

ANAIS DA VI JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA

1º SEMESTRE DE 2023



ANAIS DA VI JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
1º SEMESTRE 2023

ANAIS DA VI JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

São Paulo - 20, 21 e 22 junho de 2023

Realização LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Instituto Singularidades

Organizadoras

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
Profa. Dra. Fernanda Arantes
Profa. Ma. Ivaneide Dantas
Profa. Ma. Sofia de Alencastro

ANAIS DA VI JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

1º SEMESTRE 2023

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

Direitos Autorais 2023

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

VI Jornada Singular (2023: São Paulo, SP)
Anais / 1º semestre de Pedagogia, 20, 21, 22 jun.
em São Paulo,
SP. -- São Paulo, Instituto Singularidades, 2023.
193 p.: il. 2, 19 MB.

ISSN: 2764-9261

1. Educação 2. Pedagogia 3. Projeto Educacional 4.
Prática de ensino 5. Didática I. Silva, Denise Rampazzo
da, org. II. Arantes, Fernanda, org. III. Dantas, Ivaneide, org.
IV. Alencastro, Sofia de, org. V. Título.

CDD 370.5

Elaborado por Juliana Lourenço Correia – CRB/8: 10607

São Paulo, Brasil
20-21-22 de junho de 2023
Licenciatura em Pedagogia
Instituto Singularidades
Acervo Digital

Comissão organizadora da VI Jornada Singular

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva

Profa. Dra. Fernanda Arantes

Profa. Ma. Ivaneide Dantas

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

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 dos Reis Sanada
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

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

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

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

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

Profa. Ma. Ivaneide Dantas
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

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

Profa. Dra. Sonia Vidigal
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Pareceristas *ad hoc*

Profa. Ma. Alcione Piva

Profa. Ma. Aline Aparecida Perce Eugenio

Profa. Dra. Angela di Paolo

Profa. Especialista Angela Gallan

Profa. Especialista Bruna Pastore

Ma. Cristiane Henriques Rodrigues Chica

Profa. Ma. Cristiane Mori

Profa. Ma. Daniela Dau

Profa. Ma. Edna Carmo

Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada

Ma. Flora Figueiredo

Me. Francisco Ferreira

Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik

Profa. Ma. Ivaneide Dantas

Ma. Renata Ferreira

Profa. Ma. Viviane Anselmo

Apresentação do Anais da VI Jornada

O volume dos Anais da VI Jornada reúne os trabalhos de investigação realizados pelos estudantes de Pedagogia durante o ano de 2022. Foi com muita alegria que retomamos as apresentações de forma presencial, permitindo que as trocas entre estudantes, orientadores, pareceristas e público fossem ainda mais ricas e relevantes.

Ele está composto por nove propostas didático-pedagógicas de produção de material didático que incluem sites, e-books, propostas de formação de educadores e sugestões de estratégias didáticas e avaliativas que oferecem e sugerem intervenções práticas para educadores em diversas áreas. Além de nove monografias que abordam temas diversos como a cultura da adolescência, as especificidades da educação de bebês, a importância do objeto brinquedo para a construção dos processos identitários, as questões da mediação dos conflitos escolares, a educação inclusiva, a importância de se dar visibilidade à aprendizagem entre outros.

Essas investigações são resultados de um percurso reflexivo e crítico vivenciado por nossos estudantes ao longo de quatro anos de graduação e da dedicação de uma equipe docente comprometida com uma formação atual, diversificada e inovadora.

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 20/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	Saúde mental na escola: dicas e orientações para educadores	Carla Augusta Guerreiro Pinto e Silva Christiane Reste Cynthia Keiko Fukuda Donadel Marina Abbud Nazar	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada
Monografia	Um olhar para os projetos de formação continuada: quem forma os professores?	Amanda Filgueira Dantas de Menezes	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Ivaneide Dantas

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 20/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Políticas públicas de educação Inclusiva: possibilidades e dificuldades na implementação	Camila Nunes Möller	Profa. Dra. Fernanda Arantes	Profa. Especialista Bruna Pastore
Material didático	Práticas de leitura e formação do leitor	Graziella Beatriz de Brito Borges Samantha Carolina de Santana Renata de Abreu Barbosa	Profa. Dra. Fernanda Arantes	Profa. Ma. Edna Carmo

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 20/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	A cultura da adolescência na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental	Rafaella Varca Clemente	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Daniela Dau
Material didático	Lição de casa: como impactar o aprendizado a partir do planejamento baseado em dados	Iza de Figueiredo Longato Ana Cláudia Mesquita Furtado	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Ma. Cristiane Henriques Rodrigues Chica

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 21/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	Alfabetização ecológica: implementação de hortas em salas de aula	Giovanna Parisi Luiza Lacombe Sophia Frenk	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Alcione Piva
Monografia	Transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental e a Matemática: um estudo de caso	Karla de Almeida Borges	Profa. Dra. Sonia Vidigal	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik
Monografia	Papel do professor na mediação de conflitos pessoais e interpessoais e suas implicações para a aprendizagem	Luiza Alves de Lima	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Aline Aparecida Perce Eugenio

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 21/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Brincar, gênero e currículo: uma análise da lógica binária de gênero	Alini Roberta Schreiter	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Viviane Anselmo
Monografia	As especificidades no planejamento do tempo e do espaço na educação de bebês	Thaily Sue Nagae	Profa. Dra. Fernanda Arantes	Profa. Dra. Angela di Paolo

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 21/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	O espaço escolar como possibilidade de letramento e educação ambiental	Milla Kutnikas Sofia Borges Lebrón	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Ma. Flora Figueiredo
Material didático	O que é ser adolescente em São Paulo?	Giulia Gamino Caliman Laetitiá Orte Novelli Netto Vitória Larissa Felipe Villas Boas	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Alcione Piva

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 22/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	A leitura literária e a formação integral das crianças	"Elisa Fim Monique Botelho Vaiano"	Profa. Ma. Ivaneide Dantas	Profa. Ma. Cristiane Mori

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 22/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Os desafios da escolarização de crianças com o diagnóstico do transtorno do processamento sensorial	Camila Metzger Trejger	Profa. Dra. Fernanda Arantes	Profa. Especialista Angela Gallan
Monografia	Matofobia: formação docente e transformações das práticas educacionais	Beatriz Santana de Sousa Denize Miquelino de Oliveira Ingrid Adriana dos Santos Oliveira Isabela Magalhães Costa Silva	Profa. Dra. Fernanda Arantes	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 22/06

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	Educadores como mediadores de conflitos escolares com base na comunicação não violenta	Bruna Diniz Knoepfelmacher Douglas de Freitas Santos Giulinana Viana Conte Rossa Luisa Di Domenico Nader Tamiris Antunes Videira	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Ma. Renata Ferreira
Monografia	Como os processos pedagógicos podem contribuir para dar visibilidade à aprendizagem	Marianna Medeiros de França Nicácio	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Me. Francisco Ferreira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

PARTE 1

PROJETOS DE MATERIAL DIDÁTICO

- 01. A leitura literária e a formação integral das crianças**
Elisa Fim, Monique Botelho Vaiano 033
- 02. Alfabetização ecológica: guia prático e teórico para a implementação de hortas em salas de aula**
Giovanna Parisi, Luiza Lacombe, Sophia Frenk 067
- 03. Educadores como mediadores de conflitos escolares com base na comunicação não violenta**
Bruna Diniz Knoepfelmacher, Douglas de Freitas Santos, Giuliana Viana Conte Rossa, Luisa Di Domenico Nader, Tamiris Antunes Videira 091
- 04. Lição de casa: como impactar o aprendizado a partir do planejamento baseado em dados**
Iza de Figueiredo Longato, Ana Cláudia Mesquita Furtado 147
- 05. Matofobia: formação docente e ressignificação das práticas educacionais**
Beatriz Santana de Sousa, Denize Miquelino de Oliveira, Ingrid Adriana dos Santos Oliveira, Isabela Magalhães Costa Silva 189
- 06. O espaço escolar como possibilidade de letramento e educação ambiental**
Milla Kutnikas, Sofia Borges Lebrón 229
- 07. O que é ser adolescente em São Paulo?**
Giulia Gamino Caliman, Laetitiá Orte Novelli Netto, Vitória Larissa Felipe Villas Boas 267

08. Práticas de leitura e formação do leitor

Graziella Beatriz de Brito Borges, Samantha Carolina de Santana, Renata de Abreu Barbosa 311

09. Saúde mental na escola: dicas e orientações para educadores

Carla Augusta Guerreiro Pinto e Silva, Christiane Reste, Cyntia Keiko Fukuda Donadel, Marina Abbud Nazar 349

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

- 01. A cultura da adolescência na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental**
Rafaella Varca Clemente 380
- 02. As especificidades no planejamento do tempo e do espaço na educação de bebês**
Thaily Sue Nagae 381
- 03. Brincar, gênero e currículo: a importância do objeto brinquedo para a construção dos processos identitários na Educação Infantil**
Alini Roberta Schreiter 382
- 04. Como os processos pedagógicos podem contribuir para dar visibilidade à aprendizagem**
Marianna Medeiros de França Nicácio 384
- 05. Os desafios da escolarização de crianças com o diagnóstico do transtorno do processamento sensorial**
Camila Metzger Trejger 386
- 06. Pedagogia do conflito: o trabalho de mediação do docente e o desenvolvimento integral do aluno**
Luiza Alves de Lima 387
- 07. Políticas públicas de educação Inclusiva: possibilidades e dificuldades na implementação**
Camila Nunes Möller 388
- 08. Transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental e a Matemática: um estudo de caso**
Karla de Almeida Borges 389
- 09. Um olhar para os projetos de formação continuada: quem forma os professores?**
Amanda Filgueira Dantas de Menezes 390

ELISA FIM

MONIQUE VAIANO

01. A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL 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. Ma. Ivaneide Dantas da Silva.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Esta produção didático-pedagógica teve como objetivo de pesquisa investigar a percepção dos docentes sobre o papel da literatura na formação integral das crianças e em que medida um material didático com orientações ao professor pode contribuir para o aprimoramento da compreensão de que a literatura contribui para a formação integral das crianças, mobilizando o professor a proporcionar cada vez mais práticas de leitura literária em sala de aula. O método de pesquisa usado neste trabalho foi do tipo qualitativo, e os dados foram analisados a partir das contribuições teóricas de Cosson (2010), Colomer (2007), Debus (2018), Ramos (2007), entre outros. Concluímos que os professores apontam que a literatura, de fato, contribui para a formação integral dos indivíduos e que o material didático proposto (guia) oferece subsídios para as práticas de leitura literária no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Literatura. Letramento. Material didático.

INTRODUÇÃO

Somos estudantes de pedagogia interessadas em estudar o tema de como a literatura pode atuar como coadjuvante no desenvolvimento integral de crianças do primeiro ano e do segundo ano do Ensino Fundamental, despertando seu interesse desde cedo para hábitos de leitura que se perpetuam na vida adulta e, portanto, ultrapassam os muros da escola.

O presente trabalho se constitui a partir de um olhar meticuloso para os procedimentos didáticos aplicados à leitura em sala de aula com o intuito de colaborar com os professores de primeiro e segundo anos de modo que possam mobilizar os alunos a terem um bom relacionamento com a leitura.

Como a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos e desgostos, a literatura ultrapassa os limites escolares, pois com seus temas é capaz de contribuir para ajudá-las a vivenciar e entender sua interioridade e sua inserção na cultura literária (OLIVEIRA, 2010, p. 42)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a entrada das crianças no Ensino Fundamental é um período em que “estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (BRASIL, 2018, p. 60), e a literatura, por se tratar de uma arte, pode assegurar que elas retenham percepções, saberes do mundo e delas mesmas.

Conforme o Centro de Referência em Educação Integral (CEI) a educação integral¹ deve garantir o desenvolvimento das crianças em todas as

¹ É comum confundir educação integral com a educação em *escola de tempo integral*, a qual envolve “a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como

dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Assim, podemos fazer uma analogia entre esse tipo de educação e a literatura, pois ela também tem um caráter de formação integral e humanizadora.

Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral. (CEI, *s.d.*)

No que concerne aos dados sobre o desempenho de leitura da população brasileira, a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada em 2019 e analisada pelo CENPEC (ABE, 2020), fornece dados relevantes à nossa pesquisa. Observamos que, apesar do número de leitores ter crescido entre a faixa etária de 5 a 10 anos, ainda é muito preocupante o percentual de crianças que não têm hábito de leitura. Os dados mostram que o percentual passou de 67%, em 2015, para 71%, em 2019, e que a motivação para ler tem como a principal razão o gosto pela leitura.

Ao considerarmos o principal responsável por incentivar as crianças a lerem, observamos que o professor se destaca, já que 52% dos respondentes indicaram que é o professor quem mais os incentivam, “à frente de filmes baseados em livros (48%) e de indicação de amigos (41%)”, (ABE, 2020, *s.p.*), conforme o Gráfico 1.



Gráfico 1: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2019 (ABE, 2020).

o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2013, p. 139). Contudo, educação integral diz respeito a ampliar o repertório curricular e, conseqüentemente, reconhecer as crianças e os jovens como sujeitos de direito.

Nesse sentido, consideramos ser cada vez mais necessário evidenciar a importância da formação de um leitor-fruidor, isto é, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018).

Assim, diante do exposto, nosso trabalho tem como objetivo investigar a percepção dos docentes sobre o papel da literatura na formação integral das crianças e em que medida um material didático com orientações ao professor pode contribuir para o aprimoramento do quanto a literatura contribui para a formação integral das crianças, mobilizando-o a promover cada vez mais as práticas de leitura literária em sala de aula.

Para tanto, elaboramos questões para efetuar uma pesquisa com docentes, a saber:

- Qual é a percepção dos docentes sobre o papel da literatura na formação integral das crianças? Em que medida essa percepção mobiliza o professor a potencializar ainda mais as práticas de leitura literária em sala de aula?
- De que forma o material didático pode aprimorar a percepção desses professores sobre o papel da literatura na formação integral das crianças mobilizando-os a promover cada vez mais as práticas de leitura literária em sala de aula?

Temos como hipótese que a forma como o professor apresenta a leitura literária em sala de aula faz toda a diferença na maneira como as crianças se relacionam com esse material, o que vai promover ou não que ela se aproxime das obras literárias e como decorrência de suas leituras. Neste sentido, o contato permanente com o texto literário tem um papel importante para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Nesse caso, como fundamentação teórica, recorreremos às contribuições de Cosson (2010), Colomer (2007), Debus (2018) e Ramos (2007). Cosson (2010) propõe o trabalho da literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado; Colomer (2007) aborda a educação literária como algo que instigue as novas gerações a discutirem permanentemente sobre a cultura e confrontem diferentes perspectivas de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram; já Debus (2018) e Ramos (2007) discutem as contribuições da literatura infantil na construção da identidade étnico-racial. Também abordaremos o assunto da educação integral a partir das contribuições do Centro de Educação Integral (*s.d.*), focalizando como a literatura se articula com esse tipo de educação.

Com essa investigação, esperamos contribuir com as ações dos professores, no âmbito das práticas leitoras voltadas aos alunos do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental, de modo que se tornem leitores literários autônomos.

1. CAMPO DE PESQUISA

Para alcançarmos o objetivo de investigar a percepção dos docentes sobre o papel da literatura na formação integral das crianças e em que medida um material didático com orientações ao professor pode potencializar práticas de leitura literária em sala de aula, assim contribuindo para a formação integral das crianças, elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

- Qual é a percepção dos docentes sobre o papel da literatura na formação integral das crianças? Em que medida essa percepção mobiliza o professor a potencializar ainda mais as práticas de leitura literária em sala de aula?
- De que forma o material didático pode aprimorar a percepção desses professores sobre o papel da literatura na formação integral das crianças mobilizando a promover cada vez mais as práticas de leitura literária em sala de aula?

Temos como hipótese que a forma como o professor apresenta a leitura literária em sala de aula modifica a relação que as crianças estabelecem com essa leitura, aproximando-as ou não das obras literárias, e como decorrência da leitura. Neste sentido, o contato permanente com o texto literário tem um papel importante para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Assim, nossa pesquisa é do tipo qualitativa, cuja metodologia se aproxima da pesquisa de desenvolvimento por tratar-se de um tipo de pesquisa que envolve um “estudo científico que deve gerar algum produto para dar conta de uma problematização” (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p. 41).

Conforme os autores, esse tipo de pesquisa permite “a geração de produtos a serem utilizados na abordagem dos problemas educacionais” (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p. 41). No caso desta investigação, o produto é um material didático – Guia de orientações didáticas – voltado aos professores de primeiro e segundo anos que apresenta sugestões de como trabalhar as obras literárias em sala de aula, impulsionando o aprimoramento de suas percepções sobre o quanto a literatura pode contribuir no processo de formação integral das crianças, mobilizando-os a promover cada vez mais as práticas de leitura literária em sala de aula.

Para essa investigação, tivemos interesse em compreender a percepção de crianças de 1º e 2º ano sobre sua relação com a leitura literária. Em função disso, desenvolvemos um questionário on-line, instrumento que, conforme Barbosa (2008), permite medir atitudes, opiniões, comportamentos etc., parecendo-nos adequado utilizá-lo para a compreensão dessa percepção, que subsidia a produção do guia. No Apêndice A encontra-se o roteiro do questionário e as respostas das crianças. Com base no olhar das crianças frente para essa temática, incorporamos no guia pistas dadas por elas próprias no que tange ao trabalho com a diversidade de obras literárias em sala de aula.

O questionário foi aplicado a 24 estudantes, sendo 9 da escola privada e 15 da escola pública, em março de 2023. As respostas dos participantes às perguntas nos trouxeram algumas evidências que comentaremos a seguir.

Para a questão sobre quem apresenta as histórias para as crianças, analisando as respostas, identificamos que os professores são os principais responsáveis por essa apresentação, corroborando o que aponta a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, analisada pelo CENPEC a partir de Abe (2020).

Já para as questões sobre se as crianças gostam de ler livros e se gostam de ouvir a professora lendo histórias, 90% das crianças confirmam que gostam de ler livros e também de ouvir seus professores contando as histórias.

Em relação a questão relacionada ao sentimento das crianças sobre quando escutam a leitura feita pelo professor, as crianças nos mostraram que bons sentimentos são exaltados durante a leitura, incentivando-os e despertando o interesse dos pequenos pela literatura.

Finalmente, para as questões sobre quais livros de histórias as crianças mais gostam e o que elas indicariam a um amigo, justificando, identificamos que na escolha das obras predomina um viés europeu em detrimento de outras literaturas.

Nossa pesquisa revela que as crianças têm um bom relacionamento com a leitura, no entanto, observamos que ainda que haja uma boa oferta de obras, há uma ausência de obras que se proponham a discutir representatividade como um todo, não apenas centralizado na cultura eurocêntrica, pouco contribuindo, a nosso ver, para que as crianças reflitam sobre diferentes formas de ver o mundo.

Nesse processo, submetemos nossa investigação à leitura de uma parecerista especialista no tema, com o objetivo de analisar a adequação da investigação, bem como para contribuir com sugestões de aprimoramento.

Na análise feita, a avaliação feita pela parecerista considerou o tema da pesquisa relevante e que atende ao público-alvo, pela possibilidade de solucionar um problema específico (Apêndice B), qual seja, orientar o professor para potencializar o trabalho com a leitura literária em aula, gerando maior interesse das crianças pela leitura literária e, conseqüentemente, promovendo sua formação integral.

Ainda que a análise tenha sido positiva, consideramos alguns comentários feitos pela especialista, como o de que é importante que os professores trabalhem temas literários que façam *analogias com o cotidiano* e que ajudem os alunos a compreenderem *algumas qualidades essenciais à formação ética de cidadãos* (vide Apêndice B).

Sobre esse aspecto, apoiamo-nos em Corsino (2010), que afirma que a literatura não deve ser usada para se pensar em temas que sejam do cotidiano e que sirvam para compreender as qualidades mencionadas pela parecerista. O autor afirma que é preciso tratar a linguagem literária enquanto arte, trazendo à tona as

dimensões ética e estética da língua, pois é isso que contribuirá para a formação do sujeito.

O letramento literário deve permitir aos estudantes experienciarem toda a força humanizadora da literatura (COSSON, 2010). Diante disso, a nosso ver, escolher as obras literárias a serem apresentadas às crianças partindo da perspectiva proposta pela parecerista não parece muito adequado.

Finalmente, após o guia ter sido organizado, foi submetido à análise de sete professores do Ensino Fundamental – 1º e 2º ano – para verificarem se o referido guia cumpriu os objetivos preestabelecidos.

1.1 Produto idealizado e realizado

O protótipo foi desenvolvido a partir de uma investigação que visava compreender a percepção das crianças de 1º e 2º ano frente à sua relação com a leitura literária. Desenvolvemos um questionário on-line para nos ajudar a compreender essa percepção.

A partir da pesquisa exploratória inicial – que tomou como base as respostas recebidas –, notamos que poderia ser relevante produzirmos um guia sobre literatura infantil e formação integral que apresentasse orientações aos professores de primeiro e segundo anos. Para organizarmos a produção do guia, fizemos um esboço na plataforma Canva, que posteriormente seria enviado ao designer gráfico, que estruturaria o texto e as imagens escolhidas. Por se tratar de um tema sensível, decidimos ilustrar nosso guia com imagens em aquarela. A ilustração em aquarela é uma forma de arte que usa pigmentos solúveis em água para criar imagens. Uma das características mais marcantes da ilustração em aquarela é sua sensibilidade única em consonância com o tema.

Ao longo desse percurso, enfrentamos diversos desafios, a começar pela escolha do que discutir em cada capítulo de tal maneira que a mensagem fosse transmitida clara e precisamente, mas também decidir o que ilustrar em cada página do guia. Para além do arcabouço teórico, foi muito desafiador encontrar profissionais que conseguissem conciliar nossos prazos com suas agendas para que conseguíssemos desenvolver o projeto.

Superados os desafios, selecionamos aspectos teóricos que pudessem contribuir para o trabalho dos professores, mediante as orientações de uma leitura preliminar do nosso protótipo, realizado por uma especialista em literatura infantil, para verificar se estávamos contemplando o objetivo proposto.

Posteriormente, com o guia pronto, o enviamos para análise de sete professores do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, dos ensinos particular e público, em formato de questionário, para que analisassem se os aspectos teóricos presentes no material seriam relevantes para o trabalho com leitura literária no seu espaço de trabalho (vide Apêndice D, coleta de dados).

Considerar a opinião dos professores é de suma importância para indicar se o material está no caminho certo, e os respondentes apontaram diversas considerações que, de fato, trouxeram indícios positivos em relação à relevância do guia idealizado.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Neste trabalho, apoiamo-nos em autores que apresentassem dados relevantes sobre o tema escolhido e que, dessa maneira, nos ajudassem a explorar as nossas questões de pesquisa e a descobrir informações que pudessem confirmar nossa hipótese de que

A literatura infantil, considerada universal, amplia horizontes, pois sua recepção pela criança é marcada por um profundo sentido de encontro consigo mesma (OLIVEIRA, 2010, p. 44).

2.1 Contribuições da literatura na formação das crianças

Oliveira (2010), ao abordar as experiências iniciais da criança com os textos literários, destaca que quando elas são significativas, contribuem para a promoção da sensibilidade para o estético e para o conhecimento.

Do ponto de vista da sensibilidade para o estético, diz respeito ao:

estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence. (OLIVEIRA, 2010, p. 41)

Oliveira (2010), a partir de Iser (1996), destaca a construção construtiva para o estético que o texto literário promove devido à possibilidade de mobilização do imaginário, ajudando o leitor a recortar o real, sintetizando-o e interpretando-o, construindo, assim, um saber sobre o mundo, o que também garante a ele um poder formativo.

Ainda sobre a mobilização do imaginário provocada pelo texto literário, Aguiar (2013) chama a atenção para aspectos que a leitura literária desencadeia nos leitores. Por exemplo, quando o texto literário atende ao gosto imediato do leitor, mobiliza nele “o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando prazer” (AGUIAR, 2013, p. 159). Já quando o texto literário rompe de modo incisivo com as expectativas do leitor, o obriga a dialogar com a obra,

questionando-a, o que contribui para o alargamento do seu horizonte cultural. O resultado final desse processo é também poder desfrutar do prazer da leitura, oriunda da apropriação de um mundo inesperado e desconhecido.

Segundo Oliveira (2010), a escola peca no sentido de anular certos assuntos, “como aqueles que abordam a morte, o medo, o abandono, as separações, a maldade humana, a sexualidade, entre outros” (OLIVEIRA, 2010, p. 42). Portanto, manter uma relação com a literatura que seja apenas pedagógica dificulta a expansão do senso crítico do leitor e a sua transformação em um leitor literário. A literatura não tem o propósito de provocar a construção de conhecimentos, mas, sim, de expandi-los a partir dela.

Finalmente, para Dalvi (2015, p. 12) “a literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo **‘sobre’** literatura e não literatura propriamente dita” (grifo nosso).

A literatura infantil tem o potencial de ampliar horizontes. É a partir dela que podemos nos desvincular do mundo real e ir para o imaginário, sentindo prazer e, ao mesmo tempo, construindo conhecimentos. Ela é peça fundamental quando pensamos no desenvolvimento das crianças, pois é lúdica, divertida, desperta a criatividade e o interesse das crianças, estimulando o aprendizado. Ainda, a literatura tem um importante papel em ajudar o leitor a compreender problemáticas atuais sem perder o encanto com o literário.

2.2 A literatura no contexto escolar

Em se tratando da leitura dentro do contexto escolar, é importante não só para os alunos como também para os professores, dado que “o primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra” (COSSON, 2010, p. 58).

Consequentemente, Colomer (2007) complementa ao afirmar que o prazer sentido ao ler acontece quando há a aproximação pessoal, enquanto a obrigação de ler se situa no terreno da escolaridade. Logo, o processo mais legítimo e radical que se desencadeia é o afastamento por parte dos alunos de famílias pouco leitoras, que não percebem utilidade social alguma na literatura e que se sentem interpelados pela escola em sua intimidade pessoal.

Na medida em que o professor se basear única e exclusivamente na perspectiva de obrigatoriedade escolar da leitura, como apontado e criticado por Colomer (2007) e Cosson (2010), estaremos a um passo de assegurar o dissabor pela leitura literária por parte dos alunos. Em razão disso, Cosson (2010) indica que o erro se inicia na falta de um objeto próprio de ensino, sendo necessário o desprendimento da noção conteudista para que possamos compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada, sendo assim, percebemos a necessidade urgente de

aproximar a literatura da educação.

Nesse sentido, quem passou por uma educação que preconiza o preenchimento de fichas de leitura meramente classificatórias terá dificuldade em apreciar por completo e analisar a beleza de uma obra literária. Oliveira (2010) acredita que “uma escolarização da literatura infantil adequada seria aquilo que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de um leitor que quer se formar” (OLIVEIRA, 2010, p. 44), mediante uma seleção criteriosa que estimule a imaginação das crianças.

Tendo em vista que a leitura por si só favorece momentos de identificação com os temas levantados em sala de aula, Oliveira (2010 *apud* SISTO, 2001) vai além, e propõe aos leitores e contadores de histórias o “acordar da imaginação”, concebendo o retorno do adulto ao estado de sua “criança interior” e a sentir o encantamento próprio das crianças pelo possível e impossível.

O modo como contamos ou lemos uma história influencia a reação dos estudantes. Oliveira (2010) ressalta que quando evocamos a paixão intermediada pelo poder da leitura ou contação de histórias, vai se instaurando “uma ordem mágico-poética e, conseqüentemente, uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, pois não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo afetivo” (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Ampliar a experiência de forma positiva no momento de leitura exige preparo e cuidado, sobretudo selecionar livros com múltiplas linguagens, pois os alunos necessitam de recursos para desfrutar da experiência com as histórias.

O professor, então, deve propiciar a comunicação literária. A comunicação literária se produz desde o início da vida escolar, iniciado na primeira infância, e agindo como promotora da construção de sentido, porque “o trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se” (COLOMER, 2007, p. 62).

De forma geral, Oliveira (2010) enfatiza que o professor “precisa ser um leitor literário, não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento como pessoa” (OLIVEIRA, 2010, p. 52). A autora comenta que:

Quem se entrega ao livro literário infantil sai da leitura mais enriquecido interiormente, pois ela não foi feita somente para a fruição das crianças, mas, neste mundo caótico, para alimentar nossos sentimentos, fazendo-nos mais felizes. Todo adulto, e de modo especial o professor, deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles. (OLIVEIRA, 2010, p. 56)

Tudo tem início no contato com a obra. Há diversas formas de ler, e o mediador que, no caso, dentro na escola, é o professor, pode realizar as diferentes formas de leitura: individualmente, em voz alta ou de maneira compartilhada. O

encontro da literatura com a escuta pode resultar, naquele que ouve, admiração, questionamentos sobre a obra, ou mesmo recusa, o que deve ser respeitado. E é essa relação que constitui a atividade de leitura literária em sala de aula (COSSON, 2010).

Então, Cosson (2010, p. 58) pontua que, a depender de como ocorreu o encontro com a leitura selecionada, o resultado pode ser recusa desse material, o que deve ser respeitado e, conseqüentemente, explorado, a partir da interrogação ou admiração gerada nos discentes. Afinal, é essa exploração que constitui uma aula de literatura, é dar espaço ao texto literário em sala de aula.

A fim de possibilitar a interação do aluno com o texto lido, Albuquerque e Leal (2010) propõem que a oferta de livros aos jovens e crianças seja pautada tanto pela diversidade das obras quanto pelo gosto manifestado pelos alunos. Segundo as autoras:

Esse cuidado é importante se, de fato, quisermos constituir leitores. Oferecer diferentes obras, estimular leituras diversificadas, desenvolver atividades em sala de aula com determinados gêneros é, de fato, imprescindível, mas desqualificar os leitores por causa de suas preferências, ou querer obrigá-los a ler em seus momentos de lazer aquilo que achamos mais importante, pode ser desastroso no trabalho de formação de leitores. (ALBUQUERQUE; LEAL, 2010, p. 101)

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Colomer (2007) aponta que “a literatura funciona como uma agência de socialização cultural e é essencial saber que mensagens estão sendo dirigidas às novas gerações” (COLOMER, 2007, p. 132). Conseqüentemente, o impacto positivo gerado pelas mediações – cuja seleção de textos literários considerou a importância da representatividade e da construção das relações raciais – obtêm como resultado a autoestima e valorização pessoal das crianças.

Ainda sobre esse tema, é essencial que a abordagem seja tomada por uma perspectiva positiva, com base em uma seleção literária que considera a valorização da identidade negra. Saber sobre a história da ancestralidade, ou seja, compreender as características dos nossos antepassados é essencial para fomentar a memória das crianças no que diz respeito às transformações culturais e sociais, aspecto que abordaremos a seguir.

2.3 A literatura para a diversidade

A partir da lei n. 10.639/2003, houve a necessidade de “desfazer as ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico” (DEBUS, 2018, p. 37).

A partir disso, primeiramente, faz-se necessário apresentarmos aos alunos a multiculturalidade brasileira, ou seja, a África e suas “culturas”, problematizando questões que infelizmente estão presentes em sala de aula: o preconceito enraizado e a visão reducionista de mundo. Essa situação clama por uma prática literária que possibilite ao aluno o encontro consigo mesmo e de maneira plural.

Ao nos determos a uma única narrativa, corremos o risco de nos comprometer com uma visão limitada que impede a construção de novas perspectivas e contextos a respeito dos diferentes povos. Sobre isso, a escritora Adichie discorre sobre “o perigo de uma história única” (ADICHIE, 2018), defendendo que “a história sozinha cria estereótipos, e o problema com os estereótipos é que não é que eles são verdadeiros, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história se tornar uma história única” (ADICHIE, 2018), e nós somos muito vulneráveis frente a uma única história, principalmente quando se refere à primeira infância, assim, uma forma de trabalhar isso de maneira a ampliar as perspectivas é por meio da literatura, que atua como uma ferramenta poderosa no combate ao racismo.

É dever da escola promover uma educação antirracista, abrindo espaço para o diálogo frente à diversidade étnico-racial, sensibilizando os alunos por meio de uma curadoria literária que dialogue com a prática antirracista. Essa prática precisa fazer parte do cotidiano, deixando de lado o âmbito superficial, como a seleção de uma data que preconiza a diversidade étnico-racial, para ir ao encontro da conscientização sob a ótica do protagonismo negro.

Para tal, devemos integrar histórias que vão além do viés europeu, ampliando nossa visão, nosso conhecimento, sem excluir raça alguma em detrimento de outra. Ao darmos preferência a apenas uma temática, acabamos por excluir a ancestralidade de outras nações, reforçando a discriminação a certos grupos sociais e étnicos.

Para conduzir um trabalho antirracista com literatura, alguns princípios são propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004) como a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, explorar a dança, as marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura, e indicar e trabalhar com livros

que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira [corrigindo] distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares”. (BRASIL, 2004, p. 25)

A diversidade é uma realidade da nossa sociedade e, portanto, deve ser representada na literatura. Nesse sentido, é importante que as obras busquem

representar personagens de diferentes origens étnicas, culturais, de gênero e orientação sexual, por exemplo. Além disso, é essencial que essas representações sejam feitas de maneira autêntica e respeitosa, evitando estereótipos e caricaturas que possam reforçar preconceitos.

2.4 Como evitar práticas escolarizadas

A literatura escolarizada é uma prática pedagógica que se refere a uma seleção de obras literárias que são destinadas a ensinar e fazem parte do currículo escolar. São obras geralmente escolhidas pelos professores com base em critérios acadêmicos e literários, e Cosson (2010) faz uma crítica à literatura escolarizada por ela não abrir espaço para discussões e reflexões sobre os textos, além de, por vezes, apresentar aos alunos textos fragmentados e sem contexto.

As escolas, sendo lugares muito privilegiados e com grande potencial de incentivo à leitura espontânea e prazerosa, muitas vezes não cuida da literatura de forma estética e recorre a trechos de textos literários para cumprimento de exercícios, ensinar a ler e escrever ou tratar de temas específicos, como ciúmes, separação, bons comportamentos etc.

Cosson (2010) alerta que o letramento literário é de responsabilidade da escola, mas cabe à instituição saber trabalhar de forma que a literatura não se escolarize e, sim, que o estudante consiga “experenciar toda a força humanizadora da literatura” (COSSON, 2010, p. 22). Portanto, a escola não pode filtrar temas que considera pertinentes ou não para os alunos, o que acaba cerceando a consciência crítica das crianças, porque é por meio do imaginário que as crianças conseguem entender o mundo real.

A escola opta pela leitura de entretenimento que melhor se adapta à função de coadjuvante pedagógico: censura temas que considera delicados, polêmicos, perigosos, ousados, promove asepsia temática e seu diálogo com a literatura coíbe a discussão de enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais. (OLIVEIRA, 2010, p. 42)

Nessa perspectiva, a autora comenta que

o trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER, 2007, p. 62)

Antes de refletir sobre qualquer tipo de atividade, o educador deve primeiramente analisar quais aspectos são importantes na interpretação das obras literárias, para que, no fim, o aluno alcance a progressão na aprendizagem escolar.

Algumas dicas de como evitar práticas escolarizadas, de acordo com a perspectiva de Cosson (2010), são:

1. Incentivar a leitura crítica: em vez de tratar a literatura como um objeto de estudo ou de ensino, é importante incentivar a percebê-la como um objeto de experiência, promovendo a leitura crítica e reflexiva das obras literárias e estimulando a discussão e a reflexão sobre os temas abordados.
2. Selecionar obras que sejam significativas e relevantes para os alunos: em vez de escolher obras com base em critérios acadêmicos ou literários, é importante escolher obras que possam dialogar com as vivências e os interesses dos alunos, levando em conta suas realidades e contextos culturais.
3. Abordar a literatura de forma interdisciplinar: é importante não limitar a literatura a uma disciplina isolada, mas sim integrá-la a outras áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, a antropologia, entre outras, de forma a ampliar a compreensão dos alunos sobre o mundo e suas relações.
4. Promover a diversidade literária: é fundamental incluir em sua seleção de obras literárias, obras que apresentem diversidade de gênero, raça, orientação sexual, entre outras, de forma a proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e plural da sociedade em que vivem.
5. Incentivar a leitura de literatura de entretenimento: é importante valorizar também a leitura de obras de entretenimento, como romances policiais, de aventura, ficção científica e outros, que podem despertar o interesse dos alunos pela leitura e ajudar na formação de leitores mais críticos e ativos.

2.5 O professor leitor e sugestão às práticas de leitura

Como vimos nos dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, de 2019, o professor tem um papel muito importante na formação do aluno leitor. Ele é a principal figura a incentivar as crianças a lerem, dado que são os adultos que vão mediar o processo infantil de desenvolvimento do gosto pela leitura.

Há alguns fatores primordiais a serem considerados quando nos referimos às mediações do professor para formar leitores. Por certo, os mais importantes são a história de leitura e a qualificação profissional, situações que interferem no desempenho do professor. O fato de haver professores que não se interessam por ler ou contar histórias para seus alunos, ou o fazem de forma aligeirada, pode significar que suas histórias de leitura tenham sido cerceadas, de alguma forma, pelo pouco contato com os livros na infância. Por

outro lado, a qualificação docente pode também não ter propiciado ao professor o contato com a literatura como forma de recuperar o elo perdido na infância. (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Segundo Colomer (2007), a preocupação da formação do professor leitor vem aumentando cada vez mais, uma vez que as famílias brasileiras não têm o hábito de incentivar as crianças a lerem e, assim, torna o professor o adulto responsável por conduzir esse processo tão importante na vida de todas as crianças.

Oliveira (2010) afirma que “na escola, quem propõe a fantasia, quem estimula a imaginação da criança, é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários de qualidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 45). Desse modo, os professores devem visar formar leitores literários pela fruição e não apenas, como dito anteriormente, aplicando práticas escolarizadas em todas as aulas.

A fim de contribuir com as práticas de leitura literária em sala de aula, recorreremos aqui às orientações do “Guia de planejamento e orientações didáticas” (SÃO PAULO, 2014), que apresenta ao professor dicas sobre como encaminhar a leitura literária em sala de aula.

- **Antes de iniciar a leitura:** o professor responsável pela mediação da leitura deve apresentar o livro, podendo começar pela capa, título, autor, o ilustrador. É interessante antecipar parte da trama, isso ajuda os alunos a ficarem mais curiosos, interessados e também a se “localizarem” durante a leitura. O professor, antes de iniciar a leitura e apresentação do livro, deve ter conhecimento sobre o autor e também estar familiarizado com a leitura. Outro ponto importante é decidir em conjunto com a turma onde os alunos gostariam de ficar ao escutarem a história, se sentados no chão, nas carteiras etc.
- **Durante:** o professor pode fazer comentários sobre a trama e, caso os alunos sintam necessidade de falar, deve abrir espaço para comentários. As comparações entre a trama e a vida cotidiana podem ser muito interessantes, caso a conversa se estenda e o professor sinta a necessidade de continuar outro dia, não há problema. Também é importante dar a devida atenção à ilustração e sempre explicar sua relação com o texto.
- **Após:** hora de conversar sobre as impressões que os alunos tiveram durante a leitura e escutar, das próprias crianças, o que acharam da história, a parte que mais gostaram e a que não gostaram. No entanto, é importante ter em mente que os alunos também se interessam em comentários dos professores, sendo assim, podem compartilhar com a turma as impressões pessoais. Caso haja necessidade, o professor pode reler parte dos trechos e também passar o livro para que os alunos consigam folheá-lo.

Rojo (2002) também indica um conjunto de procedimentos,

estratégias e capacidades de leitura visando à compreensão leitora.

Primeiramente, vejamos as capacidades de compreensão:

- **Cativação de conhecimentos do mundo:** o leitor relaciona constantemente o conhecimento prévio ao texto com aquele exigido pelo texto. Caso não atinja esta sincronicidade, haverá uma lacuna de compreensão, que será ocupada por um caráter inferencial, preenchidas por outras estratégias.
- **Antecipação ou predição de conteúdo ou propriedades dos textos:** o leitor levanta hipóteses enquanto lê, visto que aborda o texto a partir da situação de leitura, de suas finalidades, com os materiais de comunicação em que ela se dá (livro, *outdoor*, jornal, revista etc.); de sua página, ilustrações, título e legendas. (ROJO, 2002)

Agora, vejamos estratégias que devem operar durante toda a leitura, contribuindo para uma assimilação do texto mais eficaz, pois, dessa forma, o aluno não se sentirá preso a cada trecho, podendo ocorrer a antecipação de partes do conteúdo.

- **Checagem de hipóteses:** o leitor valida continuamente suas hipóteses, ou seja, busca confirmá-las ou não, como consequência chega a novas hipóteses apropriadas ao texto.
- **Localização e/ou cópia de informações:** dispomos de variadas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na internet), e o leitor está em constante busca e localização de informações relevantes, fazendo o uso de cópia, marca texto, iluminando as partes de seu interesse ou sublinhando trechos para posteriormente reorganizar suas ideias. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como no caso da leitura de entretenimento ou de fruição). No entanto, precisa recorrer a outras estratégias que comentamos aqui para que ocorra a plena assimilação.
- **Comparação de informações:** no decorrer da leitura, o leitor faz uma comparação entre seus conhecimentos prévios, os conhecimentos que têm construído ao longo da presente leitura e o conteúdo de outros textos, para, no fim, construir novos sentidos para o texto que lê. Essa comparação é primordial nas atividades como, por exemplo, de resumo ou síntese do texto, para medir a significância das informações que deverão ser retidas.
- **Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc. após análise de informações pertinentes):** uma das estratégias facilitadoras para síntese decorrente da leitura é, segundo a ROJO (2004), "a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc." (ROJO, 2004, p.

6). Guardamos algumas partes que nos marcaram em nossa memória, mas, em geral, armazenamos informações pela síntese.

- **Produção de inferências locais:** no caso de uma lacuna de compreensão no texto, derivado de uma palavra ou estrutura desconhecida, fazemos inferências, isto é, compreendemos uma frase, um período, um parágrafo conforme o contexto imediato do texto, o significado anteriormente construído e conforme nossos conhecimentos de mundo.
- **Produção de inferências globais:** nem tudo está explícito em um texto. O texto apresenta mensagens implícitas que têm de ser compreendidas numa leitura bem-sucedida. Para isso, cabe ao leitor valer-se de conhecimentos prévios ao interpretar um texto, atrelando isso a certas pistas deixadas pelo autor.

Por fim, vejamos as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação):

- **Recuperação do contexto de produção do texto:** para o leitor dialogar com o texto, ele precisa se situar fazendo questionamentos. Quem é o autor? Em que situação escreve? Qual é o seu objetivo? Sem isso, a leitura se detém apenas a aspectos literais, pouco desejável para uma leitura crítica.
- **Definição de finalidades e metas da atividade de leitura:** toda a leitura que fazemos precede uma meta ou objetivo, seja ler para fins de estudo ou trabalho, a relação dos temas se estabelece com uma finalidade.
- **Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático):** ao lermos textos nos deparamos com outras obras similares, podendo isso ser resultado de réplicas ou respostas. Chamamos isso de intertextualidade.
- **Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas:** ao lermos, somos impactados e reagimos à leitura de maneira positiva ou negativa. Isso pode nos aproximar ou afastar dela, dependendo do resultado da construção do autor e de sua linguagem.
- **Percepção de outras linguagens:** perceber imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc. como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não considerar apenas a linguagem verbal escrita (ROJO, 2002).
- **Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos:** assim como explicitado no item D, reagimos o tempo inteiro enquanto leitores. Avaliamos, assim, os valores colocados em circulação pelo texto, bem como os valores éticos e políticos. Como resultado, o

aluno se torna capaz de elaborar uma réplica conforme a sua crítica a posições assumidas pelo autor do texto (ROJO, 2002, p. 7).

Além das orientações acima, a título de sugestão, apresentaremos, a seguir, alguns aspectos que o professor pode considerar para a escolha de uma obra literária a ser apresentada aos seus alunos, tomando como referência o que propõe o “Guia do PNLD literário” (BRASIL, 2018).

Do ponto de vista do texto verbal, é importante, por exemplo, observar se há:

- presença de palavras que vão além das usadas no vocabulário cotidiano;
- presença de figuras de linguagem como metáforas, metonímias, antíteses, hipérbolos e/ou elipses no texto;
- ausência de clichês;
- presença de palavras ou expressões que possibilitem elaborações de diferentes pontos de vistas pelos leitores, levando em consideração a polissemia das palavras utilizadas;
- quebra da presença de gêneros tradicionais corrobora com a expansão do repertório literário do aluno;
- ausência de ideias preconceituosas, racistas, fascistas, machistas ou qualquer outra forma de autoritarismo.

Já do ponto de vista do texto visual, o documento orienta entre outros aspectos, observar se:

- a interação das imagens ou ilustrações com o texto verbal colabora para uma experiência leitora positiva quanto à estética;
- os recursos visuais presentes na obra como “combinação de cores, volume e proporção, luz e sombra, enquadramento, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 91) colaboram para a experiência estética do leitor;
- as imagens possibilitam incentivar a criatividade;
- o texto visual não provoca ideias preconceituosas, fascistas, machistas ou autoritárias.

Em relação ao conteúdo temático, observar, por exemplo, se:

- não há simplificação e superficialidade na abordagem do tema;
- o tema permite ampliar perspectivas ou visões de mundo e contribui para ampliação do repertório do leitor.

Finalmente, do ponto de vista do projeto gráfico-editorial, devemos considerar, por exemplo, se contempla:

- prefácio, apresentação do autor e da obra;
- diagramação adequada com balanceamento entre texto e imagens, incluindo tipo de letra, espaçamento entre linhas etc.;
- na capa, contracapa ou orelha da obra, aspectos que mobilizam o leitor a ler a obra.

