma avaliação processual, que a educadora faria com base nas observações dos alunos interagindo com os cantos.

Após a finalização, enviamos a sequência para uma professora da educação infantil, que trabalha em uma escola privada construtivista da cidade de São Paulo. A educadora atua como professora titular há 4 anos e é formada em Pedagogia pela universidade Anhanguera. Além de enviarmos, nós também testamos o protótipo por uma semana em sua sala de aula, que é composta por 15 alunos, que têm de 1 ano e meio a 3 anos.

Depois de analisar o material, a professora nos enviou um áudio através do WhatsApp, que foi transcrito e está disponível no ANEXO A deste trabalho.

Com suas sugestões e analisando novamente o material, pudemos perceber que na verdade ele não era uma sequência didática, visto que as propostas não precisavam estar em sequência, não havendo a necessidade de uma linearidade nas atividades. Além disso, na avaliação também pensamos em trocar o termo que utilizamos de “observar o desenvolvimento de habilidades”, já que no momento dos cantos é ideal e muito propícia a observação das interações, das trocas e dos conflitos entre as crianças.

Além disso, pudemos notar que a troca de alguns termos em nosso material era necessária, pois o termo “trabalha” foi usado diversas vezes, no sentido de que a criança desenvolveria tal habilidade. Mas, de acordo com a parecerista,

nesse momento de cantos, as crianças estão, sobretudo, fazendo pesquisa, criando hipóteses e refutando-as, criando novos saberes.

## 1.2. A criação do material

Com as sugestões da especialista e reanalizando o material, alteramos completamente sua estrutura. Seu conteúdo permaneceu o mesmo, mas alteramos sua proposta. Pensamos que um livro digital seria ideal para propor cantos variados, explicar como eles poderiam ser compostos e alterados e assim, subsidiar educadores em sua prática cotidiana.

O livro será composto por descrições teóricas de cada canto/tema, que são: o canto heurístico, o canto do brincar simbólico, o canto artístico, o canto dos jogos e os cantos fixos (arte e massinha). Todos contarão com fotos de organização das mesas e espaços, assim como sugestões de materiais, partindo ainda, do pressuposto de que todas as ideias podem ser modificadas para que melhor atendam as crianças de cada sala de aula, já que, cada sala e grupo de crianças é único. As fotos que vão compor o livro foram tiradas na testagem do protótipo, na sala de aula da professora especialista, como dito anteriormente.

Ele será testado em uma sala de aula da mesma escola na qual foi testado o protótipo, mas com outra professora e outros alunos. Esta professora é formada em Pedagogia pela universidade Anhembi Morumbi, e atua na educação infantil há 7 anos. A aplicação será feita por 5 dias, na qual uma das pesquisadoras do grupo observará a sala. O método de pesquisa escolhido por nós foi observação direta e registrado em diário de campo, método muito utilizado durante nossa formação em nossos estágios, onde as cenas serão descritas detalhadamente.

Buscamos nessa observação, analisar como as crianças reagirão às propostas e como a professora fará suas intervenções. Focaremos na ideia de autonomia, se ela será desenvolvida e permitida pela professora e pelos cantos, e se realmente, nesses momentos do canto, as crianças podem brincar livremente, construir relações.

## 1.3. Método de pesquisa

O material foi testado em uma escola privada da cidade de São Paulo, que atende à educação infantil e ensino fundamental. Ela está localizada no bairro Paraíso, e foi fundada há mais de 40 anos. O método de ensino adotado por esta instituição é construtivista, e propõe o protagonismo do aluno como um de seus pilares.

Testamos ele somente em uma sala de aula, a qual, uma das pesquisadoras é auxiliar de classe. Esta turma possui 16 alunos, que têm entre 2 a 3 anos e possui um espaço grande, com duas entradas, uma delas é uma espécie de

varanda que conta com um tanque, grande e com várias torneiras, para que os alunos possam beber água e lavar e limpar materiais utilizados por eles. A outra entrada é a principal que dá para o corredor da escola. Ela é no térreo.

Dentro da sala há cinco mesas baixas (corretas para a altura das crianças) e 20 cadeiras, um armário que guarda os materiais, abaixo desse armário ficam diversos caixotes com variados brinquedos, há um espelho que toma uma parede inteira, um projetor, uma caixa de som e um computador. As paredes são decoradas pelas pinturas das crianças e são trocadas regularmente.

As crianças ficam na escola por um período de 4 horas e 30 minutos. Já a professora da turma nos permitiu testar a proposta de cantos por 2 horas do dia, durante 5 dias, nos quais foram feitas observações e anotações de campo. Este método já era conhecido pela educadora titular, mas não era feito de forma diária, contínua e sistematizada. Foi após a testagem do nosso material, que se tornou possível algumas observações que serão detalhadas a seguir.

## 2. ARRAZADO TEÓRICO

### 2.1. O processo de desenvolvimento infantil

Segundo Oliveira *et. al*(2019), o processo de desenvolvimento infantil começa quando se nasce e ele acontece de uma maneira extremamente rápida. Esse desenvolvimento é mediado, pelo que são chamados de parceiros, que são as famílias e os professores das crianças. O papel desse mediador é ajudar essas crianças a criarem autonomia para fazer o máximo de coisas sozinhas. Com as crianças de 0 a 3 anos de idade, isso começa com o andar e se equilibrar, se alimentar, reconhecer os sinais de seu corpo para que consigam se controlar. Todas essas ações autônomas permitem que elas consigam explorar o espaço em que estão.

Assim como é importante que as crianças tenham ações autônomas, também é importante que elas aprendam a lidar com os estados emocionais pelo qual passamos como humanos. E assim, logo vem o desenvolvimento da linguagem que permite que eles criem relações com os outros, tanto com seus familiares e professores assim como seus pares. Todo esse desenvolvimento colabora para o conhecimento do eu e a se enxergar como um sujeito.

O corpo com seus sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão) e o movimento, constituem-se como principais recursos de aprendizagem. A criança pequena “pensa” e se comunica primeiramente com o corpo. É também o corpo e o movimento sua primeira fonte de prazer. Com isso as crianças, desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se

tornam gestos que, por sua vez, compõem uma linguagem corporal. (OLIVEIRA et. al, 2019, p. 93-94).

As crianças têm curiosidades sobre o mundo, sobre como o mundo funciona, para que servem os objetos e o que pode ser feito com eles, ou até com um certo espaço. Nessa faixa etária, eles exploram tudo ao seu redor e observam as pessoas. Elas começam a ver como aquele objeto está sendo usado e começam a imitar e a fazer um uso convencional deles. Através da imitação a criança experimenta possibilidades novas, assim ampliando seu repertório de movimentos e brincadeiras.

No início da infância, as brincadeiras e a capacidade de imaginação estão vinculadas aos objetos com os quais interagem. Com o tempo essa brincadeira vai se desenvolvendo junto com a imaginação das crianças, para uma brincadeira de faz de conta. Por isso os materiais e objetos disponibilizados às crianças precisam ter uma flexibilidade para poderem ser interpretados de diferentes formas.

O trabalho pedagógico com as crianças de até dois anos leva em conta que elas aprendem na interação com o ambiente complexo, que inclui um espaço com determinados objetos e rotinas, um tempo para realizar certas atividades, materiais para com eles agir e interação com diferentes pessoas na realização das tarefas. (OLIVEIRA et. al, 2019, p. 93).

As crianças de 2 e 3 anos de idade aprendem de acordo com sua interação com o ambiente no qual elas estão inseridas. O espaço da sala de aula precisa ser bem pensado e estruturado possibilitando a livre movimentação das crianças e a interação entre elas. Além disso, os objetos inseridos na sala de aula precisam levar em consideração a idade e habilidade dessas crianças e quais fazem sentido para elas. Uma variedade maior possibilita despertar o interesse de uma quantidade maior de alunos. Porém é importante fazer a troca desses objetos depois de um tempo, pois as crianças facilmente perdem interesse.

Outro fator muito importante para os alunos, principalmente nessa idade, é a rotina. As crianças precisam ter uma ideia de quando as coisas acontecem, por exemplo: depois dos cantos vamos tomar o lanche e depois da história é hora de ir pra casa. A rotina precisa ser bem pensada e precisa ser seguida, mas levando em consideração o tempo das crianças para realizar cada coisa.

Ao explorar o ambiente e as diferentes linguagens, as crianças não apenas trabalham suas emoções, ampliam seu conhecimento sobre o mundo e investigam as propriedades físicas dos materiais, mas também conhecem a si mesmas, aos outros, suas possibilidades de ação no espaço, seus recursos para agir sobre os materiais, para se expressar e interagir com seus pares e com adulto a sua volta. Nesses momentos, elas têm oportunidade de se expressar corporal e verbalmente, de aprender a cuidar de si e do ambiente e, sobretudo, de brincar e se divertir muito. (OLIVEIRA et al, 2019, p.99).

Quando o ambiente da sala de aula é bem pensado, disponibilizando diferentes oportunidades, as emoções e visão de mundo das crianças se ampliam, promovendo assim um melhor entendimento do mundo em que estão inseridas e do funcionamento das coisas. Os espaços também devem possibilitar a investigação e experimentação dos materiais, para que as crianças comecem a perceber aquilo que gostam ou não e assim comecem a se conhecer melhor usando sua expressão corporal e verbal, assim facilitando o seu desenvolvimento.

## 2.2. A importância da organização do espaço

Segundo Horn (2003), para a criança brincar e se desenvolver em sua totalidade é preciso que haja um espaço organizado instigante e desafiador para que a mesma produza conhecimentos. Dito isso, é papel do professor pensar nessa organização para que a aprendizagem e o desenvolvimento fluam de maneira efetiva.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica (HORN, 2003, p.15).

Para a autora, a organização dos espaços têm uma função social, a qual permite que as crianças interajam entre si, já que quando elas se movimentam nesse espaço, elas conseguem trocar experiências, o que elas não fariam se o espaço estiver organizado da forma como é tradicionalmente organizado, com carteiras enfileiradas e sem espaço para circulação.

Em suas reflexões, outro ponto de extrema importância é o cuidado que deve-se ter no preparo do ambiente para que ele seja esteticamente agradável, visto que dessa forma, é possível estimular a criatividade das crianças, alimentando-as espiritualmente. Isso é possível através de diversas maneiras como, por exemplo, a cor dos móveis, as luzes e a própria decoração da sala. (HORN, 2003)

Essa forma de organizar o espaço pode interferir de forma significativa na aprendizagem da criança, isso se ela promover interações entre as crianças com atividades no coletivo e se for permitido que elas se descentalizem do adulto. Dessa forma, será possível que decisões sejam tomadas pelas crianças, sejam coletivas ou individuais, já que a educadora não faz intervenções diretas. Nesse sentido, a professora vira um agente que motiva o aluno em suas possibilidades, permitindo que ele trilhe seu próprio caminho e faça suas próprias escolhas.

Para a organização, a autora propõe o brincar simbólico, o brincar com elementos da natureza, o brincar com objetos não estruturados, como elementos primordiais para o estímulo à autonomia e desenvolvimento da criança. Sendo assim, é necessário que os cantos temáticos sejam pensados e organizados abrangendo esses formatos.

A organização do espaço em cantos temáticos como o de boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens, entre outras, possibilitam o entendimento de uso compartilhado do espaço onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças, estimulando-lhes a zona de desenvolvimento proximal. (HORN, 2003, p. 85).

### 2.3. Mediação de conflitos

Quando muito pequenas, as crianças ainda não percebem a diferença entre o que se faz e aquilo que se deve fazer (DOS SANTOS et. al. 2014). Este período, para Piaget, é denominado de anomia, e é somente no fim do período sensório-motor, que ocorre a diferenciação do eu e do outro, onde é possível que os afetos e sentimentos entre os indivíduos surjam, e assim, a criança desenvolva o respeito ao outro. Primeiramente, o respeito é caracterizado por uma submissão da criança ao adulto, sendo somente superada esta heteronomia, quando as regras são entendidas pela criança como necessárias para o convívio social (DOS SANTOS, et. al. 2014). Nesse sentido, a criança começa a internalizar as normas e regras, entendendo o porquê das mesmas.