Esperamos que as sugestões apresentadas sirvam de inspiração ao fazer a escolha das obras a serem apresentadas aos estudantes, pois, a nosso ver, para além de saber fazer uma boa mediação de leitura, é fundamental que o professor saiba alguns aspectos do que se deve considerar na escolha de obras literárias.

2.6 A literatura como coadjuvante na educação integral

A educação integral, como abordagem pedagógica, visa ao desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões, incluindo a cultural. Nesse sentido, a literatura é uma ferramenta fundamental para a promoção da educação integral, uma vez que permite o acesso do estudante a diferentes realidades, histórias, culturas e formas de expressão.

Tradicionalmente, a educação integral se posiciona a favor da aquisição de conhecimentos de forma integrada e conectada, observando suas diversas dimensões cognitiva, física, afetiva e ética “como parte indissociável do processo de aprendizagem ao longo da vida e de sua [dos alunos] formação como sujeitos de direitos e deveres” (SÃO PAULO, 2020, p. 11), quebrando com o paradigma de fragmentação do conhecimento.

Neste sentido,

pensar a formação das pessoas considerando a perspectiva da formação integral é algo importante para a promoção do desenvolvimento pessoal e social [do indivíduo], por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. (BRASIL, 2018, p. 472)

Essa visão da educação integral como formadora de caráter, ético e moral, é impulsionado pelas múltiplas aprendizagens.

Desse modo, percebemos que o conceito de educação integral se conecta com a formação do aluno como leitor. Presente em diversas pesquisas de especialistas, a leitura é apontada como o principal pilar do desenvolvimento integral das crianças.

Assim, a inserção da literatura infantil na educação integral pode ser vista como uma forma de proporcionar uma formação completa e integral às crianças, desenvolvendo suas habilidades e competências em todas as dimensões da vida.

3. ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados coletados e responder às perguntas de pesquisa colocada, retomamos aqui os objetivos da pesquisa, isto é, investigara percepção dos docentes sobre o papel da literatura na formação integral das crianças e em que medida um material didático com orientações ao professor pode contribuir para o aprimoramento do quanto a literatura contribui para a formação integral das crianças.

Por decorrência de tentarmos cumprir os objetivos da pesquisa, produzimos as questões de pesquisa, visando que os professores as respondessem. As perguntas são:

- Qual é a percepção dos docentes sobre o papel da literatura na formação integral das crianças? Em que medida essa percepção mobiliza o professor a potencializar ainda mais as práticas de leitura literária em sala de aula?
- De que forma o material didático pode aprimorar a percepção desses professores sobre o papel da literatura na formação integral das crianças mobilizando-os a promover cada vez mais as práticas de leitura literária em sala de aula?

Assim, partindo do conjunto de dados coletados para apoiar a análise, o dividimos em duas categorias:

- contribuições da literatura para a formação integral do indivíduo;
- contribuições do guia para o trabalho docente.

A seguir, procederemos à análise dos dados.

3.1 Contribuições da literatura para a formação integral do indivíduo

Considerando que a literatura é importante na formação integral do indivíduo, buscamos identificar a percepção dos professores, partindo de sua análise do guia, ou seja, se consideram relevante a articulação entre educação integral e literatura.

Nesse sentido, identificamos que os professores entendem o quanto a literatura contribui para a formação dos indivíduos. Para eles, a literatura, além de permitir que os indivíduos estabeleçam relações com o mundo e de ampliar o vocabulário, colabora diretamente para o despertar da imaginação e da criatividade.

A seguir, selecionamos trechos das percepções dos professores que evidenciam a contribuição da literatura na formação das crianças.

Trecho 01

A literatura está intimamente relacionada à educação integral, afinal visamos a um sujeito único, potente e reflexivo, conectado ao mundo pelo seu imaginário e pelas suas vivências.

A literatura agrega saberes e oportuniza a experiência de diferentes papéis.

Com isso, o aprendiz estabelece novas relações com o mundo em que vive. (Diário de campo, Apêndice D, professor 2)

Trecho 02

A literatura é crucial no desenvolvimento da criança no que se refere a linguagem, ampliação de vocabulário e principalmente despertar a imaginação e a criatividade. (Diário de campo, Apêndice D, professor 3)

Trecho 03

A educação integral, como o próprio nome diz, busca desenvolver o aluno de forma integral, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social, emocional e cultural. Nesse sentido, a literatura é uma ferramenta fundamental para alcançar esses objetivos, pois possibilita a formação de valores e a compreensão da diversidade cultural, além de estimular a criatividade e a imaginação dos estudantes. (Diário de campo, Apêndice D, professor 7)

Trecho 04

Sim. Pois se a educação integral visa ao desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões, a literatura é a ferramenta essencial. As crianças ao lerem, desenvolvem concentração, raciocínio e compreensão, melhoram o vocabulário, desenvolvem a criatividade e transformam a escrita. (Diário de campo, Apêndice D, professor 6)

As percepções acima estão em consonância com Oliveira (2010) ao destacar o papel da literatura na formação do indivíduo. Para a autora, a interação entre as crianças proporcionada pela leitura literária promove o diálogo, a partilha de vivências, preferências. Dessa forma, a literatura vai além dos horizontes escolares, uma vez que, por meio de seus enredos, pode auxiliá-las a explorar e compreender sua própria identidade e seu envolvimento na cultura literária.

a literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence. (OLIVEIRA, 2010, p. 41)

As respostas dadas pelos professores verificam a importância da literatura em sua totalidade. Cosson (2010) indica que devemos incentivar uma visão de literatura como um objeto de experiência que dialoga com as vivências e os interesses dos alunos, levando em conta suas realidades e contextos culturais.

Adicionalmente, confirmamos que o acesso à leitura literária, considerando a formação integral do indivíduo, contribui, de fato, para o desenvolvimento de habilidades e competências em todas as dimensões de sua vida.

3.2 Contribuições do guia para o trabalho docente

No que se refere às contribuições do guia para o trabalho docente, os dados indicaram que é um material com possibilidade de ser muito eficiente no trabalho da prática do professor.

Podemos notar que o guia pode contribuir para o trabalho docente, uma vez que os professores que o analisaram afirmaram que o material tem potência para subsidiar as práticas de leitura literária, por trazer excelentes dicas para a condução da leitura em sala de aula, conforme podemos observar a seguir:

Trecho 01

Um guia com excelentes dicas de como despertar e aguçar a atenção e curiosidade dos pequenos nos momentos de leitura. (Diário de campo, Apêndice D, professor 5)

Trecho 02

O guia apresenta informações relevantes sobre a responsabilidade do professor em possibilitar aos discentes o contato com obras literárias de diversas regiões do país e ainda de outras culturas, países e épocas, o que contribui muito para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. (Diário de campo, Apêndice D, professor 1)

Trecho 03

No sentido de ampliar o olhar do professor quanto à importância da leitura no desenvolvimento da criança, as possibilidades de se trabalhar a leitura diariamente e a pluralidade de estilos e gêneros literários a serem apresentado para a criança. (Diário de campo, Apêndice D, professor 3)

No que concerne ao contato com obras literárias de outras culturas, em conformidade com as orientações do PNLD (2018), consta que a “quebra da presença com gêneros tradicionais corrobora com a expansão do repertório literário do aluno” (PNLD, 2018, s.p), e pelo que observamos, por exemplo, nos trechos 02 e 03 supracitados, os professores concordam que o guia traz orientações de acordo com

essa perspectiva.

Ainda sobre a relevância do guia para o trabalho dos professores em sala de aula, os comentários foram muito positivos, conforme se vê a seguir:

Trecho 04

Oferecendo orientações, sugestões e recursos que podem ser utilizados no planejamento, na preparação e na execução das aulas. O guia para professores pode trazer atualizações de conhecimentos [...] que podem ajudar o professor a aprimorar sua prática docente. (Diário de campo, Apêndice D, professor 7)

Trecho 05

Como apoio no planejamento de suas aulas ou de construção de projetos de leitura. (Diário de campo, Apêndice D, professor 6)

Trecho 06

O guia traz questões teóricas e práticas, que possibilitam ao professor uma reflexão sobre o seu planejamento. (Diário de campo, Apêndice D, professor 2)

Os professores indicaram que as orientações presentes no material permitem compreender os procedimentos para a seleção de obras literárias relevantes para o trabalho em sala de aula:

Trecho 07

Sim, ele sugere e teoriza a importância da diversidade e a relevância de temas, da leitura consciente, e utiliza múltiplas linguagens, a fim de atingir a todos, respeitando suas particularidades. (Diário de campo, Apêndice D, professor 2)

Trecho 08

Sim, pois provoca a reflexão sobre o nosso papel em oferecer diferentes possibilidades de leitura e nos dá algumas sugestões. (Diário de campo, Apêndice D, professor 3)

Trecho 09

Sim, no guia tem dicas que ajudam na escolha, mostrando os pontos principais que precisamos observar nas obras. (Diário de campo, Apêndice D, professor 4)

Trecho 10

O material oferece reflexão para que o professor procure selecionar de maneira consciente obras de literatura, porém **seria interessante oferecer uma seleção de obras de literatura infantil para**

professores que não têm muita experiência ou que têm pouco tempo para pesquisar e selecionar obras por conta própria. Assim, poderia contribuir para uma educação mais rica, diversificada e significativa para os seus alunos. (Diário de campo, Apêndice D, professor 7, grifos nossos)

Trecho 11

Desperta a curiosidade e, por conseguinte, a busca por obras que atendam os objetivos especificados. **Entretanto, faz-se necessário a inserção de práticas que envolvam outros suportes literários que fazem parte do cotidiano e podem ser ressignificados e, também, indicações de preparação de ambientes que favorecem o contato com a literatura.** (Diário de campo, Apêndice D, professor 5, grifos nossos)

Ainda que os dados indiquem a contribuição do guia para o trabalho com literatura em sala, também é preciso considerar em que pontos, para os professores, o guia pode ser aprimorado. Sobre a parte em destaque no trecho 10, quando o professor indica que o guia poderia **“oferecer uma seleção de obras de literatura infantil para professores que não têm muita experiência ou que têm pouco tempo para pesquisar e selecionar obras por conta própria”** (Diário de campo, Apêndice D, professor 7, grifos nossos), salientamos que nossa intenção inicial era indicar, a título de sugestão, algumas obras no material. No entanto, considerando o limite de tempo para este trabalho, optamos por não realizar essa indicação, mas isso não nos impossibilita de fazer essas sugestões em desdobramentos futuros desta pesquisa.

Já em relação à parte em destaque no trecho 11, ressaltamos que o professor, ao afirmar a necessidade de inserir no guia **“práticas que envolvam outros suportes literários que fazem parte do cotidiano e podem ser ressignificados”** (Diário de campo, Apêndice D, professor 5, grifos nossos), entendemos, a partir de Corsino (2010), que a literatura não deve refletir sobre temas que sejam do cotidiano, mas deve ser considerada como linguagem literária enquanto arte, abordando as dimensões ética e estética da língua. A literatura, por si só, permite aos indivíduos dialogarem, como já afirmamos, com as vivências e os interesses do leitor, levando em conta suas realidades e contextos culturais.

Ainda sobre o trecho 11, quando o professor afirma a necessidade de indicação da preparação de ambientes que favoreçam o contato com a literatura, é um aspecto que de fato não foi contemplado nesta investigação, mas igualmente ao que mencionamos anteriormente, nos desdobramentos desta pesquisa, nossa ideia é contemplar esse aspecto.

Partindo da ideia da literatura funcionar como uma agência de socialização cultural (COLOMER, 2007), quando perguntado aos professores qual conteúdo do guia consideraram mais relevantes para seu trabalho em sala de aula, a análise feita pelos professores destacou vários aspectos, como veremos nos trechos a seguir.

Trecho 01

A diversidade de literatura proposta ao estudante. (Diário de campo, Apêndice D, professor 1)

Trecho 02

A literatura para sua diversidade. (Diário de campo, Apêndice D, professor 2)

Trecho 03

A parte que fala sobre o desenvolvimento infantil com o auxílio da literatura. (Diário de campo, Apêndice D, professor 4)

Trecho 04

Os manejos do leitor, que pode ser qualquer adulto de referência. (Diário de campo, Apêndice D, professor 5)

Trecho 05

As dicas dadas ao professor sobre como encaminhar a leitura literária em sala de aula. (Diário de campo, Apêndice D, professor 6)

Trecho 06

Reflexão sobre valores e questões sociais. A literatura infantil também pode ser uma oportunidade para abordar questões sociais e valores importantes, como amizade, solidariedade, respeito à diversidade, entre outros. Por isso, é importante selecionar obras que abordem esses temas e desenvolver atividades que estimulem a reflexão e o diálogo. (Diário de campo, Apêndice D, professor 7)

Nos trechos 01, 02 e 06 coincidem opiniões sobre a literatura como promotora da diversidade. Tendo em vista a realidade presente da nossa sociedade, é necessário que os professores estimulem a reflexão e o diálogo de maneira respeitosa, por meio de discussões sobre obras com personagens de diferentes origens étnicas e culturais, que enfrentam questões sociais e que tenham valores que promovam a empatia, a compreensão e a aceitação da diversidade na sociedade.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar as observações feitas por uma das professoras sobre as orientações do guia em relação a como organizar a forma de condução da leitura literária em sala de aula. Por exemplo, a docente considera não ser adequado, ao introduzir a leitura junto às crianças, que se antecipe parte da trama (SÃO PAULO, 2014) da obra a ser lida. Para ela, as crianças devem descobrir, por si mesmas, o “que acontecerá na leitura [...]” (Diário de campo, Apêndice D, professor 1). Além disso, considera que “fazer pausa durante a leitura causa desinteresse nos alunos, **pois eles se dispersam e acabam se desviando do**

assunto” (Diário de campo, Apêndice D, professor 1, grifos nossos). Sobre esses dois pontos, nosso entendimento é que quando se reflete sobre a forma de conduzir essa leitura, com base no que propõe a teoria (SÃO PAULO, 2014), é possível, sim, identificar aquilo que não está bom por ocasião da ação da leitura para o outro.

Conforme indica o “Guia de planejamento e orientações didáticas” (SÃO PAULO, 2014), antecipar a trama ajuda os alunos a ficarem mais curiosos, interessados e também a se “localizarem” durante a leitura. Já as pausas durante a leitura, a nosso ver, ajudam a potencializar a construção de sentido daquilo que está sendo lido/escutado.

Quanto à fundamentação teórica e se esta está claramente relacionada ao tema e ao objetivo do trabalho, a partir das respostas dadas, percebemos que está adequada aos dois aspectos, tema e objetivo.

Trecho 01

Acredito que a fundamentação está bem articulada ao tema e objetivo apresentado. A linguagem está clara, acessível e de fácil compreensão ao leitor (seja ele professor ou outro profissional interessado ao tema). (Diário de campo, Apêndice D, professor 3)

Trecho 02

Sim, todos os fundamentos estão diretamente relacionados. É organizado e facilita a prática do professor. (Diário de campo, Apêndice D, professor 4)

Trecho 03

A apresentação da fundamentação teórica está clara, organizada e objetiva. Isso significa que os conceitos e teorias apresentados estão colocadas de forma didática e acessível, evitando jargões e termos técnicos excessivos. (Diário de campo, Apêndice D, professor 7)

A nossa intenção era que o material comunicasse aos professores, como agentes culturais e mediadores principais da prática literária, que podem usar o guia como mais um apoio, como uma referência para aprimorar os critérios de escolha das obras literárias a serem lidas, bem como o modo como se lê a história, com o objetivo de impactar positivamente os estudantes, conforme a perspectiva que propõe Oliveira (2010). Para a autora, a forma como lemos uma história pode instaurar “uma ordem mágico-poética e, conseqüentemente, uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, pois não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo afetivo” (OLIVEIRA, 2010, p. 47). Ampliar a experiência de forma positiva no momento de leitura exige preparo e cuidado, o que também inclui a seleção das obras.

Finalmente, ao serem perguntados sobre se recomendariam o guia para outro colega, as respostas dos professores foram surpreendentes:

Trecho 01

Sim, indicaria como uma boa leitura para a formação do sujeito leitor, trabalho importante para a sala de aula. (Diário de campo, Apêndice D, professor 2)

Trecho 02

Sim. Diria que o documento pode auxiliar o colega no entendimento e aprimoramento do tema e dos objetivos apresentados. (Diário de campo, Apêndice D, professor 3)

Trecho 03

Sim. Um guia com excelentes dicas de como despertar e aguçar a atenção e curiosidade dos pequenos nos momentos de leitura. (Diário de campo, Apêndice D, professor 5)

Trecho 04

Sim. Eu diria: “Colega, com esse material ficará mais fácil escolher os temas e livros a serem trabalhados. Um bom norteador para os seus planos de aula.” (Diário de campo, Apêndice D, professor 6)

Trecho 05

Sim, eu diria que o guia orienta de uma forma clara e muito didática como trabalhar com crianças, desde a leitura de imagens até o texto que o livro oferece. (Diário de campo, Apêndice D, professor 7)

Podemos concluir que o guia fornece orientações didáticas valiosas para os professores, fornecendo diretrizes e estratégias específicas para aprimorar a prática pedagógica e ampliar as práticas literárias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho sobre a leitura literária e a formação integral das crianças, é oportuno refletir sobre a pesquisa realizada com os professores, que teve como objetivo investigar a percepção dos docentes sobre o papel da literatura na formação integral das crianças e em que medida um material didático com orientações voltadas ao professor poderia contribuir para aprimorar a sua percepção do quanto a literatura contribui para a formação integral das crianças, promovendo, por fim, práticas de leitura literária em sala de aula. A seguir, teceremos algumas considerações sobre as respostas recebidas na pesquisa.

Assim, para a primeira pergunta – Qual é a percepção dos docentes sobre o papel da literatura na formação integral das crianças? Em que medida essa percepção mobiliza o professor a potencializar ainda mais as práticas da leitura literária em sala de aula? –, os dados indicaram que os docentes reconhecem a importância

da literatura em sua totalidade. Para eles, de fato, é preciso incentivar a visão de literatura como um objeto de experiência, que dialoga com as vivências e os interesses dos alunos, levando em conta suas realidades e contextos culturais. Adicionalmente, confirmamos a hipótese de que o acesso à leitura literária, compreendendo a formação integral do indivíduo, contribui verdadeiramente para o desenvolvimento de habilidades e competências em todas as dimensões da vida.

Compreendendo que a literatura é importante para a formação integral do indivíduo, buscamos compreender a percepção dos professores sobre essa questão, por meio de suas análises do guia, ou seja, se consideram relevantes as articulações entre educação integral e literatura, levando em conta que a educação integral abarca a dimensão cultural e que a literatura permite o acesso do indivíduo a diferentes realidades, histórias, culturas e formas de expressão. Nesse sentido, verificamos que os professores entendem o quanto a literatura contribui para a formação dos indivíduos. Para eles, a literatura, além de permitir que os estudantes estabeleçam relações com o mundo, amplia o vocabulário, a partir da prática literária, colaborando diretamente para o despertar da imaginação e da criatividade.

Para a segunda pergunta – De que forma o material didático pode aprimorar a percepção desses professores sobre o papel da literatura na formação integral das crianças, mobilizando-os a promover cada vez mais as práticas de leitura literária em sala de aula? –, é possível indicar que o guia tem potência para subsidiar as práticas de leitura literária por trazer dicas para a condução da leitura em sala de aula. O material apresenta orientações didáticas para mediar as leituras, bem como promove o estabelecimento de critérios para a escolha das obras literárias a serem lidas. Por meio da leitura literária, o indivíduo consegue adentrar em diversas culturas distribuídas pelo mundo e reagir a elas. A literatura tem em sua conjuntura uma beleza própria que, ao mergulharmos em suas profundezas, conseguimos expressar emoções e sentimentos.

Descobrimos, ao fazer esta pesquisa, que para nós e para os futuros colegas do ofício docente, há uma grande vontade de buscar formas de ensinar e aprender e de viver a literatura, e não apenas ler por ler.

Durante a leitura de um livro ou uma contação, os personagens cumprem o papel de transportar o leitor do real para o imaginário, auxiliados pela identificação do que está na história com questões da própria vida, estreitando ainda mais os laços afetivos entre professor e discente.

Finalmente, ponto de vista de nossa hipótese inicial, a forma como o professor apresenta a leitura literária em sala de aula faz toda a diferença no modo como as crianças se relacionam com essa leitura, e isso se confirmou na pesquisa que fizemos, que nos permitiu compreender ainda mais que as trocas recíprocas entre os professores e crianças mediadas pela leitura literária ajudam na formação das dimensões ética e estética dos sujeitos.

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



REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kin. **Retratos de leitura no Brasil: porque estamos perdendo leitores.** In: CENPEC. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em: 22 set. 2022.

ADICHE, Chimanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** TEDGlobal 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next?language=pt-br. Acesso em: 12 nov. 2022.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia et al. (orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. Literatura e formação de leitores na escola. In: COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 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. Acesso em: 20 out. 2022.

BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais.** Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília: DF, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **PNLD 2018: literário.** Brasília, DF, SEB/FNDE, 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio. Acesso em: 15 abr. 2023

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação integral: conceito.** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 22 set. 2022.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia. Literatura da Educação Infantil: possibilidades e ampliações. In:

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 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: 13 abr. 2023.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: COSSON; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 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. Acesso em: 20 out. 2022.

DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2015

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens: luta e persistência dos jovens imigrantes.** São Paulo: Cortez Editora, 2018.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e aprendizagem.** São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. Literatura Infantil: o professor como mediador das leituras literárias. In: COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 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. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa; SANTOS, Carlos Alberto; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, v. 1, Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

RAMOS, Ângela Maria Parreiras. **Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE, CENP, 2004.

SÃO PAULO (SP). **Educação Integral: política São Paulo Educadora.** São Paulo: SME / COPED, 2020.

SÃO PAULO (SP). **Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 2º ano do Ciclo.** São Paulo: SME / DOT, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/GuiaPlanOrientDidProf2AnoCicloV1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Apêndice A

Roteiro do questionário – Crianças de 1º e 2º ano

- Sua escola é pública ou particular?
- Quem apresenta as histórias para você?
- Você gosta de ler livros de histórias? S N
- Você gosta de ouvir a sua professora lendo histórias?
- O que você sente com essa leitura?
- Quais livros de histórias você mais gosta?
- Qual livro você indicaria para seu amigo? Por quê?

Apêndice B

Roteiro para análise do Guia

Apresentamos o roteiro para coleta de dados para o trabalho de conclusão de curso sob o título “A leitura literária e a formação integral das crianças”, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia –, como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Prof.^a Ma. Ivaneide Dantas da Silva.

Período da coleta: segunda quinzena de abril/2022.

Objetivo: o objetivo é investigar se o guia para professores do Ensino Fundamental contribuirá para prática docente. O guia tem como título: A leitura literária e a formação integral das crianças. Para tal investigação, realizamos um questionário para coletar informações sobre se o guia contribui com o trabalho docente e se há aspectos a serem aprimorados. As respostas serão analisadas e, caso necessário, faremos ajustes para aprimorá-lo.

Perguntas:

1. A articulação entre educação integral e literatura são relevantes? Justifique.
2. De que modo o conteúdo do *guia para professores* poderá auxiliar o trabalho da prática docente? Justifique.
3. Este material possibilita selecionar obras relevantes ao seu trabalho?
4. A fundamentação teórica está claramente relacionada ao tema e objetivo do trabalho? É apresentada de forma clara e organizada, facilitando a compreensão do leitor? Justifique.
5. Qual conteúdo do guia você considera mais relevante para seu trabalho em sala de aula?

6. Após a leitura do material, quais aspectos em sua opinião poderiam ser aprimorados? Indique-a(s), comentando-a(s).
7. Você recomendaria este guia para algum colega? Se sim, o que diria a ele?

GIOVANNA PARISI

LUIZA LACOMBE

SOPHIA FRENK

02. ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA: GUIA PRÁTICO E TEÓRICO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE HORTAS EM SALAS DE AULA

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. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Esta produção didático-pedagógica teve como objetivo de pesquisa a elaboração de um material didático formativo para educadores dos anos finais da Educação Infantil para viabilizar a implementação de hortas nas escolas e resultou no guia Horta na Caixa sobre a experiência com hortas em sala de aula como potencializadora de aprendizagens mais significativas por parte das crianças. O método de pesquisa utilizado foi uma pesquisa qualitativa de desenvolvimento, utilizando-se dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário *online* para levantamento prévio, observação dos momentos de experimentação da Horta na Caixa em sala de aula, gravação de áudios dos momentos de uso e entrevista em profundidade com a professora responsável pela turma observada. Os dados foram analisados a partir das contribuições teóricas de Larrosa (2002), Capra (2006) e Duailibi (2017), bem como da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Entendeu-se que, apesar de alguns apontamentos necessários para melhorias no material desenvolvido, o mesmo demonstrou-se um bom aliado ao promover experiências significativas para as crianças, ao passo em que as coloca como protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de uma série de habilidades e a investigação de diversos temas de interesse.

Palavras-chave: Alfabetização ecológica. Educação ambiental. Horta. Material didático. Prática de ensino.

1. INTRODUÇÃO

Fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ela é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. (KRENAK, 2019, p.9)

Muito se fala sobre a importância de estar em contato com a natureza e a necessidade de proteger o ambiente em que vivemos, delegando às escolas a responsabilidade de ensinar às crianças conceitos como ecologia, sustentabilidade, emergência climática, aquecimento global, entre outros e, como em um passe de mágica, solucionar os problemas que o sistema capitalista vem causando ao meio ambiente de maneira acelerada nos últimos séculos. No entanto, é sabido que as condições nas escolas brasileiras, mesmo em escolas privadas, não são sempre as mais propícias para o trabalho prático com as ciências naturais, seja por falta de espaço ou falta de preparo das equipes pedagógicas. Com isto, a educação ambiental em muitas de nossas escolas não passa de mais uma série de conceitos ensinados de maneira exclusivamente teórica e, muitas vezes, burocrática, de modo que a aprendizagem por parte das crianças passa a ser menos significativa.

Jorge Larrosa, no texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, publicado em 2002, propõe que se pense na educação a partir do par experiência/sentido, ao passo em que se posiciona contra a obsessão pelo acúmulo de informações e saberes que temos vivido. Segundo o autor, vivemos em uma sociedade em que há cada vez menos tempo para viver experiências verdadeiramente significativas – o que acaba refletindo também na organização curricular das escolas.

Ainda segundo o autor, a experiência é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, e entendemos que as atividades ao ar livre e de contato direto com a natureza proporcionam um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizado – “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p. 27). Neste sentido, Larrosa corrobora com nossa convicção de que a educação infantil não deve se limitar à transmissão de conhecimentos prontos e acabados, mas sim estimular a experiência, a experimentação e a descoberta – por parte das crianças e também dos educadores.

Ailton Krenak, em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, publicado em 2019, discorre sobre o processo de colonização e seu projeto de afastar a humanidade da Terra, em busca do progresso e civilização, desvalorizando os saberes dos povos originários e afastando as populações do contato e convívio com a natureza. Segundo Krenak,

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. (2019, p.26)

Em consonância com Krenak, nossas práticas e observações em sala de aula indicam que, para além de possibilitar uma série de caminhos pedagógicos a serem seguidos, o trabalho prático com elementos da natureza oferece às crianças a possibilidade de conexão com o ambiente em que vivem, reforçando o sentimento de pertencimento e aproximando-as dos cuidados necessários, que se tornam mais significativos, tangíveis e genuínos.

Acreditamos que uma das ferramentas possíveis para se trabalhar este tipo de conceito de maneira prática é o trabalho com hortas em sala de aula, a partir do qual as turmas têm a possibilidade de vivenciar diariamente os cuidados necessários para que as espécies plantadas sobrevivam e cresçam de maneira saudável, além de serem apresentadas a uma enorme gama de possibilidades de investigações, que podem ser aprofundadas de acordo com o interesse dos estudantes e objetivos dos docentes. Mais do que a necessidade de regar as plantas e tratá-las com cuidado, as crianças podem ser apresentadas a temas como a origem dos nossos alimentos, as estações do ano, alimentação saudável, o desenvolvimento e o uso da terra, entre outros tantos.

Durante levantamento de informações realizado no início do processo de escrita do presente trabalho, notou-se que a maior parte das publicações

relacionadas às políticas públicas voltadas para a educação ambiental foram feitas no início dos anos 2000 e não se encontraram dados atuais sobre a quantidade de escolas que realizam trabalhos práticos voltados à temática da sustentabilidade ou programas de educação continuada para os educadores. Diferentemente de 2007, quando foi publicado um caderno intitulado “Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade” que documenta as políticas públicas voltadas à educação ambiental que estavam sendo realizadas no momento, atualmente, não há nenhum programa relacionado à educação ambiental na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

Tendo por base esta situação, o presente trabalho tem por objetivo geral elaborar um material didático formativo para educadores dos anos finais da Educação Infantil que viabilize a implementação de hortas nas escolas.

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

- pesquisar conceitos relativos à alfabetização ecológica;
- discutir a necessidade de se realizar atividades práticas com crianças da Educação Infantil;
- identificar informações práticas e objetivas para a implementação de hortas em pequenos espaços;
- consultar referências pedagógicas que indiquem possíveis caminhos a serem trilhados por educadores durante o percurso de implementação e cuidado com a horta.

A fim de alcançar os objetivos definidos, e nortear o percurso desta investigação, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Por que escolas com espaço disponível não têm hortas?
- Que tipo de informação é necessário oferecer aos professores para que esse tipo de trabalho seja viabilizado?
- De posse de informações e orientações sobre como implementar hortas em pequenos espaços, os educadores sentem-se mobilizados a fazê-las? Em caso negativo, por quê?

Partimos da hipótese de que os educadores não oferecem às crianças da Educação Infantil a experiência formativa com hortas porque desconhecem a potencialidade pedagógica deste trabalho com as crianças pequenas, além de não se considerarem aptos a realizar este tipo de exercício. Assim, acreditamos que se os educadores forem formados e subsidiados nesta temática, podem vir a implementar hortas em suas salas de aula e usufruir de todos os seus benefícios formativos, que serão detalhados ao longo deste trabalho.

Para embasar esta produção didático-pedagógica, utilizaremos

o conceito de experiência, proposto por Larrosa (2002), o conceito de alfabetização ecológica desenvolvido por Capra (2006), indicaremos alguns caminhos pedagógicos apontados por Duailibi (2017), especialista em educação para sustentabilidade, e utilizaremos como base alguns dos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019). Por fim, reuniremos informações técnicas para a construção de hortas presentes em manuais e relatórios da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

1. CAMPO DE PESQUISA

Com a intenção de descrever os aspectos metodológicos que foram utilizados durante a realização deste trabalho, de forma a compreender os motivos que levaram a essa escolha, é importante retomar o objetivo que guia esta investigação, que é: elaborar um material didático formativo para educadores de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular) que viabilize a implementação de hortas nas escolas.

De forma a alcançar tal objetivo, as perguntas de pesquisa que nortearam o presente trabalho foram:

- Por que escolas com espaço disponível não têm hortas?
- Que tipo de informação é necessário oferecer aos professores para que esse tipo de trabalho seja viabilizado?
- De posse de informações e orientações sobre como implementar hortas em pequenos espaços, os educadores sentem-se mobilizados a fazê-las? Em caso negativo, por quê?

As autoras partiram da hipótese inicial de que os educadores não oferecem às crianças dos anos finais da Educação Infantil a experiência formativa (LARROSA, 2002) com hortas porque desconhecem suas potencialidades pedagógicas além de não se sentirem aptos para a realização deste exercício.

Para verificar a hipótese levantada, foi feita uma pesquisa qualitativa, mais especificamente uma pesquisa de desenvolvimento, que, segundo Barbosa e Oliveira (2015), são caracterizadas por serem

aquelas investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/ explicar suas características, usos e/ou repercussões. (2015, p. 527)

No início do projeto, foi realizado um levantamento prévio a fim de mostrar a relevância do trabalho com um grupo de educadores, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário *online* com perguntas diretas e rápidas, disponível no APÊNDICE A ao final deste documento. Foi investigado se professores

de crianças dos anos finais da Educação Infantil consideravam que o trabalho prático com horta nas escolas contribuía para a formação das crianças e se realizavam este tipo de trabalho em sala de aula. Em ambas as questões foi pedida, de forma não obrigatória, uma justificativa.

O link do questionário foi enviado a pessoas conhecidas e estas encaminharam para outros educadores. Vale ressaltar que as perguntas foram direcionadas para grupos de professoras e professores sem distinção de segmento, cargo ou rede de atuação, de modo que houvesse espaço para o surgimento de informações possivelmente deixadas de lado pelas autoras. Ao final, obteve-se um total de 18 respondentes cujas respostas encontram-se no APÊNDICE A ao final deste trabalho.

Com a confirmação da relevância do projeto, foi elaborado o material que está descrito no subcapítulo 1.1, a seguir.

Na intenção de coletar dados a respeito do uso efetivo do material no contexto escolar, enviou-se uma amostra do kit elaborado para uma professora que atua em sala de aula com um grupo de crianças entre 5 e 6 anos, em uma escola particular localizada na zona sul da cidade de São Paulo. Além das observações realizadas ao longo do período de experimentação do material, realizou-se também, após a aplicação, uma entrevista em profundidade com a professora, afim de avaliar sua experiência e identificar se o material se apresentou como um facilitador na sua prática pedagógica, se o kit oferece todos os itens necessários para a implementação da horta e ainda, se tal utilização deu subsídio para possíveis investigações por parte da turma, além de acolher possíveis melhorias a serem realizadas no material.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 93 e 94), a entrevista em profundidade caracteriza-se por uma conversa de caráter informal, cuja intencionalidade no direcionamento das perguntas é utilizada para obter-se informações que complementem àquelas adquiridas através de observação. Durante uma entrevista em profundidade, as questões são pouco estruturadas, abertas e descritivas, de modo que o entrevistado tenha a liberdade de fornecer respostas mais profundas e ricas em detalhes e comentários.

No caso do presente trabalho, a entrevista foi realizada através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, com perguntas encaminhadas por escrito e seu áudio com as respostas foi posteriormente transcrito e analisado pelas integrantes do grupo.

Além da entrevista, realizou-se também o acompanhamento do manuseio do material através de observação por parte de uma integrante do grupo, com o objetivo de se aproximar do uso efetivo da horta pelas crianças e pela professora em sala de aula, com registros escritos, em fotos, vídeos e gravações para posterior análise.

A fim de responder as perguntas de pesquisa propostas inicialmente, realizaram-se também conversas informais com a coordenadora e diretora da escola

observada, ao longo do período de experimentação do material desenvolvido.

A seguir, passamos a uma breve descrição do material elaborado.

1.1 A Horta na Caixa

O material desenvolvido é composto por dois elementos: um guia teórico impresso e um kit prático para a implementação da horta em si.

O guia escrito conta com um convite e uma justificativa teórica para a realização do trabalho prático com hortas em salas de aula de anos finais da Educação Infantil, bem como todo o passo a passo necessário para a implementação do kit, como manual para montagem das caixas, cuidados mínimos necessários, informações sobre as sementes incluídas, substrato e iluminação. Além disso, o material escrito conta também com uma série de sugestões de percursos didáticos a serem propostos para as turmas, de acordo com o interesse das crianças e os objetivos propostos pelos educadores em consonância com os conteúdos indicados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Já o kit prático é formado por uma caixa com as medidas mínimas necessárias para a implementação da horta nas salas de aula, o substrato necessário para a primeira implementação, um kit de sementes adequadas ao clima e época do ano, bem como um sistema de iluminação artificial e algumas ferramentas e acessórios para os cuidados diários com a horta. O guia escrito pode ser acessado por meio do *QR code* que se encontra ao final deste trabalho.

A seguir, apresentaremos os conceitos e arcabouço teórico que embasaram a elaboração do guia, o desenvolvimento do kit prático e a análise dos dados coletados.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Ao longo deste capítulo, serão apresentados os autores que embasaram o presente trabalho e os principais conceitos que nortearam a elaboração do material e análise de dados.

2.1 Orientações oficiais e o contato com a natureza

Tendo em vista a concepção de criança presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a define como sujeito ativo que observa, questiona, levanta hipóteses, compara, conclui, faz julgamentos e “se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 38), cabe a seus parceiros mais experientes, professores e educadores criar ambientes de experiência intencionais “que permitam às crianças conhecer a si e ao

outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica” (BRASIL, 2018, p. 38).

Ainda segundo a BNCC, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças no segmento da Educação Infantil tem como eixos estruturantes as interações e o brincar. O documento é estruturado em cinco campos de experiências, com objetivos específicos de aprendizagem e desenvolvimento em cada um deles que levam em conta as particularidades de cada grupo etário, mas não se divide em disciplinas específicas, como é o caso das crianças mais velhas.

Desta maneira, pode-se alcançar os objetivos proposto através de estímulos interdisciplinares e utilizando-se dos mais variados assuntos. Com relação ao grupo de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), faixa etária para a qual o presente material será desenvolvido, destacam-se objetivos que vão desde a capacidade de expressar-se por meio de desenho e outras expressões artísticas e manifestar respeito e interesse por diferentes modos de vida, até a descrição de mudanças em diferentes materiais envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

Consideramos que ao se realizar o trabalho prático com hortas em sala de aula, abre-se uma série de possibilidades de investigações e propostas para que os mais variados objetivos de aprendizagem sejam alcançados pelas crianças, inclusive uma série de objetivos que não se relacionam diretamente com o estudo de ciências ou sustentabilidade, como é o caso de aprendizagens relacionadas aos números e operações matemáticas ou até mesmo relacionadas ao estudo de diferentes culturas.

Ainda no âmbito dos documentos oficiais norteadores da educação básica, tem-se o Currículo da Cidade de São Paulo, que tem como objetivo articular as orientações curriculares do Município de São Paulo à BNCC, a fim de estabelecer as aprendizagens essenciais durante a educação básica.

A Prefeitura Municipal de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação adotaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) como compromisso a ser cumprido pela Cidade de São Paulo até 2030.

Os 17 objetivos organizam ações e metas “adotadas por 193 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Esses objetivos buscam “garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra, para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017, p. 6), para assim conquistar o bem-estar de todos os cidadãos e a garantia da vida no planeta.” (COPED, 2019, p. 58).

Como instrumento para alcançar os ODS, fala-se sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), uma vez que tais mudanças e impactos se colocam diretamente relacionados ao processo educacional. Nesse sentido, propõe-se que haja espaços de aprendizagem dentro da escola para experimentar, discutir, questionar, exercitar o desenvolvimento sustentável e, sobretudo, para que a escola como um todo seja um modelo para as crianças com ações como: separação

do lixo reciclável/orgânico, escolha pela utilização de áreas externas como contexto pedagógico e investigativo, presença de hortas pedagógicas, composteiras e, ainda, pequenos hábitos como apagar a luz quando sair do ambiente ou consertar livros e brinquedos ao invés de jogá-los fora.

2.2 Alfabetização ecológica

O físico e escritor Fritjof Capra, em seu livro “A teia da vida” (2019, p. 231), afirma que “Reconectar-se com a teia da vida significa construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras.” Para tanto, ainda segundo o autor, é necessário ser *ecologicamente alfabetizado*, ou seja, compreender como as comunidades ecológicas se organizam e usar esses princípios para pensar em comunidades humanas mais sustentáveis, utilizando os saberes da ecologia não somente no âmbito da educação, mas também em nossas relações comerciais e políticas, afinal, os ecossistemas do planeta evoluíram ao longo de mais de três bilhões de anos de modo a maximizar sua sustentabilidade, enquanto a população humana vem esgotando os recursos disponíveis de maneira cada vez mais acelerada.

Segundo Capra, é necessário entender o princípio da interdependência, segundo o qual todos os membros de uma comunidade ecológica estão interligados através de uma rede de relações, na qual o sucesso da comunidade depende do sucesso de cada um de seus membros, da mesma maneira que o sucesso de cada membro depende do sucesso da comunidade como um todo. O mesmo ocorre em uma comunidade humana que, para buscar a sustentabilidade, deve entender que cada ação em busca do chamado desenvolvimento, tem uma reação direta no ambiente em que vivemos. Desta maneira, entender a ciclicidade dos recursos permite que planejem nossas atividades comerciais e industriais de modo a permitir que a natureza que nos fornece os recursos necessários, se renove em tempo hábil para que possamos seguir explorando-a.

Ainda em relação à alfabetização ecológica, Duailibi (2017, p. 2) afirma que “educar para sustentabilidade ou alfabetizar ecologicamente, significa ensinar ecologia profunda em uma maneira sistêmica e multidisciplinar”, o que vai de acordo com o proposto pela BNCC e pelo Currículo da Cidade, que buscam proposições significativas que deem sentido às aprendizagens das crianças. Duailibi menciona ainda que o trabalho com hortas, no sentido da alfabetização ecológica, não significa somente a produção de alimentos livres de agrotóxicos ou o enriquecimento da alimentação da comunidade escolar, mas sim uma rica oportunidade

onde se observam os ciclos e fluxos dos ecossistemas, onde se aprende que na natureza o resíduo de uma espécie é o alimento de outra, onde se vê que a energia vem do sol, se presencia o metabolismo, se percebem as redes, os sistemas que se aninham dentro de outros e assim por diante. (DUAILIBI, 2017, p. 4)

Na mesma linha de pensamento de Capra, Duailibi (2017) defende a ideia de que através da ecoalfabetização será possível garantir as próximas décadas de sobrevivência humana. Segundo a autora, com o avanço do crescimento populacional, da ciência e da tecnologia, os ecossistemas e a biosfera passaram a ser afetados pela falta de cuidado e exploração pela população humana. A relação com a natureza se dá, atualmente, a partir da relação que a sociedade humana estabelece com o consumo e a produção e, portanto, a autora defende a ideia de que a sobrevivência humana dependerá da “habilidade de extrair conhecimento da natureza, entender os princípios básicos da ecologia e de viver de acordo com eles” (DUAILIBI, 2017, p. 1).

Portanto, segundo a autora, passa a ser um objetivo para o educador fazer com que as crianças passem a ter uma relação de admiração e respeito com a natureza. Para isso é necessário que as crianças tenham a compreensão de que existem diferentes formas de vida em que cada uma dessas exige um cuidado específico, mesmo fazendo parte de um mesmo sistema. Sendo assim a participação direta da comunidade escolar passa a ser fundamental, de forma a “capacitar seus alunos com habilidades práticas, analíticas, filosóficas e éticas” (DUAILIBI, 2017, p. 2).

2.3 A importância das hortas e do trabalho prático nas escolas

Muito se fala sobre a importância de uma abordagem significativa dos conceitos apresentados para uma melhor aprendizagem por parte das crianças, ou seja, quanto mais sentido o conceito desenvolvido fizer para o grupo em questão, melhor será o aproveitamento da turma. Neste sentido, em consonância com o proposto pela BNCC (BRASIL, 2018), é possível apresentar uma série de conceitos originalmente pertencentes a diferentes disciplinas, utilizando-se como plano de fundo os mais variados temas. Em outras palavras, a Base Nacional Comum Curricular fornece abertura para se trabalhar os conteúdos e objetivos propostos para cada faixa etária de maneira interdisciplinar, de modo a aproveitar da melhor forma os interesses e singularidades de cada grupo em questão.

Diante disso, o campo da Educação Ambiental pode proporcionar, além dos conhecimentos diretamente relacionados às ciências e à consciência ambiental, muitos outros conceitos – de acordo com os interesses da turma e os objetivos das educadoras e educadores. Além de conteúdos diretamente relacionados à biologia, tais como: as necessidades básicas das plantas, o desenvolvimento das sementes e dos brotos, o processo da fotossíntese, a prática de alimentação saudável, entre outros, a construção de uma horta escolar alinha-se à possibilidade de aprendizagem de uma série de outros conteúdos, como velocidade de crescimento e comparação de tamanho de diferentes plantas, a origem dos alimentos e seus impactos na sociedade, o desenvolvimento de diversas linguagens artísticas através da observação das mais variadas espécies, o estudo de diferentes culturas através de seus costumes, entre uma infinidade de outros assuntos possíveis.

Segundo Fernandes (2007, p. 12), as hortas escolares, ou hortas pedagógicas, quando utilizadas como eixo organizador em um projeto educativo preestabelecido, permitem a aprendizagem de conceitos que superam a área das ciências naturais, trazendo a possibilidade de abordagem de problemas relacionados a áreas de conhecimento como matemática, história, geografia, ciências da linguagem, entre outras, como mencionado anteriormente.

Para Fernandes, as hortas escolares podem ser divididas em três grupos, de acordo com a finalidade: as hortas pedagógicas, que têm como objetivo único seu uso para o desenvolvimento de aprendizagens com a turma em questão, as hortas de produção, que visam complementar e/ou enriquecer a alimentação escolar e as hortas mistas, que permitem que seja feito o trabalho pedagógico junto às crianças, além de ofertar alimentos frescos para o setor alimentar da escola.

Por fim, segundo Capra (2008, p.26, *apud* MALACAME e ENISWELER, 2014, p.288) a implementação de hortas no espaço escolar permite o restabelecimento da “[...] conexão das crianças com os fundamentos da alimentação – na verdade, com os próprios fundamentos da vida – ao mesmo tempo em que integra e torna mais interessante praticamente todas as atividades que acontecem na escola”.

A seguir, são apresentadas as análises dos dados coletados durante a fase experimental do presente projeto, de modo a responder se a hipótese inicial se confirma ou não.

3. ANÁLISE DE DADOS

Os dados apresentados neste item foram coletados conforme descrito no campo de pesquisa por meio de observação, gravação de áudios e entrevista em profundidade com a professora responsável pela turma observada. Nas transcrições dos diálogos entre as crianças e a professora, utilizou-se as siglas C1, C2 a C12 para designar as diferentes crianças, de modo a conservar preservadas as suas identidades.