É a cooperação que leva à formação do sentimento genuíno de seguir uma norma por dever (e não apenas conforme o dever) e à habilidade de coordenar diferentes pontos de vista para, por exemplo, agir de maneira justa. (DOS SANTOS, et. al. 2014, p. 248)

Por meio de relações cooperativas que se desenvolve o respeito mútuo. Contudo, dependendo do tipo de educação que a criança recebe, enfatiza-se mais uma moral do que a outra (DOS SANTOS et. al. 2014). Em seus estudos, Piaget distingue dois métodos de educação moral: o primeiro é o método verbal, onde os valores e normas são ensinados a crianças através de sermões e discursos. O segundo é o método ativo que consiste em não impor à criança autoritariamente aquilo que ela mesma tem condições de descobrir por si só ao interagir com outras pessoas.

Piaget considera que, sozinho, o método verbal não é capaz de fazer a criança internalizar o porquê das regras, pois ensina regras prontas, as quais assim se relacionam à coação e ao respeito unilateral. Somente com a participação ativa da criança em ações e reflexões que digam respeito a questões morais é que sua autonomia pode desenvolver-se. (DOS SANTOS, et. al. 2014, p. 248)

Parte inerente das relações humanas são os conflitos gerados nas interações sociais. A escola é um ambiente no qual esses conflitos aparecem, e é uma ótima oportunidade para a professora intervir e trabalhar valores e regras fundamentais para o convívio. No entanto, muitas vezes em que os conflitos surgem, a educadora pode separar a turma ou intervir rapidamente para resolver o problema (DOS SANTOS, et. al. 2014), onde perde-se a oportunidade de permitir que as crianças percebam outro ponto de vistas diferentes do seu e de que o outro possui sentimentos também.

Neste mesmo sentido, Dani (2009) argumenta que, quando os conflitos são problematizados e discutidos de forma construtiva, amplia-se a possibilidade de cooperação, de superar relações de caráter individualista e competitivo e de construir conjuntamente formas pacíficas de convivência. (DOS SANTOS, et. al. 2014, p. 249)

Se a professora adota uma postura autoritária e impositiva estará fomentando na criança a heteronomia, mas se buscar promover, na resolução de conflitos, a cooperação e o respeito, estará contribuindo para o desenvolvimento e construção da autonomia da criança. A professora deve entender que os conflitos são parte do cotidiano, e sua resolução deve ter a participação da criança, mas com sua mediação, fazendo ela perceber os sentimentos e considerando o ponto de vista do outro, já que eles são parte importante do desenvolvimento, para uma formação integral do indivíduo, onde a moral e a autonomia estão presentes.

### 2.4. A questão de gênero na escola

As crianças nascem em uma sociedade que tem um padrão de gêneros, onde bonecas são consideradas brinquedos de meninas e carros brinquedos de meninos. Ao passar do tempo isso tem mudado, porém hoje em dia ainda é evidente essa diferença. Isso vem da cultura, dos espaços sociais, da família e da escola.

Podemos destacar que as diferenciações entre meninos e meninas, homens e mulheres, são demarcadas e disseminadas tanto pela família quanto pela escola nos meandros da cultura, criando, muitas vezes, padrões comportamentais distintos de masculinidade e feminilidade que se inscrevem nos corpos e incidem nos modos de ser de cada indivíduo. Como assinala Mattioda (2007, p. 01), "De formas diferentes e engendradas por uma complexa rede de poder, o processo de formação de gênero está encerrado nos discursos e nas práticas representativas das instituições. (PEREIRA, et. al. 2016, p. 275).

Segundo Pereira et. al., essas diferenciações de gênero interferem nas escolhas das crianças sobre o que brincam, a maneira que brincam e que brinquedos escolhem para fazer parte desses contextos criados por elas. As questões de gênero podem ser ativadas na forma na qual os espaços são organizados.

Além dessa diferenciação de gênero aparecer na forma em que as crianças brincam, aparece também na forma em que devem se comportar. Acredita-se que meninas precisam se comportar de uma maneira mais delicada e os meninos precisam ser fortes e não podem demonstrar suas emoções. Quando as crianças se comportam de uma maneira diferente do esperado isso causa um estranhamento e até uma preocupação.

A cultura das crianças que ingressam na vida escolar é constituída por experiências vividas no âmbito da família, da mídia e da sociedade

em geral. A partir disso, as crianças recriam muitas histórias vividas durante as brincadeiras e posicionam-se frente ao mundo por meio dessa linguagem. Como as relações de gênero estão imbricadas nas relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, a família e a escola se destacam na introdução de comportamentos adequados ou esperados sobre ser menino ou menina, homem ou mulher, o que faz com que ela internalize tais representações em sua infância. (PEREIRA et. al., 2016, p.277).

É possível observar essa realidade pelas brincadeiras de faz de conta das crianças, com a interpretação de papéis realizados por adultos nos lugares em que frequentam e observam tais comportamentos.

## 2.5. O brincar heurístico

Para subsidiar a criação de um canto que remetesse ao brinquedo não pronto em nosso material, decidimos nos embasar na abordagem criada por Elinor Goldschmied, na qual ela propôs o brincar heurístico. Essa metodologia pensa na exploração de objetos como uma forma de promover a autonomia e o protagonismo das crianças nas creches. Nesse contexto, o professor vira um mediador, preparando o ambiente e disponibilizando objetos variados, enquanto permite que a criança pequena formule suas próprias hipóteses e desenvolva novos saberes através de sua própria exploração e pesquisa.

As abordagens heurísticas são consideradas excelentes potencializadoras da autonomia e da investigação, uma vez que são momentos elaborados pelo professor especificamente para um grupo de crianças onde elas brincam explorando um conjunto de objetos que se combinam entre si e dão avantajadas possibilidades de construção à cada criança tendo o professor como apoiador indireto no ambiente onde acontece a sessão. (SALGADO et al., 2020. pg. 75).

Essa lógica do brinquedo não pronto, está presente no livro "Brinquedos no Chão", do autor Gandhi Piorski (2016), que também foi usado para embasar teoricamente este trabalho.

Seu livro nos ampara teoricamente de duas maneiras, primeiro na concepção de infância descrita pelo autor, e segundo, pelo acervo detalhado e com imagens de mais de 200 brinquedos que foram criados por crianças, os quais vieram da terra e dos elementos da natureza. Esses brinquedos nos fizeram perceber a importância de promover a criatividade e autonomia na criança, desde bem pequena, além de nos fazer perceber que ela cria e imagina nas mais diversas situações, sem precisar da intervenção de um adulto.

A concepção de infância evidenciada no livro de Piorski, nos remete

à valorização da imaginação da criança, do brincar livre e fluente. Já que durante a história da humanidade, a criança foi relegada, marginalizada e impedida, percebida como um ser inacabado, que espera ser, espera ser adulto.

A sina da criança na história da humanidade revela, portanto, um núcleo para além da demografia e das condições precárias de vida, esconde uma chave e um entrave na evolução da consciência. Indica uma semântica de fundo, uma linguagem atemporal que luta para emergir à consciência dos tempos, mas que ininterruptamente é forçada à margem, à infância, ou seja, ao estágio entre o outro mundo e este mundo. (...) Esse abandono é o que condena as crianças a inúmeros modos de imposição educacional ou cultural. (PIORSKI, 2016, p. 44)

Nesse sentido, o autor propõe olhar a infância verdadeiramente, sem distanciá-la da criança, já que ela foi "condenada a inúmeros modos de imposição educacional ou cultural" (PIORSKI, 2016, pg. 44).

## 3. ANÁLISE DE DADOS

Aqui iremos analisar as observações realizadas em uma sala de aula de educação infantil de uma escola particular de São Paulo, detalhando o que encontramos nesta pesquisa de campo. Faremos isso à luz dos autores Maria da Graça Souza Horn (2003) e Gandhi Piorski (2016), Oliveira et. al (2019), Dos Santos et. al. (2014) e Pereira et. al. (2016).

A observação foi realizada em 5 dias, em uma sala com 16 alunos. Durante este período a proposta foi aplicada por 2 horas a cada dia. A proposta consistiu na montagem de cantos na sala, que foram divididos em 6 temas: canto heurístico, canto simbólico, canto artístico, canto dos jogos, canto da massinha e canto da leitura.

### 3.1. Espaço e liberdade: a possibilidade de escolha das crianças pela proposta de cantos

Com base nas observações de campo não notamos nada que ocorresse regularmente. Todos os dias, as crianças escolhiam cantos diferentes e com autonomia, já que sabiam que podiam circular pelo espaço de forma livre, sem precisar pedir autorização para manipular os materiais e sem precisar pedir auxílio à professora ou até mesmo companhia. O que pudemos notar é que as crianças ficam incomodadas se são observadas por muito tempo, mudam de lugar e tentam sair do nosso campo de visão. Elas também não convidam os adultos para a brincadeira, interagindo somente entre pares.

Assim como Horn (2003) propõe em seu estudo, a ideia da proposta

de cantos é exatamente a de que as crianças brinquem e interajam entre pares, sem necessitar da intervenção do adulto. Já que a proposta, além de permitir essa interação, permite também que as crianças formulem e refutem suas hipóteses e façam suas próprias pesquisas.

Em dois dias da testagem do material, nos quais foram aplicados o canto das bonecas e o canto dos carrinhos (que são cantos simbólicos), as meninas se interessaram mais do que os meninos pelo canto das bonecas, assim como o oposto aconteceu, em que os meninos se interessaram muito mais do que as meninas pelo canto dos carrinhos. Neste momento do canto simbólico, o que é mais relevante é a construção das relações que as crianças vão estabelecer, e se elas se sentirão seguras para brincar à vontade.

Foram 12 crianças e ficaram bem divididas entre os cantos, foi nítido como as meninas se interessaram mais pelo canto das bonecas. Às quartas as crianças podem trazer brinquedos de casa para brincarem, sendo assim as meninas já trouxeram bonecas além das que elas já tinham disponíveis na escola, e os meninos a maioria trouxeram carrinhos (DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/22).

Meninos também brincaram de boneca e meninas também brincaram de carrinho, mas a preferência maior foi a relatada acima. O que observamos foi que essa preferência é algo imposto pela sociedade e pelos adultos que essas crianças convivem, em que desde muito pequenas, são cercadas por objetos que remetem aos gêneros masculino e feminino, como as cores das roupas, rosa e azul, ou os tipos de brinquedos destinados às meninas, que são as bonecas, e aos meninos, os carrinhos. Além da brincadeira de casinha, onde a menina já reproduz o papel de dona de casa e mãe, conforme as ideias de Pereira et. al (2016).

### 3.2. O papel da professora diante do espaço educador

A professora organizou os espaços como propomos em nosso livro digital, ou seja, dividido em 6 cantos, sendo 2 deles os fixos. No primeiro dia, muitas crianças estavam demonstrando interesse no canto fixo de massinha, mas não havia espaço para que todas sentassem nessa mesa, dessa forma, a educadora colocou mais cadeiras para abrir esse espaço e permitir que as crianças escolhessem onde queriam ficar. Os alunos ficaram por mais de uma hora nesse mesmo canto.

As crianças foram chegando e brincando nos cantos disponíveis, em 40 min após já estarem brincando todos resolveram ir para a massinha, nesse dia foram 10 crianças e a mesa de massinha só havia 6 lugares. A professora resolveu colocar mais uma mesa de massinha, já que as outras 4 crianças também queriam brincar naquele espaço. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/22).

A ideia da proposta de cantos é que as crianças circulem, explorem

diferentes materiais e interajam entre si, conforme vimos anteriormente neste trabalho com a autora Horn (2003), sendo assim, o papel da professora neste caso, era fazer convites, redirecionando as crianças, para que elas experimentassem as outras propostas. Já que, colocando mais cadeiras para um canto no qual já havia sido estabelecido 6 lugares, as crianças perdem a oportunidade de compreender que existem outras propostas acontecendo e que também há um tempo de espera e elas terão que aguardar o momento de usar aquele espaço.

No último dia a professora repetiu essa prática, colocando mais uma mesa para o canto de artes, o que nos fez notar que o material didático que propomos, por si só, não foi suficiente para a educadora entender a finalidade da proposta de cantos, que além de outros aspectos, é que as crianças não precisam fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo, conforme as ideias de Horn (2003).

Pensamos que nesses casos, uma intervenção válida seria a de propor filas de espera em forma de lista feita pela professora, em cantos que muitas crianças queiram ficar. Dessa forma, é garantido que elas vão explorar outras propostas se sentindo seguras de que enquanto isso, ficarão na fila para utilizar o outro canto. Aprendendo assim a respeitar o espaço do outro e regras de convivência.