As observações do uso do material foram realizadas em uma sala de aula com 12 crianças entre 5 e 6 anos de idade, ao longo de 21 dias. Os momentos de uso da Horta na Caixa e a entrevista com a professora responsável foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. Em seguida, as informações foram organizadas em três categorias que serão analisadas à luz do referencial teórico apresentado na presente investigação didático-pedagógica.

Passamos a seguir à análise dos dados conforme as categorias definidas.

3.1 A experiência com hortas possibilitando um melhor entendimento de mundo

A partir da análise dos momentos de observação e, sobretudo, das falas das crianças, ficou claro como o manuseio dos materiais e o acompanhamento do desenvolvimento das sementes e plantas pode possibilitar um entendimento de mundo a partir de uma visão mais científica e pautada em observação, com maior entendimento e significado dos processos e fenômenos naturais.

Em consonância com o que diz Larrosa (2002), as vivências proporcionadas por experiências reais e significativas são o que nos permite apropriarmos de nossas próprias vidas. Neste sentido, observa-se o trabalho com a Horta na Caixa como potencial gerador de um entendimento de mundo mais apropriado, ao passo que se estimula a investigação ativa acerca da origem dos alimentos, das diferenças entre o mundo urbano e o rural, bem como os vários processos, personagens e culturas envolvidos na produção dos alimentos que consumimos diariamente.

Logo no início do trabalho com a Horta na Caixa, a turma observada foi apresentada aos primeiros materiais a serem utilizados: as sementes e as cápsulas de germinação para a produção de mudas. Em roda, as crianças puderam manusear os materiais e foram convidadas a dividir suas hipóteses acerca do que estavam recebendo.

As embalagens com as sementes foram rapidamente identificadas e relacionadas às espécies escolhidas por conta das imagens estampadas nos pacotes. Ao começarem a manusear o material, foram surgindo os primeiros comentários da turma, relacionados não somente às sementes em si e seus conhecimentos sobre cada uma delas, mas também em relação aos seus gostos pessoais e de seus colegas. Falas como “o Nino gosta de tomate!”, “eu também!”, “o mais escuro é a alface”, “eu já comi, é muito gostoso” (APÊNDICE B - Transcrição de áudios, 25/04/2023), demonstram como as crianças rapidamente se engajaram com o material e logo trouxeram suas experiências pessoais para compartilhamento com o grupo.

A partir destas falas, pode-se observar alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) para a faixa etária observada, como por exemplo os presentes no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”:

(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03E004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (BRASIL, 2018, p.45)

Ao explorarem as sementes propriamente ditas, vieram novas hipóteses e mais demonstrações de conhecimento prévio por parte das crianças. Quando a professora questionou se os alimentos que estavam sendo comentados

estariam prontos dentro dos saquinhos, algumas crianças imediatamente demonstraram saber que aquelas eram sementes, e não os alimentos em si. “Tem semente de beterraba! A gente planta, coloca água, espera e daí cresce uma beterraba (APÊNDICE B - Transcrição de áudios, 25/04/2023). Já ao pensar sobre seus tamanhos, cores e formatos as crianças puderam elaborar novas hipóteses, que foram então comprovadas, ou não, a partir da observação.

Durante o momento de exploração das sementes, além de pensar se a aparência das mesmas tinha relação direta com a cor e o formato dos vegetais que seriam produzidos, iniciou-se também uma conversa sobre a origem dos alimentos que consumimos, o que reforça a hipótese de que o trabalho com a Horta na Caixa possibilita um melhor entendimento de mundo por parte das crianças. Ao ouvirem que uma das sementes era de couve manteiga, surgiu a seguinte conversa:

C6: Manteiga não dá em árvore!

C4: Marshmallow também não dá em árvore.

C3: Também leite!

C10: Também legume não dá em árvore.

C11: É, couve vem da horta! (APÊNDICE B - Transcrição de áudios, 25/04/2023)

Tal diálogo nos fornece pistas da importância de se abordar a temática da origem dos alimentos e seu percurso até estarem prontos para serem consumidos. De acordo com o conceito de alfabetização ecológica, proposto por Capra e reiterado por Duailibi (2017), é importante que as crianças, desde cedo, entendam como as comunidades ecológicas se organizam para que possam usar esses princípios para pensar em comunidades humanas mais sustentáveis. Neste sentido, entender o percurso dos alimentos desde o momento de sua produção até a hora de seu consumo, leva as crianças a se perguntarem sobre os personagens envolvidos neste processo e seus modos de vida e trabalho, tendo a oportunidade de refletir sobre o outro com mais respeito e empatia, bem como os processos envolvidos e suas consequências no meio ambiente, de modo a tornarem-se mais conscientes de suas ações e como elas afetam o mundo ao seu redor.

Já as cápsulas de germinação foram o último material a ser explorado e logo surgiu a hipótese de que seriam pedaços de chocolate, ou então sementes de cacau que seriam plantadas: “Tinha semente do quê, quem se lembra?” “De chocolate!” (APÊNDICE B - Transcrição de áudios, 28/04/2023), o que deixou a turma bastante entusiasmada. Após o manuseio das cápsulas e uma inspeção mais detalhada, que contou com o uso da visão, tato e olfato, as crianças puderam concluir que as cápsulas não se tratavam de chocolate nem de sementes de cacau, mas sim de um acessório que seria usado para o plantio das mudas. Novamente, ficou clara a curiosidade do grupo em relação ao processo de produção de nossos alimentos e uma possível lacuna no seu entendimento, ao passo que se prova a potência da Horta na

Caixa como disparadora de possíveis temas de investigação por parte da turma, de acordo com seus interesses, necessidades e singularidades.

A análise dos comentários feitos pelas crianças, bem como a observação dos momentos de manuseio do material indicam que a Horta na Caixa proporciona uma aproximação a muitos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) esperados para crianças nessa faixa etária, como por exemplo os citados anteriormente e os descritos a seguir:

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (BRASIL, 2018, p.51)

Os conteúdos indicados na BNCC (BRASIL, 2018), apesar de separados nas grandes áreas do conhecimento, extrapolam a ordem conceitual abrangendo também habilidades procedimentais e atitudinais. A categoria de análise a seguir terá como foco identificar habilidades a serem exploradas através da Horta na Caixa que vão além das ciências da natureza.

3.2 Hortas possibilitando o desenvolvimento de habilidades para além das ciências da natureza

Para além das propostas com as ciências e o contato direto com a natureza proporcionando momentos de cuidado e conexão com o ambiente que nos rodeia, o trabalho com a Horta na Caixa proporciona também o contato com diferentes habilidades e áreas do conhecimento, bem como os variados campos de experiência propostos pela BNCC (BRASIL, 2018).

A análise das falas das crianças observadas traz diferentes indícios de habilidades sendo colocadas em prática pelas crianças, desde habilidades conceituais da área de matemática como a contagem dos números, estimativa de quantidades e análise de tamanhos e formas, às habilidades motoras ao manusear os materiais apresentados, muitas vezes pequenos e delicados, passando por conhecimentos relacionados ao letramento, ao partir da criação de listas de nomes das espécies e suas características ou do estabelecimento desses momentos como algo fixo na rotina, criando palavras estáveis a serem trabalhadas gradualmente com as crianças.

Ao entrarem em contato com o material proposto, as crianças espontaneamente passam a protagonizar seus processos de aprendizagem, dando indícios de temáticas ou conteúdos a serem investigados em profundidade. Quando

alinhados aos objetivos da professora ou professor em questão, tem-se então uma infinidade de percursos a serem recorridos.

No caso da turma observada, pode-se notar um grande interesse em relação aos números, formatos e tamanhos das sementes analisadas. Ao serem instruídas a colocarem somente 3 ou 4 sementes na cápsula de germinação, as crianças imediatamente começam a contar as sementes o que, devido aos seus pequenos tamanhos e conversas alheias, não é uma tarefa fácil. Além disso, pôde-se observar também a recita numérica presente no momento em que a turma, ao utilizar um conta gotas, levanta hipóteses a respeito da quantidade de água necessária para a rega:

Professora: Checa aí! Vai mais água? Como está? Não aperta, é só encostar!

C6: Precisa de mais.

Professora: Mais? Até agora foram 10 gotas, vamos lá!

TODOS: 11, 12, 13, 14 e 15...

C4: Bota até o 16!

Professora: Acho que pode ser até o 20!

TODOS: 16, 17, 18, 19 e 20. (APÊNDICE B - Transcrição de áudios, 02/05/23)

Ainda levando em conta habilidades relacionadas às noções numéricas, com frequência foi possível observar a preocupação das crianças em relação às quantificações. Em diferentes momentos a turma parava para contar quantas sementes seus colegas haviam colocado, e se essas quantidades colocadas eram mais ou menos do que a indicação da professora. Apesar da habilidade estar mais relacionada com uma preocupação de controle comparativo em relação ao outro, verifica-se aqui mais um exemplo que pôde ser explorado durante a fase de testes do material. Por fim, ainda no que diz respeito à habilidade de quantificação numérica, essa também foi posta em prática no momento de descobrir do que de fato se tratava o que as crianças até então estavam chamando de chocolate:

Professora: Pessoal, ninguém vai comer isso aqui, combinado? Só vou entregar pra vocês cheirarem primeiro. Não é pra colocar na boca.

C11: Por quê?

C10: A gente só vai cheirar, daí se der pra todo mundo a gente come. (APÊNDICE B - Transcrição de áudios, 28/04/2023)

A partir desta cena é possível perceber que já existe na criança C10 uma noção de quantificação numérica, e neste momento ela pôde demonstrar esse saber, constatando que talvez não seria possível a divisão de uma cápsula para

cada criança, uma vez que havia menos cápsulas do que crianças. Este objetivo de aprendizagem consta na BNCC (BRASIL, 2018, p.52), como: "(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência".

Passamos a seguir para uma análise dos dados voltada a conceitos de ordem atitudinal: a construção do senso de responsabilidade e desenvolvimento da autonomia através de momentos de autopercepção, cooperação e empatia.

3.3 Hortas favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade

O trabalho com hortas exige manuseio e cuidados específicos, principalmente no início do processo, quando se trata de sementes e brotos frágeis, que requerem bastante delicadeza. Esta forma de cuidado pôde ser explorada com frequência pela turma, bem como momentos em que as crianças puderam ajudar umas às outras por terem diferentes níveis de familiarização com o início do processo de implementação da horta. Neste sentido, o trabalho de ajudar ao próximo ocorreu com frequência, ainda que sob a mediação da professora.

Nas primeiras rodas de conversa e durante os momentos iniciais de experimentação do material, o trabalho se deu de forma conjunta e sempre sob mediação. No entanto, conforme as crianças foram experienciando os materiais, a rega das cápsulas de germinação tornou-se uma tarefa dos ajudantes do dia, o que colaborou também com o trabalho de desenvolvimento da autonomia e senso de responsabilidade das crianças.

Durante as práticas observadas, foi possível notar que a professora responsável, em diversos momentos, fez intervenções, chamando a atenção do grupo para um contorno corporal com relação à configuração da roda, sobretudo nos momentos de manuseio de materiais pequenos e delicados, que exigiam um maior cuidado por parte das crianças. Isso se fez evidente através de falas como: "Agora vamos juntar as sementes, pode vir um de cada vez. São sementes muito delicadas" (APÊNDICE B - Transcrição de áudios, 25/04/2023). Esses momentos se mostraram desafiadores para grande parte das crianças, dado o entusiasmo, curiosidade e interesse por verem os processos acontecendo, ou então por compartilhar suas experiências e hipóteses. Com o tempo, olhar e mediações necessárias, foi possível desenvolver, de forma gradual, procedimentos organizadores para esses momentos.

Outra característica importante do trabalho com hortas é a necessidade de se respeitar os tempos necessários para que cada processo se desenvolva, bem como a falta de controle que temos sobre a evolução dos processos da natureza. O trabalho com a Horta na Caixa possibilitou que as crianças observassem a relação do tempo e do espaço com os fenômenos naturais, que passam a ocorrer diante de seus olhos, além de proporcionar o enfrentamento a situações de frustração, quando as experiências não se desenvolvem da maneira esperada. Administrar

os sentimentos vivenciados ao longo do processo, como excitação, ansiedade e frustração não é tarefa fácil, mas, aos poucos, pôde-se observar que a turma passou a lidar melhor com essas emoções, elaborando estratégias para enfrentar cada uma delas.

Durante o período de aplicação do material, as crianças puderam experimentar a preocupação e a frustração ao perceberem que, durante um final de semana, seus brotos haviam morrido. Em um primeiro momento, de maneira espontânea, passaram a pensar em soluções para reverter o ocorrido. A busca por soluções proporcionou também o trabalho com hipóteses e formulação de perguntas, como "Por que será que morreram?"; "Ficou frio no fim de semana, será que foi isso?"; "Desligaram a lâmpada?" (APÊNDICE D – Relatos de observação, 09/05/2023). De forma compartilhada, chegaram a possíveis soluções e o que colocaram em ação foi a necessidade de imediatamente colocar mais água nos brotos, visto que, através do toque delicado, perceberam que a terra estava seca.

Nesta situação, pode-se observar que, ao tentar compreender, descrever e solucionar o problema encontrado, uma série de habilidades foi posta em prática pela turma, que precisou recorrer aos seus conhecimentos prévios, bem como aos aprendizados adquiridos ao longo do processo de experimentação da Horta, para decidir qual seria o próximo passo a ser seguido, demonstrando também responsabilidade e autonomia acerca do processo vivenciado. Além disso, pode-se também relacionar a presente situação à habilidade de conhecimento de mundo sendo posta em prática novamente, uma vez que as crianças rapidamente associaram a necessidade de água e outras possíveis variáveis que podem ter resultado na não evolução dos brotos.

Durante esta cena, as crianças presentes na conversa puderam se colocar e se fazer ouvir, desenvolvendo seus raciocínios e hipóteses de maneira conjunta, para posteriormente levar suas conclusões para o restante da turma. No momento de compartilhamento, foram capazes de comunicar suas ideias e sentimentos para o restante do grupo de maneira clara e empática, ampliando suas relações interpessoais de forma a desenvolver atitudes de participação e cooperação conforme proposto pela BNCC ao longo dos diferentes Campos de Experiência (BNCC, 2018).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar o capítulo final desta produção didático-pedagógica, retomam-se as perguntas de pesquisa que guiaram este processo investigativo, que foram as seguintes:

- Por que escolas com espaço disponível não têm hortas?
- Que tipo de informação é necessário oferecer aos professores para que esse tipo de trabalho seja viabilizado?
- De posse de informações e orientações sobre como implementar

hortas em pequenos espaços, os educadores sentem-se mobilizados a fazê-las? Em caso negativo, por quê?

A primeira pergunta, ainda que tenha sido incluída na pesquisa inicial do presente projeto, acabou não se tornando um foco de investigação ao longo de seu desenvolvimento e, portanto, não pôde ser respondida com clareza. Ainda que se acredite que o trabalho com hortas em escolas com espaço disponível não seja realizado com frequência por falta de formação da equipe docente, seria necessário investigar um maior número de escolas de maneira a entender melhor este ponto. Já em relação à questão que diz respeito às informações necessárias para que o trabalho com hortas seja viabilizado, acredita-se que um passo a passo mais assertivo com os processos e necessidades básicas de implementação de uma horta simples, bem como sugestões de percursos a serem desenvolvidos com a turma são suficientes para tornar a equipe docente apta ao trabalho prático com hortas, como descrito na presente produção. Por fim, após a realização do processo de experimentação da Horta na Caixa e observação de seu uso em sala de aula, pôde-se concluir que, em posse do material desenvolvido, as equipes docentes têm plena capacidade de implementar uma horta em sala de aula e realizar uma série de investigações com suas turmas.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Com este trecho de “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Larrosa, seguem as considerações finais do presente exercício de produção didático-pedagógica. Todo o processo vivenciado, desde a escolha do tema, as pesquisas iniciais, o desenvolvimento do produto em si e as reflexões acerca de tudo que foi vivido e criado ao longo do último ano, evidenciou ainda mais a necessidade da pausa e do respeito aos tempos de cada um para que se crie uma experiência verdadeiramente significativa e para que o processo de ensino e aprendizagem se dê da melhor maneira possível - seja quando se fala do processo de escrita deste material propriamente dito, ou no que diz respeito às vivências pelas quais as crianças e a professora observada passaram.

A partir da hipótese de que os educadores não oferecem às crianças da Educação Infantil a experiência formativa com hortas porque desconhecem a potencialidade pedagógica deste trabalho, além de não se considerarem aptos a realizar este tipo de exercício, foi possível tecer ao longo desta pesquisa, importantes considerações que validam o ponto inicial e confirmam a potencialidade da Horta na

Caixa como facilitadora do trabalho prático com hortas em salas de aula em escolas com pouco espaço disponível e/ou equipe docente sem preparação específica.

Através da análise dos dados obtidos ao longo do período de experimentação do material, tornou-se evidente o engajamento da turma em relação ao material e os percursos propostos, bem como seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de uma série de habilidades. Além disso, ficou claro também o poder da experiência e do tempo na vivência de cada um dos processos observados, tornando as aprendizagens ainda mais significativas.

Nos momentos iniciais de criação e elaboração do material, considerou-se como público-alvo escolas nas quais as professoras e professores tivessem pouca liberdade para criar seus percursos, por trabalharem com um planejamento pré-estabelecido e com um currículo menos flexível ou até pelo uso exclusivo de materiais didáticos. No entanto, vale ressaltar que este não é o caso da escola na qual o material foi testado que, pelo contrário, atua fundamentalmente com projetos e percursos investigativos baseados nos interesses das crianças, com muito espaço e liberdade para a atuação e escolhas da equipe docente.

Partindo-se deste pressuposto, pode-se concluir que, apesar de o material ter sido bem aproveitado pela turma, gerando boas reflexões, conexões e promovendo todas as habilidades descritas anteriormente, ele não era indispensável para a realização do percurso na escola no qual foi experimentado e, portanto, seu uso – principalmente do guia escrito – tornou-se apenas um apoio, transformando-se em um material coadjuvante ao longo do processo. Ainda assim, o processo de experimentação resultou em dados importantes para o presente projeto, como sugestões de alterações a serem feitas e pontos positivos da criação.

Devido à organização da rotina na escola observada, o início da experimentação da Horta na Caixa acabou se tornando possível somente nos momentos finais da elaboração do presente projeto, o que resultou em uma análise relativamente tardia da entrevista concedida pela professora observada, de modo que esta não consta no capítulo da análise de dados. Ainda assim, os dados coletados a partir de suas considerações revelam que o uso do material se deu como um facilitador para que ela pudesse propor ambientes de experimentações e investigação, convidando as crianças a observar, questionar, imaginar, constatar, descrever e argumentar, abrindo pretexto para investigações voltadas a diversas temáticas que possivelmente seguirão sendo exploradas ao longo do ano.

Entretanto, em relação ao uso do material prático, a professora observada coloca como contraponto a dúvida a respeito da escolha pela utilização das cápsulas de germinação ou não, neste caso, fazendo o plantio das sementes direto na terra. Isto se deu por conta da morte dos brotos após algum tempo de sua germinação, o que levou a professora observada a pensar em algumas questões e hipóteses relacionadas ao produto em si, como fica claro em sua fala a seguir:

Eu tô entendendo ainda o quanto aquela pastilha interfere no crescimento, no sentido de dificultá-lo ou o quanto isso que aconteceu

com as nossas sementes fez parte do processo delas, sabe? Foi de fato uma falta de rega? Um final de semana que elas passaram muito frágeis? (APÊNDICE C – Entrevista com a professora, 18/05/2023).

Dada esta informação, reforça-se aqui a ideia inicial de que, por se tratar de processos da natureza que, muitas vezes, independem de ações humanas, acontecimentos inesperados podem ocorrer, entretanto, considera-se válido o teste feito a partir do plantio das sementes direto na terra, de forma a descartar possíveis razões para este resultado.

Ainda assim, acredita-se que nas escolas consideradas público-alvo do material desenvolvido, nas quais a equipe docente não está acostumada a desenvolver projetos investigativos, seu uso seja realizado de maneira mais extensiva e significativa, servindo como base mais sólida para os percursos que surgirem a partir de seu uso.

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



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. C.; OLIVEIRA, A. M. P. Por que a pesquisa de desenvolvimento na Educação Matemática? **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo. Editora: Cultrix, 1999.
- DUALIBI, Miriam. **Alfabetização Ecológica, do que estamos falando?** Prefeitura de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/Capra2_1263223736.pdf>. Acesso em: 06 de Out. de 2022.
- FERNANDES, M. do C. de A. **Orientações para Implantação e Implementação da Horta Escolar**. Caderno 2. Brasil/Brasília: MEC, 2007.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo. Editora: Companhia das Letras, 2019.
- MALACARNE, V.; ENISWELER, Kely Cristina. **Formação do pedagogo e ensino de ciências: a horta escolar como espaço para diálogos sobre educação ambiental**. Educere et Educare, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 283–292, 2014. DOI: 10.17648/educare.v9i17.9109. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/9109>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- MÁXIMO-ESTEVEVES, Lídia. **Visão Panorâmica da investigação-ação**. Portugal: Porto Editora, 2008.
- Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil – 2.ed.** – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: 06/10/2022.

Apêndice A

QR code Pesquisa inicial



BRUNA DINIZ KNOEPFELMACHER

DOUGLAS DE FREITAS SANTOS

GIULIANA VIANA CONTE ROSSA

LUISA DI DOMENICO NADER

TAMIRIS VIDEIRA

03. EDUCADORES COMO MEDIADORES DE CONFLITOS ESCOLARES COM BASE NA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

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(o), sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Esta produção didático-pedagógica foi desenvolvida na modalidade pesquisa de desenvolvimento, utilizando o método e instrumentos para coleta de dados questionários online, com o objetivo identificar quais são as possíveis formas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apresentar os princípios e ferramentas da Comunicação Não-Violenta como uma opção para mediá-los, visando a melhora do clima escolar e da aprendizagem dos alunos. Objetivou-se, ainda, conhecer as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos educadores e, nesse sentido, propor uma formação continuada. Observou-se, através da coleta de dados, que a maioria dos professores não teve contato com a temática de mediação de conflitos, tampouco com a Comunicação Não-Violenta. Do mesmo modo, constatou-se que não houve foco na formação inicial para a mediação de conflitos, assim como ao longo da formação continuada dos respondentes do questionário, confirmando-se que o conhecimento obtido acerca dos temas se deriva de uma prática empírica e da busca por informações de forma autônoma. Para a discussão temática e análise dos dados, foram adotados os conceitos de: conflitos escolares por Nebot (2000), mediação em Sica (2011), mediação de conflitos escolares, na obra de Chrispino (2007) e de Comunicação Não-Violenta, de acordo com Rosenberg (2006), entre outros.

Palavras-chave: Comunicação Não Violenta. Conflitos. Mediação de conflitos. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Estudantes de cursos de educação, educadores em atuação e quaisquer outros profissionais escolares lidam, cotidianamente, com uma série de desafios: desafios relacionados à organização da escola, aprendizagem, planejamento, avaliação, relações interpessoais, entre outros. No entanto, um deles se destaca por estar muito presente no cotidiano escolar, sendo visto como um dos maiores desafios do dia a dia: o conflito, entendido como “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (CHRISPINO, 2007, p.15).

Em linhas gerais, Chrispino (2002), entende que o conflito pode advir de diferenças e/ou divergências de opiniões cujos resultados podem ser tanto positivos quanto negativos. Scholze (2018), por sua vez, compreende “conflito” como “estado ou processo, temporário ou permanente, definitivo ou não, mas que revela ocorrências como o desentendimento, que é pautado pelas controvérsias e por vários níveis de agressão”. Para este trabalho, serão adotadas essas definições, especialmente em razão de sua relação com o campo da Educação, procurando compreendê-lo melhor e identificar ferramentas para mediá-lo de maneira mais eficaz. Portanto, sendo os conflitos uma constante do universo escolar, podemos dizer que fazem parte da construção das relações, vínculos e dos processos que levam à aprendizagem.

Nesse estudo, considera-se que os conflitos podem ser classificados

e que a atuação do educador sobre eles, ou seja, a mediação, deve ser cuidadosamente pensada após observações e análises, considerando as especificidades, caso-a-caso. De maneira sucinta, a mediação, conforme pesquisa de Bolzan e Spengler (2012), pode ser compreendida como o ato de intervir, de dividir ao meio, evocando o significado de centro e de equilíbrio. O que, segundo Sica (2011), é uma prática que se originou com a vida comunitária, sendo inerente à convivência em grupos. Sendo assim, é importante, para este trabalho, compreendê-la como metodologia essencial para a resolução de conflitos, uma vez que estes advêm de diferenças, estando a mediação em busca do restabelecimento do equilíbrio da vida comunitária. Nesse sentido, Tomás (2010) destaca a importância da mediação dos conflitos no ambiente escolar para a promoção e construção da cultura da paz e convivência em harmonia, além de oferecer reflexões acerca dos possíveis benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Esta pesquisa, questionando as possíveis maneiras de realizar a mediação dos conflitos escolares, aborda o trabalho de Oliveira (2019), propondo que ela seja realizada por meio da Comunicação Não-Violenta (CNV) que estabelece parâmetros para regular as necessidades de todos os envolvidos no conflito. A CNV, conceito cunhado por Marshall Rosenberg (2006), é definida como “uma abordagem específica da comunicação — falar e ouvir — que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça” (ROSENBERG, 2006, p. 18). O autor elenca quatro componentes principais de seu modelo: a observação; os sentimentos; as necessidades; e os pedidos.

Sob a constatação em ampla categoria e por vias de estudo como o de Talis (2020) e Instituto Península (2022) do aspecto estressante e da indisciplina no clima escolar, e das relações entre alunos e professores e alunos e colegas, o ambiente escolar é repleto de conflitos que, se não mediados ou mediados por caminhos inadequados, causam impactos negativos na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, é necessário conhecer ferramentas que sejam potencialmente capazes de mediar conflitos e que permeiam os ambientes educativos.

Além disso, parte-se do pressuposto de que a simples compreensão e conhecimento dos conceitos acima indicados não são suficientes para que educadores mediem conflitos escolares, por conseguinte, é necessário que desenvolvam habilidades para intervir dessa maneira, por meio da formação inicial ou continuada. No âmbito da formação inicial de pedagogos (recorte utilizado para esta pesquisa), supõe-se que, ao longo da licenciatura, não há uma formação específica para a mediação de conflitos no ambiente escolar, principalmente as que se referem a Comunicação Não-Violenta. Já no âmbito da formação continuada, nota-se que as escolas não costumam oferecer espaços para discussão dessa questão orientada para a mediação de conflitos ou apresentar a CNV como ferramenta didática. Esta se torna uma questão importante, pois supõe-se que o professor que conhece, aprende e utiliza formas não violentas de resolução de conflito possibilita que seus alunos aprendam a utilizá-las também, tanto em seu cotidiano escolar como extraescolar, em razão do potencial que as relações educador-aluno têm como modelo nas relações interpessoais.

Por fim, a partir da compreensão da definição de conflitos, da mediação de conflitos, de sua inserção, presença e relevância no ambiente escolar e de sua importância e impacto na aprendizagem dos alunos, este trabalho busca compreender se há diferentes maneiras de lidar com os conflitos escolares e se a CNV tem o potencial de impactar positivamente a aprendizagem, por seu olhar norteador para a gestão dos conflitos sob a ótica da educação integral, além de contribuir para a melhora do clima escolar. Assim, este trabalho apresenta um site informativo para educadores, professores ou não, que, além de trazer informações sobre conflitos, mediação de conflitos e Comunicação Não-Violenta (CNV), sugere propostas formativas para formadores, tendo como base o material do site para os encontros formativos, de acordo com as necessidades de cada escola e sua equipe, visando contribuir para a superação dos desafios identificados por esta pesquisa.

1. CAMPO DE PESQUISA

Com o objetivo de identificar quais são as possíveis formas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apresentar os princípios e ferramentas da Comunicação Não-Violenta como uma opção para mediá-los, visando a melhora do clima escolar e da aprendizagem dos alunos, foi realizada uma pesquisa de desenvolvimento que se caracteriza por buscar soluções para uma demanda colocada, compreendendo o produto a ser desenvolvido, sua funcionalidade e impactos a partir de seu uso. A pesquisa foi realizada em duas etapas utilizando como instrumento de coleta de dados questionários online.

Na primeira etapa foram coletadas informações referentes a base particular de formação de cada professor e professora que, ao responder o formulário, explanaram respostas de suas vivências na escola e processos formativos para o uso da CNV na educação, contemplando o objetivo da pesquisa de obter informações sobre a demanda na escola. Assim, foi realizada uma coleta diagnóstica de demandas dos educadores sobre o tema, que fundamentaram o planejamento do site informativo. Esta coleta foi feita por meio de um questionário online com 16 perguntas abertas e fechadas, dirigidas a uma análise sobre a formação continuada de professores quanto ao conhecimento sobre a CNV na educação, e por meio de observação de situações escolares em quatro escolas particulares da cidade de São Paulo. O segundo aspecto utilizado para a elaboração da formação foi a leitura crítica da documentação pedagógica (PPP e/ou site e/ou plano escolar) das escolas.

Na segunda etapa foi enviado um novo questionário a fim de obtermos respostas da relevância do produto criado a partir das análises de dados e do estudo teórico que se propõe nesta pesquisa. Além da relevância, o formulário serviu para validar como a teoria se encontra com a prática, visto que a mediação de conflitos escolares não acontece por meio de regras a padrões estabelecidos. Assim, o produto, em formato de site, propõe uma formação continuada, trazendo respostas aos parâmetros da aplicabilidade no dia a dia de cada professor.

Todos os dados coletados, tanto por meio da coleta diagnóstica como aqueles advindos das observações realizadas em campo e na fase de aplicação- teste do produto, além dos obtidos por meio do encaminhamento do produto para análise técnica e dos usuários, fizeram parte da análise de dados desse estudo.

1.1 Produto - Comunicação Não-Violenta na Educação: Plataforma Virtual Informativa para Educadores e Documento Orientador para Formação de Professores

Com o propósito de construir caminhos palpáveis na mediação de conflitos escolares, buscou-se na discussão teórica deste trabalho, definir quais são os conflitos plausíveis à mediação e quais devem estar aquém da intervenção de educadores, para, assim, saber por meios objetivos da prática pedagógica do professor em que momento deve ou não haver intervenção. Como resultado desse estudo sobre a mediação de conflitos e inspirado nos fundamentos da CNV foi elaborada uma proposta de formação de educadores.

Essa proposta fundamenta-se na perspectiva de que há nas escolas diversos conflitos que surgem por meio de diferentes personagens, em ambientes diversos e na categoria do que podemos considerar momentâneo para a resolução do conflito, ou o que podemos considerar um conflito duradouro e que se estende nas relações que o gerou. Sendo assim, cada tipificação de conflito precisa ser decodificada a fim de elaborar e usar a melhor e mais adequada ferramenta para sua mediação.

Levou-se em conta, também, que nem sempre a resolução do conflito por meio da CNV é a primeira opção de uma educadora ou educador. Assim, a pesquisa teve como resultado um *site* que representa um material didático que visa informar educadores sobre os princípios, conceitos e técnicas deste trabalho e, ainda, orientar facilitadores da formação continuada, como: coordenadores, diretores e multiplicadores da metodologia a planejar e conduzir uma formação de educadores, com vistas à formá-los para mediar conflitos escolares com base na Comunicação Não-Violenta, resultando no seguinte produto:

Uma plataforma virtual informativa criada no "Google Sites" direcionada aos educadores, a qual contém um percurso formativo que visa a formação continuada de educadores para a mediação de conflitos escolares com base na Comunicação Não-Violenta. Além do conteúdo voltado aos educadores, oferece também orientações para os formadores de educadores utilizarem seus materiais para organizarem formações continuadas em instituições de Educação, sejam elas formais ou não.

Em termos de organização do conteúdo, o site será organizado em 3 módulos: Conflito; Mediação de conflitos e Comunicação Não-Violenta. Como "módulo extra", direcionado aos formadores de educadores, o site sugere uma série de atividades de abertura e sensibilização, desenvolvimento e encerramento para a

formação continuada de educadores com base dos módulos principais do site, para que formadores de educadores possam organizar a sua própria formação, de acordo com as necessidades de sua equipe.

Os dois objetivos práticos da pesquisa são criados com vistas a contribuir para a superação do desafio que é a formação dos educadores para a mediação dos conflitos com o uso das ferramentas da CNV, já que estes, se não bem assistidos e mediados por educadores - quando necessário - tendem a gerar prejuízos na comunidade escolar como um todo.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Para o desenvolvimento do *website* e da sequência didática para formação de professores, serão apresentados neste arrazoado teórico os conceitos de: Conflito; Conflito no contexto escolar; Mediação de conflitos escolares; Comunicação Não-Violenta e Formação continuada do Educador.

2.1 Conflito

Neste item são abordados os conceitos gerais de conflito e de conflitos escolares a partir do artigo "Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação", de Álvaro Chrispino (2007), e são apresentadas algumas maneiras de classificar os conflitos e os conflitos escolares, a fim de contribuir para o entendimento do problema. São apresentadas algumas classificações de conflito segundo Moore (1998) e classificações de conflitos escolares a partir de Nebot (2000) baseadas na revisão bibliográfica feita por Álvaro Chrispino (2007).

Conflitos são intrínsecos à vida de cada indivíduo e fazem parte da natureza humana. Dos vários significados atribuídos a esta palavra, muitos estão relacionados à ideia de desavença. Sua etimologia se origina no latim *conflictu*, de *confligere*, que significa choque, embate de pessoas, oposição.

Entretanto, para esta pesquisa utilizaremos a definição proposta por Álvaro Chrispino (2007, p.15), segundo a qual: "Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento". Essa definição se apresenta menos negativa que "desavença", uma vez que "opiniões ou interpretações" podem ser objeto de debate e, o mais importante, podem ser alteradas a partir do diálogo e com base no consenso. Dessa forma, é justificada a necessidade dos conflitos dentro do contexto dos relacionamentos sociais, tendo em vista que é através deles que ocorre o reconhecimento e valorização das diferenças, anseios e interesses. O conflito é, portanto, parte constituinte da vida humana e principalmente das relações sociais. Podemos, assim, dizer que o conflito surge da diferença de interesses, desejos e vontades, ou seja, da necessidade de escolha entre situações divergentes.

O conflito não é um desconhecido para nós. Todos os que vivemos

em sociedade, de uma forma ou de outra, já tivemos a experiência do conflito. Talvez não tenhamos parado para refletir sobre isso, mas o conflito é nosso companheiro de jornada mais próximo. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, casar/não casar etc.) ou interpessoal. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 29)

E ainda:

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 29 e 30.)

Comumente o termo conflito está associado a fatores negativos. No entanto, essa ideia é ultrapassada. Os conflitos podem representar uma oportunidade de mudança a partir do diálogo e da cooperação, possibilitando a criação de novas opções de encaminhamento aos problemas. Eles, em si, não são negativos, mas a forma que lidamos com eles pode gerar situações positivas ou não. O conflito, como uma iniciativa de busca de melhoria, pode ser aproveitado em função do crescimento de uma sociedade ou, caso contrário, ser o motivador do caos.

Com a finalidade de aprofundar a compreensão das diversas categorias de conflitos, o autor Álvaro Chrispino (2007) propõe uma classificação distinta dos conflitos de relacionamento (Quadro 1), baseada no modelo de Moore (1988), mostrando a causa que os origina:

TIPOS DE CONFLITO	CAUSA DOS CONFLITOS
Estruturais	Padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desiguais; fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; pressões de tempo.
De valor	Critérios diferentes para avaliar ideias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente.
De relacionamento	Emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo – repetitivo.
De interesse	Competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo); interesses quanto a procedimentos; interesses psicológicos.
Quanto aos dados	Falta de informação; informação errada; pontos de vista diferentes sobre o que é importante; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes.

Quadro 1- Tipos de conflito

Fonte: (1988 apud MOORE; CHRISPINO, 2007, p.18)

O quadro apresenta uma classificação dos tipos de conflitos que podem surgir em diferentes contextos que são classificados de acordo com a causa dos mesmos. A análise desses tipos de conflitos pode ajudar a compreender as causas subjacentes a diferentes situações conflituosas e, assim, buscar estratégias mais efetivas para lidar com elas.

A escola não é um ambiente apartado da sociedade - muito pelo contrário

- está inserida e faz parte da sociedade como um todo e, por isso, não está isenta de conflitos. Como parte integrante e importante da sociedade, o ambiente escolar é repleto de conflitos, sendo comum haver "conflitos de relacionamento" entre os diferentes indivíduos envolvidos, especialmente entre os estudantes ou estudantes-professores. Por outro lado, na esfera da gestão escolar, é comum a ocorrência de conflitos "estruturais" e até mesmo de "valores".

Com o propósito de classificar os diferentes tipos de conflitos presentes no ambiente escolar, apresentamos a classificação proposta por Nebot (2000):

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
Organizacionais	São aqueles que se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (direção, técnico administrativos, professores, alunos etc.).
	Relativas à salário e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários e docentes etc.
	Que identificam se são públicas ou privadas.
Culturais	São aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (por exemplo, os bairros e suas características, as organizações sociais do bairro, as condições econômicas de seus habitantes etc.).
Atores	São aqueles que denominamos "pessoais" e que devem ser distinguidos.

Pedagógicos	São aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção (por exemplo, não é a mesma coisa ensinar matemática que literatura, e ambas possuem procedimentos similares, mas diferentes; a organização dos horários de das turmas e dos professores; as avaliações etc.).
	Em grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção etc.).
	Familiares, onde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o "depósito" do aluno na escola.
	Individuais, que são aqueles onde a "patologia" toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

Quadro 2 - Tipos de conflitos escolares

Fonte: (2000 apud NEBOT; CHRISPINO 2007, p. 21

O Quadro 2 apresenta quatro categorias de conflitos escolares. Os conflitos organizacionais envolvem a divisão do trabalho e a hierarquia da instituição, podendo estar relacionados a questões salariais e de distribuição de recursos. Traçando um paralelo com o Quadro 1 (MOORE, 1998), os conflitos organizacionais permeiam a categoria de "conflitos estruturais".

Já os conflitos culturais surgem a partir das conexões sociais que cercam a escola, como as características do bairro em que está situada e as condições econômicas dos habitantes. Neste caso, os conflitos culturais permeiam a categoria de "conflitos de valor" apresentados no Quadro 1.

Os "conflitos de atores" são aqueles relacionados a indivíduos específicos dentro da comunidade escolar, como alunos, professores ou funcionários, no Quadro 1 permeando a categoria "conflitos de relacionamento".

E, por fim, os conflitos pedagógicos se referem ao desenho estratégico da formação e aos dispositivos de controle de qualidade, como a organização dos horários e turmas, avaliações e diferenças na forma de ensinar.

O quadro também destaca que os conflitos podem ocorrer em grupos ou subgrupos, em nível familiar ou individual. E, em casos individuais, há o risco de estigmatização do membro da comunidade que causou o conflito. Essa categorização pode ser útil para entender os diferentes tipos de conflitos que podem surgir no ambiente escolar e desenvolver estratégias para resolvê-los de forma efetiva.

2.2 O conflito no contexto escolar

Como abordado no item anterior, a escola, pelas características que lhe são próprias, constitui um meio favorável ao desenvolvimento de situações de conflito. É na escola que ocorrem os principais processos de aprendizagem, sobretudo devido ao universo social diversificado que a constitui. O resultado das interações entre alunos, professores e toda a comunidade escolar permite a construção de processos de ensino/aprendizagem nas mais diversas vertentes. É importante, ainda, ressaltar que a diversidade de alunos em uma escola, muitas vezes aumenta o número de conflitos que requerem mediação, uma vez que, a partir da definição de “conflito” trazida neste item, são as divergências que os engendram, sendo importante que as escolas estejam preparadas para exercer a capacidade mediadoras.

Nesta visão, a escola busca, ou deveria buscar, se adaptar às exigências dos diversos perfis que compõem a nova demanda. Chrispino (2007) discute essa realidade da seguinte forma:

Temos defendido que a massificação da educação se, por um lado, garantiu o acesso dos alunos à escola, por outro, expôs a escola a um contingente de alunos cujo perfil ela – a escola – não estava preparada para absorver.” (CHRISPINO, 2007, p. 16).

E ainda:

Antes, em passado remoto, a escola era procurada por um tipo padrão de aluno, com expectativas padrões, com passados semelhantes, com sonhos e limites aproximados. (...) Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos (...), mas a escola permaneceu a mesma. Parece óbvio que este conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta.” (CHRISPINO, 2007, p. 16).

Conforme mencionado anteriormente, a diversidade social presente no ambiente escolar pode gerar conflitos, e é importante destacar que a forma como a gestão escolar atua também pode contribuir para a intensificação desses conflitos.

A gestão escolar é um campo de conhecimento que se dedica à organização da escola e à elaboração de práticas didático-pedagógicas que visam o sucesso dos alunos, preservando a sensibilidade e adotando uma abordagem democrática.

A existência de uma hierarquia nas organizações é um fator que dificulta as relações interpessoais, e é essencial criar um espaço democrático para garantir um diálogo consensual. Além dos obstáculos mencionados, há também impasses legais, como o estabelecido no inciso VIII do artigo 3º da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma que o ensino público

deve ser gerido democraticamente. Infelizmente, muitas escolas ainda não adotam esse princípio, o que limita a autonomia dos segmentos educacionais. É necessário repensar o sistema escolar brasileiro para que as escolas ofereçam um ambiente adequado ao aprendizado e atendam às necessidades do novo perfil social após a universalização da educação.

Neste item abordamos o conceito de conflitos e conflitos escolares. Concluímos que conflitos são inerentes à natureza humana e à vida social, e que sua presença não deve ser vista de forma negativa, mas sim como uma oportunidade de diálogo, cooperação e mudança. Para uma gestão adequada dos conflitos, é importante entender suas causas e classificá-los, a fim de buscar soluções que atendam aos interesses e necessidades das partes envolvidas. No contexto escolar, os conflitos são frequentes e, por isso, é fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para lidar com eles de forma construtiva, por meio de modelos de mediação que permitam o diálogo e a busca por soluções colaborativas. A seguir trataremos sobre a importância da mediação de conflitos no contexto escolar.

2.3 Mediação de conflitos escolares

A mediação de conflitos, é abordada inicialmente a partir da etimologia e origem da palavra, trazendo definições do campo jurídico e abordando os conceitos de Bolzan e Spengler (2012) como referências centrais. Em seguida, suas aplicações são apresentadas dentro do campo da educação, mais especificamente sobre experiências de mediação dentro das escolas e, por fim, é abordado o papel do professor nesse cenário.

A etimologia e origem da palavra “mediação”, *medius*, *mediator*, surgiu para designar a intervenção humana entre duas partes. De acordo com Bolzan e Spengler (2012, p. 145) o termo mediação procede do latim *mediare*, que significa mediar, intervir e dividir ao meio. Esses mesmos autores ainda informam que:

(...) a palavra mediação evoca o significado de centro, meio, de equilíbrio, compondo a ideia de um terceiro elemento que se encontra entre as duas partes, não sobre, mas entre elas. Por isso, a mediação é vista como um processo em virtude do qual um terceiro (o mediador) ajuda os participantes em uma situação conflitiva a tratá-la, o que se expressa em uma solução aceitável e estruturada de maneira que permita ser possível a continuidade das relações entre as pessoas envolvidas no conflito. Trata-se de uma “gestão ativa de conflitos pela catálise de um terceiro” através de uma “técnica mediante a qual são as partes mesmas imersas no conflito quem tratam de chegar a um acordo com a ajuda do mediador, terceiro imparcial que não tem faculdades de decisão (BOLZAN e SPENGLER, 2012, p. 146)

Por meio da utilização de técnicas de mediação, as partes podem expor seu pensamento e têm uma oportunidade de solucionar questões importantes

de um modo cooperativo e construtivo – o que torna a mediação uma possibilidade de mudar a “cultura do conflito” para a “cultura do diálogo”.

Seu aparecimento remonta às primeiras sociedades existentes e se encontra como uma das primeiras formas hábeis de resolver os conflitos, muito antes do surgimento do Estado como um ente politicamente organizado e monopolizador da tutela jurisdicional (MORAIS e SPENGLER, 2008). Ainda sobre a prática da mediação, Sica (2011) menciona:

Mediar, portanto, parece ser prática tão antiga quanto a vida em comunidade. Não se trata aqui de fazer “escorço histórico” da mediação, o que seria inviável e sempre acabaria por reduzir a dimensão ampla da atividade enfocada, mas vale lembrar que *mediare*, do latim antigo, é dividir, abrir ao meio, termo que se adapta para indicar a finalidade de enfrentar dinamicamente uma situação problemática e abrir canais de comunicação bloqueados; refere-se à atividade em que uma parte terceira e neutra ajuda dois ou mais sujeitos a compreenderem o motivo e a origem de um conflito, a confrontarem os próprios pontos de vista e encontrarem uma solução, sob a forma de reparação, mais simbólica do que material. A mediação visa a restabelecer o diálogo entre as partes para poder alcançar um objetivo concreto: a realização de um projeto de reorganização das relações, com resultado o mais satisfatório possível para todos (SICA, 2011, p. 162).

A mediação pode, assim, ser conceituada como uma metodologia de resolução de conflitos no qual um mediador tem o papel de facilitar a comunicação entre as pessoas na busca de uma solução para o conflito ou problema e oferecer às pessoas a participação ativa nas resoluções de conflitos, resultando num aumento de responsabilidade e de cidadania. Essa metodologia pode ser usada em muitos espaços, e o escolar é um deles. Para Chrispino (2007), “o primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades” (CHRISPINO, 2007, p.13), salientando que se faz necessário assumir a violência e os conflitos nas escolas para conseguir assumir uma nova postura frente aos acontecimentos. Nesse sentido, Tomás (2010) destaca que,

A forma mais eficaz e assertiva de chegar a um consenso e de prevenir um determinado conflito é a mediação. (...) o conflito e a violência estão, cada vez mais, presentes nas escolas manifestando-se de várias formas com efeitos devastadores para toda a comunidade educativa, até mesmo mergulhando a escola numa crise de legitimidade. Para inverter esta tendência é necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivalidade no meio escolar. (TOMÁS, 2010, p.27)

A mediação é um processo flexível de caráter pedagógico e pode ser moldada conforme as necessidades específicas de cada escola, levando-se em conta as principais razões geradoras de conflitos. É uma ótima ferramenta para melhorar a qualidade da convivência no ambiente e da comunidade escolar, para combater a indisciplina e para ajudar na pacificação e democratização da escola. Também possibilita aos alunos desenvolverem competências sociais, emocionais e de comunicação. Segundo o autor Sales (2007),

A mediação possibilita a transformação da “cultura do conflito” em “cultura do diálogo” na medida em que estimula a resolução dos problemas pelas próprias partes. A valorização das pessoas é um ponto importante, uma vez que são elas os atores principais e responsáveis pela resolução da divergência (Sales, 2007, p. 184).

Neste item vimos como a mediação de conflitos escolares é uma escolha pedagógica que permite a lidar com os conflitos de maneira mais consciente e intencional, da mesma forma como deve acontecer todo o processo educativo planejado e orientado para a promoção do diálogo. A mediação, por si, dispõe de diversas técnicas e ferramentas para acontecer e, como veremos a seguir, a Comunicação Não-Violenta pode ser uma das escolhas pedagógicas para realizá-la no ambiente escolar.

2.4 Comunicação Não Violenta

Nesta seção abordaremos a Comunicação Não-Violenta (CNV), a partir da teoria de Marshall Rosenberg. Segundo o autor, a CNV é uma abordagem específica da comunicação que consiste em falar e ouvir o outro, fazendo com que a compaixão surja naturalmente (ROSENBERG, 2006). É importante ressaltar que a noção de violência engloba a comunicação verbal, uma vez que “as palavras não raro provocam mágoa e dor, seja nos outros, seja em nós próprios” (ROSENBERG, 2006, p. 19). Logo, a CNV visa a não-violência nas interações, com foco na comunicação verbal.

Segundo Rosenberg (2006), a CNV é baseada em habilidades de linguagem e comunicação que orientam para a reformulação da maneira como nos expressamos e ouvimos os outros. O autor apresenta quatro componentes que são fundamentais para a compreensão de como a CNV acontece na prática, sendo eles: observação, sentimentos, necessidades e pedidos.

Primeiramente, observamos o que está acontecendo de fato em dada situação:(...). Em seguida, identificamos como nos sentimos ao observar aquela ação:(...). Em terceiro lugar, reconhecemos quais de nossas necessidades estão ligadas aos sentimentos que identificamos(...) o quarto componente – um pedido bem específico(...). (ROSENBERG, 1999, p. 23)

O autor ressalta a importância de expressar e receber essas quatro informações claramente: “O que estou observando, sentindo e do que estou

necessitando; o que estou pedindo para enriquecer minha vida; o que você está observando, sentindo e do que está necessitando; o que você está pedindo para enriquecer sua vida” (ROSENBERG, 1999, p. 23).

Durante o curso “Percurso CNV” de Dominic Barter, que aconteceu presencialmente na cidade de São Paulo nos dias 3 e 4 de março de 2023, o pesquisador sobre a CNV classifica-a como a “arte de interromper o discurso dominante”. Ele ressalta o fato de que a CNV não deve servir à lógica dominante de diminuir o conflito, e sim se debruçar sobre ele. É preciso persistir na investigação da compreensão do sentido do que o outro diz. Essa colocação se relaciona diretamente com o que observamos dentro das escolas, uma vez que muitas vezes os conflitos que ali surgem são “resolvidos” (na realidade, encerrados, mas sem a resolução, de fato) com a ordem de um pedido de desculpas de um terceiro, que, em regra é o professor) e nada mais. É exatamente essa lógica que queremos questionar.

Vale salientar que a CNV não consiste em uma fórmula fixa, mas sim algo que é totalmente adaptável a situações variadas e que, no entanto, sempre deve considerar os quatro aspectos citados para identificar e agir sobre o conflito. Se considerarmos o ambiente escolar, onde os sujeitos em conflito na maioria das vezes são crianças em desenvolvimento, pressupomos que a figura do educador muitas vezes será de suma importância na mediação dos conflitos que surgirem ali.

A CNV mostrou-se uma possibilidade como instrumento dentro do espaço escolar para potencializar as ações que buscam a solução de conflitos escolares. Podendo, portanto, ajudar a promover uma cultura de diálogo dentro da sala de aula, aumentando o respeito e a boa convivência entre estudantes. (FERREIRA, 2019, p. 13)

Assim, para contemplar essa abordagem como uma ferramenta factual ao uso em sala de aula e dar a possibilidade dos professores se pautarem nela para a mediação de conflitos, é imprescindível que haja vínculo entre o mediador (educador) e as partes do conflito. Dominic Barter (2023) coloca que o objetivo da CNV não é a conexão entre as partes, e sim a ação, o movimento. Mas para que isso aconteça, o vínculo entre as partes é uma pré-condição. Ele também aponta a importância da forma de comunicar dentro da CNV. Segundo ele, esta não deve oprimir o outro e nem reprimir algo em quem está se comunicando.

Para que a CNV esteja presente dentro das escolas em momentos de mediação de conflitos, é necessário que o início da abordagem transcorra pelo viés da observação de tais conflitos. O movimento que direciona a CNV quando há a presença de um mediador é a capacidade deste de saber escutar as pessoas, tornando-se uma espécie de tradutor das necessidades expressas na fala dos envolvidos (ROSENBERG, 2006, p. 200). É importante apontar que nem sempre a mediação do educador será solicitada pelas crianças e/ou será de fato necessária. Vale lembrar que elas também têm habilidades e capacidade para resolver alguns conflitos com autonomia, sem a presença de um terceiro. Logo, é importante que haja um olhar atento para os conflitos dentro da escola, assim será possível que o educador decida se deve ou não intervir.

Em linhas gerais, se for observado que a discussão do conflito não está caminhando para um novo lugar, com falas repetitivas apontando uma não-escuta entre as partes, ou se a violência estiver presente, seja ela física ou verbal, a mediação de um educador é bem-vinda.

Ainda, quando falamos sobre conflitos escolares, nos quais as partes envolvidas em geral são crianças, é preciso considerar as singularidades da faixa etária em questão. As crianças ainda estão aprendendo a identificar e lidar com as suas emoções, além de desenvolverem-se por estágios biológicos pragmáticos. Como aponta Piaget (1932/1994), “o egocentrismo infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social” (PIAGET, 1932/1994, p. 81), o que nos faz refletir sobre como a vontade alheia não é vista pela criança, pois o ponto de vista próprio é julgado como sendo o único possível, apontando um egocentrismo característico da infância. Quando os conflitos acontecem dentro da perspectiva egocêntrica da criança, tal mediação anseia por uma resolução onde os desejos de um e de outro sejam considerados.

Ainda sobre as singularidades da faixa etária em questão, Becker (1993) afirmou que “a abstração está limitada pelo esquema de assimilação disponível no momento; o esquema disponível é a síntese das experiências anteriores, isto é, das abstrações” (BECKER, 1993, p. 44). Sabemos que o pensamento da criança é pautado pelo seu repertório e experiências anteriores, e isso se estende para os momentos de conflito. É por isso que a intervenção do educador pode trazer novos caminhos e recursos, ampliando assim o repertório das crianças.

Portanto, entendemos que a dificuldade de enxergar o outro muitas vezes está no centro do conflito, principalmente quando falamos de crianças. Os sujeitos tendem a usar uma linguagem pouco assertiva sobre seus próprios sentimentos, com dificuldade de verdadeiramente escutar a outra parte, aquilo que o outro está colocando. Para o adulto, aqui muitas vezes entra a ofensa ou crítica e a incapacidade de esclarecer ao outro o que se quer. Para a criança, esse processo tende a ser mais profundo, pois envolve o pensamento concreto que estabelece as relações entre os sentimentos que tangem às necessidades dos dois e como essas necessidades podem gerar pedidos que não ofendam a sua percepção egocêntrica.

Pensamos então que a mediação pode ser mais desafiadora, tendo em vista o egocentrismo infantil. Neste caso o mediador do conflito, o educador, deve ater-se não apenas ao conflito entre a capacidade que a criança tem de perceber o outro e a si mesmo, como também, a forma como a CNV se relaciona com o processo de abstração, necessário para a resolução de problemas.

Quando intermediamos um conflito, é bom começar assegurando às partes em conflito que não estamos lá para tomar partido, mas para ajudá-las a ouvir-se e guiá-las para uma solução que atenda às necessidades de ambas. Conforme as circunstâncias, podemos também querer transmitir a nossa confiança de que, se as partes seguirem as etapas da CNV, suas necessidades serão satisfeitas no

final. (ROSENBERG, 2006, p. 208).

Rosenberg (2006) afirma que o papel do mediador é criar um ambiente em que as partes possam ligar-se, expressar suas necessidades, entender as necessidades de cada uma e chegar a estratégias que as supram. É preciso que esse espaço de escuta seja estabelecido e o mediador vai ser encarregado de garantir isso. Ademais, o autor ressalta a importância de manter a conversa no presente, no momento: “Quem precisa do quê agora? Quais são os pedidos atuais?” (ROSENBERG, 2006, p. 210).

Ele também apresenta outra função da mediação, que faz muito sentido quando pensamos nas partes envolvidas no conflito como crianças. Segundo ele, é importante evitar que a conversa fique estagnada, o que muitas vezes acontece nos conflitos observados dentro da escola, uma vez que as crianças tendem a repetir a história do seu ponto de vista, inúmeras vezes. Para que a conversa caminhe, o autor aponta que é importante que o mediador faça perguntas eficientes e estratégicas.

Neste item abordamos a Comunicação Não-Violenta, sua relação com a mediação de conflitos e quais pontos devem ser levados em consideração quando envolvemos crianças neste processo. A seguir trataremos sobre a importância da formação continuada do educador para o uso das ferramentas da Comunicação Não-Violenta na sua prática educativa.

2.5 Formação Continuada do Educador

Como visto nos itens anteriores, a mediação de conflitos escolares aliada às técnicas empregadas pela Comunicação Não-Violenta pode ser de grande estima para o desenvolvimento de habilidades e competências, especialmente sociais, nos estudantes. No entanto, o uso da CNV pelos educadores não é trivial.

Pensar e conhecer a importância e relevância da CNV como ferramenta para a mediação de conflitos escolares não se faz suficiente para que impactos ocorram dentro da escola. Para isso, é importante que os agentes escolares, professores ou não, sejam formados de maneira adequada e intencional com foco na resolução de conflitos, podendo ser a Comunicação Não-Violenta um dos conjuntos de ferramentas apresentados e trabalhados.

Neste item serão brevemente comentados de maneira objetiva, os currículos de licenciaturas em Pedagogia de três cursos diferentes, todos com atribuição de conceito 4 ou 5 no último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), com foco em compreender se há previsão curricular dessas instituições em formar seus alunos para aprenderem a mediar conflitos escolares e, não somente e como objetivo principal, será discorrido sobre a formação continuada de professores, pensando em caminhos para que os espaços de formação possam ser utilizados para formar educadores para utilizar ferramentas da CNV para a mediação de conflitos escolares.

2.5.1 Análise de currículos de formação inicial

Buscou-se ter acesso aos currículos completos, com a descrição de conteúdos programáticos, de cursos de Pedagogia na cidade de São Paulo cujas licenciaturas tivessem atribuição de conceito 4 ou 5 no ENADE. No entanto, em alguns dos cursos, não foi possível obter o conteúdo programático, apenas a matriz curricular.

2.5.2 Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (integralmente disponibilizada no Anexo I)¹ permite inferir que, a partir da análise dos títulos das disciplinas, não há nenhuma que possua foco direcionado para a mediação de conflitos escolares ou convivência na escola. Não foi possível ter acesso ao conteúdo programático de todas as disciplinas curriculares e eletivas do curso para a elaboração deste trabalho.

De todas as disciplinas listadas, identificou-se a eletiva intitulada “Cultura da Paz e construção de subjetividade(s) democráticas - caminhos da Educação em perspectivas transformadoras”, que possui como objetivo geral

Possibilitar por meio de uma caminhada vivencial (teórico- prática), a apropriação de ferramentas conceituais e de ação para uma Cultura de Paz, considerando a construção de subjetividades-intersubjetividades democráticas em diferentes planos relacionais” (Proposta de disciplina optativa do curso para a Universidade - Anexo II)

Nota-se que a eletiva traz em seu objetivo geral a apropriação de ferramentas que buscam o desenvolvimento do licenciando para a Cultura de Paz. Tal objetivo não visa, especificamente, desenvolver habilidades mediadoras, mas essa construção também pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades mediadoras e que, segundo Thomás (2010), o desenvolvimento da cultura de paz é necessário para a gestão positiva dos conflitos.

2.5.3 Currículo do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU

Com base nos títulos das disciplinas listadas da matriz curricular do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (integralmente disponibilizada no Anexo III) não se percebe nenhuma disciplina orientada para o desenvolvimento de técnicas de mediação de conflitos escolares.

2.5.4 Currículo da Universidade Paulista – UNIP

A matriz curricular da Universidade Paulista - UNIP (integralmente disponibilizada no Anexo 4)³, assim como as demais pesquisadas, também não indica nos títulos de suas disciplinas conteúdos voltados para a mediação de conflitos escolares ou que busquem desenvolver no licenciando tais habilidades de maneira intencional e direcionada em sua formação inicial.

2.5.5 Síntese de análise dos currículos de licenciatura de Pedagogia

A partir das análises das matrizes curriculares das três instituições apresentadas, é possível inferir que mesmo nos cursos mais bem classificados no Exame Nacional não é possível notar a intencionalidade curricular em desenvolver as habilidades e competências necessárias à mediação de conflitos escolares. É possível, no entanto, supor que tais cursos não desenvolvem tais habilidades em seus alunos, mesmo que não tenha sido feita a análise do conteúdo programático de cada uma das disciplinas ofertadas pelas licenciaturas, explicitando a relevância de formações continuadas com esse foco, principalmente para educadores que atuam na educação básica, tanto em instituições particulares como públicas.

2.6 A formação continuada do educador

Em razão da análise dos aspectos de formação do educador já citados, este trabalho se propõe a abordar a formação continuada de educadores, de modo a buscar desenvolver as habilidades e competências necessárias para a realização da mediação de conflitos escolares com base nas ferramentas da CNV.

Sabe-se que a formação continuada não tem como objetivo suprir as lacunas da formação inicial, mas pode ser uma grande aliada ao desenvolvimento docente, uma vez que o professor é um expert adaptativo (BRANSFORD, DARLING-HAMMIND e LEPAGE, 2005) que lida com as mais variadas complexidades ao longo da rotina escolar, sendo imperativo o seu contínuo desenvolvimento profissional.

Antes de adentrar em mais detalhes da formação continuada de professores, faz-se necessário explanar o interesse da pesquisa em vincular a prática docente à mediação de conflitos escolares: por vias de estudonotou-se uma crescente nos impactos do aspecto estressante da profissão docente e da indisciplina no clima escolar e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis - *Teaching and Learning International Survey*, 2020), coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), identifica como as maiores causas de estresse entre professores brasileiros é a indisciplina na sala de aula e o fato dos professores se sentirem intimidados por seus alunos.

Não somente, o Instituto Península constatou através da pesquisa *Retratos da educação pós pandemia: uma visão dos professores* que 73% dos professores entendem que os alunos estão com algum tipo de dificuldade no relacionamento com professores ou colegas (2022, p. 14).

A partir dos dados acima trazidos cuja relevância é clara, da constatação de que as licenciaturas analisadas não incutem em sua grade curricular disciplinas orientadas para a mediação de conflitos durante a formação inicial e da percepção de que o professor é um expert adaptativo, sendo também o fator intraescolar que mais impacta na aprendizagem dos alunos (OCDE, 2019; DARLING-

HAMMOND, 2019; HARGREAVES; FULLAN, 2015), é indispensável

buscar compreender maneiras de formá-lo (assim como os demais educadores da comunidade escolar na qual está inserido) para que seja capaz de mediar conflitos escolares, podendo conhecer a CNV e utilizá-la para tanto.

Por isso, serão apresentados, agora, possíveis caminhos e argumentos para uma formação continuada de educadores orientada para a mediação de conflitos escolares, tendo como olhar norteador a educação integral para o uso de técnicas e ferramentas da Comunicação Não-Violenta.

Antes de adentrar nos aspectos da formação continuada em si é preciso dar um passo para trás e lembrar um dos pilares da educação brasileira, refletido e ratificado pela Base Nacional Comum Curricular: a Educação Integral (Brasil, p. 14). A educação integral é premissa educativa. Impõe um olhar que norteia a educação visando o desenvolvimento do aluno de modo a compreender a sua complexidade em todas as suas esferas, além de compreender a escola como espaço de aprendizagem e de prática democrática inclusiva.

É sob essa ótica que uma formação continuada voltada para a mediação de conflitos escolares deve se pautar, uma vez que, como foi explanado nos itens anteriores, há a necessidade da escuta ativa, observação e da criação de conexões e vínculos para que a mediação de conflitos e do emprego de técnicas da Comunicação Não-Violenta possa acontecer, uma vez que a CNV não é

apenas uma “caixa de ferramentas” utilizada no momento da mediação de um conflito, mas uma postura, uma forma do sujeito se colocar no mundo e de se comunicar tipicamente.

Por isso, para se pensar em uma formação continuada que vise formar o educador para a mediação de conflitos escolares e para o uso da CNV é preciso buscar recursos que o levem para a prática e que desenvolvam e promovam habilidades como empatia, autenticidade, escuta ativa e respeito. Além disso, uma formação centrada na prática é também essencial. Em geral, experiência é aquilo que atravessa o sujeito, que o toca (BONDIA, 2002), e, por essa razão, a formação continuada de professores que visa desenvolver habilidades tão sensíveis quanto as aqui listadas devem ser feita a partir de experiências.

O uso da CNV na formação continuada de professores desenvolve as habilidades necessárias para que os próprios professores possam utilizá-las em sua prática docente. Isso, por si, é a formação com base na homologia de processos (SCHÖN, 2002), ou seja, a necessidade do professor vivenciar em sua formação aquilo que deverá refletir em sua prática pedagógica. Não somente, também se constata a importância da utilização da CNV para a promoção de uma cultura de paz nas escolas.

Em termos práticos, o formador de educadores pode lançar mão de metodologias práticas que envolvam *role-plays* (encenações), práticas de meditação, atividades de reconhecimento de sentimentos e emoções, de discussão democrática.

i.e., rodas de conversa e assembleias, dentre outras propostas formativas que visem desenvolver nos educadores as habilidades aqui já mencionadas.

Por fim, cada realidade escolar é única e, por isso, cabe ao formador organizar o percurso formativo de sua equipe a desenvolver habilidades e competências necessárias à mediação de conflitos e do uso da CNV de acordo com as necessidades de sua comunidade escolar, não sendo possível, portanto, indicar um modelo que padronize uma formação considerada ideal para desenvolver tais habilidades sem que antes se conheça o formador, a comunidade escolar e a equipe que será formada.

3. ANÁLISE DE DADOS

Retomando o objetivo da pesquisa de identificar quais são as formas de mediação de conflitos escolares, com enfoque nos princípios e ferramentas da Comunicação Não-Violenta (CNV) como uma possível ferramenta, a coleta de dados, como já sinalizado no item 1 – Campo de Pesquisa, foi feita por meio de uma pesquisa de desenvolvimento que se caracteriza por buscar soluções para uma demanda observada. Como o primeiro aspecto a ser abordado, foram analisadas as respostas relativas à demanda dos professores quanto à mediação de conflitos dentro da escola, bem como a formação destes professores e o entendimento que se tinha acerca da Comunicação Não Violenta.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário (Google Forms) composto por 20 perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE 1), que deram origem a 35 respostas (sem identificação pessoal).

Com relação aos dados coletados, foi necessário estabelecer categorias para que os mesmos pudessem ser analisados. Assim sendo, foram estipuladas cinco categorias de análise:

- Categoria 1 - *Como os professores definem conflito escolar*, que apresenta como os professores percebem os conflitos escolares e que tipo de prejuízo estes causam na rotina escolar.
- Categoria 2 - *Conhecimentos sobre mediação de conflitos*, que apresenta o conhecimento geral dos professores acerca da mediação de conflitos.
- Categoria 3 - *Comunicação Não Violenta*, que verifica se os professores estão ou não familiarizados com a CNV.
- Categoria 4 - *Formação dos professores*, que procura compreender o percurso formativo dos professores e se os assuntos abordados acima foram contemplados durante a formação.
- Categoria 5 - *Clima escolar*, que busca descrever o clima da escola no qual os educadores trabalham, contemplando como se dá a comunicação interna.

A seguir, serão apresentadas as análises de cada uma das categorias.

3.1 Como os professores definem conflito escolar

Para compreender como os professores enxergam um conflito escolar, foram elaboradas as seguintes perguntas: “O que você considera um conflito escolar?” e “Que tipo de prejuízo os conflitos entre alunos causam na rotina escolar?”. Ao analisar as respostas foi possível perceber que a maioria dos professores descreve conflito como alguma alteração nos afetos, algo que interfere na dinâmica escolar e/ou que causa prejuízo na aprendizagem. Também há algumas citações que relacionam conflito com a violência física e violência verbal.

“No que se refere à definição de conflito, termos como “desconforto”, “desestabilização emocional”, “desequilíbrio”, “frustrações” e “situação de tensão” foram mencionados, como observamos nas respostas: “Tudo o que causa certo desconforto no indivíduo” (Resposta 1) e “Uma situação que desestabiliza emocionalmente alguma das partes envolvidas” (Resposta 4).

Além disso, vários professores mencionaram comportamentos que se afastam da noção da Comunicação Não Violenta ao falarem sobre conflitos. Isso foi evidenciado com a presença de termos como “interação não respeitosa”, “não escuta”, “dificuldade em se relacionar e/ou comunicar” e “disputas de poder”. Assim, uma oportunidade de formação que contemple os princípios básicos da CNV se torna ainda mais substancial dentro das escolas.

Em relação a que tipo de prejuízo os conflitos causam dentro da escola, muitos professores mencionaram as consequências afetivas decorrentes, como “estresse”, “tensão”, “desestabilização emocional”, “raiva”, “tristeza”, entre outros. Vale ressaltar que essas consequências foram relacionadas com o prejuízo na aprendizagem e dinâmica escolar na maioria das respostas, como na abaixo:

“Os conflitos, quando em excesso, podem dificultar muito o seguimento do planejamento de aula e das atividades propostas. Assim, a aprendizagem de conteúdos pode ficar prejudicada. Além disso, podem ocorrer prejuízos emocionais e psíquicos nas crianças, como medo, insegurança, vergonha, apatia... Porém, vale ressaltar que a escola é justamente o espaço do conflito e que este, em certa medida, é necessário para que a aprendizagem possa acontecer e as crianças estejam mais aptas a conviver em sociedade.” (Resposta 33).

Tendo em vista que a grande maioria dos professores menciona prejuízos na aprendizagem e na dinâmica escolar e que manifesta que os conflitos podem se tornar desafios, pode-se inferir que uma das possíveis causas para essa percepção seja decorrente da falta de tempo para lidar com os conflitos ou de uma dificuldade em seu manejo, como vemos na resposta abaixo:

“Ter vivido um conflito na escola tira a criança de um estado propício para contribuir e participar em sala de aula, principalmente quando esse conflito não foi tratado ou resolvido. Também existe a questão do tempo que as professoras precisam criar na rotina para resolver conflitos que envolvem um grupo maior de crianças, o que pode atrasar o planejamento e o cronograma de atividades”. (Resposta 14)

Voltando à Resposta 33, apresentada acima, é interessante comentar o final da mesma: “(...) Vale ressaltar que a escola é justamente o espaço do conflito e que este, em certa medida, é necessário para que a aprendizagem possa acontecer e as crianças estejam mais aptas a conviver em sociedade”. Essa fala retrata o pensamento do grupo de participantes dessa pesquisa no que se refere à importância dos conflitos dentro da escola. É evidente que eles fazem parte do cotidiano escolar. A partir dessa constatação, o objetivo desse levantamento é apresentar uma nova alternativa para os educadores mediar conflitos dentro da escola.

3.2 Conhecimentos sobre mediação

Para melhor entender como os professores compreendem a mediação foram apresentadas as seguintes perguntas: “Para você, o que é a mediação de conflitos?”, “Quais são os conflitos que precisam da sua mediação?” e “Você já teve alguma experiência de resolução de conflitos na escola que foi marcante para você? Descreva”.

A partir das respostas recebidas percebemos que, ainda que os professores tenham conceitos diversos a respeito do que é mediação e qual o papel do mediador, podemos realçar duas ideias gerais que se destacaram, aparecendo com grande frequência. A ideia de *Escuta e acolhimento, a partir de um lugar de neutralidade* e a de *Facilitação do diálogo, ajudando os envolvidos a buscar soluções e fazer acordos*. A ideia exclusiva de escuta e acolhimento foi citada por 5 das 35 respostas obtidas, como por exemplo:

“É entender a situação em todos os prismas. Toda história tem vários lados e saber ouvir tanto aquele estudante que foi a “vítima” como a que foi “causadora” é olhar o todo e saber compreender a todos. São crianças e estão aprendendo a lidar com as situações, é importantíssimo ouvi-las antes de dar um parecer/bronca.” (Resposta 20)

Já a noção de *facilitação do diálogo, ajudando a buscar soluções*, foi citada em 9 das 35 respostas, em depoimentos como: “A ajuda de alguém que tenta facilitar o diálogo entre as partes” (Resposta 32); “Ajudar todos os lados da situação a se expressar e se escutar, buscando uma solução em comum.” (Resposta 33) e; “É oportunizar o diálogo de forma respeitosa, permitindo que ponderem, se percebam, verbalizem seus sentimentos e expressem frustrações e escutem de forma mais empática” (Resposta 35).

Foi importante observar que mais da metade dos entrevistados, 18 de 25, citaram ambas as ideias simultaneamente em suas respostas:

“Dar atenção para a situação que aconteceu, acolher os envolvidos, organizar uma conversa em que seja possível a fala e a escuta ativa, validar os sentimentos, reafirmar regras e combinados de convivência, propor ou ajudar a chegar em uma solução e tentar estabilizar as emoções das crianças para que possam voltar às atividades pedagógicas.” (Resposta 14)

“Mediação de conflitos é o auxílio que eu, como adulta referência para as crianças, posso dar conversando com elas, ouvindo todas as versões do que está ocorrendo, tentando compreender e ajudá-las a além de se ouvirem, pensarem juntas uma solução viável e boa para todas envolvidas.” (Resposta 17).

Essas respostas indicam que muitos entrevistados compreendem o pressuposto conceitual de que o mediador é uma pessoa de caráter neutro e imparcial. A mediação enfatiza ainda a colaboração, a comunicação respeitosa e a minimização ou ausência de adversidade, com o objetivo de preservar ou melhorar o relacionamento entre as partes envolvidas, essa ideia também vai de encontro com a grande maioria das respostas obtidas.

Podemos afirmar também que as respostas analisadas têm consonância com os conceitos abordados no campo teórico deste estudo como o de Sica (2011) quando afirma que o propósito da mediação é facilitar a comunicação entre as partes envolvidas, a fim de atingir um objetivo específico, que é a criação de um projeto de reorganização das relações que seja satisfatório para todas as partes. As respostas convergem também em relação à consideração geral de que podem ser objetivos da mediação: permitir que as partes expressem seus sentimentos e pontos de vista e ouçam os sentimentos e pontos de vista das outras partes.

Ademais, embora a pergunta não tenha sido direcionada nesse sentido, duas das respostas indicaram que os professores têm a intenção de usar a mediação como uma estratégia para ajudar os alunos a expandir suas habilidades socioemocionais e aprender a resolver conflitos futuros de maneira independente, seguem:

“É a intervenção com uma intenção pedagógica que disponibilize ferramentas e novos caminhos para que os estudantes se instrumentalizem de competências sociais para que possam se tornar autônomos na resolução de seus próprios problemas.” (Resposta 7)

“Ajudar as crianças a entender, ou ao menos enxergar, o lado do outro para conseguirem chegar num acordo em que haja menos danos e tristeza. Quando facilitamos a comunicação entre eles, eles conseguem se expressar melhor, entrar em contato com o

que eles não gostaram e comunicar isso. O outro aprende a ter uma escuta ativa, além de também expor seu lado, e isso aumenta significativamente o leque de ferramentas e possibilidades em que eles podem se basear para poderem resolver conflitos da melhor forma no futuro.” (Resposta 22)

Tais respostas vão ao encontro ao que atualmente se almeja no contexto escolar, onde, para além dos conteúdos teóricos das disciplinas, há também um olhar atento para as competências e habilidades socioemocionais, que se mostram cada vez mais importantes tanto no âmbito da formação pessoal do indivíduo, quanto futuramente na vida profissional. Não somente, são essas as competências gerais que a BNCC (BRASIL, 2019) visa desenvolver em todos os estudantes. Destaca-se também que à medida em que os educadores fornecem ferramentas para os alunos se tornarem capazes de resolver conflitos de maneira mais independente, isso cria um ambiente escolar mais positivo e saudável para todos os envolvidos.

Acerca da pergunta “Para você, o que é a mediação de conflitos?”, concluímos que a maioria dos educadores entrevistados possuem uma noção satisfatória, ou seja, que se aproxima bastante dos conceitos teóricos abordados neste estudo sobre o que é a mediação de conflitos.

Quando indagados sobre “Quais são os conflitos que precisam da sua mediação?”, as situações que apareceram mais frequentemente foram: “Agressão física”; “Agressão e/ou desrespeito verbal”; “Quando um ou mais envolvidos não conseguem resolver de forma autônoma” e “Ocorrências relacionadas ao convívio”.

A agressão física, que pode ser desde um empurrão, até mesmo formas mais graves de violência, foi citada em 11 das 35 respostas obtidas. Essa é uma questão que começa a ser vista com mais frequência nos anos iniciais e que muitas vezes se perpetua através da vida escolar. Seguem alguns exemplos:

“Em caso de conflitos apenas verbais, observo as reações das crianças e a depender da situação espero eles pedirem ajuda, pergunto se precisam de ajuda ou se tiver em uma situação mais crítica, como gritos e choros intervenho na hora, assim como em situações de violência física.” (Resposta 19).

“Conflitos que partem pra agressão ou não se resolvem” (Resposta 27).

A situação de agressão e/ou desrespeito verbal, diz respeito a xingamentos, falas ofensivas e situações em que algum dos envolvidos possa se sentir desrespeitado ou ofendido em razão da fala de outrem.

Acreditamos sim que a mediação dos educadores seja realmente necessária em momentos de agressão e desrespeito verbal, ou seja, violência. Mas ela pode ir além disso. A partir das respostas acreditamos que os professores possam ampliar seu repertório de estratégias e compreensão de como agir nessas situações a partir do produto do presente trabalho.

3.3 Comunicação Não-Violenta

Para avaliar a compreensão dos professores atuantes em relação a Comunicação Não Violenta, elaboramos uma questão pedindo que dessem dois exemplos de CNV na prática docente. Com isso colhemos alguns termos que foram categorizados a fim de serem analisados como, por exemplo, o “acolhimento” que aparece em algumas respostas de acolhimento às crianças por diferentes tipos de atitudes quando há a necessidade de uma intervenção para mediar o conflito.

Aqui encontramos relações que se estabelece quando o professor coloca-se, por exemplo, na altura da criança, com o intuito de escutá-la e dar espaço para que a criança sinta que a interação entre eles será guiada de forma respeitosa e uníssona. Para que isso aconteça podemos ver que o termo é cercado não apenas de uma, mas de algumas atitudes que, quando somadas, resultam no acolhimento necessário para a criança sentir-se segura ao lado do adulto.

A escuta ativa foi bastante mencionada na pesquisa e alguns exemplos dimensionam o quanto é necessário ter uma escuta ativa no momento em que as partes se encontram em uma situação conflituosa. Quando nos dispomos a integralidade da ação, demonstramos que nossa escuta é uma escuta de qualidade que vai considerar a fala do outro para validar os sentimentos mútuos gerando um diálogo empático na concessão de prescindir da sua vontade pessoal para garantir uma resolução que seja efetiva para todos.

Ainda nessa categoria colhemos exemplos de como isso pode se dar na prática, e então pudemos considerar que para se ter uma “escuta ativa” e “empática” é necessário mediar o conflito sugerindo que as partes “indiquem a ação que a outra pessoa fez, e depois como se sentiram. Jamais taxando a pessoa de adjetivos desagradáveis; sempre falando sobre si” (Resposta 5).

Para isso acontecer entendemos que a validação dos sentimentos passa distante de julgamento e críticas. Mais possibilidades de práticas acompanham os exemplos de CNV, como apresentam algumas respostas do questionário como: “Ao fazer uma mediação sempre fazer um reforço positivo do que a criança já está conseguindo avançar/resolver sozinha.” (Resposta 17); “Ouvindo a todos com a mesma atenção e fazer combinados.” (Resposta 18) e; “Procurar compreender todos os lados da história e não tomar lados.” (Resposta 21).

Como já mencionado anteriormente, essa pesquisa busca analisar a formação continuada de professores para mediação de conflitos escolares, usando-se da CNV como ferramenta de abordagem. Sendo assim, essa categoria é de grande valia para responder às hipóteses que caminham conosco desde o princípio do trabalho no que se refere à lacuna de conhecimento acerca da CNV.

Nesse sentido, categorizar tais dados como: “Não sabe responder”; “Não deu exemplos” e “Insegurança com a pergunta”, norteia nosso campo de pesquisa para além das hipóteses de senso comum, e nos dá vazão para validar tal

abordagem em caráter de formação continuada para professores. Aqui podemos ver como o termo gera insegurança em alguns professores:

“Não entendo muito bem esse conceito, mas imagino que a comunicação não violenta envolva a escuta ativa e respeitosa do outro e de si, e a empatia. Não sei se é isso que vocês esperavam com essa pergunta, mas não consigo dar exemplos específicos”. (Resposta 24)

A Comunicação Não Violenta é mais do que estabelecer uma “escuta ativa e respeitosa” entre os envolvidos; é uma técnica, como vimos, que possibilita reconhecer as reais necessidades por trás de conversas mal interpretadas, de escutas que são pouco efetivas e do âmbito egocêntrico que as relações são – e a mediação de conflitos pode se beneficiar muito dessa técnica. Quando encontramos professores que se dizem inseguros para responder a questão, nos deparamos com uma real demanda de formação continuada. Podemos inclusive inferir que essa defasagem encontrada aponta para a relevância do produto final da pesquisa.

Além desses aspectos, nesta análise foi possível perceber a importância do discurso ao realizar uma intervenção, pois nele está contido um peso que vai além do que se diz no momento. Deve a fala do professor ou professora durante a mediação de conflito ser firme e direta, ao mesmo tempo, que seja acolhedora e empática, como vimos na categoria acima. Para ilustrar como os docentes encaram essa possibilidade há algumas falas que desenham alguns contextos de possibilidades para um discurso efetivo, assertivo e carregado de acolhimento.

“Acredito que a empatia e a assertividade sejam dois exemplos de comunicação não violenta. A empatia, pois entende os sentimentos do outro sem julgamentos; e a assertividade, pois tenta resolver o conflito de forma clara, objetiva, e sem que haja chantagem ou agressão verbal ou física”. (Resposta 12)

Na tentativa de se fazer entendido, o sujeito pode caracterizar suas necessidades de forma agressiva e impositiva, por outro lado, o ouvinte tende a se sentir atacado e injustiçado. Assim, uma proposta característica da abordagem da CNV consiste em esclarecer quais as reais necessidades que o sujeito tem, tanto para si, quanto para o outro. Nesse caso, quando encontramos na análise de tais respostas uma busca pelo discurso assertivo como exemplos da CNV, podemos considerar que os professores e professoras que responderam ao questionário, acreditam, mesmo que por outros viés, que a comunicação precisa ser assertiva para ser não violenta.

Vale considerar que a CNV acontece em via de mão dupla, pois é necessário criar uma atmosfera de segurança e respeito durante a mediação, então, quando houver a necessidade de intervenção, por mais difícil que seja, é importante manter uma comunicação respeitosa entre todos, como aponta uma das respostas obtidas no questionário: “Saber comunicar seus sentimentos sem agredir o outro e fazer solicitações (pedir) ao invés de mandar (obrigar) (Resposta 2)”. As partes conflitantes precisam reconhecer suas vozes nessa discussão e, para isso, é preciso

que o próprio mediador adquira uma fala que se distancia de violências.

Se a cada ponto de vista há uma real necessidade que se esconde por detrás dos sentimentos, cabe aqui uma mediação que esclareça ou, ao menos, que traga a luz as emoções envolvidas de forma clara e respeitosa. Nem sempre as partes envolvidas sabem comunicar seus sentimentos claramente, pois o que sentem é raiva, tristeza, injustiça, entre outros, e os afetos tendem a nos desorganizar, principalmente quando falamos de crianças. Ou seja, nem sempre poderão assentir de forma pacífica. É aí que entra o papel do mediador na situação conflituosa. Várias respostas analisadas apresentaram a importância da não violência, como a apresentada a seguir:

“Partir da premissa que cada sujeito tem capacidade de entender e se posicionar nas situações em que se envolve, que não é viável intervir de modo agressivo para gerar compreensão. Levar o estudante a pensar no que está fazendo ao invés de julgar simplesmente a situação, incentivando o autoconhecimento, fomentando repertórios de reação mais adequados e menos violentos”. (Resposta 19)

Ademais, a resposta acima ainda explicita a importância da reflexão. Onde há mediação de conflitos deve haver também a reflexão, e a capacidade de refletir está contida na dialética que se pode ter com o outro, mas, para isso, é necessário olhar para si mesmo e reconhecer-se também como um ser em processo de aprendizagem no que tange a comunicação. Sendo assim, acreditamos que a proposição que o educador deve abordar sempre, a partir da CNV como ferramenta, é a garantia que seus alunos entrem em processo de reflexão sobre as próprias ações e suas consequências.

3.4 Formação

Diante do já apresentado, presumimos a necessidade de uma formação para educadores em consonância com os temas aqui abordados. Quando questionados sobre a formação continuada para a mediação de conflitos dentro da escola onde se trabalha, obtivemos respostas para as questões: “Que oportunidades você teve de formação continuada para a mediação de conflitos na escola em que trabalhou nos últimos 2 anos?” e “Na sua formação inicial, como este assunto foi abordado?”. Sendo assim, a análise das respostas aponta que há alguns professores que já realizaram algum tipo de formação continuada sobre mediação de conflitos. Outros apontam que formações com esse viés não foram abordadas.

Assim, é importante também olhar para os professores que dizem não ter nenhuma formação continuada baseada na mediação de conflitos e, menos ainda, na mediação de conflitos tendo como base a CNV. Ainda assim, a convivência e observação escolar pode apresentar pistas de como agir em situações conflituosas, como apresenta a resposta a seguir:

“Pelo o que eu observo, não houve uma formação “oficial” neste sentido, ou seja, o aprendizado sobre como lidar com conflitos foi proporcionado em momentos em que os colegas (professores) e coordenação e direção conduziram situações de conflito em que foi possível lidar de maneira respeitosa com os sujeitos envolvidos até se chegar em uma resolução justa. A mediação que proporciona uma resolução respeitosa muitas vezes é atravessada é afetada por uma mentalidade “punitivista” que, embora me pareça improdutiva, ainda perdura na educação de uma forma geral”. (Resposta 30)

A fala do(a) professor(a) apresenta uma realidade ainda muito encontrada nas escolas. A partir das nossas observações percebemos que ainda é comum o encerramento do problema com a famosa frase imperativa “Pede desculpas” e/ou um discurso punitivo, como mencionado acima. Sendo assim, percebemos como a mediação de conflitos é um tema muito relevante nas escolas, e repensar as formas como isso é feito parece ser urgente.

As escolas que investem em formações continuadas não acabam por investir em si mesmas, valorizando a equipe escolar como um todo. Em relação a isso, obtivemos algumas respostas que constata e exemplificam a importância de tais formações.

“Penso que elas ocorreram em reuniões de série e de área, em grupo, duplas, ou mais individualizadas, entre o corpo docente e a coordenação/direção. Momentos de intervenção com alunos/as em que outros/as professores/as ou coordenadores/as estão presentes também me ajudaram a rever e ampliar minha formação.” (Resposta 12)

Avançando para além da formação continuada, mas a presença do tema da mediação de conflitos e/ou CNV nessas formações, percebemos que não é um tema comum de estudo nas escolas em questão, como apresentam as respostas a seguir:

“Nos últimos dois anos durante as formações nos debruçamos principalmente sobre a educação para as relações étnico-raciais e debatemos bastante sobre a mediação de conflitos de cunho racial. Lemos e refletimos sobre diversos textos, e participamos de palestras com estudiosos referência na área.” (Resposta 24)

“Tive uma vez apenas uma formação breve sobre disciplina positiva que falava sobre alguns recursos da CVN, mas que não foi levado adiante, no começo da minha carreira, em 2018. Depois disso, não tive mais nada.” (Resposta 25)

“Tive contato com a CNV apenas em uma ou outra reunião com a coordenadora da série, psicóloga, que, inclusive, indicou a leitura do livro “bíblia” da Comunicação Não Violenta.” (Resposta 5).

Ao nos depararmos com respostas que indicam uma lacuna no que

se refere ao estudo sobre a mediação de conflitos e a CNV em formação continuada, percebemos a necessidade de um aprofundamento no tema. Um dos objetivos do produto final do trabalho é oferecer um momento formativo em que o educador possa ampliar o seu repertório das temáticas explicitadas anteriormente. Ainda assim, alguns professores apontaram certa propriedade sobre o assunto, ainda que resultante de uma vivência prática e não uma formação formal, como citado:

“Nunca tive uma formação formal sobre mediação de conflitos, entretanto, ter estagiado e observar diferentes atuações de diferentes professores, foram me constituindo e criar alguns hábitos que acredito serem importantes e respeitosos nestes momentos.” (Resposta 20)

Considerando que a mediação de conflitos é um estudo primordial na formação de professores e professoras, já que é muito comum que ocorram divergências entre alunos dentro do ambiente escolar, estudar como fazê-la é o que pode garantir, nas práticas educativas, um ambiente saudável e harmonioso para a comunidade escolar. Saber como realizá-la não apenas garante a resolução dos conflitos, mas propicia aos alunos seu desenvolvimento integral. Uma das respostas analisadas para a pergunta “Do que você sente falta na sua prática para lidar com conflitos na escola?” nos conta como a falta de pesquisas como esta podem afetar o trabalho dos educadores no cotidiano escolar.

“Sinto falta de espaços de troca de informações, técnicas e estudos para lidarmos com determinadas situações. Também sinto falta de momentos para poder trabalhar conflitos com os/as alunos/as.” (Resposta 2)

O intuito pedagógico na contribuição de uma educação integral passeia por requisitos onde a resolução dos atritos, tão comuns entre os alunos, categoriza uma forma mais justa e pacífica de lidar com situações problemáticas em sala de aula. Sabemos que a imposição de ideias, o punitivismo e a impossibilidade de diálogo entre alunos não desenvolvem nos mesmos a capacidade de expressar suas opiniões e a encontrar soluções em conjunto. Para que isso ocorra é necessário que o professor aja como um mediador promovendo o respeito mútuo entre os estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos e tolerantes.

Além disso, a escuta ativa, a empatia e a comunicação assertiva são habilidades que necessitam de estudos. Ao aprender a mediar conflitos o professor pode tornar-se modelo para as crianças sobre como resolver atritos de forma pacífica. Essas competências são valiosas tanto no ambiente profissional quanto no ambiente pessoal. Para embasar como a estruturação desse conhecimento é de grande valia, encontramos em nossas análises respostas como a seguir.

“Eu sinto muita falta de um estudo mais estruturado sobre este assunto. Acho que valeria muito a pena a discussão deste assunto (mediação de conflitos) na formação dos educadores a ponto deste ser tema de reuniões pedagógicas, por exemplo.” (Resposta 9)

A probabilidade de se tomar decisões precipitadas, atenuando alguma situação de conflito, é grande quando educadores têm pouco tempo para mediar conflitos. Em vez de tentar agir, de fato, no cerne do conflito, com a possibilidade de resolver o problema, eles podem optar por ignorá-lo ou apenas encerrá-lo impositivamente, o que pode levar a uma solução temporária que não resolve o verdadeiro problema.

“Tempo. Me sinto muitas vezes amarrada pela necessidade de dar um conteúdo e/ou atividade específica em uma aula o que me faz muitas vezes escolher o caminho mais rápido e não o mais reflexivo ou eficiente a longo prazo.” (Resposta 2)

O tempo é um fator importante para se dedicar e dar a atenção necessária para entender completamente e ouvir o lado de todos os envolvidos. Com isso a qualidade da mediação de conflitos na sala de aula é afetada tanto de maneira positiva quanto negativa a depender do tempo disponível para resolvê-lo. Negativamente, quando as soluções fornecidas não consideram as necessidades e preocupações individuais dos alunos. Isso pode levar a uma solução de conflito insatisfatória, que pode deixar os alunos insatisfeitos e desencorajados a comunicar futuros conflitos. Como resultado, a falta de tempo pode prejudicar o ambiente de sala de aula e a relação entre professores e alunos, como vemos a seguir:

“Maior tempo para conversar com as crianças sobre a resolução de conflitos. O cotidiano da escola acaba nos “engolindo”, são atividades para corrigir, lição de casa, roteiros de estudos, provas, reunião de pais, relatórios, conversa com a coordenação, mural para fazer, Mostra Cultural, ufa!” (Resposta 5)

Por fim, podemos dizer que toda demanda escolar acompanha não apenas as obrigações curriculares, mas também o que acontece social e culturalmente em sociedade. Sendo assim, o tempo e as novas necessidades influenciam direta e indiretamente nos conflitos escolares entre os alunos. Logo, é preciso aprimorar e aprender o que as novas medidas contemporâneas pedem para acessar um diálogo direto com o que está acontecendo no mundo criando, assim, uma conversa transversal entre alunos e professores.