Outro ponto que observamos foi que uma das crianças ficou um dia inteiro no mesmo canto, sem explorar os outros (DIÁRIO DE CAMPO, 27/10/22). A professora não interveio, mas nesse contexto, seria ideal que ela interviesse, convidando a aluna para pesquisar e brincar em outros cantos, também, para que realmente a ideia de circulação livre fosse aplicada. Isso também foi um dado importante para que entendêssemos que o material precisa ser aprimorado através de formação em serviço, uma vez que o material não foi suficiente para a compreensão da professora no papel de intermediadora nesse contexto.

Os conflitos apareceram em todos os dias de observações, já que sabemos que eles são parte do cotidiano escolar e também parte fundamental para o desenvolvimento humano, de acordo com as ideias de Dos Santos et. al. (2014). No entanto, o conflito mais marcante foi o descrito abaixo, retirado de nosso diário de campo:

Logo após uns 20 minutos que estavam brincando houve um conflito entre eles, o motivo era que uma criança pegou o carrinho da mão da outra alegando que a mesma estava com mais de um carrinho, a professora fez a mediação orientando a criança que não podia pegar o carrinho da mão do outro sem a permissão do mesmo e que se ele quisesse brincar com o carrinho era necessário pedir para esse colega. (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/22).

Neste contexto, as crianças não deram conta de resolverem sozinhas, entre elas, precisando da intervenção docente. A professora fez uma intervenção que propôs que a criança percebesse como ela deve agir nesses casos, internalizando regras básicas de convivência, e na próxima vez, talvez já aja sabendo que precisa da permissão do outro, respeitando seus limites.

Os cantos são um grande aliado e fomentadores para acontecer conflitos, já que as crianças estarão brincando de forma autônoma, sem muitas intervenções do adulto e isso é uma grande oportunidade de construir relações respeitadas. Neste caso acima, foi contemplada a ideia de que a forma como os cantos são organizados favorecem o movimento das crianças para que elas consigam conversas, criar hipóteses, fazer suas pesquisas e estabelecer relações, conforme apresentado pelas autoras Dos Santos et. al. (2014).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho pensamos nas salas de aula que pudemos observar ao longo de nossa formação inicial, nas quais vimos salas de educação infantil com crianças pequenas serem estruturadas como as salas de aula de ensino fundamental, ou seja, com cadeiras enfileiradas e voltadas para a mesa da professora. Queríamos com esta pesquisa, propor aos educadores da educação infantil, práticas e maneiras de organizar e estruturar o espaço da sala de aula de maneira que a criança fosse a protagonista de sua aprendizagem. Queríamos também, propor que a professora não fosse a única detentora de conhecimento e sim uma mediadora no processo de aprendizagem da criança. Sobretudo, queríamos que a criança pequena pudesse desenvolver-se autonomamente e fazer suas próprias escolhas.

O percurso de desenvolvimento do trabalho foi mais difícil do que esperávamos, já que não conseguimos encontrar uma escola pública para testar o material elaborado. Nós queríamos testá-lo em duas escolas, uma pública e outra privada, para que fosse possível fazer comparações e comprovar algumas de nossas teorias. Entretanto, acabamos por testá-lo somente em uma instituição de ensino privada. Mesmo assim, foi interessante fazer em uma escola particular pela variedade de materiais disponíveis nesta instituição, sendo possível seguir completamente a proposta do nosso material. Pensamos que talvez, em uma escola pública isso não seria possível, já que vimos com nossos estágios curriculares que a maioria não possui tantos recursos.

As perguntas da nossa pesquisa foram: é possível desenvolver e promover a autonomia das crianças alterando a forma como se organiza o espaço? É preciso que a professora faça intervenções a todo o momento? Organizar o espaço com intencionalidade pode promover o respeito a singularidade de cada criança?

Com base na testagem do material e analisando nossas observações de campo, foi possível notar que o espaço pode promover a autonomia, se for organizado de forma que permita a livre circulação das crianças e com propostas que instiguem a criatividade, a pesquisa e a formulação de hipóteses. Também percebemos que a professora realmente não precisa fazer intervenções a todo momento, mas ela precisa sim fazer intervenções, e sobretudo, com intencionalidade. Nestes momentos ela pode dar alternativas e soluções para as crianças, e não somente proibir ou falar “não”. Ainda, a organização do espaço pode promover o respeito a singularidade de

cada criança, ao propor o respeito ao tempo de cada uma, ao propor que elas não façam as mesmas coisas no mesmo momento, permitindo que elas sejam protagonistas em suas aprendizagens, na construção de seus saberes.

Nossa hipótese (o material pode promover a autonomia propondo a organização do espaço de forma intencional, e de maneira que permita que a educadora se torne mediadora e observadora do processo), formulada para criar o livro digital foi confirmada, já que através de nossas investigações vimos que com a organização do espaço a criança consegue circular e ter autonomia, sem precisar que a professora chame sua atenção a todo momento, por estar fazendo algo que não pode, já que nesta proposta, todos os materiais estão disponíveis para elas. Assim, permite-se que a professora se torne mais uma observadora e mediadora atenta, que intervém quando necessário.

Ao testar o livro digital na sala de aula, foi possível notar que ele possui um certo limite, que é a formação continuada de educadoras. Visto que, nada adianta ter em mãos um material que propõe uma mudança na prática docente e pretende desenvolver e proporcionar autonomia nas crianças, se a educadora não considera este aspecto como parte fundamental para o desenvolvimento do sujeito. É por isso que, acreditamos ser importante que juntamente com o material, seja ofertado à professora, uma proposta de formação, para que ela possa entrar em contato com os fundamentos de uma pedagogia que preza pela escuta, pelo protagonismo da criança e pelo olhar cuidadoso.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRERA, Tathiana. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

HORN, Maria G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEONHARDT, Diana dos Santos; CARVALHO, Andressa Prestes; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças**. São Paulo: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2014. Volume 18, Número 2: 247-254. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/3zRr6SVmQhZMXSZPWjjGNkH/?lang=pt>>. Acesso em 09 de nov. 2022.

OLIVEIRA, Z R. et al. **O Trabalho do professor na Educação Infantil**. 3.ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019. Cap 4, p. 91-155.

PEREIRA, A S. et al. **Brincadeiras de Meninos e Meninas: Cenas de Gênero na Educação Infantil**. V. 24. Revista Reflexão & Ação, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7061>>. Acesso em 8 nov. 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão: A Natureza, o Imaginário e o Brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SALGADO, Graciela da Silva; DORNELES, Elizabeth F.; BRUTTI, Tiago A.; **O Mestre Ignorante e o Jogo Heurístico: Perspectivas de Aprendizagens para a Educação Infantil**. V. 9. Cruz Alta: Revista Di@logus, 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/342013337\\_O\\_MESTRE\\_IGNORANTE\\_E\\_O\\_JOGO\\_HEURISTICO\\_PERSPECTIVAS\\_DE\\_APRENDIZAGENS\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO\\_INFANTIL](https://www.researchgate.net/publication/342013337_O_MESTRE_IGNORANTE_E_O_JOGO_HEURISTICO_PERSPECTIVAS_DE_APRENDIZAGENS_PARA_A_EDUCACAO_INFANTIL)>. Acesso em 19 out. 2022.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



BEATRIZ DE SOUZA PEREIRA

CLARISSA DE ALMEIDA BARTON

TAMIRES ALVES MARQUES

# 13. VAMOS AO MUSEU: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIMENTAÇÃO E VISITAÇÕES

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Dra.Tathyana Gouvêa da Silva.

SÃO PAULO  
2023

## RESUMO

O presente trabalho aborda os aspectos que permeiam os processos e significados em relação às experiências oportunizadas por vivência em espaços museológicos de artes, especificamente. Com base nesses estudos foi desenvolvido um produto final, na forma de um guia, cujo objetivo é orientar docentes acerca de propostas mais contextualizadas no que concerne à visitação em museus. Durante o processo de investiga o foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores de artes de turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma institui o privada. Alinhado a autoras como Ana Mae Barbosa (2014) e Adriana Mortara Almeida (1997); o presente trabalho descreve como a contextualiza o, prática e aprecia o são elementos essenciais para uma experiência e valoriza o significativas, que evidenciam e impulsionam interesses e repertórios em rela o a patrim nios culturais, em consonância com os objetivos pedagógicos da disciplina de artes na escola.

**Palavras-chave:** Museu. Arte. Contextualiza o. Prática. Aprecia o.

## INTRODU O

Os museus são caracterizados como "instrumentos de preserva o da memória cultural de uma sociedade, bem como responsáveis pelo patrimônio natural e cultural, material ou imaterial" (PINHEIRO, PINHEIRO, CARNEIRO, 2013, p.1,). Para muitos indivíduos, os museus possuem a ideia de inalcan aveis, que apenas os detentores de "conhecimento" e de posses são bem-vindos e passíveis de frequentar seus espaços. De acordo com Pesquisa do instituto "Oi Futuro" juntamente da consultoria "Consumoteca": "82% dos frequentadores de museus brasileiros integram as classes A e B, ou seja, núcleos familiares que ganham mais de R\$9.980 mensais".

Estes locais, regados de possibilidades e conhecimento, podem ser relacionados como fundamentais no papel de forma o de todos os indivíduos. Durante a vida escolar, quando o sujeito se encontra em completa forma o, levá-lo a estes espaços, que caracterizam-se como educa o não formal, pode ser muito significativo em diversos âmbitos, especialmente o social. Desta forma, torna-se interessante que todos os docentes trabalhem com esta dimensão cultural, independente da disciplina ministrada. Como destacado pela museóloga Bruna Cruz, coordenadora da pesquisa citada acima.

A escola tem um papel fundamental para aproximar os estudantes dos museus, destacando que 55% dos entrevistados responderam que a primeira vez que estiveram em um museu estavam participando de uma atividade escolar. (RODRIGUES, 2019, p. 02)

O presente trabalho teve como principal objetivo aprofundar os aspectos que permeiam as visita es e experiências dos alunos e professores nos museus e oferecer a possibilidade de reflexão sobre estes aspectos e novas

possibilidades de interven o, aliado a um material proposto como guia. Assim, todo discente que participar da experiência irá conseguir entendê-la no seu todo. Além disso, objetiva-se desvincular desses locais a imagem rigorosa e amedrontadora, evidenciando suas verdadeiras potencialidades e estimulando a constante visita o em variados espaços culturais.

Levando em considera o o que foi exposto anteriormente, algumas perguntas surgem: quais aspectos / estratégias permeiam as visita es aos museus? Quais são os impactos que os professores percebem nos estudantes após as visita es? Para alcançar estas e mais algumas respostas, são utilizadas, no processo de investiga o, entrevistas semiestruturadas com docentes de arte e articula es teóricas.

O foco deste trabalho foi o desenvolvimento da aprecia o e leitura de uma obra de arte, partindo da ideia de que tal processo, normalmente,   feito de modo rudimentar, formado apenas para que os estudantes expressem opiniões, sem a devida fundamenta o e apropria o do sentido da obra e sem forma o para o real conceito do olhar est tico.

  fundamental considerar o que destaca Ana Mae Barbosa (2014) sobre a abordagem triangular: a ideia de apresentar o museu para estudantes   que estes aprendam a ler uma obra e não apenas apreciá-la, mas sim, entender quais fatores os levaram a gostar da obra. Quando pensamos em aprecia o está diretamente ligada ao gosto e opinião pessoal de cada um e ao que ele sentiu ao ver a obra. Já a leitura de obra está relacionada a ver a obra como um todo, Ana Mae Barbosa (2014) definiu "A palavra leitura sugere uma interpreta o para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador."

## 1. CAMPO DE PESQUISA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Godoy (1995), "ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas rela es sociais, estabelecidas em diversos ambientes." Além disso, a pesquisa apresenta caráter etnográfico definido pelo mesmo autor como abrangente   descri o dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial aten o para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpreta o do significado desses eventos para a cultura do grupo.

Conforme pontuado anteriormente, esta investiga o busca aprofundar e entender as questões que permeiam as visita es e experiências dos alunos e professores nos museus. Algumas perguntas são a base da investiga o: quais aspectos / estratégias permeiam as visita es aos museus? Quais são os impactos que os professores percebem nos estudantes após as visita es?

Como instrumentos de coleta de dados   realizada entrevista

semiestruturada com o objetivo de

Propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante (DUARTE, 2004, p. 216).

Além disso, é necessário apresentar quais são as perguntas que servem como base para a realização desta entrevista semiestruturada.