Ter um repertório bem desenvolvido também pode ajudar os professores a se sentirem mais confiantes ao lidar com conflitos e a terem uma postura mais equilibrada e justa. Ampliar o repertório dos educadores pode significar, inclusive, incluir técnicas de comunicação não-violenta, estratégias para lidar com *bullying*, além de exemplos de resolução de conflitos em situações específicas. Vale ressaltar que não são só os professores que podem se beneficiar desse repertório, mas a equipe escolar como um todo ou educadores em contextos não formais.

A CNV pode ser aplicada em diversas situações dentro da escola, indo muito além da mediação de conflitos, principalmente levando em conta práticas da Comunicação Não Violenta como:

- Diálogo aberto: incentivar a abertura para diálogos e conversas francas entre alunos e professores, onde cada um pode expressar seus sentimentos e necessidades sem julgamentos ou interpretações.
- Respeito mútuo: promover o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar, valorizando a diversidade e evitando comportamentos discriminatórios.
- Escuta ativa: praticar a escuta ativa, ouvir com atenção e sem interrupções as opiniões e ideias dos outros, buscando entender suas perspectivas e sentimentos.
- *Feedback* construtivo: dar *feedbacks* construtivos, que apontem para a melhoria e aprimoramento das habilidades e competências dos alunos, sem julgamentos ou críticas.
- Mediação de conflitos: utilizar a comunicação não violenta para mediar conflitos entre alunos, buscando entender as necessidades e sentimentos de cada um, e incentivando a busca por soluções pacíficas.

Apesar de existirem várias técnicas que podem ajudar os professores a mediar conflitos com mais assertividade e direcionamento, essa pesquisa propõe aos professores a abordagem pelo viés da CNV, pois assim como toda competência, o estudo sobre mediação de conflitos garante aos professores mais segurança sobre como lidar com situações problemas na sala de aula, estimulando uma melhora no clima escolar. Sendo assim, a formação continuada é uma grande possibilidade que os professores têm para caminhar no seu desenvolvimento profissional, como o citado nessa resposta

“Mais formações ligadas a mediação de conflitos com crianças em situação de inclusão, que são vistas pelas outras crianças como incapazes de conversar normalmente. Entendo que esse tipo de resolução de conflitos precisa de abordagens mais amplas e transversais, e não tão pontuais.” (Resposta 5)

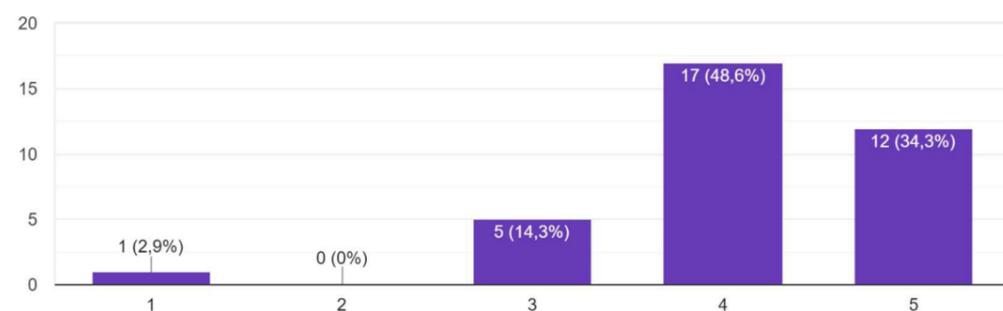
Ao utilizar a CNV na escola, podemos criar um clima escolar mais saudável, respeitoso e cooperativo, que promove o desenvolvimento socioemocional dos alunos e aprimora a relação entre todos os membros da comunidade escolar.

3.5. Clima Escolar

A fim de compreender como é o clima da escola em que os professores envolvidos na pesquisa trabalham, algumas perguntas foram elaboradas no questionário. A maioria delas era de resposta fechada, mas havia a opção de complementar a resposta com um relato pessoal. A partir das respostas obtidas,

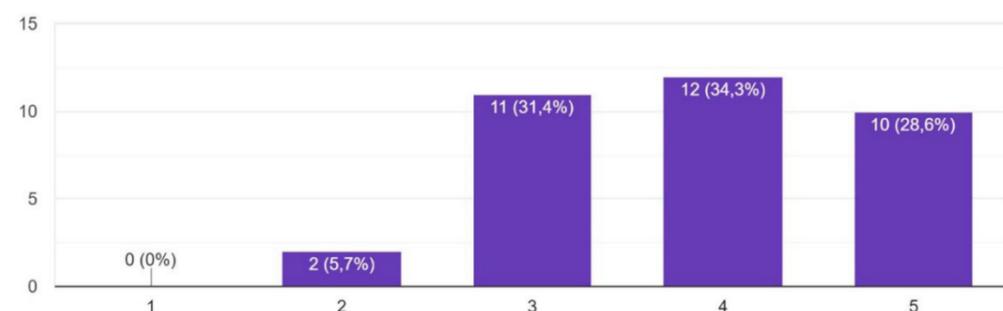
alguns gráficos foram gerados. É importante mencionar que os professores podiam assinalar os números de 1 (baixa qualidade) a 5 (alta qualidade) para responder às perguntas. Em relação à pergunta relativa à qualidade da relação entre professores (Gráfico 1), podemos inferir que a maioria considera a qualidade da relação entre os seus pares satisfatória ou até muito satisfatória, um indicador de um bom clima escolar.

Gráfico 1 - Qualidade da relação entre professores



As respostas permanecem semelhantes quando se trata da qualidade da relação entre a gestão da escola e os professores, como podemos ver no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Qualidade da relação entre a gestão e os professores



Outros dados indicam aspectos do clima escolar como os obtidos pela pergunta “Como é a qualidade da comunicação dentro da escola em que trabalha?”. Nesse caso, a maioria dos participantes assinalou que se sente respeitada pela gestão, equipe, seus pares e alunos e que encontra espaços de troca com a gestão, equipe e seus pares.

É importante ressaltar que a amostra dos professores que responderam à pesquisa é formada por docentes de quatro escolas particulares de São Paulo. São as escolas em que nós, os integrantes do grupo, trabalhamos, e consideramos elas comprometidas com os processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos, com gestões sérias e efetivas.

Assim, podemos supor que o fato de as escolas aparentarem ter um bom clima escolar é um indicativo que ali há espaço e abertura para trocas no que tange os temas discutidos neste trabalho. O bom clima escolar traz a tranquilidade de apresentar temas como mediação de conflitos e CNV entre colegas e gestores, seja em conversas informais ou em reuniões pedagógicas.

Ainda assim, não podemos afirmar que todas as respostas indicaram um bom clima escolar. Alguns professores assinalaram respostas como “falam alto comigo”, “me sinto desrespeitado pela equipe, gestão e meus pares” e “não encontro espaços de troca com a gestão, equipe e meus pares”. Apesar de se tratar da minoria de respostas, podemos supor que estas podem indicar um déficit na comunicação interna escolar, fazendo com que o nosso produto possa se mostrar inclusive efetivo entre a equipe docente e gestão escolar, e não somente para a comunicação e mediação de conflitos entre os alunos.

3.6 Conclusão da Análise de Dados

Destacamos a importância da análise de dados como uma etapa fundamental da nossa pesquisa. Ao longo deste item, exploramos diferentes métodos e técnicas utilizadas na análise de dados, como a organização, a descrição, a interpretação e a inferência. Através desses processos, foi possível extrair informações significativas, identificar padrões, estabelecer relações e obter conclusões embasadas em relatos e vivências de professores e professoras, a partir de práticas reais e atuais. Além disso, a análise de dados nos permitiu a validação ou refutação das hipóteses inicialmente trabalhadas, contribuindo para o avanço dessa pesquisa.

Inicialmente as hipóteses que configuram os caminhos da pesquisa obtiveram solidez por meio das respostas que foram coletadas. Essas mostraram-se coesas na obtenção do que a pesquisa pretendia resumir. Foi possível analisar como os conflitos escolares se dão, de modo geral, aos olhos dos educadores. Portanto, respondendo a uma das nossas hipóteses de análise, com a confirmação de algumas antecipações e a refutação de outras.

A definição do que é um conflito escolar expande-se sem a necessidade de induzir qualquer pergunta, o próprio termo provoca reflexão e nos garante uma gama de respostas que, em voga, são todas coerentes pelas vivências de educadores, no entanto, não necessariamente, articulam-se ao encontro da visão da Comunicação Não-Violenta.

Sendo assim, notamos e embasamos que tais receptores desta pesquisa poderiam estar ligados diretamente aos prejuízos escolares, no que cerne: Fatores; Comportamentos; Atitudes e Organizações. Mesmo classificando pedagogicamente cada elemento, sabemos que estes não dão conta de abranger o cotidiano escolar.

Cabe ao educador realizar a mediação dos conflitos que atravessam a rotina escolar causando prejuízos escolares como os citados acima. Nossa conclusão sobre o item leva-nos à reflexão de que essa é uma prática corriqueira quando há troca entre pares ou com a possibilidade de realizar acompanhamentos pedagógicos. Vimos, então, que muitas capacidades estão envolvidas, mas parece haver uma fragilidade que, muitas vezes, não permite uma resolução de conflito efetiva e reflexiva. Também notamos que tais fragilidades comungam com a falta de ferramentas e de um

repertório coeso e consolidado, o que nos creditou a busca e a elaboração de ideias que fomentam esse trabalho.

Existe uma aproximação entre a forma como os respondentes da pesquisa realizam a mediação de conflitos nas respectivas escolas e a CNV, pois mesmo os educadores que nos enviaram respostas dizendo não ter familiaridade com a técnica, apresentaram alguns dos alicerces fundamentais no papel de mediador segundo a CNV: a neutralidade, o acolhimento, a escuta ativa e a promoção da empatia (compaixão), a busca por soluções que contemplem todos os envolvidos e ainda, a busca pela construção de uma sociedade de paz, entre outros.

Em continuidade, pudemos concluir como e para quem elaborar o guia, de onde partiríamos e qual metodologia seria parceira na construção do material. Além de um caminho que já foi estabelecido pela própria pesquisa de Marshall Rosenberg (CNV), traçamos um caminho pautado na realidade do cotidiano escolar e do educador.

O percurso formativo de cada professor é particular e está sujeito ao que este vivencia nos processos de aprendizados, mas também equivale em qual instituição o curso foi realizado, há quanto tempo este se formou na graduação, e os mediadores que lhes falaram sobre mediação.

Vale apontar que compreendemos com as pesquisas realizadas pro presente trabalho que a “mediação de conflitos” não é tema exclusivo da educação, sua jurisdição nasce em outros chãos e se ramifica até o que pretendemos atingir com o desenvolvimento dessa pesquisa. Atentando-nos sempre às lacunas que podem ficar abertas, visto que não temos a pretensão de concluir o estudo, mas sim a intenção de continuar a reflexão.

Seria conveniente dizer que apesar de não estabelecermos um fim na pesquisa, apresentamos com ênfase nosso objetivo, a resolução de conflitos de forma justa e efetiva, considerando as práticas da CNV em vias de uma melhora do clima escolar.

Essa melhora de maneira nenhuma pode ser pensada apenas no viés da relação educador - aluno, deve-se abranger a comunidade total escolar. Não há a pretensão de uma cultura de paz que não seja horizontal, ou seja, não é possível estabelecer uma Comunicação Não-Violenta em ambientes onde as estruturas sustentam-se em discursos arredios e opressores.

Assim, cada educador e cada educadora deve encontrar em sua rede, apoio para trilhar uma Comunicação Não-Violenta, onde o discurso encontra-se ao lado das práticas, aproximando a fala da ação e o cuidado do acolhimento. Com a promoção da formação de educadores para a resolução de conflitos com base na CNV, concluímos que a necessidade de levar essa formação ao chão da escola seja de suma relevância.

3.7 Análise de dados do produto – Avaliação do site

Coletamos informações no processo da primeira análise de dados que foram norteadoras para a elaboração do nosso produto. Obtivemos respostas que nos guiaram sobre como os temas globais dessa pesquisa - Conflitos; Mediação de Conflitos; Comunicação Não-Violenta; e Formação continuada - poderiam ser estruturados no produto final.

A elaboração do produto teve foco no conteúdo e também levou em conta a navegabilidade da plataforma. Sendo todos os participantes da pesquisa profissionais da educação, notou-se que o público tem interesse e conhecimento na área, nos garantindo relevância sobre suas percepções acerca do site. Vale ressaltar que obtivemos 8 respostas neste momento da análise.

Quanto à navegação, todos que participaram da pesquisa consideraram que o *site* apresenta uma forma intuitiva e fácil de usar. O objetivo do *design* do site era proporcionar uma experiência assertiva e objetiva e, através da análise das respostas obtidas, podemos confirmar que esse objetivo foi plenamente atingido.

Recebemos comentários como “Site muito bom, tanto pelo conteúdo como pela organização e estética” (Resposta 3) e “Intuitivo é a melhor palavra”. Tudo muito claro e fácil de visualizar!” (Resposta 1). Tais comentários indicam que há clareza nas informações disponibilizadas, que o site é de fácil visualização e bem-organizado. Isso reforça a ideia de que o design do site foi eficiente em transmitir as informações de forma clara, assertiva e atrativa.

Para a continuidade da análise de dados, adquirimos respostas quanto à assertividade do material disponível em nossa plataforma. A metade (50%) dos que responderam ao questionário considerou os textos “claros”, e a outra metade (50%) os considerou “muito claros”. Isso indica que a linguagem abordada no site é compreensível para a maioria dos usuários, cabendo ainda espaços para pequenas melhorias nos textos.

Acerca da pergunta “Os conteúdos do site ampliaram o seu repertório acerca do assunto?”, podemos afirmar que a maioria (87,5%) dos participantes considerou que o site ampliou seu repertório sobre o tema, sendo que (50%) apontou que teve um “bom” aproveitamento e (37,5%) um “ótimo” aproveitamento. Enquanto a menor (12,5%) parte dos que responderam consideraram que seu repertório foi “pouco” ampliado (Gráfico 3).

Os conteúdos do site ampliaram o seu repertório acerca do assunto?

8 respostas

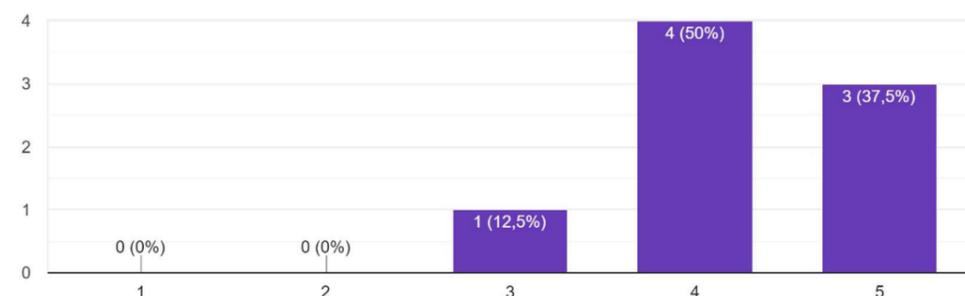


Gráfico 3 - Os conteúdos do site ampliaram o seu repertório acerca do assunto?

Em relação a ampliação dos conhecimentos sobre conflitos e mediação de conflitos (Gráficos 4 e 5): a maior parte (87,5%) considerou que o site lhes proporcionou ampliação de repertório quanto ao tema. Sendo (50%) avaliando um "bom" aproveitamento e (37,5%) avaliando um "ótimo" aproveitamento.

- Conhecimentos sobre CNV: a maior parte (62,5%) considerou que o site lhes proporcionou uma "ótima" ampliação de repertório. Enquanto outra parte (25%) avaliou um "bom" aproveitamento e a minoria (12,5%) considerou que seu repertório foi "pouco" ampliado.
- Conhecimentos sobre a formação de professores: a maior parte (75%) parte considerou que o site lhes proporcionou ampliação de repertório quanto ao tema. Sendo (37,5%) avaliando um "bom" e (37,5%) avaliando um "ótimo" aproveitamento. Enquanto a menor parte dos entrevistados (25%) considerou que seu repertório foi "pouco" ampliado.

Gráfico 4 - Seus conhecimentos sobre conflitos foram ampliados?

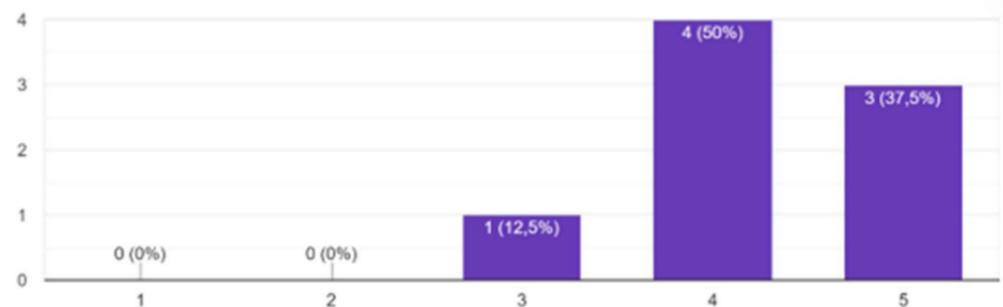
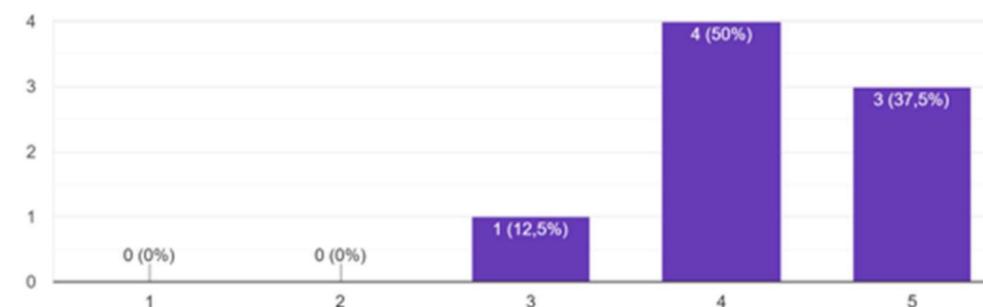


Gráfico 5 - Seus conhecimentos sobre mediação de conflitos foram ampliados?



Em relação ao acesso dos materiais (Você acessou algum dos materiais complementares indicados no site?), 62,5% responderam que sim e 37,5% responderam que não, sendo essa porcentagem satisfatória, visto que o prazo para obtenção das respostas não foi muito longo. É possível que, se houvesse mais tempo, mais pessoas acessariam os materiais complementares, contemplando um dos objetivos deste trabalho, de que o site seja uma fonte de consulta permanente.

Sobre a forma de realizar a mediação de conflitos na prática cotidiana ser repensada depois de acessar o site, há respostas que indicam que houve uma ação reflexiva por parte do educador como:

"Acho que no dia a dia a gente acaba indo muito pro automático. Como tenho muitos alunos, a paciência para resolver tudo com muita calma e diálogo parece sair um pouco do meu controle. Sei que essa é a forma como devemos resolver e mediar os conflitos mas foi bom rever isso pra me lembrar da importância de se dedicar muito a resolver esses conflitos da melhor forma e mais proveitosa para ambos os lados" (Resposta 1)

Conclui-se, portanto, que a plataforma informativa configurou bons resultados e, para tornar-se objeto de consulta e material formativo, o site também apresenta boas condições para estabelecer os conteúdos que foram propostos com sua navegabilidade e estética, apresentando aos seus usuários textos claros e objetivos, bem como uma interface intuitiva e de fácil compreensão da linguagem.

Com o propósito de constituir parâmetros para a formação continuada de educadores e educadoras, o produto final dessa pesquisa, o site "Mediando com CNV" contempla os objetivos citados no início dessa análise, assim, ponderamos positivamente o uso e a finalidade da plataforma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o intuito de discutir a formação de educadores para a realização da mediação de conflitos escolares. Nesse sentido, questionamos se a formação inicial de professores contemplava temas relacionados à “mediação de conflitos” e “CNV”. Alguns questionamentos nortearam o estudo, como: “Como desenvolver habilidades para a mediação de conflitos com base na Comunicação Não-Violenta?” e “Quais são as possíveis maneiras de planejar reuniões formativas para que educadores possam ser formados para mediar conflitos por esse viés?”.

Como se destacou em nossa análise, a partir dos dados obtidos verificou-se que a maioria dos professores não teve contato com a temática de mediação de conflitos, tampouco com a Comunicação Não-Violenta. Sendo assim, foi confirmada a hipótese de que tais conceitos não são abordados de forma significativa na formação inicial de professores.

Do mesmo modo que não houve foco na formação inicial para a mediação de conflitos, pudemos constatar que, ao longo da formação continuada, os respondentes dos questionários afirmaram não conhecer ferramentas pedagógicas satisfatórias para mediar os conflitos que presenciam nas escolas e, sendo assim, o conhecimento obtido acerca dos temas se deriva de uma prática empírica e da busca por informações de forma autônoma. Ainda analisando nossas hipóteses iniciais, entendemos que a resposta para a pergunta “Quais habilidades os educadores precisam desenvolver para mediar conflitos com base na CNV?” seria contemplada a partir da elaboração do produto final do trabalho.

De modo semelhante, caminhamos para que a construção da base metodológica encontrasse a ferramenta que propomos, a Comunicação Não-Violenta, para formar e repertoriar as práticas docentes em busca de preparar os educadores para atuar como mediadores justos e coesos, norteados por um olhar acolhedor e empático, dentro dos princípios da educação integral.

A estruturação da abordagem conceitual foi pensada a partir do que julgamos ser o melhor caminho para a ampliação do conhecimento teórico e a compreensão da práxis de mediar conflitos. Ao elegermos o “conflito” como a primeira categoria de abordagem, pudemos construir uma lógica sequencial de como a prática, por meio da formação, deve ser desenvolvida e aplicada. Assim, o presente trabalho começa no estudo do que é o conflito em sua amplitude, considerando suas ramificações, por onde sua mediação perpassa e quais os motivos para aprender a solucioná-los. Em segundo lugar estabelecemos a tipificação dos conflitos apresentando quais suas categorias e causas, a fim de estipular as classificações sugerindo que estes podem surgir em diferentes contextos.

Destacamos, também, o fato de a escola ser um ambiente naturalmente propício ao surgimento de conflitos devido à diversidade de alunos e interações sociais. A ampliação do acesso à educação trouxe para a escola alunos

com diferentes perfis, expectativas, valores e culturas, o que pode gerar conflitos que devem ser mediados de maneira adequada. A gestão escolar desempenha um papel crucial na intensificação ou mitigação desses conflitos e deve adotar uma abordagem democrática e sensível, sendo responsável por formar os professores e colaboradores para que sejam formados para fazer intervenções alinhadas aos valores da instituição.

A existência de uma hierarquia nas organizações escolares dificulta as relações interpessoais, então, nos deparamos com a necessidade de criar um espaço democrático para promover o diálogo e a busca por soluções consensuais. Infelizmente, muitas escolas ainda não adotam princípios democráticos, o que limita a autonomia dos educadores. Ponderamos que os conflitos não devem ser vistos de forma negativa, mas sim como oportunidades para o diálogo, a cooperação e a mudança.

A gestão adequada dos conflitos requer compreender suas causas, classificá-los e buscar soluções que atendam aos interesses e necessidades das partes envolvidas. No contexto escolar, é essencial que os educadores estejam preparados para lidar com os conflitos de maneira construtiva, se tornando modelos de mediação para os estudantes, promovendo diálogo e a busca por soluções colaborativas.

Ainda sobre os conflitos, apresentamos a etimologia e origem da palavra “mediação” e sua definição como intervenção humana entre duas partes. A mediação é vista como um processo em que um terceiro imparcial (mediador) auxilia os participantes em um conflito a tratá-lo e chegar a uma solução aceitável, permitindo a continuidade das relações entre as pessoas envolvidas.

Nessa pesquisa tratamos a mediação como uma metodologia de resolução de conflitos que envolve a participação ativa das pessoas na busca por soluções, resultando em um aumento da responsabilidade e cidadania. No contexto escolar, a mediação é vista como uma forma eficaz e assertiva de prevenir e resolver conflitos, promovendo uma cultura de paz, cidadania e convivência saudável. A mediação no contexto escolar é flexível e dinâmica e pode ser adaptada às necessidades específicas de cada escola, contribuindo para melhorar a qualidade da convivência e combater a indisciplina. Além disso, a mediação permite aos alunos desenvolverem competências sociais, emocionais e de comunicação, transformando a “cultura do conflito” em uma “cultura do diálogo” e valorizando a participação das pessoas na resolução das divergências.

Junto a isso trouxemos a Comunicação Não-Violenta e sua aplicação na mediação de conflitos escolares, mostrando que a CNV busca promover a compaixão e a não-violência nas interações verbais, utilizando habilidades de observação, expressão de sentimentos, identificação de necessidades e formulação de pedidos.

O produto que foi desenvolvido ao longo deste trabalho promove a inserção da CNV nas escolas e estimula a consciência de se criar vínculos entre o mediador (educador) e as partes envolvidas no conflito. Os educadores desempenham um papel crucial na mediação, auxiliando as crianças a desenvolverem habilidades de comunicação e a lidar com suas emoções. A CNV é uma ferramenta valiosa para

promover o diálogo, o respeito e a resolução pacífica de conflitos, e consideramos que uma formação continuada para sua aplicação efetiva é muito bem vinda

O propósito que nos moveu tiveram alicerces nas hipóteses que foram se confirmando e também naquelas que foram refutadas. Esta pesquisa também contemplou os formadores de educadores, profissionais como coordenadores(as), diretores(as), multiplicadores(as) e muitos outros que, no papel de formadores, possam apresentar uma mediação de conflitos embasada na Comunicação Não-Violenta, visto que, em nossas análises, confirmou-se a real necessidade de que o tema seja abordado na formação continuada.

Vale apontar que a CNV não é a única possibilidade metodológica para a mediação de conflitos. Quando partimos para a busca de encontrar na primeira formação de professores o contato teórico e prático com a mediação, a ideia não era reduzir o termo relacionando-o com a CNV. Tínhamos conosco a hipótese de que o tema da mediação de conflitos não havia sido tratado a partir de metodologia nenhuma. Essa hipótese foi confirmada a partir da análise dos dados, apontando uma real necessidade para trabalhá-lo em formação continuada. A partir daí, optamos então por falar sobre a mediação de conflito com o viés da CNV.

É evidente que a comunidade escolar busca uma cultura de paz e deve ater-se aos discursos e intervenções que constituem não apenas a relação professor-aluno, mas a relação educador-aluno. Ampliando as capacidades formativas para o discurso de todos os envolvidos na comunidade escolar que, por sua vez, garantem e sustentam um clima escolar de paz. Ressaltamos aqui que o produto desenvolvido ao longo da pesquisa ainda pode ser utilizado em outros contextos educacionais como os não formais também. É verdade que as pessoas que responderam os questionários são professores em sua totalidade, mas acreditamos que os dados encontrados e produto desenvolvido pode ser trabalhado com educadores em qualquer contexto.

Para que as relações de aprendizagens sejam efetivas, é necessário levar em conta o pressuposto que a CNV, apresentada anteriormente neste trabalho, pode contribuir para a melhora do clima escolar. Nosso estudo propõe vias de acesso à essa cultura de paz pois, ao sintetizarmos o que já foi postulado anteriormente por Rosenberg e outros tantos autores que estudaram, desenvolveram e aprimoraram a técnica, a fim de transpor suas capacidades de aplicação nos mais diversos ambientes e nas mais variadas circunstâncias, sugerimos essas vias como uma de muitas possibilidades existentes para a mediação de conflitos escolares.

Diante de tudo o que pudemos colher ao longo de nossa pesquisa, no desenvolvimento do produto final do trabalho apresentamos um estudo sobre as principais temáticas apresentadas no arrazoado teórico e sugerimos um caminho de uma formação continuada de educadores.

Nosso propósito desde o início foi o de estabelecer o viés fundamental para que educadores e formadores possam usufruir do que construímos até aqui. Compreendemos que a demanda exige não apenas textos breves acerca das temáticas. Assim, ao longo do desenvolvimento do trabalho nos deparamos com

muitos materiais de qualidade que podem ser estudados. Estes estão indicados como materiais complementares de estudo no *site*.

Por um lado, nosso estudo norteou-se por meio de nossa escolha, a de produzir um material palatável e com um direcionamento específico vinculado à CNV, novamente, atentando-nos ao que não sabemos das singularidades de cada instituição e de cada educador. Em outras palavras, trazemos instrumentos científicos e caminhos concretos para que a formação continuada possibilite que o educador esteja familiarizado com a CNV e se torne um mediador capacitado e consciente de seu papel como agente de transformação, visando o desenvolvimento socioemocional dos alunos e uma ampliação da cultura de paz que se estenda para além dos muros da escola, e seja capaz de transbordar para a nossa sociedade.

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



REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante**. Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 18, n. 1 (jan./jun. 1993), p. 43-52, 1993.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Nº 9394/96.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas Educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

FERREIRA, Luciana de Lima Oliveira et al. **O uso da comunicação não violenta como possibilidade de intervenção nas relações interpessoais entre os estudantes**. 2019

INSTITUTO PENÍNSULA (2022). **Retratos da educação pós pandemia: uma visão dos professores**. Disponível em https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/08/IP_RetratosEduc_VF_Diagramada.pdf, acesso em 01 de junho de 2023

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (2015). **Professional capital: Transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press.

KASALAK, Gamze; DAGYAR, Miray. **A relação entre a autoeficácia do professor e a satisfação no trabalho do professor: uma meta-análise da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS)**. Ciências da Educação: Teoria e Prática, 2020.

MOORE, C. W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MORAIS, José L. Bolzan e SPENGLER, Fabiana Marion. **Mediação e Arbitragem – Alternativas à Jurisdição!** 3a ed. Porto Alegre. Livraria do Advogado, 2012.

MORAIS, Luis Bolzan de. SPENGLER, Fabiana Marion. **Mediação e Arbitragem – Alternativas à Jurisdição**. 2.ed. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2008.

NEBOT, J. R. **Violencia y conflicto en los ámbitos educativos**. Ensayos y Experiencias Buenos Aires, ano7, n. 35, p.77-85, sept./oct. 2000.

OCDE. **Talis 2018 Results: Teachers and school leaders as valued professionals**. Volume II. OECD Publishing, 2020, Paris.

OCDE. **Working and learning together: rethinking human resource policies for schools**. OECD Publishing, 2019.

PERCURSO CNV SP. 07. 2023. São Paulo. **Introdução a Comunicação Não- Violenta. São Paulo:** Casa do Povo

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. p. 81 (Original publicado em 1932).

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Editora Agora, 2006.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade**. Santa Catarina: Conceito Editores, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SICA, Leonardo. **Mediação e Reconstrução do Sistema de Regulação Social “Crime - Pena”**. In: SPENGLER, Fabiana Marion. LUCAS, Douglas César. (Orgs). Justiça Restaurativa e Mediação: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. Ijuí. UNIJUI, 2011, p.161 - 199.

TOMÁS, Catarina Alexandra Ribeiro. **Mediação Escolar: para uma gestão positiva dos conflitos**. Coimbra, 2010.

ZAFFARI, Eduardo Kucker; SCHOLZE, Martha Luciana. Rev. Técnica: Gustavo da Silva Santanna. **Solução de conflitos jurídicos [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

APÊNDICE 1 - Questionário de Análise Diagnóstica

Segmento de atuação (selecionar):

Educação Infantil

Ensino Fundamental - anos iniciais Ensino Fundamental - anos finais Ensino Médio

Ensino Técnico Outros

Setor de atuação (selecionar):

Público Privado 3º setor

Quantidade de turmas em que leciona (selecionar):

Quantidade de alunos na(s) turma(s) em que leciona (selecionar): Menor que 10

Entre 11 e 20

Entre 20 e 30

30 ou mais alunos

Categoria 1 - Como os professores definem conflito escolar

O que você considera um conflito escolar?

Que tipo de prejuízo os conflitos entre alunos causam na rotina escolar?

Categoria 2 - Conhecimentos sobre mediação (3 e 4 e 6)

Quais são os conflitos que precisam da sua mediação? Para você, o que é a mediação de conflitos?

Você já teve alguma experiência de resolução de conflitos na escola que foi marcante para você? Descreva.

Categoria 3 - Comunicação Não Violenta (4)

Dê dois exemplos de comunicação não violenta.

Categoria 4 - Formação (5 e 6 e 7 e 8)

Que oportunidades você teve de formação continuada para a mediação de conflitos na escola em que trabalha nos últimos 2 anos?

Na sua formação inicial, como este assunto foi abordado?

Do que você sente falta na sua prática para lidar com conflitos na escola?

Você considera que os educadores com quem você convive estão preparados para agir de forma satisfatória em situações de conflito envolvendo os alunos?

Categoria 5 - Clima Escolar (9 e 10)

Como é a qualidade da comunicação dentro da escola? *Pode assinalar quantos

quiser *Pensar em mais?

- Falam alto comigo
- Me sinto respeitado
- Me sinto desrespeitado
- Não levam em consideração as minhas colocações

PERGUNTA SOBRE O CLIMA ESCOLAR (cria gráfico de densidade) Assinale entre 0 e 5:

- Brigas entre alunos na escola no cotidiano escolar
- Qualidade da relação entre professores
- Qualidade da relação família-escola
- Qualidade da relação gestão-professores

APÊNDICE 2

Avaliação do Site - Mediando com a CNV

- Você é da área de Educação?
- O que você achou da navegação do site?
- Se quiser, comente:

Em relação ao conteúdo do site:

- Você achou os textos claros?
- Quais descobertas ou reflexões, as informações contidas no site proporcionam a você?
- Os conteúdos do site ampliaram o seu repertório acerca do assunto?
- Você acessou algum dos materiais complementares indicados no site?
- Seus conhecimentos sobre conflitos foram ampliados?
- Seus conhecimentos sobre mediação de conflitos foram ampliados?
- Seus conhecimentos sobre CNV foram ampliados?
- Seus conhecimentos sobre formação de professores foram ampliados?
- Como a forma que você realiza a mediação de conflitos na sua prática cotidiana pode ser repensada depois de acessar o site?
- Ficou alguma dúvida ou curiosidade sobre o tema?
- Por fim, qual sugestão você tem para melhorar o conteúdo do site?
- Comentários ou observações.

ANEXO I

Matriz Curricular PUC-SP - <https://www.pucsp.br/graduacao/pedagogia#matriz-curricular>

01/06/2023 18:32 PUC-SP

Sem. Disciplinas	CH
A EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	36
DIDÁTICA E O CICLO DOCENTE	36
EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE	36
EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	54
1 EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA ESCOLA BRASILEIRA	72
ESCOLA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	36
INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO TEOLÓGICO	54
LÍNGUA PORTUGUESA: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS	54
PRODUÇÃO ACADÊMICA: FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS	36
CONHECIMENTO CIENTÍFICO: ABORDAGENS E METODOLOGIAS	36
DIDÁTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS NA CRECHE	36
ESTUDOS ORIENTADOS - PROJETO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE	36
2 FUNDAMENTOS BIOPSISSOCIAIS: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	90
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	36
PEDAGOGIA DA INFÂNCIA - ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE	36
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	54
TEOLOGIA EM DIALÓGO COM A EDUCAÇÃO	54
ALFABETIZAÇÃO	36
CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA: IMPACTOS DA MODERNIDADE NAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO	54
CUIDAR E EDUCAR: DESAFIOS E PROPOSTAS	72
DIFERENTES LINGUAGENS PARA A INFÂNCIA	36
3	72
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS NA PRÉ-ESCOLA	
ESTUDOS ORIENTADOS - PROJETO TEMÁTICO: INFÂNCIA E MODERNIDADE	36
PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: ORIENTAÇÃO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA	36
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS POLÍTICO PEDAGÓGICA	72
ELETIVA I	36
ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE	54
ESTUDOS ORIENTADOS - PROJETO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO	36

FUNDAMENTOS DA LUDICIDADE E O PAPEL DE LUDO EDUCADOR	72
PRÁTICA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS: ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS	36
PRÁTICA DE ENSINO: O SABER FAZER	36
PRÁTICAS DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS: LEITURA E ESCRITA	36
CURRÍCULO E CULTURA	36
ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS: ORIENTAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS	36
ESTUDOS ORIENTADOS - PROJETO TEMÁTICO: ESCOLA E INCLUSÃO	36
FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	72
METODOLOGIA ESPECÍFICA DE MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	36
METODOLOGIA ESPECÍFICA: LÍNGUA PORTUGUESA - ANOS INICIAIS	36
ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	36
REFORMAS EDUCACIONAIS	54
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	90
AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	54
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO	54
ELETIVA II	36
ESTUDOS ORIENTADOS - PROJETO TEMÁTICO: PRÁTICAS AVALIATIVAS DA ESCOLA	36
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	36
METODOLOGIAS ESPECÍFICAS: ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA	36
METODOLOGIAS ESPECÍFICAS: CIÊNCIAS DA NATUREZA	36
METODOLOGIAS ESPECÍFICAS: ESPAÇO, TEMPO E CULTURA	36
PROJETOS ALTERNATIVOS E INOVADORES NA EDUCAÇÃO	36
PROJETOS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS INICIAIS: ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	36
PROJETOS INTERDISCIPLINARES: NOS ANOS INICIAIS	36
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	54
CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	54
ELETIVA III	36
ESTUDOS ORIENTADOS: GESTÃO EDUCACIONAL EM AMBIENTE ESCOLAR	36
GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS	72
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA I	72
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	36
ESTUDOS ORIENTADOS - MEMORIAL DISCENTE	36
ESTUDOS ORIENTADOS: GESTÃO EDUCACIONAL EM ESPAÇOS EXTRAESCOLARES	36

GESTÃO EM DIFERENTES AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	72
OPTATIVA DA UNIVERSIDADE	54
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA II	72
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	36

ANEXO II

Matriz Curricular do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU

Série	Disciplina	CH	Modalidade		
			Presencial	Híbrido/ EAD	EAD
1	COMUNICAÇÃO	88	Online	Online	Online
1	CORPO, MOVIMENTO E ARTE NA EDUCAÇÃO	66	Presencial	Online	Online
1	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	66	Presencial	Presencial	Presencial
1	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	66	Presencial	Presencial	Presencial
1	INFÂNCIA NA HISTÓRIA E NA CULTURA CONTEMPORÂNEA	66	Online	Online	Online
		352			
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	66	Presencial	Presencial	Presencial
2	IDENTIDADES E DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS	66	Presencial	Presencial	Online
2	METODOLOGIA CIENTÍFICA	88	Online	Online	Online
2	FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	66	Online	Online	Online
2	ATIVIDADES EXTENSIONISTAS – MÓDULO PREPARATÓRIO	66	Extensão	Extensão	Extensão
2	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	66	Online	Online	Online
		418			
3	DIDÁTICA	66	Presencial	Presencial	Online
3	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	88	Online	Online	Online
3	LITERATURA INFANTIL	66	Online	Online	Online
3	ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA	66	Presencial	Presencial	Online
3	ATIVIDADES EXTENSIONISTAS – MÓDULO AVANÇADO APLICADO EM EDUCAÇÃO	66	Extensão	Extensão	Extensão
3	PESQUISA EM EDUCAÇÃO	66	Online	Online	Online
		418			
4	DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	88	Online	Online	Online
4	TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	66	Online	Online	Online
4	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66	Presencial	Presencial	Online

4	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	66	Online	Online	Online
4	ATIVIDADES EXTENSIONISTAS – VIVÊNCIA APLICADA EM EDUCAÇÃO I	66	Extensão	Extensão	Extensão
4	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66	Presencial	Online	Online
		418			
5	ASPECTOS SOCIAIS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO	88	Online	Online	Online
5	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA I	100	Presencial	Presencial	Online
5	PROJETO INTEGRADOR: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	66	Online	Online	Online
5	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	66	Presencial	Online	Online
5	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS NA ALFABETIZAÇÃO	66	Presencial	Online	Online
5	ATIVIDADES EXTENSIONISTAS – VIVÊNCIA APLICADA EM EDUCAÇÃO II	66	Extensão	Extensão	Extensão
5	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO	66	Presencial	Presencial	Online
		518			
6	ANTROPOLOGIA E CULTURA BRASILEIRA	88	Online	Online	Online
6	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA II	100	Presencial	Presencial	Online
6	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	66	Presencial	Online	Online
6	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	66	Presencial	Online	Online
6	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	66	Presencial	Presencial	Online
6	ATIVIDADES EXTENSIONISTAS – VIVÊNCIA APLICADA EM EDUCAÇÃO III	66	Extensão	Extensão	Extensão

6	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	66	Presencial	Online	Online
		518			
7	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA III	100	Presencial	Presencial	Online
7	PROJETO INTEGRADOR: PRÁTICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	66	Online	Online	Online
7	OPTATIVA	66	Online	Online	Online
7	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	66	Presencial	Presencial	Online
7	ATIVIDADES EXTENSIONISTAS – VIVÊNCIA APLICADA EM EDUCAÇÃO IV	30	Extensão	Extensão	Extensão
7	CURRÍCULO	66	Online	Online	Online
		394			
8	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	230	Presencial	Online	Online
8	EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE	66	Online	Online	Online
8	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA IV	100	Presencial	Presencial	Online
8	GESTÃO ESCOLAR	66	Presencial	Presencial	Online
8	LIBRAS	66	Online	Online	Online
		528			

ANEXO III

Matriz Curricular da Universidade Paulista – UNIP - 05/06/2023 19:48 Pedagogia - Curso de Graduação - Universidade Paulista – UNIP

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Alfabetização e Letramento	60
Atividades Complementares	200
Atividades Práticas Supervisionadas	225
Avaliação Educacional	60
Ciências Sociais	30
Comunicação e Expressão	30
Conteúdos da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I	60
Conteúdos de Ensino de História e Geografia	60
Conteúdos de Matemática para o Ensino Fundamental I	60
Desenvolvimento Profissional Docente	30
Desenvolvimento Sustentável (Optativa)	20
Didática e Formação Docente	60
Didática Fundamental	60
Direitos Humanos	30
Educação Ambiental	30
Educação de Jovens e adultos: Fundamentos e Metodologia	30
Educação Inclusiva	30
Educação Integral e Gestão Escolar	60
Escola, Currículo e Cultura	30
Estágio Supervisionado: Alfabetização	80
Estágio Supervisionado: Ciclo Complementar	80
Estágio Supervisionado: Creche	80
Estágio Supervisionado: Pré-Escola	80
Estágio Supervisionado: Organização e Gestão Escolar	80
Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil	30
Estudos Disciplinares	100
Ética Profissional e Cidadania	60
Fundamentos de Filosofia e Educação	60
Gestão da Escola e da Educação Infantil	60
Gestão Educacional	30
Gestão Escolar: Aspectos Legais	60
Gestão Escolar: Dimensões e Competências	60

História da Educação	60
História do Pensamento Filosófico	60
Homem e Sociedade	30
Interpretação e Produção de Textos	30
Introdução à Educação a Distância	20
Jogos e Brinquedos na Infância	60
Língua Brasileira dos Sinais - LIBRAS	30
Marketing Pessoal (Optativa)	20
Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade	60
Metodologia do Trabalho Acadêmico	30
Metodologia e Prática do Ensino da História e Geografia	60
Metodologia e Prática do Ensino da Matemática e Ciências	60
Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	60
Métodos de Pesquisa	30
Orientação e Prática de Gestão da Educacional em Ambientes Escolares e Não-Escolares	60
Orientação e Prática de Projetos do Ensino Fundamental	60
Orientação e Prática de Projetos na Infância	30
Orientação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional	30
Orientação e Supervisão de Estágio: Alfabetização	30
Orientação e Supervisão de Estágio: Ciclo Complementar	30
Orientação e Supervisão de Estágio: Creche	30
Orientação e Supervisão de Estágio: Pré-Escola	30
Pedagogia Integrada	30
Pedagogia Interdisciplinar	30
Política e Organização da Educação Básica	60
Prática Como Componente Curricular	400
Psicologia Construtivista	60
Psicologia do Desenvolvimento e Teorias de Aprendizagem	60
Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital	60
Relações Étnico-Raciais no Brasil	60
Sociologia e Educação	60
Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação	60
Tópicos de Atuação Profissional - Pedagogia	60
Trabalho de Conclusão de Curso	60
Carga Horária Total	3.825 Horas-Aula (3.200 horas)

ANA CLÁUDIA MESQUITA FURTADO

IZA DE FIGUEIREDO LONGATO

04. LIÇÃO DE CASA: COMO IMPACTAR O APRENDIZADO A PARTIR DO PLANEJAMENTO BASEADO EM DADOS

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. Ma. Sofia de Alencastro.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Este trabalho proporciona uma análise aprofundada sobre a lição de casa ao investigar a eficiência dessa prática. Destacamos a importância de seu uso adequado, levando em conta seu potencial diagnóstico, formativo e promotor de habilidades, bem como a necessidade de utilizar seus dados para o planejamento pedagógico. É essencial que os/as docentes compreendam as funções e objetivos da lição de casa, questionem conceitos ultrapassados e incorporem boas práticas, visando aprimorar o aprendizado dos/as estudantes. Foi realizada uma pesquisa do tipo Pesquisa de Desenvolvimento com a participação de 38 educadores, obtendo dados que foram analisados nas categorias: O conceito de lição de casa para os educadores, As funções da lição de casa na perspectiva dos educadores, As práticas institucionais e docentes em relação à lição de casa e A percepção dos/as docentes sobre a relação dos estudantes com a lição de casa. A partir da análise destas categorias foram desenvolvidos os produtos Kaiza, E-book e Planilha da plataforma Google, buscando oferecer suporte e informações aos docentes para tornar a lição de casa um instrumento mais significativo e efetivo no processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Palavras-chave: Lição de casa. Planejamento pedagógico. Avaliação da aprendizagem. Educação escolar básica.

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que, de forma quase unânime para a sociedade brasileira e estudiosos, a lição de casa é um clássico das escolas. Como Nogueira (2002) coloca, discutir a lição de casa é discutir a origem da escola, já que ela foi criada para uma maior ocupação de tempo das crianças e continua a ser uma atividade praticada até os dias de hoje sob uma ênfase técnica, uma prática conservadora e/ou cultural (NOGUEIRA, 2002). Em consonância, Anastácio (2000) afirma que as lições de casa eram e continuam a ser um componente constituinte do ensino e da escola, "tão natural de existir" (ANASTÁCIO, 2000, p.33), que no Brasil não foi tema de questionamentos durante muito tempo.

Ao buscar o desenvolvimento de habilidades sociais, organizacionais e pedagógicas, a lição de casa, e o que pode ser trabalhado a partir desta prática, está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), evidenciam que a educação no Brasil tem hoje uma perspectiva de formação de cidadãos com competências e habilidades importantes no futuro, como o desenvolvimento, principalmente, da autonomia. Ou seja, a lição de casa está diretamente relacionada ao tipo de pessoa que a escola pode formar para a sociedade (NOGUEIRA, 2002).

Para os estudantes, a lição de casa deveria ser considerada um momento de síntese do processo educativo (NOGUEIRA, 2002) ou uma modalidade de estudo ativo, porque favorece e incentiva a participação (LIBÂNEO, 1992 apud

NOGUEIRA, 2002) e é ainda importante na formação do hábito de estudo (HATTIE, 2017). Para além disso, é possível afirmar que, em muitos casos, ela continua a ser uma prática rotineira, mecânica e considerada mero cumprimento de uma obrigação escolar (NOGUEIRA, 2002), que pode ser confirmada pela obrigatoriedade de ter uma frequência semanal, em várias escolas.

Na perspectiva dos docentes, a partir da lição de casa é possível tirar conclusões sobre condições de aprendizagem; sobre o hábito de estudo do aluno; intervenção e participação dos pais em relação ao desenvolvimentos escolar dos filhos (KLINGBERG, 1972 apud NOGUEIRA, 2002). Portanto, há a necessidade de que o/a docente tenha o conhecimento da etapa de aprendizagem de seus

estudantes, dos objetivos a serem desenvolvidos/verificados e estratégias que serão utilizadas, pois assim a lição de casa pode ser um meio de busca, aprofundamento e ampliação do conhecimento para o/a estudante (NOGUEIRA, 2002).

Entretanto, estudos como A lição de casa no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso em Itapevi/SP (FUGIMOTO e MARTINS, 2013), e as experiências adquiridas como docentes em escolas particulares contribuíram para que levantássemos hipóteses de que frequentemente docentes têm as lições de casa como atividade clássica, sem objetivos e expectativas de aprendizagem claros, da mesma forma que raramente as utilizam como base de dados para análise com fim de intervenção e/ou planejamento, muitas vezes a utilizando apenas como "resposta à cobrança" da escola.

Essas colocações se coordenam com as perguntas disparadoras dessa investigação: o que é possível fazer para que a lição de casa se torne mais eficiente para o aprendizado dos estudantes? Por que os resultados e dados obtidos pela realização das lições de casa não são utilizados pelos docentes para a melhoria do planejamento da aprendizagem dos/as estudantes? Por que os/as docentes não têm claro as funções que a lição de casa pode ter para desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

São questões relevantes pois, embora esteja comprovado que a lição de casa tem de médio a baixo impacto na aprendizagem dos estudantes (HATTIE, 2017), é uma atividade que, certamente, as escolas não abandonarão por diversas razões. Uma delas é o julgamento dos pais de que uma boa escola é aquela que tem a lição de casa como prática recorrente (HATTIE, 2017); outra razão é a importância no relacionamento escola/família (KLINGBERG, 1972 apud NOGUEIRA, 2002), e também por esta prática ter sua utilidade no processo de aprendizagem quando estruturadas com objetivos e intencionalidade.

Vale ressaltar que são poucas as pesquisas e textos de teóricos brasileiros que se debruçaram sobre a lição de casa - e suas demais terminologias. Pesquisadoras como Flávia Anastácio (2013) e Nogueira (1998) observam que os estudiosos da área não tratam sobre a lição de casa, e que por muitas vezes, essa temática é silenciada. Entretanto, a temática tem sido discutida em âmbito

internacional, por meio de pesquisas americanas, inglesas e australianas que lideram os estudos sobre lição de casa há quase um século.

Na década de 20, educadores e especialistas consideravam que o cérebro era como um músculo que precisava ser exercitado por meio de estratégias mentais de memorização - e este aspecto¹, sendo este possível pela realização de uma grande quantidade de lições de casa. Já na década de 40, segundo pesquisas americanas, a lição de casa deixou de ser apenas um treinamento e passou a ter o objetivo de desenvolver habilidades de resolução de problemas, com isso a complexidade das lições aumentou e a performance dos estudantes diminuiu principalmente devido à mudança de prática. Durante a década de 60, a discussão sobre a efetividade da lição de casa retornou devido ao avanço tecnológico principalmente, em razão do lançamento do primeiro satélite artificial pelos russos e a preocupação de que as crianças estariam despreparadas para a complexidade de uma nova realidade. Concluíram, então, que a lição de casa poderia acelerar a aquisição de conhecimentos (COOPER, 1989). Porém, passados 20 anos a questão é a eficiência dessa prática; Cooper (1989), traz em sua extensa pesquisa, pontos positivos e negativos da lição de casa, como os que serão apresentados no Item 2.5.

Pensando nisso, por mais que se tenha estudado a temática, não há um consenso de que se deva continuar a usar a lição de casa no cotidiano das escolas. Dessa forma, como Anastácio (2013) coloca, não discutiremos a favor ou contra a lição de casa, uma vez que entendemos que em muitos cenários a lição de casa é Sabemos que em escolas particulares, por exemplo, esta atividade ocupa grande espaço e tempo do trabalho dos docentes, principalmente, para formulação, organização, cobrança e correção. Exatamente por ter grande participação na atuação docente, é necessário investigar como estão sendo planejadas e como estão sendo usados os dados que as lições de casa oferecem para, em especial, buscar uma maior efetividade desta para o aprendizado dos/as estudantes. Nesse sentido, este trabalho procura colaborar com o que propõe Nogueira (2002):

É fundamental garantir que a prática da tarefa de casa seja usada como mais um recurso para propiciar maior e melhor aprendizagem, e não apenas porque já é uma prática consolidada na realidade brasileira (NOGUEIRA, 2002, p.125).

Para tanto, esse estudo tem como objetivo apresentar e justificar a potência da lição de casa para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos/as estudantes, tendo como resultados, um ebook sobre o tema dirigido aos educadores e uma ferramenta didática para coleta de dados de desempenho dos/as estudantes, reflexão das funções e objetivos das lições de casa e para análise desses dados de forma a auxiliar os docentes no planejamento e replanejamento das atividades pedagógicas.

Como suporte para esse estudo, serão abordados os conceitos e ideias de Schildkamp (2016), Luyten & Ebbeler (2017), que trazem a perspectiva de que o planejamento baseado em dados nas escolas traz uma melhora do processo

de ensino-aprendizagem. Também será utilizada a noção de Nogueira (2002), sobre a importância de ter claros objetivos e funções para que a lição de casa possa contribuir de maneira mais eficiente na aprendizagem de estudantes. Além dos autores já citados, apresenta-se as contribuições de Zabala (1998), Christovam (2015), Da Silva (2014), Campos-Ramos (2016), Perrenoud (1999), Douady (1986), Almouloud (2007) entre outros.

1. CAMPO DE PESQUISA

A favor da contribuição da lição de casa para a melhoria das aprendizagens e da gestão da sala de aula, esse estudo traz informações sobre o planejamento, os objetivos, os tipos, as estratégias, a função, a execução e sobre a coleta e análise desses dados, e pelos docentes. O objetivo é apresentar e justificar a potência da lição de casa para o desenvolvimento e para a aprendizagem de estudantes.

Sendo assim, esta é uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de um questionário online dirigido a docentes de escolas particulares de São Paulo sobre a forma de elaborar, implementar e utilizar as informações relacionadas à lição de casa, além da percepção de sua importância, a utilização mais comum e as razões de seu uso. Além disso, traz dados sobre a validade da ferramenta Kaiza e do ebook produzidos a partir deste estudo.

Com o objetivo de apresentar uma ferramenta didática, que poderá ser utilizada para a coleta de dados de desempenho dos/as estudantes e reflexão sobre funções e objetivos de forma que as lições de casa que possam auxiliar os docentes no planejamento e replanejamento das atividades pedagógicas, foram elaborados um e-book e uma ferramenta de acompanhamento de coleta e análise de dados das lições de casa.

1.1. Kaiza - ferramenta didática para acompanhamento e análise das lições de casa

A ferramenta didática para acompanhamento e análise das lições de casa, que nomeamos como Kaiza, foi desenvolvida na plataforma do Google Planilhas sob orientação de um analista de dados, a fim de que a parte estrutural fosse eficiente e prática. Nesta ferramenta é possível encontrar instruções de uso da planilha (tutoriais audiovisuais) e identificação de padrões para registro das lições de casas. Bem como uma página onde os dados serão registrados, e uma página que apresenta quantitativamente, as estatísticas das lições de casa. Ela permite fazer a coleta, separação e diferenciação dos dados automaticamente de forma a facilitar a coleta dos dados e torná-los facilmente acessíveis para análise, tomada de decisão e planejamento dos/as docentes. Esta ferramenta pode ser encontrada no Drive: [Kaiza](#).

1.2. E-book - Um guia para impactar o aprendizado a partir do planejamento baseado em dados

O e-book foi desenvolvido na plataforma Canvas, com o objetivo de tornar a prática da lição de casa mais efetiva para o processo de aprendizagem. É composto por seis seções que apresentam conceitos em seis capítulos: "Reflexões sobre a prática da lição de casa", "Como são usadas as lições de casa?", "O que é o planejamento reverso?", "O que é preciso para planejar uma lição de casa efetiva?", "Como utilizar os dados obtidos a partir das lições de casa?" e "Dicas de monitoramento de dados das lições de casa".

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1. A lição de casa

Este item trata das concepções, utilidades, aplicações e funções das lições de casa detectados por estudiosos do tema como Nogueira (2002), Cooper (1989), Anastácio (2000). Nogueira (2002) e Anastácio (2000), evidenciaram que a lição de casa é um componente natural da escola, tem origens em diferentes vertentes da pedagogia, assim como Cooper (1989) que sintetiza em sua obra que as lições de casa são tarefas enviadas pelos/as docentes aos/as estudantes para serem realizadas fora do período escolar, um conceito que não mudou com o tempo.

Já as funções da lição de casa sofreram modificações. É importante notar que a existência, as funções e a quantidade de lição de casa não são e nunca foram regras, então percebe-se, através dos estudos e pesquisas sobre o assunto, que são variáveis que refletem o pensamento de cada período, como já apresentado na introdução deste estudo. Esta constatação, somada à grande tradicionalidade da lição de casa nas escolas, pode ser a causa de como acontece essa prática pelos docentes atualmente.

Há também a constatação feita por Nogueira (2002) de que a lição de casa é uma prática institucional arraigada no processo educacional, ainda usada como uma atividade da pedagogia tradicional, que ao invés de ser pedagógica, muitas vezes sobrecarrega tanto os/as estudantes quanto a família.

Isso nos leva a pensar se os/as docentes ainda privilegiam o ensinar em detrimento do aprender, conscientemente ou não, contribuindo, dessa forma, para a preservação do *status quo* e, conseqüentemente, dificultam ou até mesmo impedem, que os/as estudantes caminhem rumo a novos tempos e novas descobertas (NOGUEIRA, 2002). A lição de casa deveria ser um recurso a mais e não ter um fim em

si mesma; ela deveria estar a serviço do/a estudante e não contra ele (NOGUEIRA, 2002).

2.2. Como as escolas/docentes organizam, planejam e utilizam a lição de casa

Partindo de uma visão tradicional de educação, a lição de casa é tratada como uma necessidade educacional, um componente importante do processo ensino-aprendizagem e do currículo escolar, e pode ser concebida como uma política tanto da escola como do sistema de ensino, com o objetivo de ampliar a aprendizagem em quantidade e qualidade, para além do tempo-espaço escolar, e estimular o progresso educacional e social dos/as estudantes (CARVALHO, 2004).

Mas, de modo geral, os docentes têm com a lição de casa a intenção de verificar o nível de aprendizagem dos/as estudantes, sanar dúvidas e dificuldades de compreensão de conteúdo, verificação do entendimento de informações e formar o hábito de estudo (NOGUEIRA, 2002, p. 105). E dentro dessas intenções, é preciso mencionar que a lição de casa é igual para todos em uma sala de aula (FUGIMOTO e MARTINS, 2013), sendo muitas vezes, a partir do final da Educação Infantil (RAMOS, 2016). Ela é planejada sem abarcar o desenvolvimento de outras capacidades que não a conteudista (ZABALA, 1998), sem considerar uma análise dos dados de atividades já realizadas, sem considerar a análise do desempenho do grupo, sem considerar a reflexão sobre a quantidade (MEIRIEU, 1998) e sem ter a intenção de que o/a estudante consiga realizá-la de forma independente (CARVALHO, 2004).

Os/as docentes, como registrado pelos estudos de Fugimoto e Martins (2013) e Christovam (2015), não planejam lições de casa diferentes para os/as estudantes, sendo selecionadas para um uso coletivo. Dessa forma desconsideram o nível de aprendizagem de cada um/a ou desrespeitam as características pessoais de cada estudante, mesmo prevendo que possam encontrar dificuldades e desafios em sua realização. Eliane Palermo Romano (2007) afirma que é importante repensar a lição de casa de modo que ela dê ao/a estudante oportunidade de autoaprendizagem, autoconhecimento e de reflexão com o objetivo de buscar o próprio crescimento pessoal. Assim, depender da ajuda de outra pessoa para fazer a lição de casa é um aspecto que merece atenção, pois essa possibilidade, não sendo a de todos os/as estudantes, precisa ser considerada no planejamento do/a docente, de forma a promover de fato um momento de aprendizagem e uma oportunidade para desenvolver sua independência na construção do saber (NOGUEIRA, 2002).

Por outro lado, há também a lição de casa planejada com o objetivo de promover o engajamento familiar na vida acadêmica dos estudantes, um maior conhecimento dos aspectos de aprendizagem dos filhos ou de desenvolver hábitos de estudo, nesse caso é importante considerar aqueles que não têm apoio da família ou uma rede de apoio (CARVALHO, 2004) por diferentes motivos. Se no passado era preciso pensar sobre esse aspecto somente quando os estudantes pertenciam

às classes sociais menos favorecidas, pois tinham menos apoio pelo déficit na educação formal dos pais ou pela conciliação do cuidado das crianças com outras tantas atribuições devido às dificuldades de sobrevivência (CAMPOS-RAMOS, 2016), atualmente é preciso que os/as docentes de escolas particulares, foco deste trabalho, de classes sociais mais favorecidas, passem a considerar a ausência de apoio familiar. Isso ocorre, pois muitas mães, que de acordo com a estrutura familiar tradicional são as responsáveis pelos cuidados e educação das crianças, também estão trabalhando e não estão disponíveis para acompanhar a realização dessas tarefas.

É importante mencionar que Cooper (1989) e Hattie (2009), constataram que a lição de casa pode ter um efeito muito positivo no desempenho escolar, mas que esse efeito varia, drasticamente, de acordo com a fase escolar. Segundo eles, os/as estudantes do Ensino Médio apresentam melhores resultados na sua aprendizagem com a lição de casa que os do 9º ano, por exemplo (COOPER, 1989, p. 88). Já para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o efeito da lição de casa no desempenho é pouco significativo. Pensar então na lição de casa para esses estudantes significa dar atenção mais ao trabalho com a aquisição de procedimentos e hábitos do que à aprendizagem de conteúdos, aspecto comentado no item 2.5 deste trabalho.

Ainda sobre o impacto da lição de casa no desempenho escolar, Meirieu (1998) comenta que para os pais e docentes uma maior quantidade de lição exigida e realizada é referência de sucesso na aprendizagem. Ou seja, quanto mais atividades, mais aprendizagem. Segundo Cooper (1989) essa proposição seria verdadeira somente para estudantes do Ensino Médio, já que para os anos finais do Ensino Fundamental há melhora do desempenho pedagógico somente se o tempo para a realização das tarefas não passar de duas horas por dia. Portanto, há a necessidade de reflexão dos docentes sobre a adequação dos planejamentos para considerarem a frequência e quantidade de lição de casa por ano de escolaridade.

Ainda no estudo de Cooper (1989), não foram encontradas evidências de que a lição de casa é mais eficaz quando aborda alguns assuntos mais do que outros. Foi concluído, no entanto, que a lição de casa funciona melhor quando o conteúdo não é muito complexo ou completamente desconhecido do estudante, respeitando a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2013), ou quando é um desafio, como coloca Hattie (2009). E está diretamente relacionado ao *feedback*, outro ingrediente essencial à aprendizagem, sanando as dúvidas e dificuldades de conteúdo, como tratado no item 2.3 deste trabalho. Assim, é ainda mais importante que o/a docente pense em seus objetivos, como Zabala (1989) propõe, para desenvolver as capacidades não somente ligadas ao saber, mas principalmente no caso da lição de casa, desenvolver as habilidades relacionadas ao procedimental e atitudinal.

É importante destacar que os docentes não valorizam a função diagnóstica que a lição de casa poderia ter. As lições de casa poderiam auxiliar no desenvolvimento dos planejamentos das atividades pedagógicas, porque elas fornecem dados para verificar o nível de aprendizagem dos/as estudantes, funcionando assim como avaliação formativa, que poderia ser aplicada de forma

contínua e processual, como um instrumento de gestão da aprendizagem. Isso possibilitaria aos docentes um acompanhamento das aprendizagens e um repensar da prática, pressupondo-a como um mecanismo de observação, para os/as docentes, de seu próprio desempenho (metacognição) (PERRENOUD, 1999). Isso condiz com a afirmação de que

Os dados revelam dificuldades dos professores ao exercer a prática e concepções inadequadas sobre quais seriam práticas favorecedoras do estudar, sugerindo necessidade de orientações específicas a estes professores para que a tarefa fosse de fato utilizada como recurso pedagógico eficaz e condição potencialmente favorecedoras do estudar, podendo, entre outras coisas, prevenir problemas de aprendizagem (CHRISTOVAM, 2015).

Enfim, supomos que é possível contar com a lição de casa para formar um sujeito que age pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade (BNCC, 2018). Se esta prática for organizada, planejada e utilizada, pensando no processo de aprendizagem do/a estudante muito pode crescer. E para tal, segundo Zabala (1989), é necessário que seja de acordo com o nível de escolaridade; numa frequência adequada; de acordo com tipos de interesses e incentivos; funções e expectativas definidas; e até materiais necessários.

2.3. Lição de casa no contexto da prática pedagógica

A participação da lição de casa em práticas importantes das escolas, como nos planejamentos e nas avaliações, relaciona-se diretamente com o planejamento reverso e baseado em dados, assim como ao *feedback* (ou devolutivas) no contexto da avaliação formativa.

Em todos os campos de atuação social e institucional que têm por fundamento a ação efetiva em relação a situações ou pessoas existe a necessidade de planejar as práticas, no campo da educação, isto não é diferente. No livro "Planejamento para Compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso", os autores relatam, já no primeiro capítulo, algumas funções do planejamento como: elaboração das experiências de aprendizagem para atingir os objetivos; avaliação e diagnóstico das necessidades dos/as estudantes; orientação de ensino; aumento da eficácia na aprendizagem entre muitos outros (MCTIGHE e WIGGINS, 2019).

Junto com as funções e expectativas que o planejamento pretende dar às lições, a necessidade dos/as estudantes e do cenário devem ser considerados. Deve-se pensar sobre isso quando estas são determinadas para que fique claro o que o/a estudante deve alcançar ou desenvolver no período estipulado, a função das etapas e os procedimentos a serem realizados (MCTIGHE e WIGGINS, 2019). Ou seja, o objetivo a ser alcançado deve ser pensado antes mesmo do processo ser descrito, esta ideia é a seguida pelo planejamento reverso.

Na concepção do planejamento reverso, a preocupação se concentra em uma aprendizagem efetiva, considerando que as atividades e práticas não devem estar “soltas” ou levarem a um objetivo incerto, mas devem caminhar em direção a um objetivo já determinado que justifique as escolhas posteriores em função da melhor aprendizagem (MCTIGHE e WIGGINS, 2019).

Considerando a prática do planejamento reverso e que a escolha das atividades e práticas devem ser instrumentos e ferramentas para o alcance dos objetivos e expectativas, entendemos que a lição de casa pode ter função estratégica para se efetivarem as aprendizagens. Se bem utilizadas e contextualizadas, essas podem fornecer evidências aceitáveis de aprendizagem (MCTIGHE e WIGGINS, 2019, p.61) e funcionar como índices importantes da aquisição e desenvolvimento de habilidades de estudantes.

Apesar da lição de casa ter essa potência, se feita isoladamente, desconectada do contexto, seu impacto se torna mínimo para a aprendizagem. Na metanálise² realizada por Hattie (2017) e por outros estudiosos sobre a lição de casa, concluiu-se que ela está em 29º lugar em uma lista de 150 atividades ($d=0,29$ em uma escala até $d=1,44$) que têm efeito sobre a aprendizagem. Porém, como dito anteriormente, a necessidade de lição de casa na realidade brasileira é muito significativa e pode ser apoiada, já que “os efeitos dos deveres de casa nos resultados diferem das idades, as matérias, os **tipos de temas de casa** e a qualidade das metanálises” (HATTIE, 2017, p.9, grifo nosso).

Dessa forma, se apresentado como um instrumento de articulação para a aprendizagem e acompanhado de outras estratégias, pode significar uma grande evidência das aprendizagens e material de trabalho para os/as docentes. Por exemplo, uma das estratégias que acompanham a lição de casa e que tem grande impacto é o *feedback* (10º lugar na lista de influência no desempenho). Segundo Hattie, o *feedback* ajuda a reduzir a lacuna entre o ponto em que o/a estudante “se encontra” e onde ele/a “deve estar”, no entanto para que ele se torne efetivo, os professores precisam saber muito bem onde os/as estudantes se encontram e deveriam estar (HATTIE, 2017). Por fim, estabelecendo uma relação entre os estudos de Cooper e Hattie, percebe-se que a lição de casa acompanhada do *feedback* (de devolutivas) pode ter um impacto positivo na aprendizagem dos/as estudantes.

2.4. As funções da lição de casa para a aprendizagem

Pode-se dizer que a lição de casa tem diferentes funções, dependendo da perspectiva do sujeito. Por exemplo, ela tem função social e comunicativa na

² A metanálise é uma abordagem estatística que combina resultados de estudos relevantes para responder uma questão. A importância da metanálise consiste primariamente em sintetizar as evidências disponíveis, e apontar áreas onde há necessidade de mais pesquisas. Em uma metanálise, métodos estatísticos são utilizados para sumarizar os resultados de diversos estudos em uma única medida denominada, genericamente, estimativa de efeito conjunto. (BERWANGER et al., 2007)

relação entre escola e família, dado que os responsáveis podem se familiarizar com as exigências docentes da escola e conhecer as fortalezas e pontos a serem trabalhados em seus filhos e filhas (HATTIE, 2017). Do ponto de vista dos docentes, segundo Carvalho (2004), as funções mais consolidadas da lição de casa, são as de reforço da aprendizagem por meio de exercícios de revisão e fixação do conteúdo dado, sistematizando o aprendizado da sala de aula, preparando o estudante para novos conteúdos e aprofundando seu conhecimento. Cooper (1989), prescreve o uso das tarefas como prática do conteúdo dado, introdução de um novo, integração de habilidades ou extensão do currículo. De certa forma, percebe-se, uma priorização do desenvolvimento das capacidades cognitivas, atrelada aos objetivos de trabalho das disciplinas ou matérias tradicionais (ZABALA, 1998).

Nogueira(2002) identificou várias funções para ela diagnosticar as dificuldades dos/as estudantes e as deficiências no trabalho do/a docente; criar um hábito de trabalho intelectual na criança (leitura e pesquisa); fixar a aprendizagem realizada em sala de aula; desenvolver no/a estudante um senso de responsabilidade; contribuir para um rendimento escolar de qualidade; criar nas crianças o desejo de busca aprofundamento e de ampliação do conhecimento, assim como de melhorar o nível de aprendizagem. Dentre elas, percebem-se dois sujeitos para os quais as funções têm seu fim, o/a estudante e o/a docente, o que lembra ainda a prática escolar de priorização do ensino sobre a aprendizagem, que a autora destaca em sua obra.

Portanto, entre os estudos de autores como Carvalho (2004), Cooper (1989), e Nogueira (2002), é possível levantar diversas possibilidades do uso da lição de casa no processo de ensino-aprendizagem, desde as mais tradicionais às mais alinhadas à intenção da BNCC. Embora compreendam as diversas funções da tarefa, os dados da literatura apontam dificuldade de docentes para selecionar atividades compatíveis a função empregada (VATTEROTT, 2002), o que pode ser verificado com esses professores, uma vez que todos responderam principalmente selecionar coletivamente, quando seleção em função dos objetivos não apareceu na resposta de nenhum participante (CHRISTOVAM e CARTEGOSO, 2015, p. 01).

Tudo isso posto, direcionamos este estudo para a lição de casa que coloca, em primeiro plano, a aprendizagem e que considera seu impacto para a aprendizagem (HATTIE, 2009). Outro pressuposto é que a lição de casa deve abarcar conteúdos conceituais (o que se deve saber), e principalmente procedimentais (o que se deve saber fazer) e atitudinais (como se deve ser) (ZABALA, 1998). Portanto, é importante ressaltar as funções da lição de casa como ferramenta ou instrumento.

Segundo Douady (1986), há uma grande diferença entre uma atividade ser pensada como ferramenta ou como instrumento, pois assumem diferentes sentidos na aprendizagem. A atividade com a finalidade de ferramenta é de caráter operatório, tem a sua função e interesse justificados pelo uso e, muitas vezes, por sua função burocrática, tornando-se descontextualizada da aprendizagem dos/as estudantes, por não considerar habilidades e estratégias necessárias para sua realização e priorizar o uso de conteúdos específicos. Este ambiente é vivenciado, muitas vezes, nas escolas brasileiras.

No entanto, a lição de casa com caráter de instrumento pode se tornar muito útil para a análise e leitura diferenciadas da evolução de noções, e da aprendizagem por possuir uma finalidade e intencionalidade objetivas de uso (ALMOULOUD, 2007). Neste caso, os dados voltam para o educador e podem ser utilizados para análise, intervenções, hipóteses, avanços etc. Diferente do uso como ferramenta, as habilidades necessárias para realizar a lição de casa foram oferecidas em sala de aula e, por isso, os estudantes têm mais autonomia para fazê-las e compreendem seu sentido e utilidade. Além disso, percebem que aprendem com ela, identificando seu significado por meio de ações de *feedback* ou devolutivas dos professores em sala de aula ou dos próprios pares.

2.5. O que os dados da lição de casa podem revelar aos docentes sobre seus estudantes

Uma análise dos resultados das lições de casa pode revelar mais do que informações sobre o aprendizado do conteúdo acadêmico do/a estudante. Um levantamento bibliográfico sobre os efeitos da lição de casa, feito por Cooper (1989), sugere que procedimentos e atitudes são também resultados da aplicação da lição de casa e assim, ao analisá-los, podem nos dizer sobre outros campos do desenvolvimento dos/as estudantes. A tabela abaixo é uma tradução livre do levantamento feito por Cooper (1989), publicada pela Longman Publications, sobre os efeitos positivos e negativos das lições de casa que perpassam a obtenção de conhecimento acadêmico.

Sugestão de efeitos da lição de casa
Efeitos positivos
Imediatos e de aprendizado
Melhoria na conservação dos conhecimentos
Maior compreensão
Melhoria no pensamento crítico, formação de conceitos, processamento de informações Enriquecimento curricular
Acadêmicos de longo prazo
Vontade de aprender nas horas de lazer
Melhoria na atitude em relação à escola
Melhoria nos hábitos e habilidades de estudo
Não acadêmicos
Maior autodirecionamento
Maior autodisciplina
Melhoria na organização do tempo
Mais curiosidade
Resolução de problemas de forma mais independente
Maior valorização e envolvimento dos pais na escola

Efeitos Negativos
Saturação
Perda de interesse pelo material acadêmico
Cansaço físico e emocional
Negação de acesso a momentos de lazer e atividades comunitárias Interferência dos pais
Pressão para concluir as tarefas e ter um bom desempenho
Confusão de técnicas instrucionais
Artimanhas
Copiar de outros estudantes
Ajuda além da tutoria
Diferenças aumentadas entre estudantes de alto e baixo desempenho
Reprinted by permission of Longman Publications (COOPER, 1989, p. 86)

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico sobre os efeitos da lição de casa - Cooper (1989)

É possível, também, perceber se os estudantes conseguem tomar consciência sobre o que fazem e como fazem, para que possam tomar decisões e controlar a aplicação das técnicas de realização das lições, adaptando-as às necessidades específicas de cada tarefa (POZO, 2008), pois

Aprendemos estratégias à medida que tentamos compreender ou conhecer nossas próprias técnicas e suas limitações, e isso requer que tenhamos aprendido a tomar consciência e refletir sobre nossa própria atividade e como torná-la mais efetiva (POZO, 2008, Pp 78)

É possível notar efeitos negativos da lição de casa. Como afirma Nogueira (2002), ela pode se tornar uma violência consentida, principalmente para as crianças menores, quando usada de forma inadequada, pois pode promover impactos emocionais muito difíceis de modificar ou desaprender (POZO, 2008, p. 90) como a saturação por um determinado tema ou procedimento, uma dependência ou necessidade da interferência dos pais para que consigam realizá-las, entre outros procedimentos e atitudes que, ao serem detectados pelos/as docentes, precisam ser trabalhados e revertidos de forma planejada.

Dessa forma, evidencia-se que a intencionalidade do/a docente ao propor as lições de casa, muitas vezes se volta ao fortalecimento do aprendizado de conteúdos conceituais (o que se deve saber) em detrimento do aprendizado de conteúdos procedimentais (o que se deve saber fazer) e atitudinais (como se deve ser) (ZABALA, 1998), esquecendo-se de que o êxito dessa atividade dependerá da relação que apresentam com as metas da aprendizagem (POZO, 2008, p. 90) por eles/as objetivadas, para analisar e replanejar a aprendizagem dos/as estudantes.

De acordo com Hattie (2009), a visão do/a docente sobre seu papel deve ser crítica, ou seja, é preciso usar métodos baseados em evidências para informar, mudar e apoiar as avaliações sobre os efeitos do seu ensino sobre a aprendizagem dos/as estudantes.

3. ANÁLISE DE DADOS

De acordo com os objetivos da pesquisa, a observação da lição de casa e suas etapas como planejamento, objetivos, tipo, execução, coleta, análise e uso dos dados, foram obtidas 38 respostas por meio da plataforma de Formulários do Google. As respostas foram analisadas segundo as seguintes categorias:

- identificação dos participantes da pesquisa;
- conceito de lição de casa para os educadores;
- funções da lição de casa na perspectiva dos docentes;
- práticas institucionais e docentes em relação à lição de casa e
- percepção dos/as docentes sobre a relação dos estudantes com a lição de casa.

A identificação dos participantes da pesquisa revela o perfil dos/as docentes participantes da pesquisa através das respostas para as seguintes perguntas: Qual é sua função na escola?; Há quantos anos você atua na sala de aula?; Em qual série você trabalha atualmente?; Em relação ao seu conhecimento sobre a dinâmica da série em que você trabalha, você já está familiarizado com as práticas do ano?

A Categoria 1 - O conceito de lição de casa para os educadores - analisa o entendimento do conceito de lição de casa pelos/as docentes, que responderam às seguintes questões: O que é a lição de casa para você?; Como você utiliza a lição de casa? e escreveram sobre os seguintes pontos: uma (ou mais) atividades que enviou como lição de casa e um relato sobre uma experiência significativa com a lição de casa.

A Categoria 2 - As funções da lição de casa na perspectiva dos educadores investiga a visão dos educadores em relação à utilidade da lição de casa por meio das respostas às seguintes perguntas: Qual a função da lição de casa? e Porque a lição de casa é importante para você, educador(a), e os/as demais educador(as)?

Já a Categoria 3 - As práticas institucionais e docentes em relação à lição de casa - fez uma sondagem sobre a prática institucional, analisando o que tem sido feito com a lição de casa e como tem sido sua prática no dia a dia escolar ao analisar as respostas para as perguntas: Como a prática da lição de casa é feita na instituição onde trabalha?; Os parâmetros de utilização (quantidade, função, tipos de lição) são definidos por você ou pela escola?; Com qual frequência e quantidade você envia lições para serem realizadas em casa?; Confere e/ou corrige as lições enviadas após terem sido feitas?; Que tipos de dados são coletados a partir da lição de casa?; Esses dados influenciam no seu planejamento ou na sua prática em sala de aula?

Na Categoria 4, procurou-se saber a percepção dos/as docentes sobre a relação dos estudantes com a lição de casa a partir da análise das respostas para as perguntas: Por que a lição de casa é importante para seus(suas) alunos(as)?;

Do seu ponto de vista, qual seria a percepção dos estudantes sobre a função ou importância da lição de casa? e Qual você acha que é a opinião que seus estudantes têm sobre a lição de casa?

3.1. Identificação dos participantes da pesquisa

Observou-se que das 38 pessoas que responderam o questionário, 25 são professores(as) polivalentes e 13 são auxiliares/assistentes/estagiários(as) no Ensino Fundamental. Sobre a série em que trabalham, aproximadamente um terço da amostra (10 dos 38 participantes) atua no 4º ano; dos 38 participantes, 8 participantes atuam no 3º ano, 7 participantes atuam no 1º ano, 6 participantes atuam no 5º ano e 3 participantes no 2º ano. Sendo assim, a maioria dos participantes da pesquisa trabalham nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para além destes, foram recebidas respostas de docentes de outras etapas do ensino básico: 1 da Educação de Jovens e Adultos, 1 dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 1 do Ensino Médio e 1 docente atuante concomitantemente nos Anos Finais de Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Tabela 2), cujas respostas às questões do questionário não serão consideradas neste estudo.

Contagens quantitativas - anos	
Total de respostas	38
1º ano	7
2º ano	3
3º ano	8
4º ano	10
5º ano	6
Outros	4
Professor(a) polivalente	25
Auxiliar/Assistente/Estagiário(a)	13

Tabela 2 - Distribuição dos participantes da pesquisa por atuação no ensino básico.

Em relação ao tempo de trabalho em sala de aula, a maior parte dos participantes (14 dentre 38) atua há mais de 10 anos, além destes temos 10 deles que trabalham de 6 a 10 anos, 8 docentes que atuam de 1 e 3 anos e, por fim, 6 deles que trabalham de 4 a 5 anos.

Sobre a familiaridade destes docentes com a dinâmica da série em que trabalham, quase 80% deles dizem estar familiarizados com as práticas do ano em que atuam. Em contrapartida, 7 deles indicam que estão no primeiro ano de atuação na série.

Portanto, entre os participantes há um predomínio de professores polivalentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que em sua grande maioria, está, no mínimo, atuando há pelo menos dois anos na série em que se encontra, o que permite dizer que têm experiência e conhecem a dinâmica da série em que atuam.

É importante considerar que a distribuição do formulário foi feita entre 5 a 7 escolas particulares de São Paulo Capital, portanto a maioria dos/as docentes atua em escolas particulares de São Paulo capital, com poucas exceções.

3.2. Categoria 1 - O conceito de lição de casa para os educadores

Esta categoria analisa o entendimento do conceito de lição de casa pelos/as docentes, que responderam sobre o que é a lição de casa e como a utiliza, além de descreverem uma (ou mais) atividades que enviaram aos alunos como lição de casa e um relato sobre uma experiência significativa com a lição de casa.

Os docentes relacionaram a lição de casa às seguintes palavras: momento, forma, atividade, tarefa, oportunidade, ferramenta, possibilidade, reforço, maneira e também ao *“aprendizado continuado”* e como *“uma ferramenta que auxilia no processo de aprendizagem dos alunos”* sem informações complementares sobre seus usos.

Ao serem perguntados sobre o **conceito de lição de casa**, muitos dos entrevistados descrevem suas funções, que são positivas em muitas das respostas e negativas em outras, sendo nesse caso, uma *“medida punitiva e de caráter controlador”* ou *“uma tarefa burocrática”*.

Entre as visões positivas foi possível encontrar semelhanças sobre o conceito e utilizações desta prática. Entre elas, as mais frequentes foram de revisão, revisitação, retomada ou reforço de conteúdos dados em sala de aula, como pode ser notado nessas respostas:

“Para mim, a lição de casa é um momento onde o aluno tem a possibilidade de retomar os conteúdos estudados/abordados em sala de aula.”

“Para reforçar o aprendizado; como forma de ponte escola/casa; como manutenção do hábito de estudar.”

Assim como nesta última resposta, foi observada a relação que os participantes estabeleceram entre o conceito e uso de lição de casa com a formação de procedimentos, comportamentos e hábitos como postura de estudante, construção de hábito de estudo, aquisição de comportamento e procedimentos de estudante, contribuindo para a construção de uma postura comprometida com a escola. No mesmo sentido e também bastante citado, o desenvolvimento da autonomia foi um destaque, junto ao hábito de estudo individual e diário, organização do/a estudante, responsabilidade e disciplina:

“Também vejo como uma forma de estimular o hábito de estudo autônomo e diário.”

“Hoje entendo lição de casa como um momento de sistematização e estudo individual, em casa.”

Os/as docentes disseram que a lição de casa é usada para a sistematização de conteúdo, sendo interpretada de duas formas. Como consolidação ou fixação de conteúdo:

“Uma tarefa com a ideia de consolidar algum conhecimento em casa, trazer novos desafios introduzindo um novo conteúdo para exploração. Como forma de fixar o conteúdo estudado e tirar dúvidas.”

“Utilizo para consolidar, expandir ou iniciar novos conteúdos.”

Ou como antecipação do conteúdo, como aula invertida:

“Levanta hipóteses sobre determinado tema (lições disparadoras).”

“Um momento de retomada, pontapé ou complemento à dinâmica de aula.”

O uso como complemento, extensão ou expansão do que é dado em sala de aula, buscando trazer continuidade dos conteúdos trabalhados em sala e oferecendo a possibilidade de transponibilidade de conhecimentos entre diferentes contextos, também foi citado, como nessa resposta na qual é possível perceber a relação entre conteúdo de sala, lição de casa e novamente sala de aula.

“Em uma lição de Práticas de Linguagem, foi pedido que os alunos escrevessem uma lista de todas as regras gramaticais que lembravam ter aprendido. No dia da entrega, houve a socialização das respostas e a construção de uma lista coletiva de regras gramaticais.”

Para além das respostas já mencionadas, há também o uso da lição de casa como exercício de metacognição, avaliação do/a estudante, estabelecimento de relação com a família e incentivo ao estudo, aspectos esses bem menos citados.

Entre esses usos e definições, foi possível perceber e confirmar que os participantes, validam em sua prática, boa parte do que citaram como uso e definição de lição de casa. Precisamente, porque nas respostas há uma maior ênfase no uso como revisão, reforço e também sistematização e extensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula; respostas essas que aparecem também na pesquisa de Fugimoto e Martins (2013), mencionada anteriormente, o que os evidencia como usos mais tradicionais da lição de casa.

Por outro lado, nas menções a outro uso tradicional da lição de casa, como comunicação e envolvimento da família, é possível perceber uma disparidade. Nas perguntas sobre conceito e uso foi minimamente citado, já nas respostas-relatos, a temática sobre envolvimento familiar esteve muito presente, sendo metade das respostas coletadas. Relatos que podem ser representados por algumas frases como:

“Na minha opinião as lições de casa de investigação, ampliação e

interação com a família (quando essa é disponível) são as mais efetivas.”

“Atividades mais afetivas com a participação da família, geralmente, são bem aceitas e o momento de troca é bem significativo.”

“A pesquisa por meio de entrevista com os avós foi significativa e isso pode ser medido não só pelas informações coletadas, mas pelo envolvimento pedagógico e afetivo das crianças.”

“Eu amo as lições que pedem para as crianças gravarem vídeos com os familiares.”

Sendo assim, percebe-se que por mais que os relatos de descrição de lições de casa ou de experiências dos participantes transpassem a temática da família e seus envolvimento, não houve respostas sobre essa forma de uso da lição de casa.

Sobre atividades ou relatos de experiências significativas, um aspecto importante é a menor ênfase dada à formação de hábitos, procedimentos e desenvolvimento da autonomia - apenas presente em 9 das 38 respostas. Principalmente, se comparada com as 26 respostas com a mesma temática na pergunta sobre o que é a lição de casa. Com isso, pode-se perceber que apesar dos participantes relatarem uma das definições da lição de casa, uma pequena parte relatou utilizá-la com essa função. Vale destacar as colocações de uma professora de 1º ano, em que pode-se trazer parte dos conceitos neste trabalho apresentados, quando coloca que a lição de casa é:

“...uma sistematização dos conteúdos aprendidos durante o período da aula. É um reforço e uma repetição para que seja acomodado (Piaget) e assim haja aprendizagem. A lição de casa também serve para a criança adquirir um comportamento e procedimentos de estudante.”

E que, quando questionada sobre a sua utilização diz:

“Como estou no primeiro ano, temos o objetivo que a lição de casa auxilie na aquisição do comportamento de estudante, ou seja, responsabilidade com as tarefas escolares, autonomia e aprender a aprender. Só se adquire algum tipo de habilidade, comportamento, conhecimento praticando...”

Nestas respostas, podemos ver uma definição que carrega as funções mais consolidadas (CARVALHO, 2004) da lição de casa, e que, ao mesmo tempo, apresenta uma reflexão sobre como acontece o aprendizado ao citar Piaget, sobre a fase escolar em que trabalha, de acordo com o que destaca Cooper (1989) e Hattie (2009), e sobre o desenvolvimento de outras capacidades que não só conteúdos (ZABALA, 1988).

Ainda, contradizendo a utilização da lição de casa como potência para o aprendizado através de *feedback* e replanejamento, como defendido por

Hattie (2017), foram poucas as respostas que relataram a utilização da lição de casa como oportunidade dos/as estudantes realizarem a metacognição, a verificação de aprendizagem e receberem *feedback* dos/as docentes. Ainda assim um/a dos/as docentes mencionou:

“Faço a revisão das lições de casa e utilizo para saber se os alunos estão se apropriando dos conceitos estudados e o que precisa ser melhorado.”

Em vista disso, é possível afirmar que a lição de casa tem algumas concepções e usos consolidados, vista como forma de repetir, revisar, reforçar ou sistematizar o que foi trabalhado em aula. Nesse sentido, ressaltamos que ainda é preciso que ela seja objeto de reflexão e estudo, pois os/as docentes ainda apresentam conceitos que deveriam ser questionados nas escolas, além de darem ênfase a conceitos e funções que não aparecem na prática e vice-versa.

3.3. Categoria 2 - As funções da lição de casa na perspectiva dos educadores

A Categoria 3 traz a visão dos educadores em relação à utilidade da lição de casa, suas funções e importância, que de forma geral mostra que a maioria deles entende que suas funções são variadas, e que poucos deles a relacionam somente a uma função.

Entre as funções, as mais citadas foram a formação do estudante para o desenvolvimento de sua autonomia, do hábito de estudar, da construção da postura com responsabilidade, comprometimento e organização de materiais, da rotina e do uso do tempo. O que, de forma bem importante, vai ao encontro do que Zabala (1998) propõe com o desenvolvimento de habilidades e não só das aprendizagens conceituais, como podemos notar na resposta:

“No meu caso serve para ensinar as crianças serem estudantes, principalmente responsabilidade, autonomia e aprender a aprender.”

Entretanto, sua importância para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, atrelando seu uso às expectativas de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas ou matérias tradicionais (ZABALA, 1998) também aparece, frequentemente, nas respostas. A expansão do conteúdo dado, tendo como intenção não só o aprofundamento, como também a ideia da necessidade de mais tempo em sala de aula para exploração do conteúdo, foi uma das funções para a lição de casa mais citadas:

“A lição de casa tem a função de manter o aluno em contato diário com os conteúdos estudados em sala de aula; de colocar em evidência o entendimento ou não dos conceitos ensinados e, quando bem orientado, de iniciar um novo conteúdo.”

Além da formação do estudante e da expansão do conteúdo, a lição de casa, segundo os participantes, tem a função de revisar o que foi visto em sala de aula, não só como prática adicional ao que foi visto, mas como estudo para avaliações e retomada de conteúdos, sendo citado o aprendizado em espiral para sistematização e consolidação do aprendizado.

Também bastante citada foi a função de preparar o estudante para novos conteúdos, como um disparador, uma antecipação, um aprofundamento como seu uso na prática da estratégia da sala de aula invertida, por exemplo.

Cabe colocar que em poucas respostas se notou uma preocupação de adequar a lição de casa à fase escolar, o que é absolutamente relevante, como Cooper (1989) levantou em seus estudos, mesmo que notada por essa professora

“A lição pela lição não necessariamente é pertinente para crianças da faixa etária que leciono.”

Ainda é possível perceber nas respostas a *“lição pela lição”*, sem função ou a atividade como ferramenta, o que não faz sentido para nenhuma fase escolar, ainda mais se tomada como *“exigência da instituição escolar”* ou *“apenas obrigação da instituição, sem sentido”*.