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você trabalha como professor de Artes no fundamental 2?
3. Como você se relaciona com museus?
4. Desde quando você os frequenta?
5. Como você se prepara para realizar a visitação no museu?
6. Você costuma propor visitação a museus como atividade da sua disciplina?
7. Como é feita a sensibilização dos alunos? Conversa prévia? É feito um roteiro?
8. Como é feita a preparação do olhar dos estudantes?
9. Como é feita a visitação? Como é lá dentro?
10. Pós visitação? Como isso é retomado?

Para a entrevista, optou-se por focar as questões para os professores de artes, por serem os principais responsáveis, dentro de uma instituição (neste caso, a instituição em que o trabalho de pesquisa foi desenvolvido), por visitas guiadas e organizadas para espaços de visitação. Além disso, entende-se que os espaços de apreciação e observação artísticos são primordiais para o entendimento e formação da matéria para os indivíduos.

Para saber o que motiva esse trabalho com museus e o que interfere no engajamento dos alunos, bem como verificar os resultados da visitação e reflexos disso na prática docente, a pesquisa foi realizada numa instituição privada de São Paulo com três professores de Artes do Ensino Fundamental 2.

### 1.1. Caracterização da instituição

A instituição particular em que trabalham os professores que participaram da entrevista está localizada na zona sul da cidade de São Paulo.

O colégio possui as seguintes etapas: Ensino Fundamental II (6º ano

ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ano ao 3º ano), sendo o primeiro composto por 33 grupos (ministrado somente no período da tarde- das 13h às 18h30 - 6 aulas com duração de 50 minutos cada) e o segundo por 36 (ministrado no período da manhã- das 7h às 12h30- 6 aulas com duração de 50 minutos cada), ou seja, um total de 69 turmas, cada uma tendo em média 30 alunos.

Quanto à Proposta Pedagógica (documento que, conforme foi informado, é atualizado todo ano para atender as diferentes demandas) supõe-se significativo citar um trecho do resumo de tal documento ao qual acesso foi possível (disponível no site da instituição) por explicitar a interpretação que a escola tem em relação ao seu papel na vida de seus alunos:

A instituição propõe-se a desempenhar um papel fundamental na formação pessoal e acadêmica do aluno. Acredita que a Escola é um espaço de construção de conhecimento e de efervescência cultural. Acredita numa educação que, por meio da integração curricular, propicie condições para que o aluno desenvolva modos de ser e conhecer, tais como a capacidade de pensar e agir de forma ética e respeitosa, ser competente e disciplinado academicamente, sintético e criativo no domínio e aplicação do conhecimento adquirido, para além do convencional, sensível aos diversos estímulos de natureza estética, de modo a tornar-se um cidadão consciente e com responsabilidade social atuante.

Deste modo, afirma-se que o colégio demonstra ter uma preocupação quanto à formação de seus alunos como cidadãos críticos, responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade, ou seja, visa à atuação do educando na sociedade com senso crítico, iniciativa, criatividade, independência e responsabilidade social.

Infelizmente, não foi possível acessar o Projeto Político Pedagógico da escola, pois ele ainda se encontra em construção (devido às mudanças que têm ocorrido na instituição e também por conta da pandemia). Entretanto, foi possível ter acesso ao Regimento da instituição, composto por vinte e cinco páginas, que regulam as atividades do colégio. Trata-se de um documento de caráter normativo, regulamentado em 2018, que prevê as relações entre docentes, discentes, do corpo administrativo; prevê também sanções, aprovações, reprovações etc. a fim de resguardar as relações educacionais no âmbito escolar.

O documento pauta, ainda, algumas relações elementares, como a as finalidades e os objetivos da instituição:

O Colégio tem como objetivo desenvolver equilibradamente processos educacionais de informação e formação para estimular o exercício da liderança e habilitar o educando a atuar na sociedade com senso crítico, iniciativa, criatividade, independência e responsabilidade social. (REGIMENTO ESCOLAR, 2018, p.1)

Neste sentido, este documento apresenta uma correspondência

com os conteúdos dos currículos estipulados por documentos normativos que regulamentam a estruturação do Ensino no Brasil, como aqueles relacionados à Base Nacional Comum Curricular (LDB, Lei nº 9.394/1996) e aqueles resguardados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Nessa abordagem, o ensino dos conteúdos previstos na grade curricular deve levar não somente à absorção de conteúdos específicos, mas sobretudo encaminhar o aluno ao aprendizado no sentido mais amplo: ao pensamento crítico, a um exercício reflexivo do próprio saber.

Assim, a escola busca trabalhar por módulos que contemplem um conjunto específico de conhecimentos, habilidades ou competências de acordo com determinada atividade e / ou disciplina. Há ainda, segundo o Regulamento, a possibilidade de implementação de disciplinas eletivas ou atividades complementares que serão distribuídas de acordo com determinada demanda.

Esta busca por um ensino estimulante que eduque o aluno a atuar na sociedade com senso crítico, iniciativa e habilidade, tem sua aposta metodológica também atrelada à relação entre tecnologia e educação, contando, para isso, com uma significativa equipe de suporte tecnológico e um Diretor de Tecnologia aplicada à Educação.

Art. 21 Pesquisa, propõe, viabiliza e suporta as ações de uso de tecnologia no cotidiano escolar, junto aos coordenadores, professores e alunos. Tais ações ocorrem na sala de aula, nos laboratórios e através de estações de trabalho interligadas em rede e na Internet.

Art. 32 Os componentes curriculares, além da forma prevista no quadro curricular e que contempla determinado número de aulas semanais, poderão ser desenvolvidos em disciplinas eletivas, módulos e atividades complementares, conforme definição no Plano Escolar. (REGIMENTO ESCOLAR, 2018, p. 8)

O corpo docente conta com 133 professores no ano letivo de 2022 e, entre esses profissionais, o colégio conta com vários ex-alunos; observa-se também que há uma mescla: professores mais experientes e professores mais novos, recém-formados. O total do corpo discente é de 2568 alunos levando em consideração a contagem mais recente (agosto de 2022).

Em relação aos perfis dos alunos da escola, constata-se que a maioria são jovens provenientes de famílias de classe média alta e que vivem em distintas regiões da cidade de São Paulo.

Nota-se também que os discentes de tal instituição demonstraram ter uma postura madura e consciente, pois supõe-se que este comportamento deve-se ao fato dos alunos (a maioria deles) manifestarem uma grande preocupação quanto aos seus desempenhos acadêmicos.

Quanto à estrutura (espaço físico da instituição), pode-se destacar alguns pontos: o colégio tem quatro andares (há quatro blocos de salas de aula- A, B, C,

D e E), duas quadras, uma cantina, uma sala dos professores ampla: com sofás, mesas, armários para cada professor, máquina de café e dois banheiros para uso exclusivo dos docentes. Todas as salas de aula têm ar-condicionado, mesas, computador para uso do professor, *AppleTV* (aparelho para a conexão do Ipad), quadro branco, quadro de avisos e wi-fi disponível por todo o colégio para uso dos alunos, professores e funcionários. Um ponto importante que deve ser mencionado é que cada professor possui também um Ipad para preparar suas aulas e fazer chamadas. Todo o material do aluno é acessível por meio tecnológico como apostilas, livros digitais e aplicativos. As avaliações intermediárias de algumas disciplinas são, por exemplo, realizadas no Moodle.

O colégio conta também com quatro laboratórios de língua, nos quais são ministradas aulas de língua espanhola, língua inglesa e redação e cinco laboratórios de STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Design and Math). Há também uma grande biblioteca dividida em dois espaços: um destinado majoritariamente aos estudos com mesas e notebooks disponíveis para o uso dos discentes e o outro para o aluguel de livros e leitura. Importante destacar que a biblioteca mantém um rico acervo, permanentemente atualizado, atendendo às demandas e necessidades do corpo docente e discente, assim como dos funcionários; sua equipe tem a responsabilidade de orientar os discentes nas pesquisas bibliográficas, de proceder o atendimento no salão de leitura, de classificar e catalogar livros, revistas, jornais, vídeos e outros recursos audiovisuais.

Interessa frisar a existência de um departamento cultural na instituição o qual tem como função principal a promoção de espetáculos, filmes, exposições etc. Tanto os alunos, como os professores e funcionários podem retirar ingressos (válidos de 2ª feira a 5ª feira) para filmes que estão no cinema de acordo com a faixa etária.

## 2. ARRAZOADO TEÓRICO

De acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro, que estabelece em seu Artigo 1o:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Parágrafo único. Enquadrar-se-ão nesta Lei as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades. (CIVIL, 2009, p. 01)

Um dos primeiros momentos em que o termo “*mouseion*” foi utilizado se deu no século II A.C quando, em Alexandria, usou-se tal palavra para “denominar um espaço destinado ao saber enciclopédico” (BAUER, 2014). Nos séculos que se passaram, foram aprimoradas a intencionalidade da existência de museus.

A partir do final do século XIX a missão educativa dos museus foi se ampliando, tomando-se, por vezes, sua razão de ser. Na Europa, a criação de departamentos de educação nos museus viabiliza a política de dar acesso a todas as formas de conhecimento para a população, forjando o cidadão. Essa ideia vem no sentido de reforçar o nacionalismo e o espírito democrático, tanto em países centrais (colonizadores) quanto nos periféricos (colonizados). A educação é um meio de formar trabalhadores, eleitores que se identifiquem com a trajetória de sua pátria e atuem no sentido de preservar sua integridade. (ALMEIDA, 1997, p. 50)

No Brasil, a visitação a museus como atividade escolar começa a ser discutida no século XX, juntamente com o escolanovismo, proveniente das ideias de Fernando de Azevedo, agente ativo do complemento do ensino escolar. Na década de 60, chegam ao país as concepções disseminadas pela UNESCO que propõem aos museus o desenvolvimento de ações complementares de ensino formal. Ideia de que tais espaços sejam extensão da sala de aula.

Margaret Lopes defende o fim da escolarização dos museus, ou seja, o fim da “incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar...”. Para ela, os problemas enfrentados pelos museus decorrem do fato de serem instituições de saber oficializado que as escolas se empenham em manter a ordem social vigente. Lopes propõe que o museu colabore com o “processo de construção do conhecimento em nossa realidade” e seja um espaço “de veiculação, produção e divulgação de conhecimentos onde a convivência com o objeto-realidade natural e cultural - aponte para outros referenciais para desvendar o mundo”. (ALMEIDA, 1997, p. 51)

Conforme a autora destaca, os museus acabam por manter-se, numa visão geral, reféns da estrutura escolar vigente, perdendo suas potencialidades para normas padronizadas e que interferem nas vivências dos alunos e até mesmo o interesse que poderiam causar. Entretanto, são importantes agentes educativos (instrumentos da educação não formal) e as experiências proporcionadas podem gerar desenvolvimento para o indivíduo.

Os processos de aprendizagem na educação não formal ocorrem a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento ou desempenhar uma atividade de dança, teatro, pintura etc. As vivências constituem-se em momentos de situações - problemas, desafios a serem enfrentados e superados.

Os aprendizes têm de mergulhar por inteiro nas atividades / ações, corpo e intelecto, e não apenas utilizar as atividades mentais, o raciocínio lógico (que certamente continua se fazendo presente o tempo todo, monitorando a experimentação). O intelecto e o pensamento articulam-se com o movimento do corpo do aprendiz, cria-se uma unidade de ação. Os resultados desse processo configuram identidades ao sujeito aprendiz, constrói repertórios que delineiam a própria história desses sujeitos. (GOHN, 2015, p. 17)

Apesar das rígidas concepções vinculadas aos museus, muitos professores entendem que tais espaços, nos processos pedagógicos, são oportunidades que contribuem para a formação dos seus alunos. Bourdieu, em sua pesquisa sobre museus de arte na Europa, questiona o gosto inato do público para acesso aos museus, demonstrando que as necessidades culturais não dependem de um dom natural do indivíduo, mas sim de oportunidades de acesso à educação ou à cultura (Bourdieu e Darbel, 2016).

Cada área traz conhecimentos, informações e cultura que levam os alunos a desenvolverem seus sentidos críticos, valorizando a si mesmo e a sociedade na qual estão inseridos. A curiosidade e a busca pela informação é o que possibilita aos estudantes o aprimoramento do entendimento da sociedade em que estão inseridos, bem como suas histórias e diferentes contextos. Existem ainda os espaços interativos e multidisciplinares que unem diversos conceitos em um único lugar. Deve ser papel do docente, levando em conta a faixa etária que busca atingir, utilizar-se de ferramentas que incentivem a valorização e processo de aprendizagem e prol destes patrimônios culturais.