Menos citadas entre as funções da lição de casa apareceram: praticar ou treinar, comunicar ou envolver a família, estimular ou incentivar o estudo, exercitar a metacognição - aqui no sentido de levantar dúvidas e aprender a aprender – e avaliar.

Percebe-se nas respostas que entre as funções citadas, semelhantes às definições e utilizações já analisadas na Categoria 2, os/as docentes parecem privilegiar o aprender, diferente do que Nogueira havia constatado em 2002, em que se privilegiava o ensinar e fazia a proposta de usar as lições de casa à serviço do/a estudante e não contra eles/as (NOGUEIRA, 2002).

Essa perspectiva atualizada sobre a visão que os/as docentes têm sobre a lição de casa, fica clara com as respostas sobre a razão de sua importância para diagnosticar as dificuldades dos/as estudantes/as, assim como Nogueira (2002) listou, entendendo-se avaliar. Segundo os respondentes, a partir da lição de casa são feitas avaliações, mesmo que informais, como por exemplo *“acompanhar o entendimento e aprendizado dos alunos”*, *“avaliar entendimento e progresso”*, *“analisar outras competências, como organização do tempo e dos materiais”* e *“identificar os resultados atingidos em sala de aula”*. Até mesmo são utilizadas para avaliar a relação da família com o aprendizado do/a estudante:

“Ela pode ser um bom diagnóstico do desenvolvimento pedagógico da criança, já que é suposto que ela faça sozinha. E ainda pode dar pistas sobre a dinâmica familiar que também influencia nos processos de aprendizagem.”

Encontra-se nesta resposta uma contradição que aparece entre as menções de importância. Intenciona-se com a lição de casa fazer uma avaliação

e o desenvolvimento da autonomia, outra função muito citada, ainda que se tenha consciência de que para fazer a lição de casa os/as estudantes buscam ajuda familiar. Fatalmente o que Carvalho (2004) constatou, que as lições de casa ainda são planejadas sem a intenção de que o/a estudante consiga realizá-la de forma independente, parece continuar realidade como pode-se notar na resposta:

“A lição de casa é muito importante desde que tenha sido pensada adequadamente para este fim, pois propicia este momento individual do aluno diante dos objetos de conhecimento, apesar de saber que muitas famílias podem ajudar os filhos.”

Ainda assim, foram mencionadas funções que, aparentemente, são bem importantes para o/a estudante, sob outra perspectiva como *“ampliar a rotina e repertório de estudo”*, *“vejam esse conteúdo fora da escola e consigam expandir o que aprenderam ou aprenderão”*, *“para a ampliação da prática de sala de aula”*, *“um instrumento complementar a sala de aula”*, *“uma ferramenta a mais fora da sala de aula”* relacionando-as à expansão ou extensão da sala de aula.

Em alguns depoimentos, os/as docentes estabelecem relação desta com a metacognição, por exemplo: *“a lição de casa permite que os alunos percebam se ainda têm dúvidas”*, *“é um momento em que o aluno identifica dúvidas acerca da matéria da lição de casa e manifesta durante o momento de correção/compartilhamento”* e de que ela serviria para *“ampliar as percepções diagnósticas que os alunos têm sobre a lição proposta”*.

Entre as funções citadas na pesquisa estão formação de procedimentos, comportamentos e hábitos como postura de estudante, o desenvolvimento da autonomia, que vão ao encontro do que vimos como proposta do Zabala (1998), e as mais consolidadas e tradicionais como sistematização, consolidação, fixação, antecipação e expansão do conteúdo dado em sala de aula ou mesmo como a abertura de comunicação com as famílias.

Por fim, podemos notar que os participantes relacionam a lição de casa, na sua maioria, com o/a estudante a partir de uma mudança de visão, comentada por Anastácio (2000), de que ela possa ser um componente constituidor mais da aprendizagem do que do ensino.

3.4. Categoria 3 - As práticas docentes em relação à lição de casa

A Categoria 4 apresenta uma descrição da prática docente com relação à lição de casa no que diz respeito ao posicionamento institucional, aos parâmetros de utilização (função, tipos de lição, frequência e quantidade), às práticas de correção e devolutivas e, por fim, de como o resultado das lições poderiam ser utilizados como dados a serem considerados no planejamento ou na prática em sala de aula.

Sobre a prática de planejamento e a frequência da lição de casa, vemos nas tabelas abaixo, as respostas categorizadas:

Prática	Quantidade de respostas
Eu (ou grupo de professoras) decido/decidimos a maneira e quando utilizo/utilizaremos essa prática.	14
A escola decide a maneira e/ou quantidade que devo utilizar essa prática.	6
A escola decide utilização ou quantidade, mas tenho liberdade de escolhas de acordo com o planejamento e andamento das aulas.	17

Tabela 3 - A prática do planejamento da lição de casa.

Frequência semanal	Quantidade de respostas
todos os dias	18
4 vezes por semana	4
3 vezes por semana	2
2 vezes por semana	5
1 vez por semana	4
Depende	3
Não enviam	2

Tabela 4 - Frequência de envio da lição de casa.

Analisando conjuntamente essas informações, das 6 pessoas que responderam que a escola decide como deve utilizar a prática, 5 dão lições de casa todos os dias. Dos 17 que disseram que a escola decide utilização e quantidade, mas têm liberdade de escolhas de acordo com o planejamento e andamento das aulas, 14 também dão lições de casa todos os dias. Já entre os que responderam que eles/as, docentes, decidem a maneira como é feita a prática da lição de casa, a frequência é menor ou não obrigatória. Isso pode nos dizer que o fato das escolas determinarem a prática da lição de casa pode carregar a tradicional ideia, como colocado por Meirieu (1998), de que a maior quantidade de lição é referência de sucesso na aprendizagem. Outra observação é que a escola ao determinar a utilidade e frequência da lição de casa, a escola deixa de provocar os/as docentes a refletirem sobre a prática, usando, assim, a lição de casa como uma ferramenta, com um fim em si mesma. Por outro lado, mas confirmando a observação anterior, nas respostas dos/as que decidem toda a prática da lição de casa, que apresentam quantidade e frequência menores da lição de casa, aparecerem comentários como "acredito que não existe uma resposta, depende se faz sentido para aquela aula ter uma LC" ou "sempre que necessário, o que não acontece toda aula", o que evidencia a reflexão sobre a prática e análise dos dados nas escolas que não determinam os parâmetros da lição de casa.

Ainda assim, 34 docentes responderam que utilizam os dados da lição de casa para replanejar. Entre as afirmações espontâneas sobre recolher dados que levem à uma revisão do planejamento dos/as docentes que determinam a lição de casa estão:

"Depende da lição de casa. Podemos coletar dados individuais sobre o aprendizado do aluno ou dados coletivos do grupo sobre o andamento da disciplina e do planejamento. Podemos identificar defasagens de conteúdo anteriores ou prever como o grupo seguirá futuramente se formos por um ou outro caminho."

"Entender se o aluno compreendeu o conteúdo, se precisamos retomar algo e ajustar alguns pontos."

"Autonomia do aluno, o que ainda preciso reforçar ou sistematizar."

Ainda, é bastante comum que entre os dados, ou como único dado de avaliação, surja a questão da assiduidade dos/as estudantes:

"Eu somente confiro se fez ou não."

"Os que fizeram/quais resultados foram obtidos."

"Frequência, dificuldades, tipo de apoio."

"Quando a criança deixa de fazer muitas lições procuro saber o que está acontecendo e se preciso, peço ajuda da família."

Em vários casos há a preocupação com as dificuldades e erros ressaltando a correção dos erros, aparentemente sem implicações diretas no planejamento, algo que implica no tipo de correção a ser feita:

"Quais os tipos de erros que estão sendo cometidos com mais frequência."

"Qual a maior dificuldade, onde houve mais erros e onde houve menos. Se uma quantidade significativa errou ou deixou de fazer um exercício, que tipo de atividade teve mais acerto."

"Crianças com dificuldades com o conteúdo, quais tipos de dificuldade."

"Os dados são assiduidade e quando muitas crianças apresentaram dificuldade para realizar, fazemos coletivamente, o que também serve de dado para revisitarmos os pontos não esclarecidos."

Nota-se a relação entre a realização das lições de casa e a família. Para muitos/as docentes a lição de casa pode ser uma leitura da relação da família com o aprendizado do/a estudante ou ponto de comunicação, em que se divide a responsabilidade do/a estudante com os familiares:

"Quando a criança deixa de fazer muitas lições procuro saber o que está acontecendo e se preciso, peço ajuda da família."

"Também conseguimos ter um recorte da organização da família em relação a essa atividade. Caso a criança não entregue muitas lições, é possível que não seja acompanhada e estimulada a fazer essa

tarefa.”

“Aprendizado, organização, participação familiar.”

“Os tipos de dados coletados com a lição de casa dizem respeito à compreensão do aluno sobre os conteúdos, a forma como está se organizando tanto no espaço quanto tempo de realização das atividades, pois costumo receber um feedback das famílias a respeito, já que o planejado é que o aluno não leve mais do que 1h30 para realizá-las diariamente.”

“Como é realizado a dinâmica familiar neste momento, se as crianças fazem com autonomia ou se alguém escreve e eles copiam.”

Como aparecem nestas citações, há conversas com familiares sobre a autonomia na realização da lição de casa, portanto os/as docentes têm consciência de que as famílias auxiliam.

No que se refere não só ao uso das lições de casa, mas também a conferência ou correção dessas, constatou-se que as lições são conferidas pela maioria (Tabela 4):

Conferência ou correção da lição de casa	Quantidade de respostas
Sim	31
Não	2
Às vezes ou algumas lições.	5

Tabela 5 - Quantidade de participantes que confere e/ou corrige as lições de casa.

Apesar do controle ser realizado pela maioria dos participantes demonstrando perceber ser importantes os dados que as lições geram, eles foram relacionados à avaliação somativa e à verificação de resultados da aprendizagem como notamos nas respostas abaixo, que mostram que seu uso está relacionado a:

“Avaliação do professor, da classe e individual em relação ao conteúdo.”

“Se o aluno está apropriando de alguns conceitos e habilidades.”

“Podemos identificar defasagens de conteúdo anteriores ou prever como o grupo seguirá futuramente se formos por um ou outro caminho.”

Ao confrontar as respostas obtidas nesta categoria com os estudos de Cooper (1989) e Hattie (2017), pensando que a frequência e a quantidade de lição de casa são altos nas escolas que determinam os parâmetros, um grande número de dados seria gerado para a análise e o planejamento. Se realmente analisados e considerados no planejamento para efetivamente impactar o aprendizado, isso iria refletir em menor frequência e quantidade de lição de casa, um uso como instrumento. No entanto, podemos afirmar que nestes casos, que algo, na realidade, está diferente

do que foi dito pelos/as docentes sobre a coleta de dados ou sua análise. A prática ainda não reflete plenamente o discurso sobre o conceito e função. Primeiro porque as escolas ainda determinam a utilização ou quantidade de lição de casa, com pouca liberdade para os/as docentes, com a obrigação dela existir. Assim, em muitos casos os dados são colhidos, ainda para “controle”, com a função de ferramenta, sendo a lição de casa pela lição de casa ou no máximo produzindo uma avaliação informal.

Por outro lado, entre os casos que os/as docentes estão livres para determinação da lição de casa, há na prática uma reflexão sobre as funções de acordo com a fase escolar, assim como propõem Cooper (1989) e Hattie (2017), de forma mais eficiente para o aprendizado, na linha do que encontramos entre as teorias com o uso dos dados coletados para planejamento reverso, avaliação formal e feedback, sendo citado, por algumas docentes, o exercício da metacognição como uma das funções da lição de casa.

Conclui-se, portanto, que embora a prática da lição de casa ainda mantenha características conservadoras quando determinadas pela escola, ainda em muitos casos, as lições estão sendo em sua maioria conferidas e se começa a usar os dados para planejamento, ou pelo menos para uma avaliação informal. É interessante que o discurso mais uma vez aparece alinhado à busca de uma maior eficiência no processo de aprendizado de estudantes, falta ainda chegar efetivamente na prática da lição de casa.

3.5. Categoria 4 - A percepção dos/as docentes sobre a relação dos estudantes com a lição de casa

Procurou-se, também, revelar a percepção dos/as docentes sobre a relação dos estudantes com a lição de casa, de pontos como sua importância, entendimento de função e sobre a opinião dos docentes sobre essa percepção dos estudantes.

Quanto a compreender como os docentes percebem a relação dos/as estudantes com a lição de casa, que importância eles dão a ela, em relação às próprias opiniões sobre a importância da lição de casa, constatou-se que a maioria das respostas sobre a importância dada à lição de casa pelos estudantes, estabelece relação desta com o desenvolvimento da autonomia e a formação de hábitos e procedimentos de estudo:

“Criar um hábito constante desde os primeiros anos do EF de receber lição de casa, aumentando a frequência, quantidade e dificuldade de acordo com a faixa etária, ajuda os alunos a construir autonomia e entender seu papel de aluno.”

Em uma comparação das respostas sobre a importância que os docentes dão a elas, as razões foram bem semelhantes, com frequências um pouco diferentes. O envolvimento da família apareceu menos na importância para

o/a estudante que para o/a docente, entendendo que a lição de casa que envolve as famílias é importante para o docente com a função da comunicação do que está sendo visto em sala de aula e para o estudante colocando a família como fonte de pesquisa. Já o exercício de verificar as dúvidas e a reflexão sobre os estudos, exercícios de metacognição com a lição de casa foram semelhantemente citados:

“Discutir sobre dúvidas que foram identificadas através dos momentos dedicados aos estudos em casa.”

“Para que percebam quais estratégias de estudo mais lhe ajudam.”

“Para eles poderem se autoavaliar, saberem se estão entendendo.”

Na pesquisa foi provocada nos/as docentes uma reflexão sobre a opinião que os/as estudantes têm sobre a lição de casa. Estas reflexões aparecem carregadas de objeções, a grande maioria dos/as docentes acredita que os/as estudantes a entendem como uma tarefa chata, não prazerosa, não agradável, uma obrigação dentre vários outros adjetivos e substantivos negativos:

“Acredito que muitos acham chato e enxergam como sendo maçante. Os estudantes veem a lição de casa apenas como uma obrigação.”

“Acredito que elas vejam como mais uma obrigação que a escola coloca pra elas, mesmo quando se é explicado/conversado.”

“Entendo que a lição de casa é algo que está estabelecido para eles como muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento de diversas habilidades.”

“Eles sabem que faz parte do processo de aprendizagem.”

“Que é algo mais trabalhoso para eles fazerem em casa, mas que os ajudará quando chegar as provas.”

“Os estudantes acham super cansativo sempre terem 2 lições por dia, fora de inglês e quando faltam tem uma enxurrada para fazer, logo eles detestam algo que deveria ser prazeroso.”

Isso corrobora com o que Nogueira (2002) traz em seus estudos, sobre a lição de casa ser ainda considerada mero cumprimento de uma obrigação escolar, arraigada no processo educacional, usada como uma atividade da pedagogia tradicional, que ao invés de ser pedagógica, muitas vezes sobrecarrega tanto os/as estudantes quanto a família. Sendo que, não podemos esquecer, de que, também, as famílias, estão muito sobrecarregadas e sobrecarregam as crianças, criando mais demandas que concorrem com a lição de casa:

“Aqui na escola, nós sempre retomamos ou corrigimos o que é feito em casa. Ainda assim, por conta do contexto socioeconômico das famílias, os alunos têm uma agenda bem cheia de atividades e esportes feitos depois do horário da escola e, por isso, muitas vezes

veem a lição de casa como mais uma demanda.”

“Acredito que eles veem como algo útil, uma vez que sempre corrigimos ou utilizamos o que é feito em casa, mas sabemos que é mais uma demanda, uma vez que eles chegam tarde em casa por conta das atividades extra curriculares e ainda precisam ter um momento de estudo individual.”

Mas é importante dizer que em alguns casos, as respostas também apresentam reflexões sobre o que é preciso ser feito para reverter esse quadro, por exemplo:

“Para as crianças da faixa etária e escola que leciono é algo a se cumprir, para ter importância e função clara a lição de casa precisa fazer sentido e não ser apenas uma tarefa pasteurizada.”

“Eu vejo as crianças se queixando sobre o tempo da lição e, apesar de tentar transpor as metodologias mais convencionais, ainda é necessário pensar e criar tarefas mais significativas.”

E apresentam, também, essa busca por uma lição de casa mais significativa, como um desafio, além de tomarem a responsabilidade sobre a percepção para os/as próprios/as docentes:

“É um desafio constante torná-la significativa.”

“Cabe ao professor esclarecer o objetivo da atividade que está sendo solicitada.”

O interessante é que os/as docentes sabem que existem preferências e interesses dos/as estudantes, sabem quais são e poderiam usar essas informações a favor do planejamento de uma lição de casa mais significativa e positiva, como podemos ver nesses comentários:

“Acredito que, na maioria das vezes, eles têm uma opinião negativa, a menos que seja uma matéria da qual eles gostem, ou que seja uma lição que saia do tradicional, como a descrita acima sobre enviar uma foto do animal de estimação deles.”

“Acho que eles preferem atividades gamificadas e interativas.”

Por outro lado, ainda há docentes que acreditam que os/as estudantes não entendem a importância ou a função por serem muito novos. Além disso, em suas respostas não aparecem iniciativas docentes que dialoguem com eles sobre o assunto e sua importância:

“Na idade deles, ainda é um pouco abstrato entender que será importante para a progressão deles como alunos.”

“Acredito que eles ainda não tenham a dimensão da importância.”

“No ano que eu trabalho, eles ainda não conferem essa importância.”

“Eles não conseguem ter uma visão da importância desse exercício, do quão importante é para ele mesmo criar uma rotina de estudos autônomos.”

Assim voltamos à lição de casa pela lição de casa, com um raciocínio não baseado em dados, como podemos sentir nessa reflexão que cita o segmento de ensino do/a estudante, ao conteúdo, à frequência; pontos que devem ser considerados com base em dados das próprias lições de casa para que seja efetiva:

“Conforme vão ficando mais velhos a lição de casa não estimula interesse, por isso, acredito que 3 vezes na semana seriam suficientes. Acredito que quanto menores mais frequente para adquirirem o hábito e depois do 4º ano, poderia ser 3 vezes na semana em virtude da grande demanda de conteúdos já vistos durante o período que estão na escola.”

É possível perceber que os dados das lições de casa podem ajudar os/as docentes a entenderem os interesses e percepções dos/as estudantes, a conhecê-los mais a fundo, ou seja, a avaliar e diagnosticar suas necessidades (MCTIGHE e WIGGINS, 2019). Isso pode tornar a atividade mais prazerosa, interessante e efetiva na aprendizagem, saindo do tradicional. Para isso é necessário a reflexão e análise dos dados para planejamento das lições de casa, assim como está sendo proposto neste trabalho.

A partir da análise dos dados obtidos da pesquisa com os/as docentes pode-se entender que a lição de casa têm sido pensadas em relação ao aprendizado dos/as estudantes, parecendo ter começado uma gradual mudança do foco do ensino para a aprendizagem. Então a lição de casa parece estar começando a ser usada como uma ferramenta que auxilia no processo de aprendizagem dos/das estudantes.

3.6. Validação da ferramenta Kaiza

Para a validação da Kaiza - Planilha de monitoramento de dados de lição de casa, o projeto foi apresentado e o instrumento foi analisado por docentes e um especialista da área de tecnologia para verificar a eficácia do material Kaiza. Nos pareceres foram apresentados comentários validando os objetivos do produto, bem como sugestões de melhoramento. As perguntas do formulário diziam respeito a utilidade; facilidade de acesso (à planilha e aos tutoriais); outras utilizações prévias de plataforma de coleta de dados; compreensão das instruções e sugestões. Foram coletadas 4 respostas, 3 são professoras dos anos iniciais do Fundamental e 1 analista de dados.

O material relacionado a Kaiza foi organizado em uma pasta compartilhada do Google Drive onde é possível encontrar a Planilha de monitoramento e os vídeos tutoriais que contêm as instruções para a utilização da Kaiza. Foi compartilhado com os pareceristas o link de acesso ao Drive da Kaiza, que também pode ser encontrado aqui: [Kaiza](#).

As perguntas foram separadas em 5 grandes grupos no formulário: Necessidade da planilha; acesso ao Google Drive e Google Planilhas; Compreensão e utilização da Kaiza; Análise de Dados; Sugestões e considerações. Para algumas perguntas foram utilizados como modelo de resposta a Escala Likert³.

Para as perguntas sobre acesso ao Google Drive e a Planilha no Google Planilhas todos concordaram que é muito útil uma planilha de monitoramento de lições de casa. Porém, em uma das respostas para a pergunta sobre a Kaiza facilitar a leitura dos dados coletados para o planejamento, uma das pareceristas respondeu 3 - em uma escala de 0 a 5 - e colocou a necessidade de uma forma de ter a síntese desses dados. Essa sugestão foi incluída na atualização e melhoramento da planilha: foi colocado uma tabela de consulta rápida e numérica de cada estudante. Além disso, é importante colocar que todos os pareceristas já se utilizam de alguma plataforma de coleta de dados, desde planilhas Google/Excel até softwares e linguagens de programação. Os pontos positivos levantados sobre a planilha foram em relação a computação dos dados, organização visual e automática dos dados, e facilidade de utilização.

As respostas relacionadas ao acesso ao Google Drive e a planilha em grande parte foram positivas, no entanto um dos pareceristas sinalizou que ao realizar o acesso ao drive e em relação ao upload da planilha teve dificuldades. Porém, ao analisar os impedimentos, chegou-se a conclusão que a interface do computador por não ser a comum - trouxe algumas etapas a mais, que no final foram localizadas e resolvidas.

Em relação a necessidade e compreensão dos vídeos tutoriais e da planilha termos utilizados, preenchimento dos dados, e informações - todas as respostas foram positivas e, em sua maioria, atingiram o grau máximo de satisfação.

Para as perguntas relacionadas à análise de dados, a maioria das respostas foram entre 4 e 5 (na escala Likert), as respostas que foram mais baixas foram em relação à disposição da tabela de análise de dados. Este *feedback* foi citado depois como aspecto negativo da planilha e ajustados.

Para a pergunta sobre aspectos negativos da planilha, 3 das 4 respostas tiveram comentários. O comentário do analista trouxe como principal ponto a curva de aprendizado de uso, que para pessoas leigas o uso não é tão rápido demandando um tempo e preparo para uso da ferramenta e de suas funcionalidades. Como sugestão de melhoramento, tanto da plataforma como do a diminuição de tempo de aprendizado, sugeriu modificações voltadas ao layout, incorporação de dicas de uso, de acesso rápido ao drive (tutoriais) e ao email de suporte da Kaiza. Além disso, sugeriu na aba de “Análise de dados” uma ferramenta chamada “*Slicers*” da plataforma Google, onde os filtros a serem usados são simplificados em um conjunto de botões, o que otimizaria o caminho sugerido nos tutoriais. No entanto, a inserção do *Slicers*, não contribuiria com a proposta da plataforma; isto porque não preserva

³ Técnica de medição desenvolvida por Rensis Likert na década de 30. A técnica consiste em uma sequência de afirmações ou variações de respostas dentro de uma escala, onde as respostas variam entre graus de confirmação ou não a afirmação da pergunta. (LIKERT, 1932). LIKERT, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.

os filtros quando a planilha é atualizada ou na utilização desta em celulares/tablets, e também não é possível adicionar ou retirar filtros quando a planilha, com o *Slicers*, é utilizada pelo celular/tablet.

Vale ressaltar que o parecer e a resposta ao formulário pelo analista de dados foram feitos junto a desenvolvedora da Kaiza em uma videochamada, isto devido ao argumento do analista de que *feedbacks de dashboards* e planilhas são, normalmente, feitos coletivamente - analista e desenvolvedor -, os comentários e melhoramentos precisam ser feitos no produto e não só comentados. Para além disso, o parecerista registrou nas respostas do formulário as principais mudanças e comentários que foram feitos na videochamada.

Com base nas respostas obtidas por meio do formulário e da videochamada foi possível ajustar a ferramenta, e principalmente, reiterar a viabilidade de utilização desta ferramenta tecnológica no cotidiano docente e escolar. Além disso, no campo de sugestões do formulário, o parecerista de tecnologia discorre sobre o impacto da ferramenta/tecnologia na educação:

“Acredito que a planilha não apenas é importante na prática para os professores, mas também inspira a comunidade escolar a ter uma nova perspectiva em relação à tecnologia e aos processos e sistemas de controle das atividades. A inserção da tecnologia é um caminho irreversível em todas as áreas do conhecimento, e o período de pandemia acelerou a percepção de sua importância na viabilização dos processos escolares.”

Com isso, as respostas à ferramenta validam a discussão feita nesta pesquisa, e dão suporte a uma plataforma que contribua com a prática docente e, principalmente, facilite a coleta e análise de dados de lição de casa para o planejamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma discussão sobre a natureza da lição de casa nas escolas brasileiras, destacando sua origem histórica, prática constante e seu papel na formação dos/as estudantes, foram levantadas questões sobre sua eficiência, considerando que sua influência na aprendizagem dos/as estudantes é de médio a baixo impacto, de acordo com os estudos mais recentes de Hattie (2017). Neste trabalho, não apresentamos uma posição a favor ou contra a lição de casa, mas buscamos explorar seu melhor uso para a aprendizagem dos/as estudantes, pois a prática é e será mantida nas escolas por motivos como a relação escola-família.

Portanto, esse estudo teve como objetivo apresentar e justificar a potência da lição de casa para o desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes, a partir da reflexão de suas funções e objetivos, para auxiliar os/as docentes no planejamento e replanejamento das atividades pedagógicas, pois reconhecemos que essa atividade demanda tempo e esforço de todos os envolvidos.

Embora estudos sobre lição de casa no mundo e no Brasil sejam escassos, foi possível levantar-se através de autores como Cooper (1989), Zabala (1998), Nogueira (2002), Carvalho (2004), Schildkamp (2016), Hattie (2017) entre outros, alguns aprendizados para uma maior eficiência da lição de casa no processo de aprendizagem. São eles: o impacto da lição de casa no desempenho escolar varia de acordo com a fase escolar; sua eficácia está relacionada ao feedback ou ao uso de seus dados para planejamento; ela pode exercer papel diagnóstico e formativo, fornecendo dados para a avaliação contínua e processual dos/as estudantes e para a reflexão e adaptação da prática docente; seu potencial está em desenvolver habilidades procedimentais e atitudinais, promover a autonomia e a responsabilidade dos/as estudantes e contribuir para o seu crescimento pessoal, além do acadêmico. É importante ressaltar também a potência que os dados que esta prática produz, principalmente se analisados e usados para o (re)planejamento dos/as docentes. Assim como, a proposta de utilizar o planejamento reverso baseado nos dados que as próprias atividades de lição de casa fornecem - para a maior eficiência na aprendizagem dos/as estudantes.

O que justifica a necessidade de investigar se os/as docentes: têm as lições de casa como atividade clássica, sem objetivos e expectativas de aprendizagem claros; não se baseiam em dados no planejamento destas atividades, o que poderia torná-las mais eficientes para o aprendizado; utilizam a lição de casa apenas como “resposta à cobrança” e quando voluntárias, não possuem objetivos definidos, além de não utilizarem-nas como análise para intervenção e/ou planejamento e se um bom uso e devolutiva de lição de casa auxilia na aprendizagem dos/as estudantes.

Assim, questionamentos como: “Por que os/as docentes não têm claro as funções que a lição de casa pode ter para desenvolvimento e aprendizagem das crianças?”, “Por que os resultados e dados obtidos pela realização das lições de casa não são utilizados pelos docentes para a melhoria do planejamento da aprendizagem dos/as estudantes?” serviram de guia para análise e reflexão das práticas docentes.

Pensando no cenário brasileiro e no recorte feito nesta pesquisa, é possível reafirmar a unanimidade em relação à presença da prática da lição de casa nas escolas. A discussão sobre a lição de casa ter sua origem na própria estruturação escolar, transpassa não só aspectos da prática em si, mas também as visões, funções e decorrências dela na docência, na relação família-escola e na aprendizagem dos/as estudantes. No campo teórico, vimos que a permanência da lição de casa nas escolas levanta questionamentos sobre o ensino centrado no/a docente em detrimento do aprendizado dos estudantes, enquanto nas respostas obtidas em nossa pesquisa, foi possível perceber que essa visão tem se transformado, efetivamente em escolas que passam a responsabilidade da lição de casa, desde planejamento, uso e frequência para os/as docentes, e pelo menos no discurso dos/as docentes de escolas que ainda determinam os parâmetros da lição de casa, o que parece ter contribuído para a manutenção do status quo nesses casos, mas podem ser o começo pela busca de uma mudança.

Nesse sentido, ressaltamos que é preciso que a lição de casa seja objeto de reflexão e estudo, pois os/as docentes ainda apresentam conceitos que

deveriam ser questionados nas escolas, além de darem ênfase a conceitos e funções que não aparecem na prática e vice-versa; o pouco que se têm explorado dos dados coletados a partir das lições de casa vão ao encontro de avaliações informais. Além disso, ainda existem incoerências entre o entendimento do conceito e da função da lição de casa, e a real utilização dessa ferramenta nos planejamentos e na aprendizagem. Contudo, foi possível perceber pelos dados coletados, que existe um movimento - mesmo que pequeno e lento - dos/as docentes de mudança de uso da lição de casa para, cada vez mais, ser ferramenta e parte do processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Entendendo a necessidade e suporte nesta mudança, desenvolvemos um e-book com o objetivo de auxiliar e oferecer informações para a melhor utilização da lição de casa. Junto ao E-book, produzimos a planilha Kaiza que serve como uma plataforma de coleta e análise facilitada aos docentes. A intenção é, portanto, ajudar os/as docentes a migrar a lição de casa de atividade clássica, para lições de casa mais significativas e efetivas para os/as estudantes.

Durante a escrita deste trabalho e da análise dos dados coletados na pesquisa, novos questionamentos foram levantados pelas escritoras. Refletindo sobre o momento pandêmico vivido mundialmente entre 2020 e meados de 2022, o conceito de "lição de casa" foi revisto pelas escolas devido a inexistência da separação física entre escola e as "casas". Com isso, as lições precisaram ser revistas: sendo mais autônomas aos(as) alunos(as), dinâmicas e utilizando de diversos recursos digitais; ideia também sustentada e retratada pelo parecerista de tecnologia nas sugestões da pesquisa da ferramenta da Kaiza.

Junto à perspectiva de breves mudanças no período pandêmico, vale a pesquisa sobre a relação da lição de casa igual a todos os educandos e as possibilidades de lições de casa com diferenciações de aprendizagem. Podendo assim, valer de um maior impacto nos desenvolvimentos individuais.

Em paralelo uma pesquisa que acompanhe o processo de planejamento, execução e feedback de um grupo pequeno de professores de uma mesma escola, possibilitaria observar o impacto possível gerado por lições de casa efetivas, relacionando a teoria, o planejamento e a prática.

No entanto, observando as respostas coletadas, pouco foi visto a repercussão dessas mudanças nas lições de casa atuais. Naturalmente, a reflexão sobre esse impacto pandêmico e as pesquisas feitas no trabalho permitem uma continuidade do tema gerador e central.

Por último é importante salientar que a pesquisa realizada teve como foco, dado não explícito na pesquisa, mas importante de citar para a identificação do público participante, a distribuição do formulário, pelo conhecimento e trabalho das autoras, escolas particulares de São Paulo capital, portanto é interessante replicar esta pesquisa com docentes de escolas públicas para realçar a contribuição dos dados obtidos em nossa pesquisa.

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



REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO DE PAULA, F. **Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras.** Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

BERWANGER, O. et al. **Como avaliar criticamente revisões sistemáticas e metanálises?** Revista Brasileira de Terapia Intensiva, v. 19, n. 4, p. 475–480, dez. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 07/12/2022.

CAMPOS_RAMOS, Patrícia Cristina. **Família e Escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria.** In: Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental / Organização [de] Silviane Barbato, Maria Fernanda Farah Cavaton.– Aracaju-SE : Edunit, 2016.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo. **A opinião de professores sobre a lição de casa e comportamentos considerados favorecedores do estudar.** Programa de Pós Graduação em Educação Especial – PPGEs, UFSCar. São Carlos, 2015.

COOPER, H. **Synthesis of research on homework.** 1989.

DA SILVA, Marianela Costa Figueiredo Rodrigues. **A prática educativa baseada em evidências: contribuições na formação de docentes interdisciplinares. Interdisciplinaridade.** Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade, n. 5, p. 25-30, 2014.

FUJIMOTO, Adriana de Oliveira Pereira & MARTINS, Rosmeire Aparecida Zarantonelli. **A lição de casa no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso em Itapevi/ SP.** E-FACEQ: revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós, Ano 2, n. 2, 2013.

HATTIE, John. **Aprendizagem Visível para Professores: Como Maximizar o Impacto da Aprendizagem.** Editora Penso. 2017.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre. Artmed, 2008.

SADDO AG ALMOULOU. **Fundamentos da didática da matemática.** atualizada ed. [s.l.] UFPR, 2010. p. 61–64

SCHILDKAMP, K. et al. **Factors promoting and hindering data-based decision making in schools.** School Effectiveness and School Improvement, v. 28, n. 2, p. 242–258, 16 nov. 2016.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Planejamento para a Compreensão - 2. ed.** [s.l.] Penso Editora, 2019.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1

Questionário enviado aos docentes com 17 perguntas sobre o tema pesquisado e 3 sobre experiência de resposta e interesse em receber o produto:

Dados gerais

Qual é sua função?

Professor(a) polivalente

Auxiliar/Assistente/Estagiário(a)

Há quantos anos você atua na sala de aula?

1 a 3 anos

4 a 5 anos

6 a 10 anos

Mais de 10 anos

Em qual série você trabalha atualmente?

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

Outro

Em relação ao seu conhecimento sobre a dinâmica da série que você trabalha, você já está familiarizado com as práticas do ano?

Sim. Já trabalhei mais de um ano na série que atuo hoje.

Não. É o primeiro ano atuando com essa série.

Lição de casa

O que é a lição de casa para você?

Como você utiliza a lição de casa?

Qual a função da lição de casa?

Descreva uma (ou mais) atividades que você enviou como lição de casa.

Com qual frequência e quantidade você envia lições para serem realizadas em casa?

10. Como a prática da lição de casa é feita na instituição onde trabalha? Os

parâmetros de utilização (quantidade, função, tipos de lição) são definidos por você ou pela escola? Caso você não assuma uma posição de decisão/planejamento, responda de acordo com o que você acredita/saiba que funciona.

Eu (ou grupo de professoras) decido/decidimos a maneira e quando utilizaremos essa prática.

A escola decide a maneira e/ou quantidade que devo utilizar essa prática.

A escola decide utilização ou quantidade, mas tenho liberdade de escolhas de acordo com o planejamento e andamento das aulas.

11. Porque a lição de casa é importante para você, educador(a), e as demais educador(as)?

12. Por que a lição de casa é importante para seus(suas) alunos(as)?

Dados coletados e experiências profissionais

13. Você confere e/ou corrige as lições enviadas após terem sido feitas?

Sim

Não

Às vezes ou algumas lições

14. Que tipos de dados são coletados a partir da lição de casa?

15. Esses dados influenciam no seu planejamento ou na sua prática em sala de aula?

Sim

Não

16. Do seu ponto de vista, qual seria a percepção dos estudantes sobre a função ou importância da lição de casa?

17. Qual você acha que é a opinião que seus estudantes têm sobre a lição de casa?

18. Gostaríamos de conhecer seu relato sobre uma experiência significativa com a Lição de casa.

Perguntas sobre o questionário e pesquisa de participação.

19. Em relação às perguntas, você conseguiu compreendê-las com facilidade?

1 - Achei as perguntas confusas.

2 - Compreendi todas as perguntas.

20. Você teria interesse em ter acesso/participar da etapa de teste do produto que estamos criando?

Sim

Não

APÊNDICE 2

Questionário aplicado junto ao uso da planilha Kaiza

Necessidade

De 0 a 5, sendo 5 muito útil e 0 nada útil. Em sua opinião, o quão necessário é ter e utilizar de uma planilha para monitoramento de lição de casa?

0 nada útil

5 muito útil

De 0 a 5, quanto esta planilha facilita a leitura dos dados coletados das lições de casa para seu planejamento?

0 nada facilitador

5 muito facilitador

Você faz uso ou já usou alguma ferramenta com funções de controle e/ou de análise?

Sim

Não

Se sim, qual ferramenta para qual função?

Qual(is) aspecto(s) positivo desta planilha?

Qual(is) aspecto(s) negativo desta planilha?

Acesso do Google Drive e Google Planilhas

De 0 a 5, como foi o acesso ao Google Drive da Kaiza?

0 "acesso com muitas dificuldades"

5 "acesso sem dificuldades".

De 0 a 5, como foi o percurso de upload do Google Drive da Kaiza para o seu drive pessoal?

0 "Muito difícil, não consegui"

5 "Consegui, sem dificuldades."

De 0 a 5, como foi o acesso às páginas e funcionalidades da Kaiza?

0 "Acesso e funcionalidades com dificuldades"

5 "Acesso e funcionalidades sem dificuldades".

Compreensão e utilização da Kaiza

10.A planilha pode ser usada, sem impedimentos, após a visualização dos tutoriais?

Sim

Não

11. Os títulos das páginas ajudam a entender os dados nela encontrados e o que pode ser feito nela?

Sim

Não

12.Se não, qual(is) delas e qual(is) as dificuldades?

13.Os tutoriais ajudam a entender o que pode ser feito na planilha da Kaiza?

Sim

Não

14.Os nomes das células, das linhas e das colunas estão claros para entender as informações encontradas?

Sim

Não

15.Se não, qual(is) deles e qual(is) as dificuldades?

16.De 0 a 5, quanto a visualização dos vídeos-tutoriais foi importante para a utilização da Kaiza?

0 "Não ajudaram"

5 "Essencial"

17.De 0 a 5, quão prático foi o cadastro dos estudantes na planilha?

0 "Nada prático"

5 "Muito prático"

18.De 0 a 5, quão prático foi o cadastro das atividades na planilha?

0 "Nada prático"

5 "Muito prático"

19.De 0 a 5, quão prático foi o preenchimento dos dados das lições de casa na planilha?

0 "Nada prático"

5 “Muito prático”

Análise de dados

20. De 0 a 5, quanto o tutorial auxiliou na compreensão da página de análise de dados?

0 “Não auxílio”

5 “Foi essencial”

21. De 0 a 5, quanto o tutorial auxiliou formatação da página de análise de dados?

0 “Não auxílio”

5 “Foi essencial”

22. De 0 a 5, quão prático foi a utilização da tabela dinâmica?

0 “Nada prático”

5 “Muito prático”

23. De 0 a 5, quão prático foi a configuração da tabela dinâmica?

0 “Nada prático”

5 “Muito prático”

24. De 0 a 5, quão útil foi a tabela dinâmica para análise de dados?

0 “Nada útil”

5 “Muito útil”

25. De 0 a 5, quão acessível foi fazer uma análise de dados a partir desta planilha?

0 “Nada acessível”

5 “Muito acessível”

26. De 0 a 5, quão útil foi a planilha Kaiza?

0 “Nada útil”

5 “Muito útil”

Sugestões e considerações

27. Este espaço é aberto para sugestões, críticas ou considerações a serem feitas sobre a Planilha Kaiza e/ou o tutorial/drive.

BEATRIZ SANTANA DE SOUSA

DENIZE MIQUELINO DE OLIVEIRA

INGRID ADRIANA DOS SANTOS OLIVEIRA

ISABELA MAGALHÃES COSTA SILVA

05. MATOFOBIA: FORMAÇÃO DOCENTE E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS.

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. Fernanda Arantes.

SÃO PAULO, 2023

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o estudo da construção social do medo da matemática, causas e impactos, que podem ser desenvolvidos através de vivências ineficientes ao longo do processo de ensino e aprendizagem desta disciplina. O objetivo geral é a identificação da raiz da construção do medo da matemática, ou seja, investigar a origem da aversão à matemática no processo de aprendizagem. Nesse sentido, partimos da hipótese de que a forma como a matemática é ensinada aos estudantes pode causar receios, temores, inclusive a fobia da matemática, por isso é necessário uma formação que promova autoconhecimento e o desenvolvimento de uma prática com mais significado e diversificada. O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa de desenvolvimento e a coleta de dados foi feita com estudantes de pedagogia do Instituto Singularidades por meio de questionário com perguntas dissertativas e objetivas, capaz de evidenciar aspectos referentes ao processo formativo dos futuros educadores. À luz de referenciais teóricos, como: Boaler (2018), Carmo e Ferraz (2012), Papert (1988), D'Ambrosio (2008) o projeto busca conscientizar os professores em formação sobre essa construção e suas causas, destacando a relevância desse medo. Este estudo resultou no desenvolvimento de um material didático, Ebook, com passos práticos que viabilizam a compreensão da matofobia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como, a reflexão sobre suas experiências pessoais, os possíveis impactos (sejam positivos ou negativos) e as possibilidades de um novo olhar para a matemática, propiciando uma aprendizagem significativa aos estudantes.

Palavras-chave: Matemática. Educação. Etnomatemática. Formação de professores. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inquietação é uma potente ferramenta para o desenvolvimento, através da curiosidade e de bons questionamentos, entramos em um processo de busca, ansiando por explicações, quase como uma sensação de formigamento no corpo que só se apazigua quando estamos em movimento.

Iniciando as discussões sobre os possíveis desdobramentos de temas frente ao presente projeto de pesquisa, a sensação anteriormente mencionada foi tomando força em algumas lembranças e sentimentos particulares, tornando-se curioso o fato de que mesmo em ambientes escolares diferentes, é como se as experiências fossem as mesmas, ou seja, como se as práticas e dificuldades enfrentadas fossem semelhantes, relacionadas a um único tema, a matofobia.

A Matofobia, endêmica à cultura contemporânea, impede muitas pessoas de aprenderem qualquer coisa que reconheçam como Matemática, embora elas não tenham dificuldade com o conhecimento matemático quando não o percebem como tal (PAPERT, 1988, p.21).

A matofobia é um conceito pertencente à área da matemática, que sempre fez parte de nossa vivência de maneira silenciosa, diz respeito à ansiedade e o medo de aprender a matemática, resultando em uma fobia. Pode-se compreender que, a fobia da matemática está internalizada culturalmente perpassando gerações, causando traumas, bloqueios e diversas experiências ruins ao longo da vida, afetando não apenas um grupo específico, mas sim diversas pessoas de diferentes idades, que estão presentes em diversos contextos da nossa sociedade tornando-as portadoras desta fobia, como cita Moreira (2016):

No domínio do ensino e da aprendizagem da Matemática, especificamente, parece que as emoções são exacerbadas e polarizadas entre o amor (de poucos) e o ódio (de muitos). Não é raro ver alunos que acompanham bem as aulas e o desenrolar de conteúdos das diferentes disciplinas, porém não apresentam bons resultados em Matemática. Muitos alunos desistem de investir algum esforço na aprendizagem matemática. É muito comum, no ambiente escolar, ouvirmos frases que expressam fortes emoções quando os alunos se referem à Matemática: odeio essa matéria, nem adianta tentar... não tenho jeito, adoro aulas de desafios, etc (p.49).

Refletindo sobre a citação elencada acima, entende-se que a matofobia é o medo de qualquer questão matemática que pode ser vivenciada por diversos estudantes, é o medo constante e evidente que prejudica o processo de aprendizagem tornando-o dolorido e estressante. Por se tratar de uma fobia que gera traumas, o aluno dos anos iniciais muitas vezes já inicia a escola com o posicionamento de que a matemática é difícil e não gera oportunidades para criação de vínculos, potencializando seu medo por diversas etapas de sua vida.

É importante destacar, que esse conceito nem sempre foi familiar, só após a descoberta da existência do termo, foi possível compreender a forma em que tal fobia se caracteriza em diversos indivíduos da sociedade, a partir dessa reflexão foi possível visualizar uma potencial temática de estudo.

Ao decorrer da graduação em Pedagogia realizada no Instituto Singularidades, a disciplina de Didáticas da Matemática foi o pivô da descoberta do termo Matofobia. Em uma das diversas pesquisas realizadas para obtenção de fundamentação teórica para um trabalho acadêmico, que explorava a relevância em se trabalhar com jogos matemáticos, o termo Matofobia surgiu e desde então as pesquisas e indagações sobre a temática foram crescendo. A partir desse primeiro contato, se fez perceptível o quão importante é conhecer essa fobia tão comum em sala de aula, para que então, o docente compreenda como poderá viabilizar o ensino da matemática através da aproximação com a temática apresentada.

É nessa linha que o trabalho seguirá: será compreendido como ocorrem as construções sociais acerca da matofobia nos estudantes, e como as práticas e as experiências vivenciadas são transpostas para a docência, levando em consideração os docentes como público-alvo da pesquisa. Partindo desse estudo,

será explorado a seguinte problemática: De que maneira a formação docente poderá contribuir com a edificação de experiências matemáticas significativas, que ao serem adaptadas para sala de aula evitarão já nos primeiros anos escolares, a construção do medo matemático?

O objetivo geral da pesquisa teve como proposta identificar a raiz da construção do medo da matemática que muitas vezes é um obstáculo para a aprendizagem dos estudantes.

A relação criada entre o objetivo central do projeto e a problemática elencada anteriormente, diz respeito à seguinte hipótese:

A hipótese partiu do pressuposto de que a forma como a matemática é ensinada aos estudantes pode causar receios, temores, inclusive a fobia da matemática. Entende-se que, uma formação que proporcione aos educadores o autoconhecimento a respeito das experiências matemáticas que os atravessaram ao longo de suas vidas, lembrando práticas vivenciadas, sentimentos a respeito da matéria, e à construção de um repertório metodológico concreto, seria necessária para a construção de orientações didáticas eficazes em sala de aula. Tais momentos terão como perspectiva a aproximação desses professores com a matemática, com a finalidade central de partir da compreensão da existência do medo construído socialmente, para a realização da busca por possíveis mudanças pedagógicas que serão construídas ao longo de formações.