A proposta de Educação Patrimonial prevê a percepção/observação, motivação, memória e emoção. Sem esses elementos fica difícil o envolvimento afetivo e o interesse do visitante/usuário, necessário para que a aprendizagem ocorra. A observação pode ser exercitada através de desafios e jogos aguçando principalmente a visão, mas quando possível também outros sentidos. A motivação pode ser dada pelo estímulo à imaginação, no caso de crianças, e por outros estímulos para visitantes mais velhos. A memória é fundamental para que se registre a experiência vivida e se estabeleçam relações com experiências do passado. A emoção permite o envolvimento do educando, principalmente no caso das crianças, criando vínculos afetivos ao processo de aprendizagem. (ALMEIDA, 1997, p.54-55)

Percebe-se que até mesmo alguns espaços museológicos possuem interesse em propiciar o melhor processo de apreciação e aprendizagem nestes momentos, disponibilizando materiais e preparações prévias aos docentes para que preparem-se de maneira mais efetiva em suas visitas. Entretanto, tais guias não costumam ser utilizados, o que resulta em uma perda no que concerne à exploração do espaço. O museu é um espaço de aprendizagem onde variadas formas de expressão e informação estão à disposição dos seus visitantes.

Quanto a isso, considera-se que a abordagem de Ana Mae Barbosa (2010) é fundamental no que diz respeito ao aproveitamento das potencialidades deste espaço. A abordagem triangular, conceito da autora, é uma abordagem dialógica. A imagem do Triângulo abre caminhos para o professor no processo da visita, pois ele pode fazer suas escolhas metodológicas, o que permite mudanças e adequações, não se trata de um modelo fechado, que não aceita alterações. Assim, não se faz necessário seguir um passo a passo. Para Barbosa " (...) refere-se à uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto" (BARBOSA, 2010, p. 10).

Para que o aprendizado efetivo ocorra, são necessárias: uma mediação e uma contextualização. Há dois tipos de mediação, a primeira é diretiva e, em sua maneira mais pobre, pois oferece apenas um sistema interpretativo, que impõe um único tipo de compreensão do objeto cultural, e a segunda é construtivista.

(...) por diversos meios interrogativos, problemáticos, práticos, interrogativos, ela contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos pelo 'destinatário' da mediação". (DARRAS, 2019, p. 37-38)

A partir da abordagem triangular de Ana Mae Machado, pode-se afirmar que contextualizar faz parte dos fundamentos da visita, ela possibilita que o aluno consiga transitar pelo espaço do museu com maior propriedade e, assim, proporciona-se tanto a apreciação das obras, como também sua leitura. Quando o estudante já tem consciência sobre o que vai visitar, o processo de exploração é facilitado e mais bem guiado, pois o aluno visita o espaço sozinho e busca algo que lhe interesse, de forma mais individual e, apenas após neste momento, o grupo todo se reúne e conversa sobre as dúvidas e observações trazidas. Com base nesta reflexão coletiva, o professor exerce o papel de mediador: auxilia os alunos a tirarem suas próprias conclusões.

É importante considerar que o que é abordado / ensinado em sala de aula, pode e deve ser lembrado durante a visita. Um museu de arte, por exemplo, pode ser voltado à cultura e ao lazer, onde o livre brincar deve ser valorizado. Afinal, é através desse contato lúdico que a criança passa a compreender e a viver novas experiências que ainda não conhecia. Além disso, o estudante entende o espaço museológico em sua completude e utiliza de todas as possibilidades do espaço para o seu melhor usufruto.

Através da ação educativa para escolares, o museu pode cumprir sua função de comunicação para "fins de educação e lazer", criar uma relação de simpatia (afetiva) entre o público e o museu, além de levar esses visitantes a estabelecer uma postura de reconhecimento e preservação do patrimônio. (ALMEIDA, 1999, p.56)

A arte, grandemente reconhecida nos museus, acaba por ser valorizada nestes espaços. Esta que tem grande importância para o desenvolvimento do sujeito, encontra-se presente na Base Nacional Curricular (2017). A proposta é que a linguagem artística seja articulada por meio de 6 dimensões do conhecimento:

criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, que caracterizam a singularidade da experiência artística. Nestes seis aspectos, destacam-se nas questões referentes aos museus:

**Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

**Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

**Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BRASIL, 2017, p. 194-195)

Conforme referido na BNCC, Brasil (2017), as artes visuais auxiliam na ampliação dos limites escolares e criam novas formas de interações artísticas e de produções culturais, concretas ou simbólicas, por meio da exploração das múltiplas culturas, diálogo com as diferenças e reconhecimento de espaços e possibilidades inventivas e expressivas. Segmentada para o Ensino Fundamental, as principais competências específicas evoluídas através das experiências proporcionadas pelas visitas a museus e espaços artísticos encontram-se nas:

**Competência 1 -** Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

**Competência 4 -** Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

**Competência 7 -** Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

**Competência 8 -** Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o

trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

Competência 9 - Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BNCC, 2017, p. 198)

Estes aspectos devem ser desenvolvidos ao longo de todo o Ensino Fundamental, essenciais para a construção do indivíduo. Ressalta-se que ao iniciar o Ensino Fundamental II, ocorre a separação de matérias por professores, possibilitando que, neste percurso, haja um docente específico para o ensino de arte na instituição escolar, o que oportuniza o maior foco nas experimentações de visitas a espaços informais que têm a arte como o foco. Na segunda etapa do Ensino Fundamental, há a necessidade de desenvolvimento de habilidades específicas que são, também, propiciadas por estas vivências;

(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço

(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e

imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BNCC, 2017, p. 207 - 2011, )

Para o desenvolvimento das habilidades aqui destacadas é necessário que a escola possibilite aos seus discentes oportunidades de experiências de interações artísticas. Tais habilidades estão relacionadas ao fato de que a BNCC (2017) tem como objetivo fomentar o desenvolvimento integral do indivíduo.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Levando em consideração os objetivos propostos de aprofundar os aspectos que permeiam as visitas e experiências, ou seja, os impactos das visitas, envolvendo alunos e professores, aos museus, foi realizada uma entrevista semiestruturada com três professores do componente curricular Arte do 6o. ano do Ensino Fundamental II da instituição privada apresentada anteriormente.

A partir das respostas, pôde-se analisar as concepções de tais profissionais e suas formas de trabalhar o tema apresentado. Os entrevistados em sua totalidade frequentam espaços de exposições e museus, em suas vidas privadas. Fato relevante, pois considera-se que a relação pré-estabelecida dos docentes com os espaços museológicos pode influenciar positivamente com o empenho e interesse em propiciar estas experiências aos alunos, suscitando neles reflexões que podem ultrapassar os espaços de sala de aula, unindo, assim, a vida cotidiana com os espaços museológicos. Em consonância com Almeida (1997) que disserta como os museus podem criar relações de aprendizagem e lazer, que trazem uma relação de simpatia e afeto para além dos momentos de visita.

Em relação ao interesse em ofertar a experiência aos seus alunos, visitar alguma exposição, por exemplo, os professores descreveram como se dá a proposta: eles mesmos fazem uma visita prévia, pesquisa e reflexão quanto às diversas singularidades presentes no espaço, preparam um roteiro que os auxilia no processo.

É importante destacar que o trabalho se inicia a partir de uma sensibilização dos alunos; em uma conversa anterior à visita, são apresentados os contextos das obras, artistas, movimentos artísticos, preparando-os, assim, para a experiência.

Ao longo da visita, os docentes ressaltam a importância e a necessidade de haver uma busca espontânea dos alunos pelas obras e participação ativa deles, para que resgatem os conteúdos previamente apresentados e, desta forma, ocorra uma reflexão processual da visita e suas potencialidades.

Para concluir este processo, após a visita, oferta-se a possibilidade para uma discussão do que foi entendido, observado, aprendido, de forma que os

estudantes se apropriem de algum elemento, técnica ou composição, o que pode resultar, posteriormente, em um trabalho a ser entregue.

Como trazido anteriormente, Ana Mae Barbosa (2014) disserta sobre a abordagem triangular, que se baseia em conhecer a história, o próprio fazer artístico e saber apreciar uma obra de arte. O movimento livre do estudante pelos espaços do museu e escolha dele mesmo pela obra para analisar são fundamentais para o interesse do indivíduo, assim como para melhor compreensão do que foi observado.

Apesar de proposta como um ciclo, a abordagem triangular não se trata de um ciclo preso, sempre igual, mas sim, de um processo flexível, sem ordem e subordinação entre eles, oferecendo, assim, a liberdade do professor conduzir a vivência.

O docente entrevistado MC reconhece a importância deste processo quando relata:

O museu sempre é um lugar de escolhas, de prazeres e de desafios. Nunca saímos igual de uma mesma exposição. E quando incentivamos esse olhar e desafiamos a participação do estudante, na capacidade criadora de dialogar com a obra, ganhamos!!! A partir dali o estudante passa a olhar os códigos de forma sensível. Seja pela maneira de interpretar, pelo gosto, pela pesquisa de época, pela curiosidade ou pelo ato de olhar. (Entrevista com a docente M.C.)

Apartir da análise destas práticas, ainda que envoltos em perspectivas institucionalizadas que compactuam com a formalidade e permanência de práticas que mantêm as experiências focadas no aprendizado de conteúdos específicos, nota-se que os docentes procuram propiciar uma vivência que vai além da absorção da matéria. Como defendido por Margaret Lopes (1991), os museus devem deixar de ser espaços de escolarização, tornando-se lugares onde se evidencia e proporciona a construção real de conhecimentos, que propiciam a veiculação, produção e divulgação de conhecimentos e que referenciam a realidade e estimulam o desvendar do mundo.

É fundamental destacar que Ana Mae (2014) traz de forma inovadora e anticolonialista como ensinar arte, não se trata de copiar, reproduzir a obra, mas ler, reorganizar e relacionar o que foi visto com a cultura que nos cerca.

Além disso, evidencia-se a necessidade de o docente entender a importância destes locais, como dito pelo entrevistado MC: "O museu é a referência cultural de uma cidade e de um país". Concepção presente e defendida na Lei nº 11.904, de 14 de janeiro, que implementa que estes espaços estão a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, visando a ampliação cultural e socioeconômica da população. Bourdieu e Darbel (2016) dissertam sobre a questão da importância de entender que a entrada nestes espaços se dá por meio de oportunidades e incentivos de acesso.

Ainda que a visita reflexiva seja essencial, o aperfeiçoamento da experiência torna-se imprescindível. Espera-se que o professor utilize de todas

as possibilidades e espaços possíveis para que o museu seja experienciado em sua totalidade. Almeida (1997) argumenta que estas experiências, principalmente quando se trata do público infantil (segmento que não foi contemplado na investigação do presente trabalho), devem utilizar do afeto para que cumpram com o objetivo de uma aprendizagem que fique marcada em suas memórias e faça sentido em suas vivências.

Embora os professores entrevistados apresentem a importância da experiência e do seu preparo, percebe-se, de acordo com seus relatos, que pouco se utiliza do lúdico. Trabalham apenas e, principalmente, com métodos considerados tradicionais de exposição e apresentação dos temas a serem estudados. Desta forma, desconsidera-se a ludicidade e amplitude do espaço em questão. O lúdico vem nestes espaços como uma chance de explorar ao máximo a criatividade e o imaginário dos alunos e, assim, o processo de aprendizagem é ainda mais facilitado e marcante para o indivíduo.

Houve algumas exposições recentemente (ano de 2020) que trouxeram o lúdico de forma palpável e acessível, como exemplos, as exposições interativas de Da Vinci e Van Gogh. Nelas, os visitantes puderam viver a obra de forma lúdica, entram nos quadros, mudam perspectivas, participam e compõem a experiência. Todo esse processo lúdico cria uma memória afetiva e gera curiosidade sobre o tema, que pode trazer o visitante mais vezes ao museu, buscar por livros de arte e querer conhecer mais o tema. Baseando-se na abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, quando a autora traz "praticar", o lúdico e a criatividade surgem com força e potência, pois é quando o estudante coloca o que o marca da experiência. Assim, os processos de apreciação e leitura se tornam mais fáceis e divertidos, já que o mergulho nas obras é interativo.

No momento posterior à visita, percebe-se em todas as respostas dos entrevistados, o interesse em propiciar um processo reflexivo quanto à experiência. Instiga-se os alunos a compartilharem suas impressões e entendimentos.

Durante o processo deste trabalho, buscou-se realizar alguns estágios de observação em museus e espaços culturais na cidade de São Paulo; encontrou-se algumas dificuldades e impossibilidades de acesso, já que a maioria não aceitava a observação de como é feito e pensado os guias de visita e a parceria entre escola e museu. A escola, quando faz a preparação dos alunos previamente, pode usar materiais oferecidos pelos próprios espaços: alguns museus oferecem atividades de leitura ou reflexão, textos e materiais para a mediação prévia sobre o tema da exposição a ser abordada com o grupo de estudantes. Houve por objetivo também ler e analisar como estes materiais seriam desenvolvidos, divulgados e pensados quanto à distribuição e à elaboração. Pôde-se notar que estes espaços têm pouco ou nenhum pedagogo presente em suas equipes, sendo estas majoritariamente de historiadores, museólogos ou artistas, não necessariamente formados para trabalhar com educação. Depreende-se, então, um despreparo dos envolvidos para pensar em uma realidade escolar e de como estes podem ser aplicados dentro de sala de aula.

Embora haja resistência para a observação do preparo de materiais

e visitas a estes espaços, como já mencionado anteriormente neste trabalho, muitos museus disponibilizam informações e materiais prévios a serem utilizados por docentes que, muitas vezes, não os aproveitam. Almeida (1997) relata a tentativa de alguns espaços no preparo destes docentes para o momento de visita, estes, por sua vez, acabam por não usufruir totalmente destas possibilidades. Pode-se afirmar que demonstra não ser de interesse dos docentes entrevistados buscar este tipo de material para apresentação / experiência dos seus alunos.

Nota-se, então, a necessidade de haver materiais que propiciem, estimulem visitas e utilizem de todas as potencialidades destes espaços, necessidade esta que impulsiona o presente trabalho.

Produzido com o objetivo de guiar os docentes nos processos de visita em tudo que os envolve, o material proposto para professores discutiu os aspectos que permeiam e podem ajudar o profissional neste processo. Estimulando-o a colocar em prática a intencionalidade da visita e que desenvolvem a abordagem triangular defendida por Ana Mae Barbosa (2014): apreciação, contexto e prática para uma aprendizagem significativa.

O Guia foi analisado e validado pela entrevistada MC e outras duas profissionais, uma atuante da área de Ensino Superior, responsável por lecionar a matéria 'Eletiva II: Círculos de Cultura: A Importância da Oralidade na Formação de professores', na graduação do curso de Pedagogia no Instituto Singularidades e, a outra, atuante na área do terceiro setor, ativa em processos de valorização da arte. As especialistas em sua totalidade avaliaram o tema e produto do projeto como relevantes, pois demonstra atender à demanda específica do público observado e possibilita a resolução da questão analisada quanto às visitas em espaços museológicos. As profissionais afirmam o potencial de mobilização do projeto, pois o Guia possibilita melhorias nas práticas de professores de artes em relação à visita e valorização do patrimônio cultural.

Conclui-se que o protótipo, o projeto e as referências encontram-se alinhados, estão em consonância com o proposto por Mae (2014) acerca da abordagem triangular.

Destacam, ainda, a articulação entre o produto e o referencial teórico escolhido, antevendo impactos positivos para estudantes e professores. Foi sugerido pela docente do Ensino Superior que fossem incluídas no material indicações de espaços para possíveis visitas. A sugestão foi acolhida no protótipo, por meio do levantamento de indicações e dicas dadas pela professora e entrevistada M.C., que indicou seis referências para visita (museus, instituto e galeria).

A profissional do terceiro setor em questão afirma que, além destes aspectos, deve-se ressaltar a beleza do produto e o possível êxito em sua aplicação.

O trabalho traz a importante questão de trazer e mediar a visita de crianças e adolescentes para museus, da importância que isso tem para a formação do arcabouço cultural e da formação do pensamento

crítico, seja através das obras do passado ou da percepção dos artistas contemporâneos. Com um didático material em formato de guia, apresenta de forma simplificada - e nem por isso sem complexidade - formas de aplicar algumas técnicas em sala de aula, elevando o interesse e o impacto da relação com a arte. (Parecer de Isabela Pulfer Luciano).

Considera-se, então, que projeto e produto cumprem com seus principais objetivos e atendem as demandas e especificidades as quais se propôs, demonstrando, assim, relevância educacional.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, deve-se retomar as perguntas que orientaram o presente trabalho: quais aspectos / estratégias permeiam as visitas aos museus? e quais são os impactos que os professores percebem nos estudantes após as visitas? Levando em conta como os professores se preparam para visitar museus e como retomam a experiência com seus alunos.

O preparo do professor ocorre antes mesmo da visita com o grupo, existe a pesquisa e conhecimento prévio da exposição, a articulação do currículo com que é ofertado pelo museu, o gosto do docente pelo período histórico e artista e quais matérias se fazem necessárias. A visita em si é um momento breve. É fundamental que o profissional considere novas abordagens, intencionalidade e referências teóricas e reflita em como extrair o melhor da experiência para seus alunos.

A retomada se baseia na absorção e articulação do que foi visitado, é quando os alunos conseguem fixar o que foi observado e, de fato, aprendem. Entende-se como o lúdico, o fazer e viver a experiência colaboram para que esta seja mais agradável e como facilitam o processo de aprendizagem.

Ao analisar o histórico brasileiro de museus e visitas a estes espaços é possível perceber como não fez, e não faz, parte da cultura brasileira frequentar estes locais. O museu como espaço de elite, acaba por distanciar o indivíduo de exercer sua cidadania, e se apossar de monumentos, prédios e instituições que representam a história da cidade, ou país. O espaço de visita e a relação destes com a escola é um tema muito recente no Brasil e, como Bourdieu (2016) traz em sua pesquisa, o gosto por estes espaços não é natural para o ser humano, é algo construído pela oportunidade de frequentá-los. O assunto, no Brasil, é debatido há menos de cem anos, enquanto em países da Europa o tema vem sendo abordado há muito tempo.

Durante a elaboração do trabalho houve, também, a oportunidade de beber nos saberes de especialistas em arte educação, como Ana Mae Barbosa (2014), que apresenta na abordagem triangular, uma nova forma do ensino de arte, para além de saberes técnicos, como desenho e pintura com determinados materiais, contemplando também o processo histórico, social e político da obra, artista ou

período em questão, a reflexão sobre o que foi visto, o que se considera fundamental nesta pesquisa. Tanto a prática, que é um exercício de fixação e expressão do que foi significativo para o estudante, a reflexão faz o grupo pensar e entender melhor sobre a visita. De maneira que se exerçam seus três pilares: apreciação, contextualização e prática, que garantem uma aprendizagem que desenvolva o respeito, valorização e olhar para o patrimônio cultural.

Museus e espaços culturais são patrimônios que devem agir em prol da sociedade, incentivar que alunos, desde o início de suas formações, frequentem estes espaços é essencial para a construção de suas cidadanias e pertencimentos quanto a estes e quaisquer outros espaços que dizem respeito a todos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana Mortara. **Desafios da relação museu-escola**. Comunicação & educação, n. 10, p. 50-56, 1997
- BANDEIRANTES. Disponível em: <<http://colband.com.br/>> Acesso em 20 de novembro de 2021. 7.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>> Acesso em: 18 de maio 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BAUER, Jonei Eger et al. A Construção de um Discurso Expográfico: Museu Irmão Luiz Godofredo Gartner. 2014.
- CIVIL, Casa et al. **Lei nº 11.904**, de 14 de janeiro de 2009. 2009.
- DARRAS, Bernard. **As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural**. In: BARBOSA, Ana, Mae; COUTINHO, Reijane Galvão (Orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. Cortez Editora, 2015.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- LOPES, Maria Margaret. **A favor da desescolarização dos museus**. **Educação e sociedade**, v. 40, p. 443-455, 1991.
- PINHEIRO, Ana Cristina Lucio; PEREIRA, Deusimaria Dantas; CARNEIRO, Gracione Batista. **A importância do museu para a preservação da memória cultural**. Uma análise no Memorial Padre Cícero em Juazeiro Do Norte<sup>1</sup>, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/86144>. Acesso em: 3 mar. 2022.
- RODRIGUES, Alex. **Classes A e B reúnem 82% dos frequentadores de museus, diz pesquisa**. 4 jun. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-06/classes-e-b-reunem-82-dos-frequentadores-de-museus-diz-pesquisa>. Acesso em: 22 maio 2022.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



## APÊNDICE

### Roteiro de entrevista 1

Nome do entrevistado

Qual a sua formação?

Há quanto tempo você trabalha como professor de Artes no fundamental 2?

Como você se relaciona com museus?

Desde quando você os frequenta?

Como você se prepara para realizar a visitação no museu?

Você costuma propor visitação a museus como atividade da sua disciplina?

Como é feita a sensibilização dos alunos? Conversa prévia? É feito um roteiro?

Como é feita a preparação do olhar dos estudantes?

Como é feita a visitação? Como é lá dentro?

Pós visitação? Como isso é retomado?

Levando em conta a preparação para a visitação aos museus / sensibilização dos alunos, na opinião de vocês, qual é o impacto desta sensibilização nos estudantes? Quais os impactos pós visitação (pensando se isso influencia os estudantes a frequentarem o museu)?

### Roteiro de entrevista 2

Nome do entrevistado:

Qual a sua formação?

Há quanto tempo você trabalha como professor de Artes no fundamental 2?

Como você se relaciona com museus?

Desde quando você os frequenta?

Como você se prepara para realizar a visitação no museu?

Você costuma propor visitação a museus como atividade da sua

Como é feita a sensibilização dos alunos? Conversa prévia? É feito um roteiro?

Como é feita a preparação do olhar dos estudantes?

Como é feita a visitação? Como é lá dentro?

Pós visitação? Como isso é retomado?

## PARTE 2

# MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

## 1. A DIVERSIDADE NAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: CONVERSAS REAIS SOBRE FAMÍLIAS REAIS

Giulia de Novelli Cunha

### RESUMO

A construção e exercício da cidadania, direito previsto como um dos objetivos constantes na educação, prevê que o sujeito se sinta representado, incluído e adote um papel ativo em seu percurso escolar; é necessário sentir-se pertencente para existir de forma plena. No cenário nacional, as configurações familiares predominantes não correspondem àquela comumente apresentada na escola; o que acarreta na exclusão daqueles que não se sentem contemplados no conceito tradicional de família heteronormativa e patriarcal e, conseqüentemente, fere os direitos de pleno exercício da cidadania previsto na constituição federal e de conhecer-se construir sua identidade pessoal, social e cultural. O objetivo desta pesquisa foi investigar possíveis estratégias a serem utilizadas para promover uma educação inclusiva e representativa, mais especificamente no que diz respeito às diferentes configurações familiares. Através da proposição e observação de rodas de histórias que trazem personagens com configurações familiares diferentes da que é considerada padrão, esta pesquisa constata os resultados observados na construção do conceito familiar através da abordagem diversa por meio da literatura na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Diversidade. Educação Infantil. Escolarização. Relação escola-família. Representações sociais.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA DESPATOLOGIZANTE

Ana Luiza Schiesari Borja

### RESUMO

Este trabalho propõe-se a refletir a respeito da educação inclusiva e suas possibilidades para além do sistema patologizante vigente atualmente. Isto é, será possível um fazer inclusivo que transcenda a busca incessante por diagnósticos e laudos médicos como meios de justificar o não aprendizado de alguns estudantes? Levando em consideração a hipótese de que é sim possível trabalhar a partir da perspectiva despatologizante uma vez que haja, na instituição, um olhar inclusivo para as necessidades de todos os estudantes, a pesquisa em questão tem como base os estudos de Rinaldo Voltolini e Renata Guarido (2008; 2009) pela contribuição à discussão da educação inclusiva com a criação dos princípios orientadores de práticas inclusivas, assim como a análise das dificuldades de aprendizagem e função do professor neste contexto. Além disso, baseia-se também nas autoras Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares (1994) por sua reflexão a respeito da patologização dentro do cenário educacional. Por meio de observações em turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I e entrevistas semiestruturadas com educadoras das mesmas instituições, buscou-se testar a hipótese inicial e repertoriar-se de boas práticas inclusivas. As análises dos dados obtidos confirmaram a hipótese, demonstrando então, ser possível trabalhar a educação inclusiva sem ter as patologias como centro orientador.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Medicalização. Orientação Escolar.

Versão completa do trabalho disponível em:



### 3. A ESCOLA CONFESSSIONAL E A BNCC: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA POR PRINCÍPIOS

Anna Júlia Bonin Ferreira

#### RESUMO

Esta monografia buscou investigar como o currículo de uma instituição confessional se articula com a BNCC, a fim de identificar quais práticas ou estratégias possibilitam a formação dos valores cristãos e das práticas cidadãs. Partindo de perguntas sobre como os conteúdos da escola estão de acordo com as exigências da BNCC e como esses valores e princípios cristãos aparecem nas práticas em sala de aula, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, em uma instituição confessional privada da cidade de São Paulo. Foram feitas observações de aulas, entrevistas com educadores e pesquisa nos documentos da instituição.

**Palavras-chave:** BNCC. Escola confessional. Educação. Escola por princípios.

Versão completa do trabalho disponível em:



### 4. A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: COMO O CONHECIMENTO SOBRE SEXUALIDADE INFANTIL INFLUENCIA NA DOCÊNCIA DE HOMENS E MULHERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

William Maciel de Souza Alves

#### RESUMO

Este trabalho propõe-se a investigar se os professores se baseiam em estratégias e conhecimentos para contornar situações em que as manifestações sexuais infantis se apresentam. Freud (1856-1939); Rodrigues (2016); Nascimento da Costa e Carvalho Lopes (2010); Vicente dos Santos (2005); Nóvoa (2017); Geglio (2003); Monteiro Kubilius, Altman (2013) e Rigato (2014) foram os principais autores que deram subsídio para o campo conceitual desta pesquisa. Ele foi construído pensando no embasamento sobre sexualidade infantil, ela no contexto escolar, a formação do professor e o papel empenhado por ele. A coleta de dados se deu por entrevistas em profundidade, onde um professor e uma professora conversaram comigo sobre como a sexualidade e as manifestações infantis estavam em seu cotidiano escolar e, principalmente, em sua formação. Por meio delas, a hipótese de que professores não se sentem preparados para lidar com as manifestações sexuais se confirmou quando não há embasamento suficiente para reconhecer e contornar as situações que acontecem com as crianças.

**Palavras chaves:** Formação continuada. Sexualidade Infantil. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 5. A INFÂNCIA E OS CONTOS DE FADAS NOS TEMPOS ATUAIS: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA E SEUS USOS NOS COTIDIANOS FAMILIAR E ESCOLAR

Thalyta Petean Selma

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as concepções que famílias e docentes têm sobre a literatura infantil em geral, e sobre contos de fadas em particular relativamente ao desenvolvimento infantil. Partiu-se da hipótese de que pais, escolas e educadores subestimam a capacidade das crianças em lidar com questões sensíveis como a morte, o abandono, os sentimentos, as perdas e as frustrações, ou seja, temas tidos como traumatizantes para as crianças. Esse olhar para eles como sujeitos frágeis impossibilitaria o pleno desenvolvimento das subjetividades e das competências para lidar com as demandas do mundo real. Para fundamentar nossa pesquisa, baseamos-nos nas contribuições de Nelly Novaes Coelho (2000), Lev Semenovitch Vygotsky (1989) e Bruno Bettelheim (2016). A pesquisa de campo foi realizada de forma qualitativa com cunho etnográfico, executada por meio de questionário com perguntas estruturadas e abertas com famílias e docentes. Tal pesquisa nos permitiu concluir que ambos os grupos valorizam a oferta de Literatura Infantil, porém apresentam resistência na oferta do gênero conto de fadas, especialmente das versões originais, que tematizam, em seus enredos, aquelas questões consideradas sensíveis. Confirmou-se, assim, a hipótese de que famílias e docentes não consideram as crianças capazes de lidar com essas questões.

**Palavras-chave:** Conto de fadas. Literatura Infantil. Desenvolvimento infantil. Educação.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 6. A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O ALUNO AUTISTA DENTRO DAS ESPECIFICIDADES DO BRINCAR

Cláudia Beatriz Fischer Bernardino

### RESUMO

O tema dessa pesquisa foi a inclusão de crianças autistas, cujo objetivo central foi investigar as especificidades do brincar compartilhado com crianças autista, no contexto escolar. A base conceitual para a investigação se deu no campo da psicanálise, a partir da leitura de autores como Kanner (2010) e Kupfer (2015). A coleta de dados foi realizada mediante observação em duas escolas particulares da cidade de São Paulo, seguidas de entrevistas com professoras e coordenadoras. Além disso, foi realizada entrevista com uma psicóloga clínica da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, a fim de ampliar a compreensão sobre o autismo, e a apresentação de um caso da literatura, que permite verificar boas intervenções diante das dificuldades de uma criança autista, no que diz respeito ao brincar compartilhado. Conclui-se com a pesquisa que são necessárias estratégias e adaptações diante das demandas e dificuldades trazidas pela criança, bem como suporte e apoio ao corpo docente para lidar com as especificidades do brincar da criança autista. A aposta, o sentimento de pertencimento e acolhimento por parte do grupo, da escola e da professora em relação à criança com autismo são pontos essenciais para que esse trabalho se desenvolva.

**Palavras-chave:** Autismo. Brincar compartilhado. Inclusão. Acompanhante terapêutico. Psicanálise.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 7. ARQUITETURA ESCOLAR, ENSINO E APRENDIZAGEM: AS POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NOS DIFERENTES ESPAÇOS ESCOLARES

Isabel Novaes de Medeiros

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a importância do uso de espaços diferenciados na escola para os vários tipos de aprendizado que ela oferece. É no ambiente escolar que educamos, aprendemos e trocamos. Todo o aprendizado, não importa qual seja, se dá num espaço físico, portanto, é preciso repensar a arquitetura escolar tendo como foco o quanto os espaços podem ou não contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Para tratar deste tema, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico com seis professoras de três diferentes escolas particulares de Ensino Fundamental I. As entrevistas semiestruturadas com essas professoras foram complementadas com observações e fotografias. Os dados coletados indicam que, geralmente, as professoras costumam interagir com o espaço escolar de forma espontânea e não apresentando em seus planejamentos uma intencionalidade pedagógica que demonstre a compreensão de que o espaço é um terceiro educador. Para o desenvolvimento deste trabalho foram usados os conceitos de Gaston Bachelard, Antoni Zabala, Doris Kowaltowski, Célestin Freinet, Friedrich Fröebel, Lev Vygotsky e John Dewey.

**Palavras-chave:** Arquitetura escolar. Espaço escolar. Aprendizado. Educação. Relação professor-aluno.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 8. CURRÍCULO INTERCULTURAL: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E REPERTÓRIO

Natalie Adler Padula

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar como duas escolas, que declaram trabalhar a partir de uma perspectiva multicultural, revelam e marcam suas concepções por meio de seu PPP, dos discursos de seus educadores e das práticas em sala de aula. Esta pesquisa foi concebida por meio de um estudo de caso, realizado em duas instituições de ensino, uma particular e uma pública, na cidade de São Paulo. Para tanto, observamos aulas, entrevistamos educadores e analisamos os documentos oficiais das escolas. Para o desenvolvimento e elaboração desta pesquisa, foram contemplados os estudos de diversos autores como Barthes, Foucault e Butler, a respeito da definição de cultura e identidade, além de Candau e Silva, que analisam o que é multiculturalismo e interculturalidade, relacionados ao currículo e construção de identidade. A análise de dados demonstrou que na escola pública, a vivência da interculturalidade se mostra mais intensa, assim como o trabalho é explorado nesta temática. Em contraponto a isso, na escola particular, a diversidade é menor, mas ainda assim há propostas de trabalho a serem desenvolvidas para que os alunos ampliem seu repertório. Neste sentido, praticar uma educação intercultural é uma forma de promover a equidade e a valorização das culturas. A escola deve expressar a cultura muito mais amplamente em todas suas práticas e trabalhar com diferentes discursos e narrativas, além do que é produzido em seu entorno.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural. Cultura. Multiculturalidade. Interculturalidade. Currículo. Identidade.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 9. EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA BRASILEIRA: NARRATIVAS SUBVERSIVAS

Isadora Alves Ataulo

### RESUMO

Este trabalho objetiva discutir algumas das políticas linguísticas vigentes no Brasil, com ênfase na compreensão dos processos educativos na região fronteira do Brasil, que é marcada por notável complexidade linguística e cultural. A partir de um estudo bibliográfico, são analisadas a estrutura da fronteira em território nacional. Somando-se a isso, por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender como educadores significam essa faixa geográfica e como isso impacta suas práticas em sala de aula. Discutimos também o status que as línguas obtêm dentro desse território e se há ou não uma invisibilização das identidades dos estudantes por meio da língua em que as aulas são ministradas. Constatou-se que os dados apontam para possíveis apagamentos de identidades e narrativas uma vez que vivemos em um país que passou por uma série de glotocídios ao longo de sua história, que se deu pela priorização de políticas linguísticas que atribuem o português como a única língua do Brasil. No entanto, notou-se ser imprescindível considerar os fluxos fronteiriços dentro do espaço educacional para que se valorizem as identidades desses sujeitos constituídos por diversas línguas e culturas, tanto na posição de docentes quanto de discentes.

**Palavras-chave:** Fronteira. Educação na fronteira. Políticas linguísticas. Sujeito bilíngue. Identidade.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 10. INTERVENÇÕES DOCENTE COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thaize Costa Hyppolito

### RESUMO

O objetivo desse trabalho é investigar as intervenções de uma professora com crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização. Para fundamentação teórica utilizou-se as discussões de Soares (2003), Rojo (2010), Moratti (2016), Ferreiro (1989), (2008), Teberosky;(2003), Ferreiro (2008), Zaballa (1988), Silva (2010) e Coutinho (2005). Além desses autores, foi necessário compreender o que orienta a BNCC sobre práticas de alfabetização e as etapas desse processo. A metodologia que embasou esta investigação foi o estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de observação de 3 crianças - do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular da cidade de São Paulo - e entrevista com a professora da turma. Os dados revelaram que as intervenções realizadas pela professora podem permitir o desenvolvimento das crianças na compreensão do sistema de escrita alfabética. Por fim, as intervenções da professora foram essenciais para que avanços na aprendizagem das crianças acontecessem.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Intervenção docente. Dificuldade de aprendizagem.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 11. MEDIAÇÃO DE LEITURA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grazielle dos Santos Costa

### RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa etnográfica que tem como objetivo ressaltar a importância da mediação de leitura para crianças de 3 a 5 anos de idade. Destaca-se os benefícios que a mediação de leitura proporciona às crianças na primeira infância para o seu desenvolvimento humano, apontando características físicas e cognitivas. Indicando o papel da leitura na vida da criança, abordando a posição da família e suas questões relacionadas ao incentivo e a formação do pequeno leitor, como iniciá-la e incentivá-la na primeira infância, e apresenta também boas práticas escolares de formação literária para professores. Como resultado desta pesquisa, destaca-se o reconhecimento da devida importância sobre o incentivo e a mediação de leitura na escola observada. Para investigar essas questões e hipóteses levantadas, de forma a contemplar o objetivo deste estudo, foram abordados os conceitos de Vygotsky, Marisa Lajolo, Renata Cavalcanti Eichenberg e Zilma Ramos de Oliveira.

**Palavras-chaves:** Leitura. Criança. Mediação. Importância. Professor.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 12. METAFORIZANDO PARA ALARGAR SIGNIFICADOS: OS EFEITOS DA ESCRITA AUTORAL PARA APOIAR AFETIVAMENTE A ALFABETIZAÇÃO

Marina Katurchi Exner

### RESUMO

O presente trabalho constitui-se como uma pesquisa-ação realizada em uma turma de 3º ano do ensino fundamental na qual atuo como docente e onde desenvolvi o projeto de "escrita-rio" ao longo do ano de 2022. A escrita-rio refere-se a um processo de produção de texto que seja autoral e afetivo: uma escrita de si e para si, usando como suporte um diário pessoal. Tal como um rio, esperamos desenvolver nas crianças uma escrita que seja fluida, que não pare, que passe por períodos de correções e calmarias, que possa transbordar. Dito isso, essa pesquisa se propõe a explorar fundamentações teóricas que sustentam a importância dessa escrita-rio, autoral e metafórica, para apoiar o processo de alfabetização e, sobretudo, como um mecanismo de produção de subjetividades das crianças, possibilitando que sentimentos, dores, angústias, vazios e correções que, por vezes, as crianças ainda não aprenderam a narrar, possam transbordar. Defendemos aqui que esse processo guarda uma importante relação com a consolidação do processo de alfabetização da criança, uma vez que, por meio dela, o sujeito pode ganhar intimidade com a escrita, arriscar e, com isso, oferecer às professoras material valioso para compreender os processos de cada aluno(a) e ajudá-los(as) a avançar em suas hipóteses de escrita. Concomitantemente, ao falarmos sobre uma escrita-rio, podemos convidar as crianças a alargarem os significados de suas existências e experiências, traduzindo-as em um registro escrito autoral e pessoal. Nesse sentido, a escrita-rio pode ser entendida como um importante dispositivo para que as crianças possam expressar as suas subjetividades e afetos, além de atuarem como produtoras e escritoras de sua própria história.

**Palavras-chave:** Escrita. Alfabetização. Autoria. Subjetividades.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 13. NATUREZA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO EU NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Samanta Moro Giannico

### RESUMO

A presente monografia teve como objetivo identificar boas práticas educacionais na primeira infância que aproximem as crianças da natureza de maneira que elas construam aprendizagens e o desenvolvimento da identidade do Eu. Para fundamentar essa investigação, foram utilizadas as contribuições de Maria Amélia Pereira Pinho (2013); Gandhi Piorski (2016); entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico que utilizou a observação participante em uma instituição privada que atende crianças e que considera a natureza como ferramenta pedagógica na Educação Infantil. A coleta de dados foi feita por meio de registros durante a observação das práticas, que foram registrados em notas de campo. Além disso, também foi elaborado um questionário respondido pelos educadores.

**Palavras-chave:** Primeira infância. Natureza. Elementos da natureza. Educação infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 14. O PAPEL DO EDUCADOR PARA A MEDIAÇÃO DO SONO DE BEBÊS E CRIANÇAS DE ATÉ 3 ANOS

Debora Killner Strum

### RESUMO

Com o objetivo de compreender o papel do educador na mediação do sono de bebês e crianças de até 3 anos em unidades educacionais e as possíveis estratégias para este momento, na perspectiva da Educação Integral, esta pesquisa exploratória foi realizada em duas etapas, quantitativa e qualitativa, respectivamente. Levando em consideração a hipótese de que cada criança nessa faixa etária tem demandas singulares, mas está inserida num contexto coletivo de escolarização, e que há uma grande diversidade de escolas em nosso país, essa monografia tem como base teórica autores como Cisele Ortiz (2012) por seu trabalho na formação de professores para o cuidado com bebês e crianças de até 3 anos, Maria Carmem Barbosa (2010) por seus trabalhos e estudos sobre as infâncias e educação de crianças de 0 a 6 anos e alguns documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) por dialogarem com as concepções de Educação Integral. As análises indicaram que a qualidade da mediação e o vínculo com o adulto de referência são fundamentais para essa prática, além da preparação do espaço que atua como um terceiro educador também no momento do sono. As análises também apontaram a importância da formação dos profissionais para o trabalho com bebês e crianças de até 3 anos na perspectiva da Educação Integral já que é essencial que haja compreensão de que os momentos de sono são também momentos formativos e precisam constituir o planejamento e o currículo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Integral. Mediação pedagógica. Vínculo emocional. Sono.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 15. POSSIBILIDADES DO ESPAÇO MAKER PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NOS ESPAÇOS DO CIEBP

Fernanda Feijó Mascheti

### RESUMO

Resultado de indagações e reflexões de minha graduação em Engenharia da Computação que intensificou nesta formação em Pedagogia, este trabalho visa refletir sobre políticas públicas para o desenvolvimento de espaços maker em escolas públicas e quais as possíveis contribuições deste espaço para a formação emancipadora de estudantes. A partir dos pensamentos de Seymour Papert (2008), Paulo Freire (1996) e Paulo Blikstein (2016), com dados coletados por meio de observações e entrevistas realizadas no espaço do CIEBP, analisou-se as possibilidades e discussões a respeito de uma educação emancipadora. Foi possível demonstrar que o Espaço Maker vem se cristalizando em contextos públicos desde 2016 e que esta cristalização vem tomando forma de um mineral, que mesmo em sua fase bruta, já é bastante potente. O espaço onde se situa o CIEBP é espaço de potências, não só para a compreensão das possibilidades de uma educação do “fazer”, mas para uma educação do “fazer com propósito”, trilhando caminhos para uma educação emancipadora.

**Palavras-chave:** Espaço Maker. Educação Digital. Ensino Público. Emancipação.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 16. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Luiz Carlos dos Santos

### RESUMO

A presente monografia teve por objetivo pesquisar e refletir sobre possíveis estratégias e intervenções pedagógicas que podem ser desenvolvidas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de favorecer suas aprendizagens. Para tal propósito, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter qualitativo, mediante dados coletados em Diário de Bordo com observação participante. A partir disso, o autor pesquisou sobre as principais características do Transtorno do Espectro Autista e, por meio das perspectivas teórico-metodológicas encontradas, apresentou os processos de aprendizagem possíveis. Dentre os teóricos apresentados, estão Vygotsky (2011) e Mota (2015). Por fim, através dos dados observados em uma Escola de Educação Especial, realizou-se uma análise sobre as estratégias e intervenções presenciadas. Os resultados não informam respostas absolutas, pois considera a individualidade de cada aluno, ou seja, que uma prática pedagógica pode ter diferentes êxitos em cada turma. Entretanto, apesar de não ter uma resposta plena para práticas pedagógicas, a análise sugere respostas para os fundamentos que baseiam essas estratégias e intervenções.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Educação inclusiva. Transtorno do espectro autista.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 17. PRESENÇA EM SUBVERSÃO: EDUCADORES NÃO BINÁRIES OCUPAM AS GRETAS

Lucas Marques Ramos

### RESUMO

Este trabalho propõe-se a refletir sobre as tecnologias de gênero que forjam as estruturas discursivas no interior das instituições, dentre elas, a escola, em que se reproduz a existência de um sistema binário, supostamente natural, onde os corpos-sexuados distintos marcam a existência do gênero masculino, e da masculinidade, e do gênero feminino, e da feminilidade. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, foram entrevistados quatro educadores não binários que atuam em instituições educacionais com o objetivo de compreender se esses educadores, que expressam em seu corpo sua identidade não-binária, conseguem exercitar o debate de desnaturalização dos gêneros em seus trabalhos e por meio de quais práticas isso acontece. Para embasar esta investigação, nos apoiamos em autores como Butler (2018, 2019), Bento (2011, 2017), Louro (2009, 2019) e Foucault (1988) para a compreensão do conceito de sexualidade e gênero, principalmente à luz dos Estudos Queer, e sua implicação no universo escolar. Para pensar a escola como espaço político de existência por meio de práticas de liberdade, dialogamos com Freire (1967) e hooks (2013). Concluiu-se que, apesar do fato de que dialogar sobre o tema de gênero e sexualidades nas escolas seja delicado e controverso por conta do conservadorismo presente no país, há possibilidades de práticas de educadores não binários pela desnaturalização dos gêneros por meio de sua presença no espaço, que é política, e também de pequenas ações nas gretas, nas fissuras do sistema.

**Palavras-chave:** Gênero. Binaridade de gênero. Educadores não binários. Práticas escolares.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 18. QUESTÕES DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS DOCENTES

Izabel Aparecida dos Santos Costa

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo fazer pensar como a violência sutil está no cotidiano da escola pública, sendo mais presente na relação professor e aluno. Este trabalho tem as seguintes perguntas e hipóteses que o guia: Como se apresenta a violência no discurso dos professores? Como a violência na fala dos professores dirigidas aos alunos está presente na mediação de conflitos em sala de aula? Além disso, são focos dessa pesquisa os seguintes aspectos: Quais são os conceitos que os professores têm sobre violência? De que maneira os aspectos da violência na sociedade e no cotidiano são transpostos para o universo escolar pelo professor? Trazendo reflexões dos impactos da violência no processo de aprendizagem e a importância da formação de vínculos dentro da escola. Sendo uma pesquisa desenvolvida por meio de entrevistas professores de escola pública com vários segmentos, trazendo à luz sua vivência no chão da escola sobre o tema. E como eles entendem o impacto da violência sobre os educandos cotidianamente. Foram levantadas possibilidades de reflexão, como: o impacto da falta de apoio para pensar sobre o tema; como os professores identificam o efeito da violência no processo de aprendizagem dos alunos e; como o Estado ainda aborda o tema como sendo caso de polícia e não um tema para o projeto político pedagógico das escolas. Para fundamentação teórica utilizou-se as discussões de Telma Vinha (2017), Michel Foucault (2014), Marilena Chauí (2021), Pierre Bourdieu (2002), Flávia Schilling (2008), Paulo Freire (2014) bell hooks;(2020).

**Palavras-chave:** Violência. Relação professor-aluno. Direitos Humanos. Clima escolar. Educação.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 19. RITMOS INDIVIDUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UM OLHAR SENSÍVEL ATRAVÉS DE UMA PEDAGOGIA DOS DETALHES COM BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Beatriz Cugnasca Oliveira

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as diferenças entre as rotinas e tempos individuais e coletivos tanto na escola como no espaço de educação infantil informal, tematizando e refletindo a permanência e qualidade dos tempos individuais de cada criança dentro da rotina coletiva na educação de 0 a 3 anos, realizando um levantamento de práticas que enxerguem e respeitem os tempos individuais da criança na primeiríssima infância dentro do seu desenvolvimento e por fim, problematizando e dando relevância a esse tema crucial para a educação infantil. Para isso, nos fundamentamos nas contribuições de Judit Falk (2021), Paulo Fochi (2017), Maria Carmem Barbosa e Cisele Ortiz (2012). A pesquisa de campo foi realizada de forma qualitativa com cunho etnográfico, executada por meio de observação e coleta de dados em um quintal, espaço de educação infantil informal, o qual atende bebês e crianças de 0 a 5 anos, e um CEI da prefeitura, ambos na cidade de São Paulo; usando como método de investigação: observação de campo, entrevista semiestruturada e leitura de materiais institucionais. Tal pesquisa nos permitiu concluir que há espaços e educadoras que possuem práticas que enxergam e respeitam os tempos individuais dos bebês e crianças pequenas dentro do coletivo de crianças, tanto em espaços de educação informal, como os quintais de educação infantil, como na educação formal pública. Os desafios para a educação infantil, respeito aos tempos e ritmos, são inúmeros, porém temos espaços e profissionais engajados a repensar as práticas, buscando um trabalho de desenvolvimento integral desses sujeitos socialmente invisibilizados.

**Palavras chaves:** Educação Infantil. Abordagem Pikler. Formação Continuada do Professor. Bebês.

Versão completa do trabalho disponível em:



## 20. SUPERANDO OS PARADIGMAS DA PROIBIÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO À REDUÇÃO DE DANOS NAS PRÁTICAS PREVENTIVAS AO USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Pedro Schorr Salgado

### RESUMO

Trabalho didático investigativo realizado através de um estudo de caso instrumental do tipo etnográfico com o objetivo de pesquisar sobre a maneira pela qual uma escola particular da zona oeste de São Paulo adota discursos e práticas preventivas em relação ao uso de substâncias psicoativas. O trabalho se constituiu a partir de dados da realidade escolar obtidos através de entrevistas com os orientadores educacionais e um professor de química do ensino médio, analisados à luz de conceitos descritos nos trabalhos de Gilberta Acselrad (2005), Marcelo Sodelli (2011), Vera Maria Nigro de Souza Placco (2011), Maria de Lourdes da Silva e Francisco Coelho (2022). Os resultados da pesquisa puderam demonstrar que a escola apresenta movimentos de superação dos paradigmas proibicionistas em sua forma de conduzir a questão, de maneira que, por mais que não haja total negação das tendências proibicionistas, a escola se posiciona de maneira bem contundente, trazendo discursos e práticas que se distanciam da postura dos trabalhos preventivos tradicionais.

**Palavras-chave:** Drogas. Prevenção do abuso de drogas. Adolescência.

Versão completa do trabalho disponível em:



**ANAIS DA V JORNADA SINGULAR  
PEDAGOGIA  
2º SEMESTRE 2022**

Março - 2023  
São Paulo - SP

diagramação/editoração

**SELNI**  
ART MAKER