Essa hipótese contribui com a fundamentação de que o desenvolvimento do presente projeto contribuirá com o processo de formação dos educadores, tratando-se especificamente de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, rompendo assim, com o ciclo de construções do medo da matemática. Uma vez que o educador que não possui um repertório de boas práticas matemáticas, possivelmente ele está repertoriando seus educandos somente com uma forma de ensino.

Com base nisso, vemos a formação como estratégia de aproximação dos educadores ao conceito da matofobia, identificando os impactos causados em sua educação, em sua prática e na formação de seus educandos, para que a partir disso busquem ferramentas e construam durante esses momentos de formação, práticas que auxiliem os estudantes na compreensão e no desenvolvimento das habilidades matemáticas de forma prazerosa. Ao dialogar sobre matemática, Jo Boaler (2018), cita que:

O peso combinado de todas as diferentes ideias errôneas sobre matemática que prevalecem na sociedade é devastador para muitas crianças: elas acreditam que a capacidade para aprender matemática é um sinal de inteligência, que a matemática é um dom e que, se elas não têm esse dom, além de seres ruins em matemática, são também pessoas sem inteligência e incapazes de serem bem-sucedidas na vida (p. XV1).

Estes bloqueios podem se iniciar na primeira Infância e permanecer até a velhice, ou seja, este ser humano vive por toda sua existência evitando situações

que por ele sejam vistas como matemática, tais como, empregos, cursos e até mesmo amizades que dialoguem sobre números, cálculos e estatísticas, dentre outros fatores matemáticos, sem ao menos perceber que a existência humana é rígida de forma matemática.

A luz de autores como Jo Boaler (2018), Carmo e Ferraz (2012), Ubiratan D'Ambrosio (2003) e Seymour Papert (1988), será possível analisar e compreender diferentes meios de desconstrução do medo da matemática e a formação de novos caminhos significativos para o aprendizado. Dentre tais métodos, a etnomatemática será apresentada como uma ferramenta potencial para formação de vínculos com os conceitos matemáticos através da vida cotidiana.

Pensando nisso, em entrevista ao Diário na Escola - Santo André/SP no Jornal publicada no Diário do Grande ABC (2003), o professor Ubiratan D'Ambrósio afirma que:

Os professores precisam aproximar a disciplina do que é espontâneo, deixar a criança à vontade, propor jogos, distribuir balas, objetos, para que o aluno se sinta bem. A criança adquire habilidades para a matemática em casa, no meio em que vive. Cada um tem um modo próprio de aplicá-la. Só que na escola dizem que a matemática não se faz do jeito de casa. Rechaçam esse conhecimento que o aluno traz e isso cria conflito (p.3).

O ensino da matemática requer compromisso, entre o aluno e a sociedade, pois em termos da regência da vida humana a matemática é a principal fonte de desenvolvimento social.

1. CAMPO DE PESQUISA

Conforme já elucidado, o objetivo deste trabalho tem como proposta identificar a raiz da construção do medo da matemática que muitas vezes é um obstáculo para a aprendizagem dos estudantes. A partir dessa investigação, foi elaborado um material didático cujo objetivo é a oferta de referências para as práticas de ensino da matemática mais significativas para o desenvolvimento da aprendizagem discente. Até o momento, pouco se foi exposto sobre o processo que será percorrido para atingir a essa meta, porém, é nesta etapa do campo de pesquisa, que será explorado como ocorrerá o desenvolvimento metodológico do trabalho.

Se faz imprescindível iniciar a descrição do campo de pesquisa, expondo a pesquisa de desenvolvimento como metodologia utilizada neste trabalho acadêmico, pois segundo as autoras, Barbosa; Oliveira (2015), citado por Oliveira; Santos; Florêncio (2019):

Pesquisa de desenvolvimento Do inglês "design-based research", a pesquisa de desenvolvimento refere-se às "investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos

para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015).

Através dessa perspectiva, é possível reafirmar a relevância em se desenvolver esse tipo de pesquisa neste projeto, afinal ela tem como organização partir da investigação do problema para a construção de um produto que solucione a problemática elencada.

Dessa forma, a pesquisa de desenvolvimento explorada neste projeto, parte de investigações elencadas anteriormente - como ocorre a construção da matofobia nos estudantes e o impacto na docência - resultando no desenvolvimento de um produto tido como material didático que auxilie na formação docente sobre a existência da problemática acerca do tema (matofobia), com a intenção de contribuir com a possibilidade de novas orientações didáticas para solucionar as dificuldades apresentadas por portadores da fobia na aprendizagem matemática.

A fim de obter dados que contribuam com a pesquisa de desenvolvimento optamos por aplicar a pesquisa qualitativa que é uma potente ferramenta para o desenvolvimento deste projeto, pois abrange aspectos e minúcias da realidade social em que se explica as relações com a temática central nas quais não há como serem quantificados. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A coleta desses dados será realizada através de dois questionários semiabertos. Um dos instrumentos será aplicado aos graduandos de pedagogia do Instituto Singularidades que já tenham cursado a disciplina correspondente ao campo da matemática, ou seja, a partir do 4º semestre. O outro instrumento de coleta de dados será aplicado a educadores da educação básica, que analisaram o material na etapa final deste projeto. O autor Eduardo Barbosa (2008), afirma que:

Questionários também chamados de survey (pesquisa ampla), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões. Quanto à aplicação, os questionários fazem uso de materiais simples como lápis, papel, formulários, etc (BARBOSA, 2008, p.1).

Dessa forma, a utilização dos questionários com perguntas qualitativas para este trabalho, teve como proposta, não apenas identificar quantas pessoas possuem fobia, mas sim, buscar através das informações a compreensão de

como a matofobia é edificada na vida das pessoas, identificar se existe relações ou desconexões com as vivências que podem contribuir com o medo pela matemática, como ocorre a formação inicial em relação a esta área do conhecimento, constatações que auxiliaram na desconstrução, desenvolvimento de orientações didáticas de educadores que já atuam na área e em construção de práticas que auxiliem uma formação que aproxime os educandos ao ensino da matemática.

Após aplicação dos questionários, foram realizadas as análises das informações, que vindas de futuros docentes, elucidam como a formação impacta na atuação pedagógica, aproximando a investigação da produção do material de formação docente. Assim como, obter considerações de educadores que já atuam na área corrobora para o aprimoramento de ensinamentos didáticos. Vale ressaltar que o público-alvo do material didático, fruto desse projeto de pesquisa, serão os educadores da educação básica, especificamente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Focamos em um material para docentes do primeiro ano deste segmento, acreditando que é nessa etapa da educação, onde ocorre uma ruptura entre a introdução ao conceito matemático, do explorar da educação infantil até o afunilamento para a absorção voraz de conhecimentos, que até então era construído processualmente e isolado, podendo ser um dos estopins para a construção da fobia da matemática.

2 ARRAZOADO TEÓRICO

A matemática é uma ciência viva, que manipula quantidades, medidas e diversas variações, relacionando práticas cotidianas com o raciocínio lógico e numérico. A matemática teve seu desdobramento principal na Mesopotâmia, na Grécia e no Oriente Médio e ao longo do tempo foi sendo difundida em diversos outros continentes até alcançar a dimensão que tem atualmente, utilizada como instrumento em diversos âmbitos da vida humana, assim como é entendida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

É a ciência do raciocínio lógico e abstrato. A matemática estuda quantidades, medidas, espaços, estruturas e variações. Um trabalho matemático consiste em procurar por padrões, formular conjecturas e, por meio de deduções rigorosas a partir de axiomas e definições, estabelecer novos resultados. A matemática (do grego μάθημα, transl. máthēma, “ciência”/“conhecimento”/“aprendizagem”; e μαθηματικός, transl. mathēmatikós, “apreciador do conhecimento”) é a ciência do raciocínio lógico e abstrato (FNDE, s/d).

Ao refletir sobre a abrangente relação do cotidiano com a matemática, seu teor constitui-se e apresenta-se de maneira distinta, concebendo uma aprendizagem para cada indivíduo. No caso dos educadores do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, debruçar-se sobre o ensino da matemática possibilita a compreensão em relação a como será transposto esse ensino para seus aprendizes

através de seus saberes e empatia pelo objeto de ensino.

Para que o ensino da matemática seja mais significativo e fluido é necessário compreender o contexto de como se dá esse ensino, como acontece a formação dos professores para então encontrar possíveis soluções sendo assim, a partir disto iremos debruçar a seguir as estratégias para o desenvolvimento de boas práticas no ensino da matemática. Através de pesquisas e estudos sobre o medo social da matemática ficou claro a necessidade de capacitação para os docentes atualizarem suas práticas tornando possível então a ressignificação da aprendizagem da matemática dos estudantes dos anos iniciais.

2.1 Ensino da Matemática

Ser educador implica em buscar no aluno seus centros de interesse para que através de suas afinidades o aprendizado se torne significativo e prazeroso, acontecendo de uma maneira quase que orgânica, as práticas educacionais devem estar alinhadas com o que se pretende ensinar e como irá ensinar. O educador carrega em si a responsabilidade da construção do conhecimento junto de seus educandos, por promover um espaço de trocas e descobertas.

Para Ubiratan, ser professor implica em assumir os princípios e valores presentes nas práticas educacionais, valorizando as potencialidades dos alunos, o que vem confirmar seu interesse na renovação do ensino. Sua identidade “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção, de maneiras de ser e de estar na profissão, é um processo que necessitou de tempo, um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2000, p.16).

Da mesma forma em que não se ensina subtração e multiplicação da mesma maneira, uma única didática não se aplica a todos os educandos, cada um possui suas particularidades e necessidades, a metodologia tradicional é eficaz em alguns casos, porém, é necessário diversificar e ampliar as práticas deste ensino. O processo de obtenção de conhecimento não é linear, ele varia de acordo com o processo de cada indivíduo, o conhecimento matemático não é construído por mera memorização de conceitos e regras, mas sim através de uma vasta exploração, para que assim obtenha-se o estabelecimento de relações entre conceito e cotidiano, afinal, a matemática é viva e presente no dia a dia da sociedade.

O ensino desta ciência varia conforme as concepções dos educadores, e com isso, torna-se possível diversas formas para o aprendizado e ensino da matemática. Algumas tendências seguem o padrão conservador até hoje e foram apenas remodeladas conforme as necessidades. O professor deve compreender seu papel fundamental como mediador da construção do aprendizado, é necessário que este mediador tenha pré-estabelecido vínculos saudáveis com o conteúdo, para assim disponibilizar recursos e situações que incentivem e desenvolvam a capacidade

de idealizar, pensar, resolver e construir significados através do processo.

Aprender matemática é mais do que manejar fórmulas, saber fazer contas ou marcar x nas respostas: é interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, estar preparado para perceber estes mesmos problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente sensível (PARANÁ, 1990, p.66).

O professor deve entender seus estudantes, suas necessidades e dificuldades para que assim possa traçar novos caminhos a fim de estabelecer metodologias que dialoguem com o que aquele aluno necessita, de forma que possa ser desenvolvido sua capacidade numérica de resolução, argumentando numericamente e estabelecendo um aprendizado significativo que irá perpetuar ao longo de sua vida.

Matemática é uma palavra de origem grega MATHEMATIKOS que significava “disposto a aprender”, Mathema era “uma lição” e Manthanein era o verbo aprender (PAPERT, 1997, p.79).

A matemática foi construída historicamente pensando em atender necessidades sociais de compreensão do mundo e teoria, para que os estudantes aprendam de maneira significativa é preciso que haja sentido no conteúdo manuseado, e que a metodologia aplicada esteja de acordo com a turma do educador. Existem diversos tipos de métodos para se ensinar a matemática, jogos, aproximação com o cotidiano, STEAM - Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) e todas essas e outras formas de ensinar a matemática proporcionam maior interação estudante/educador fortalecendo os vínculos das crianças com o mundo numérico, proporcionando olhar atento para o que virá a seguir em cada aula.

Quanto ao “como ensinar Matemática”, não existe uma fórmula mágica que dê para ser aplicada incondicionalmente por todo professor, ou uma que surta resultados magníficos. O professor é quem desenvolve o seu fazer pedagógico, (...) E, em meio a este ciclo, de uma Matemática contextualizada, existem aspectos metodológicos diversificados que podem ser utilizados pelos professores, a fim de proporcionar uma melhor compreensão dos conteúdos, evitando a formação da Matofobia (FELICETTI; GIRAFFA, 2011, p. 65).

Como citado, o docente irá sentir o ritmo da sala de aula e o seu próprio, e através deste ponto irá utilizar os recursos necessários e disponíveis para proporcionar um aprendizado consciente e significativo, repleto de boas práticas para que a matofobia não permeie as paredes de sua sala e para isso é necessário entender quais são os sintomas dessa fobia e como identificar a raiz desse medo para que o caminho a ser trilhado seja o oposto. O Currículo da Cidade, da Prefeitura de São Paulo, cita que:

A Matemática é uma construção humana que envolve um conjunto de conhecimentos associados, por exemplo, aos números, às formas geométricas e a diversos tipos de raciocínio como dedução, indução, estimativa, aproximação, entre outros. Ajuda a resolver diversos tipos de problemas, muitas vezes, apresentando diferentes soluções. É um conjunto de ideias que permite analisar fenômenos e situações presentes na realidade para obter informações e conclusões que não estão explícitas. Além disso, possibilita a obtenção de modelos, relações, padrões e regularidades, de forma a conhecer e analisar a realidade e obter informações para tomar decisões. Sua aprendizagem contribui para a formação integral dos estudantes e seu desenvolvimento permite enfrentar os desafios que se apresentam na vida cotidiana de qualquer pessoa (PAULISTA, 2019, P. 66).

O ensino da matemática baseada na resolução de problemas é uma das metodologias que podem dialogar com o cotidiano e estabelecer relações coerentes de acordo com a maneira na qual será manuseada. Para Schoenfeld (1997), "o professor deve fazer uso de práticas metodológicas para a resolução de problemas, as quais tornam as aulas mais dinâmicas e não restringem o ensino de matemática a modelos clássicos, como exposição oral e resolução de exercícios.", essa metodologia apropria o estudante de argumentos matemáticos, raciocínio, manuseamento de informações para resoluções e levantamento de hipóteses.

Conhecer a teoria científica da matemática, linguagens matemáticas e suas contextualizações é imprescindível, porém, o ensino deve ser uma via de mão dupla com a prática. A compreensão, levantamento de hipóteses, formulação de estratégias fazem parte do processo de resolução de um problema, atribuindo sentido ao que se solicita, construindo significados pessoais com o mundo numérico, através da aprendizagem matemática baseada em problemas os estudantes desenvolvem até mesmo o senso de gerir seus espaços, como os conflitos de sala de aula e solucioná-los buscando estratégias.

Ao se ensinar Matemática através da resolução de problemas, os problemas são importantes não somente como um propósito de se aprender matemática, mas, também, como um primeiro passo para se fazer isso. O ensino-aprendizagem de um tópico matemático começa com uma situação-problema que expressa aspectos-chave desse tópico e são desenvolvidas técnicas matemáticas como respostas razoáveis. Um objetivo de se aprender matemática é o de poder ser visto como um movimento do concreto (um problema do mundo real que serve como exemplo do conceito ou da técnica operatória) para o abstrato (uma representação simbólica de uma classe de problemas e técnicas para operar com esses símbolos) (ONUCHIC, 1999, p.207).

Ao resolver problemas os educandos se veem tomando decisões o tempo inteiro, desenvolvendo a autonomia e novas descobertas. Para que

essa metodologia seja eficaz o educador deve promover o aluno o saber pensar, a criatividade, o raciocínio, a independência, a exploração, o senso crítico, proporcionando momentos individuais e em grupos, sempre buscando o desvendar de um novo desafio matemático que vai além da memorização de um conceito e/ou algoritmo, para Dante (2005), "é necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados".

2.2 Conceito de Matofobia

O custo pessoal e social é enorme: a matofobia pode, cultural e materialmente, limitar a vida das pessoas. Muitas outras pessoas ainda não desistiram completamente de aprender, mas sentem-se fortemente impedidas por opiniões negativas muito arraigadas sobre suas próprias capacidades (PAPERT, 1988, p. 62).

A matemática é considerada um grande desafio para muitos indivíduos, é uma área de conhecimento, que apesar da sua utilidade como instrumento social, traz consigo verdades construídas socialmente, tendo como um dos principais exemplos, a crença de que a habilidade, e a aptidão para trabalhar com esta matéria pertence apenas as pessoas consideradas como superdotadas. Esse senso comum, que se perpetua por gerações, contribui com a construção de vivências negativas para com a matemática, que como apresentado por Papert (1988), pode atravessar as pessoas de forma prejudicial, gerando bloqueios, medo, inseguranças, e ansiedades, afetando e dificultando a aprendizagem dos indivíduos, mas também a sua vida pessoal, para com as diferentes instâncias que necessitam desse saber.

Embora essas auto-imagens negativas possam ser superadas, na vida de um indivíduo elas são extremamente fortes e auto-reforçáveis. Se as pessoas acreditam muito firmemente que não podem entender matemática, quase certamente conseguiram abster-se de tentar executar qualquer coisa que reconheçam como matemática. A consequência de tal auto-sabotagem é o insucesso pessoal, e cada fracasso reforça a convicção original. E tais convicções podem ser ainda mais insidiosas quando assumidas não só por indivíduos, mas por toda nossa cultura (Papert, 1988, p.63).

Se faz importante frisar que a matofobia, o sentimento de incapacidade, e inabilidade com esse conhecimento não é inato dos seres humanos, pelo contrário, como elucidado por Papert (1988), ele ganha força por meio das situações experienciadas pelo indivíduo, dessa forma, se ao longo de sua trajetória, o indivíduo apenas receber estímulos que dificultaram a sua relação e aprendizagem com esse conhecimento, conseqüentemente ficaram desestimulados e desacreditados. Dessa forma, se uma criança em pleno estágio de desenvolvimento estiver com um ideal estabelecido de que a matemática é difícil e realmente obter insucesso em diferentes situações que trabalhe com esse conhecimento, estará recebendo, como apresentado pelo autor, estímulos auto-reforçáveis, abrindo espaço para uma possível construção da matofobia.

Aos meus ouvidos, a palavra matofobia leva a duas associações. Uma delas é o conhecido medo da matemática, que muitas vezes tem a intensidade de uma verdadeira fobia. A outra vem do significado do radical mathe. Em grego significa “aprender” de maneira geral (PAPERT, 1988, p.60).

Conceituado por Santos (s/d), o medo “é uma emoção importante que nos faz evitar situações que possam nos causar danos”, já a fobia “acontece quando temos um medo exagerado e desproporcional diante de determinada situação ou objeto”. Segundo Papert (1997), determinados sentimentos:

Aparece por diferentes razões e, entre as causas, encontramos os “traumas” relacionados às experiências envolvendo as aulas de Matemática. Ou seja, a forma como se ensina matemática influencia quem aprende, contribuindo para a formação, no aluno, do sentimento de aversão à Matemática e, em extensão, influência no insucesso apresentado e encontrado nos diversos níveis escolares (PAPERT, 1997, p 14).

Diante dessas informações, podemos analisar a palavra matofobia através da análise morfológica, e defini-la, como um sentimento exacerbado de medo, sem relação com consequências reais de perigo referente ao campo da matemática. Como já apresentado, à aversão ligada a esse conhecimento se faz presente em diferentes situações que exijam aproximação com estes conhecimentos, porém, como abordado por Papert, o tipo de metodologia utilizada para explorar o ensino da matemática durante o período escolar, pode ser responsável por impulsionar os traumas ligados a esse conhecimento, edificando esse medo durante cada ano escolar que se sucede.

Nossa cultura educacional fornece aos estudantes de matemática poucos recursos para que eles entendam o que estão aprendendo, Como resultado, nossas crianças são forçadas a seguir um dos piores modelos para aprender matemática: é o modelo da “decoreba”, em que o material é tratado como sem sentido; é um modelo dissociado (Papert, 1988, p.68).

A aprendizagem baseada no processo de decorar, cria uma rota única para o aprender, tendo como foco a assimilação de um conceito, ou execução de um código, sem que o saber explorado seja sistematizado. Seguindo essa linha de aprendizagem, desconsidera a aplicabilidade do conhecimento matemático, desenvolvendo um conhecimento que tem por finalidade a sua compreensão limitada ao campo científico. As implicações de utilizar essa organização educacional, está atrelada a ação de reforçar uma concepção que ainda acredita na culpabilidade do aluno frente ao seu desempenho escolar, noção que não se limita aos educadores ou as instituições, mas que acaba sendo internalizada pelos discentes, sendo mais um dos fatores que contribui com a ideia de incapacidade dos indivíduos em relação à matemática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (PCN, 1997, p.51).

A forma como o ensino da matemática é apresentada pelo PCN (Parâmetro Curriculares Nacionais), tem como proposta romper com uma visão ultrapassada da educação tradicional que aborda os saberes matemáticos de forma dissociada, e aproxima o ensino da matemática com a sua utilização real. Essa abordagem cria uma aproximação e significado entre aluno e conhecimento, facilitando o processo de aprendizagem ao evidenciar a aplicação concreta do saber que está desenvolvendo. A concepção de ensino apresentada anteriormente, desestrutura a construção da matofobia, pois como já abordado, a dificuldade com esse conhecimento é um dos fatores para a criação de bloqueios com a matemática, dessa forma se evidencia que a construção do medo pauta-se na forma, ou melhor na metodologia vivenciada pelo educando durante o seu processo de aprendizagem.

Carmo e Simionato (2012) apontam a atualização do termo referido para se adequar a demonstração mais aproximada da situação vivenciada por aqueles que possuem aversão à matemática:

A expressão “ansiedade a números” foi substituída por “ansiedade matemática” por Tobias (1978), por ser uma expressão mais condizente com os relatos que passaram a se multiplicar, envolvendo estudantes dos diversos níveis de ensino e também indivíduos que já haviam passado pelos anos escolares.

Ao tratar sobre ansiedade matemática, Carmo (2011) entende que há um conjunto de reações específicas apresentadas em casos e situações que tenham como exigência o uso de conceitos matemáticos, desde que assim sejam entendidos por estes indivíduos, expandindo-se para além do contexto escolar. Ele trata essas reações em três conjuntos:

Essas reações dividem-se em três conjuntos: (a) reações fisiológicas desagradáveis (e.g., taquicardia, sudorese, extremidades frias, dores no estômago); (b) comportamentos de fuga e esquiva; (c) produção de autoatribuições negativas e atribuições negativas dadas à matemática.” (p.54).

Considerando o contexto da construção da matemática perpassando pela abrangência da matofobia no ensino dos educadores durante a formação inicial e posteriormente, na transposição do ensino, no comportamento de cada indivíduo em relação a esta ciência e no meio social e pessoal, nota-se que é adotada uma postura que ultrapassa os limites escolares capaz de ocasionar o medo/aversão da matemática como construção social presente em diversas ocasiões, produzindo forte impacto no modo de viver da pessoa que possui a fobia.

2.3 Medo como construção social

O medo da matemática enraizado na nossa sociedade sofre diferentes influências, por meio de referenciais midiáticos, relações familiares e de amizades, relações culturais de gêneros, metodologias utilizadas pelos educadores e as vivências do indivíduo ao lidar com ensinamentos matemáticos. Esta composição refere-se à abordagem que considera a matemática como um produto cultural, criado pelos humanos durante a história, acerca disto, ela é vista como atividade humana que perpassa gerações, evolui com o passar do tempo e desenvolve-se mediante interações entre os sujeitos e grupos sociais.

Ao analisar o texto “Contribuições midiáticas para a construção do preconceito matemático” de FREIRE, J. et al. (2012), a referência midiática ao lidar com pressupostos matemáticos os coloca sempre em contextos extremos, seja na idealização de um personagem que tenha facilidade com a disciplina, assim como no desenho “O Laboratório de Dexter”, ou ocupa o lugar daquele que tem dificuldade com os conteúdos matemáticos e só a memoriza para “passar de ano”, como acontece no seriado de TV “Todo mundo odeia o Chris”, que acaba propagando uma relação de medo de maneira silenciosa e lenta.

Outros aspectos que carregam grande significado na relação com a matemática estão diretamente relacionados às maneiras como grupos de amigos ou familiares comportam-se diante a situações que se enquadram nesse contexto, sejam baseados em valores e/ou crenças pessoais, ou até mesmo, quando guiados pelas relações culturais de gêneros, que correlaciona profissões com o saber matemático, associando maior afinidade entre pessoas de gênero masculino. Entretanto, como verificado por Carmo e Ferraz (2012, p. 53-71) “os estudos não são conclusivos, mas apontam para uma diferença que pode ser explicada em termos culturais e não como um traço biológico diferenciador”. Desse modo, a construção do preconceito matemático enfatiza uma prática que desafia desigualdades e injustiças sociais.

Vale salientar que esse preconceito uma vez dentro da mente coletiva de uma sociedade acaba se tornando cíclico, os pais e mais velhos constroem esse preconceito nos filhos, que por sua vez ao terem filhos construiram mais uma vez esse preconceito em uma geração à frente, gerando um ciclo vicioso com grande dificuldade de ser rompido, pois quanto mais preconceito se tem, mais preconceito é gerado, daí a importância de se entender mais profundamente como esse ciclo se mantém e como quebrar essa rede de preconceitos (FREIRE, J. et al., 2012, p. 2).

Os grupos sociais desempenham um papel fundamental na consolidação dos conhecimentos, pois, é por meio desse aprendizado que o aluno estabelece vínculos com as abordagens matemáticas. Ao tratar a matemática distante do contexto social, uma possível lacuna no ensino-aprendizagem dessa ciência poderá impactar no aumento da aversão a esse conhecimento caso os educadores mantenham seus métodos baseados em práticas tradicionais e pouco adequadas

para auxiliar na solidificação do ensino da matemática.

[...] o ensino da matemática se apresenta descontextualizado, inflexível e imutável, sendo produto de mentes privilegiadas. O aluno é, muitas vezes, um mero expectador e não um sujeito partícipe, sendo a maior preocupação dos professores cumprirem o programa. Os conteúdos e a metodologia não se articulam com os objetivos de um ensino que sirva à inserção social das crianças, ao desenvolvimento do seu potencial, de sua expressão e interação com o meio (MACHADO, 1994, p.75).

Referir-se a matemática partindo do histórico do educador e sua relação com o objeto de estudo, faz-se necessário analisar também o contexto em que está fundamentada a formação desses educadores, pois, é notável que muitas vezes o ensino da matemática seja reduzido em práticas descontextualizadas que de nada fazem sentido para os estudantes, tornando-o maçante, descontentamento e muitas vezes sem sentido algum. Além disso, Carmo e Simionato (2012) enfatiza:

Skinner (1968), ao tratar do ensino escolar, identificou que uma estratégia comumente utilizada por professores é o controle aversivo (também chamado de controle coercitivo), que consiste em um conjunto de operações que tem por efeito a diminuição da frequência de determinados comportamentos. Essas operações são: (a) apresentação de estímulo aversivo contingente a uma dada resposta do aluno, ou seja, punição; (b) retirada de estímulo reforçador contingente a uma determinada resposta do aluno, isto é, reforçamento negativo; (c) ameaça de punição, ou seja, anunciar (verbalmente ou por meio de outras sinalizações) que uma contingência aversiva poderá ocorrer (p. 319).

Com tudo, a descontextualização da matemática, a falta de interdisciplinaridade, presença de controle aversivo e a distante conexão entre vida, aplicabilidade e matemática são os principais fatores da construção do medo da matemática. Com tamanha magnitude deste objeto de conhecimento, nota-se a importância do estudo dessa área para contribuir com o desenvolvimento de práticas coerentes e edificação de orientações pedagógicas para atingir uma aprendizagem significativa.

2.4 O contexto da formação em Matemática para professores

O histórico da formação docente sofre modificações com o passar do tempo conforme as necessidades de atualizações para ensino-aprendizagem, acompanhando os avanços tecnológicos e metodologias de ensino, atualmente a responsabilidade da aprendizagem matemática no 1º ano (anos iniciais) está sob o curso de pedagogia, pois, as reformas educacionais serviram como base para reforma

para a formação de professores, conforme destaca Tanuri (s/d) refere a "História da formação de professores"

Com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/ 96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior –, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4)

Tratando a atual formação do professor de educação básica a LDBEN 9.394/96 tratou de definir a obrigatoriedade do nível superior conforme estabelecido no artigo 62:

Lei nº 13.415. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017, Art. 62).

No artigo sobre Formação Inicial de Professores e o Curso de Pedagogia: Reflexões Sobre a Formação Matemática de Marlisa e Maria das Graças (2012), menciona Pires (2002) para fundamentar a ideia de que o professor necessita

Ter conhecimentos relativos aos conteúdos matemáticos e à natureza da matemática, de modo a sentir-se à vontade quando a ensina; ser capaz de relacionar ideias particulares ou procedimentos dentro da matemática, de conversar sobre ela e de explicar os juízos feitos e os significados e razões para certas relações e procedimentos. Para isso, o professor precisa ter uma compreensão profunda da matemática, da sua natureza e da sua história, do papel que esta tem na sociedade e na formação do indivíduo (p.456).

Com base nessas informações, é possível aproximar a matemática do uso funcional que ela possui na sociedade e faz com que ela tenha tamanha importância para além do contexto escolar. Posto isso, foi possível assimilar a relação do educador com o objeto de conhecimento, sua transferência de conteúdo para sala de aula e a transposição do objeto abstrato para o objeto concreto na aprendizagem dessa ciência, além do desenvolvimento do raciocínio lógico.

Visto que o ensino da matemática continua baseado no modelo tradicional para explicar e ensinar conceitos matemáticos, nota-se que os professores podem ter tido o mesmo ensino em suas formações e por conta disso a disciplina de matemática muitas vezes é encarada como a mais difícil e menos preferida entre os

estudantes, causado pelo preconceito social com a disciplina. Muitas vezes pode ser passado pela família e em sala de aula é potencializado por isso é tão importante o professor, em sua formação, refletir e até mesmo desenvolver boas práticas para que assim os educandos se sintam capazes para aprender e praticar a matemática.

Diante das demandas atuais, os educadores precisam desenvolver um perfil mais pesquisador, isso quer dizer, um perfil disposto a sempre se atualizar e aprender sobre temas novos para o ensino em sala de aula. Com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é o documento que norteia e traz direção para que os docentes possam pensar nas propostas e avaliar os estudantes a partir do entendimento de trabalhar as habilidades e desenvolver competências das crianças, o que se tornou um avanço e tem auxiliado de forma positiva muitos docentes.

Avanços como alguns citados acima tornam necessária a atualização de práticas docentes nas escolas, para que o ensino acompanhe as mudanças ocorridas, garantindo assim a aprendizagem dos estudantes. Com base nisso, os professores devem receber capacitação e até mesmo buscar mais conhecimentos para essa atualização da prática e na forma de ensinar.

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2017, Art. 53).

A necessidade apresentada anteriormente, onde enfatiza a especialização dos profissionais em relação à área da matemática, pode ser vista como uma defasagem decorrente do processo de formação da educação básica, mas principalmente da formação inicial, pois como é apresentada pelo art. 53º do documento de Diretrizes e base da educação nacional, as instituições do ensino superior têm autonomia para definir a organização do seu currículo, escolhendo o que será ou não explorado no curso, neste caso no curso de pedagogia.

Cálculos de adição e subtração, uso de medidas, grandezas são práticas vistas nos anos iniciais pelas crianças, atualmente tem sido usado situações problemas para o ensino desses conteúdos matemáticos, onde os estudantes precisam pensar na solução para temas do cotidiano dentro e fora do ambiente escolar, e com isso os professores dos anos iniciais tem reformulado a maneira de explicar, e até mesmo buscam refletir mais com as situações problemas, a prova de que a atualização da prática é necessária e de extrema importância.

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE

(PNE 2014).

Como expresso na estratégia 6 da meta 15 do plano nacional de educação, a formação docente deve realizar o acompanhamento dos desenvolvimentos e das atualizações das práticas, garantindo que a formação dos educadores esteja alinhada com as demandas da realidade, rompendo com práticas que nada contribuem com o desenvolvimento dos estudantes.

Uma oportunidade e que possibilita a criação de um novo cenário no ensino da matemática, é utilizar acertos e erros dos próprios estudantes, analisá-los e identificar como o indivíduo chegou ao resultado sem se prender ao acerto ou erro, mas, compreendendo quais habilidades e competências foram utilizadas para construir o conhecimento. A BNCC auxilia os docentes a pensarem em propostas que desenvolvam diversas habilidades e estimulam o uso de diversas competências para a mesma proposta, com base nisso, não devem ser anuladas as habilidades que cada estudante utilizou para calcular, resolver e pensar, mesmo que o resultado não seja o esperado. Aproveitar o caminho feito pelo próprio sujeito tornará o ensino mais leve, baseando-se em sua cotidianidade, validando e entendendo o repertório e os conhecimentos que os aprendizes possuem.

Compreendendo as razões do medo e preconceito com a matemática até mesmo por parte dos professores é possível pensar e utilizar estratégias que auxiliem na ressignificação deste cenário de modo a promover e desenvolver boas práticas para o ensino da matemática.

2.5 Etnomatemática como possível solução

A matemática surgiu através de uma necessidade social de sobrevivência, como contar, medir, pesar, separar e outros afins. Com o passar do tempo a prática evoluiu, tornando-se cada vez mais complexa e estruturada, porém, seus conceitos básicos ainda são a base para o seu funcionamento. São inúmeras as possibilidades para o termo matemático, matemática acadêmica, escolar, indígena, profissional, do cotidiano, pedagógica, até mesmo matemática oral, dentre tantas outras, sendo assim, é considerada uma prática social que tem como base a compreensão de regras em diferentes contextos do uso da linguagem.

Como a matemática está presente em diversos contextos culturais, existem muitas possibilidades de aplicá-la e desenvolvê-la no cotidiano social, portanto, ela permeia os muros acadêmicos. A etnomatemática surge então na década de 70 como uma contraproposta do ensino tradicional da matemática. Essa metodologia de pesquisa propõe o respeito à diversidade de conhecimento e a soma de saberes, valorizando as diversas formas de ensino garantindo uma aprendizagem onde o estudante possa pensar e construir esse pensamento mais concreto e fluido, capacitando-o os sujeitos a identificar a presença da matemática em diferentes culturas e contextos de maneira mais diversificada e significativa. Um dos pioneiros mais influentes da fundação é o brasileiro, Ubiratan D'Ambrósio.

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos] (D'AMBROSIO, 2009, p.60).

É de extrema importância trabalhar a etnomatemática com crianças, pois, enriquece e complementa a disciplina aplicada no âmbito escolar, os discentes trazem o conceito para dentro de suas realidades e vivências, identificando dentro de sua vida pessoal o aprendizado em sala de aula, segundo D'Ambrósio (2008), trabalhar a etnomatemática no campo escolar é contribuir para que uma nova geração conheça uma matemática mais cultural ligada ao cotidiano de diversos grupos sociais. Sendo assim, o aluno se apropriará de culturas novas, e desenvolverá o respeito a diferentes maneiras que a sociedade utiliza para sobrevivência, as crianças compreenderam e se apropriaram de novas formas para resolução de problemas e demais obstáculos ao longo da vida.

Ao praticar etnomatemática, o educador atingirá os grandes objetivos da educação matemática, com distintos olhares para distintos ambientes culturais e sistemas de produção. Justifica-se inserir o aluno no processo de produção de seu grupo comunitário e social e evidencia a diversidade cultural e histórica em diferentes contextos (D'AMBRÓSIO, 2008, p, 8).

D'Ambrósio (2009) cita que a etnomatemática é o estudo para o entendimento ao longo da história humana do saber fazer. Ao longo da vida, todos necessitam de meios para a sobrevivência, criar objetos, novas habilidades, técnicas e para tal são utilizados meios matemáticos, intitulados de etnomatemática. Existem diversas 4 vertentes, matemática do pedreiro, engenheiro, cozinheiro, costureira, diarista, estilista, médico e muitas outras profissões, as possibilidades são tantas que até mesmo, por meio da prática de fazer tranças em cabelos há uma habilidade matemática aplicada.

Enxergar a matemática no dia a dia, em coisas simples ou até mais complexas e perceber as habilidades presentes na execução dessas coisas pode ser um grande aliado para solucionar e, também, ressignificar traumas que foram construídos de forma consciente ou inconsciente. D'Ambrósio (1970) descreve a etnomatemática como: "o conjunto de formas de matemática que são próprias de grupos culturais." Compreendendo a matemática como parte da cultura e presente no cotidiano é revolucionário diante de um cenário repleto de traumas e preconceitos e promove a valorização de diversos saberes importantes e que são culturais.

Além de um olhar etnomatemático, o uso de materiais diversos, aulas fora do ambiente comum são propícias para que o estudante possa continuar transformando esse olhar e a prática com a matemática, ampliando conhecimentos, e

de fato enxergando a matemática de forma diversa e presente em cenários diferentes, mas, cotidianos e necessários.

As novas evidências da neurociência revelam que todas as pessoas, com a mensagem e o ensino adequados, podem ser bem-sucedidas em matemática e todos podem ter altos níveis de aprendizagem na escola (BOALER, 2018, p. 4).

Com diversos estudos e pesquisas recentes, a aprendizagem tem sido vista de outra forma e com isso o ensino também precisa se atualizar a partir destes dados contribuindo para avanços com as novas abordagens educacionais que impactam a aprendizagem dos estudantes. O sucesso também não está mais baseado em apenas decorar um conteúdo ou outro, mas, através de uma aprendizagem mais significativa e que capacite o estudante para lidar com diversos desafios, focada na formação integral desse estudante e não apenas no conteúdo. Com a valorização, a soma de saberes e uma aprendizagem mais fluida proposta pela etnomatemática além de uma formação mais significativa, o impacto na aprendizagem também será válido e importante, ressignificando o medo e o preconceito com a disciplina matemática.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1 Coletados antes da produção do material

Muitas vezes é necessário olhar para fora, ouvir pessoas, compreender realidades para identificar as raízes da crise e traçar caminhos para a solução, pensando nisso fez-se necessário a realização de uma coleta de dados para compreender os educadores e suas inseguranças ao lecionar matemática após a graduação.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o Formulário (APÊNDICE A) direcionado aos estudantes da graduação em Pedagogia do Instituto Singularidades, composto por perguntas sobre a vida escolar no ensino regular da educação básica, o ensino da matemática na graduação, segurança ao lecionar e metodologias que podem ser abordadas ao ensinamento da matemática em sua prática.

O Formulário apresenta respostas de 19 Graduandos em Pedagogia que já atuam ou irão atuar em sala de aula. Os respondentes são anônimos e receberam o link do formulário via WhatsApp. Apresenta dados como: conhecimento sobre a matofobia, medo da matemática, experiências escolares, preparação para o lecionar a disciplina, metodologias e estratégias para o ensino, relação da matemática e percurso formativo.

3.1.1. Mapeamento dos resultados

3.1.1.1. Pergunta: "Você conhece o termo matofobia?" (73,3% sim e 26,7% não)

A fim de compreender o conhecimento dos estudantes sobre o termo "matofobia", o questionário inicia com essa questão. Os resultados mostram que 73,3% do público conhece o termo, mas 26,7% não conhecem o termo.

O termo homofobia é recente, mas já está bem presente na universidade trazendo essa consciência e ressignificação do ensino-aprendizagem de matemática.

3.1.1.2. Pergunta: "Você já sentiu medo da matemática ou de resolver cálculos?" (89,5% sim e 10,5% não)

A questão realizada busca entender se a sensação de medo da matemática ou de resolver cálculos já existiu, visando compreender a percepção sobre os princípios matemáticos.

Os resultados apontam que a maior parcela das respostas (89,5%) afirma já ter sentido medo da matemática ou de resolver cálculos, indicando que esta ciência pode ser vista como uma matéria desafiadora e que pode gerar muita insegurança nos sujeitos. Por outra perspectiva, entende-se que a minoria (10,5%) informou não ter sentido medo da matemática ou de resolver cálculos, podendo demonstrar que estas pessoas detêm de uma afinidade natural com os conhecimentos dessa natureza, ou até mesmo, que foram expostos a abordagens pedagógicas de aprendizagem significativas que despertou interesse e segurança com o conteúdo.

Em suma, evidenciam a necessidade de abordagens pedagógicas que levem em consideração as individualidades dos estudantes e que sejam capazes de despertar relevância e confiança na disciplina. Além disso, o efeito negativo no desempenho dos estudantes e a relação com esta ciência, deve ser identificado e abordado de forma adequada.

3.1.1.3. Pergunta: "A forma do ensino da matemática foi boa na sua perspectiva?"

(78,9% Não e 21,1% Sim)

Os resultados obtidos através da pesquisa nos mostram que: para a maior parte do público a forma em que a matemática foi conduzida em sua vida escolar não foi agradável, ou seja, de alguma forma não houve um estabelecimento de relações do estudante com o conteúdo. Somente 21,1% dos respondentes afirmaram que sim, este ensino foi bom e conseqüentemente houve uma aprendizagem efetiva.

Pensando na ansiedade matemática, Mendes e Carmo diz que:

[...] é possível que ansiedade à Matemática e dificuldades de aprendizagem da Matemática estejam relacionadas e as raízes desses dois fenômenos podem estar relacionadas com as experiências vividas, principalmente, em sala de aula. (MENDES,

CARMO, 2014, p.1369).

Relacionando a citação acima com os dados obtidos nesta pergunta, pode-se levantar a hipótese de que 78,9% das pessoas que afirmaram que não tiveram um bom ensino matemático em sala de aula podem ser portadoras da ansiedade ou medo matemático, enfrentando dificuldades diariamente em consequência de sua vida escolar.

3.1.1.4. Pergunta: “Você se sente preparado (a) para ensinar matemática?”

(57,9% Talvez; 31,6% não e 10,5% sim)

Com os resultados obtidos é possível afirmar que a maioria dos respondentes, não possuem certeza de que estão realmente preparados (57,9%) ou acreditam que não (31,6%) estão preparados para lecionar esse conhecimento, e que apenas (10,5%), a minoria, se sente habilitada para ensinar matemática.

Ao realizar a análise dos dados anteriores e relacioná-los com os dados obtidos na questão (4.2.8) sobre o seguinte questionamento “Você considera que a formação em pedagogia oferece bagagem necessária e suficiente para lecionar matemática para os anos iniciais do ensino fundamental?”, mais da metade dos respondentes acreditam que a formação pedagógica oferece pouca bagagem para lecionar matemática para os anos iniciais do ensino fundamental. É possível levantar a hipótese de que a falta ou a pouca exploração dos conhecimentos matemáticos nos cursos de graduação em pedagogia, podem criar uma defasagem na didática dos futuros professores, sendo responsável por aumentar o sentimento de despreparo em relação ao ensino da matemática.

3.1.1.5. Pergunta: “Qual era sua relação com a matemática na educação básica?”

Nessa questão foi possível notar que muitas pessoas se recordam de experiências e vivências ruins na educação básica com a disciplina de matemática, comprovando a necessidade de boas práticas neste período de escolarização, para que, haja assim a ressignificação no ensino-aprendizagem da matemática na educação básica.

Sendo ruim (47,4), razoável (26,3) e boa (26,3) nota-se que apesar de experiências boas e até razoáveis, a predominância de lembranças ruins se sobressai mostrando e comprovando que quase metade do público tiveram experiências ruins com a aprendizagem da matemática.

3.1.1.6. Pergunta: “Quais ferramentas ou metodologias você julga necessário estarem presentes em sala de aula nas aulas de matemática, e porquê?”

A partir das respostas dadas pelos respondentes à pergunta sobre ferramentas e metodologias necessárias para o ensino da matemática, é perceptível que há uma ênfase na utilização de jogos, atividades lúdicas, contextualização da

matemática com o cotidiano dos estudantes e materiais concretos para tornar o aprendizado mais significativo e menos abstrato.

Outros dados que podemos destacar está relacionado a realização de atividades que promovam o raciocínio lógico e a resolução de problemas, desenvolvendo assim o pensamento crítico. Temos também a utilização de tecnologias que é apontada como uma ferramenta importante para auxiliar o ensino. Momentos coletivos como as correções em grupos corroboram o trabalho colaborativo e participativo que possuem grande influência na relação dos estudantes com o objeto de conhecimento como uma forma de compartilhar estratégias e exemplos. Contudo, podemos relacionar os aspectos apresentados com metodologias classificadas relevantes, como, a Etnomatemática que foi mencionada por um respondente como uma forma de explorar os conhecimentos prévios e a cultura dos discentes.

De modo geral, os resultados indicam a necessidade de um ensino mais dinâmico que seja significativo para os indivíduos e que possibilite a aplicação dos conceitos aprendidos em situações reais do cotidiano por toda a sua vida.

3.1.1.7. Pergunta: “Pensando em sua atuação como educador, você se sente seguro(a) para ensinar os conteúdos de matemática estudados durante a graduação?” (15,8% Sim; 15,8% Não e 68,4% Me sinto razoavelmente preparado(a).)

Com base nos resultados coletados foi possível identificar que: somente 15,8% das pessoas possuem segurança para ensinar a matemática a partir dos conteúdos estudados durante a graduação, 68,4% dizem que se sentem preparados parcialmente, ou seja, podemos compreender que a graduação realmente possui uma base formativa para lecionar matemática, porém, não é suficiente para que os graduandos se sintam seguros ao ministrar as aulas frente a sua sala de aula.

Parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrentes dos problemas da formação de professores, as práticas nas salas de aula tomam por base os livros didáticos, que infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho (BRASIL, 1997, p.24).

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais vão elencar que, as dificuldades encontradas no ensino da matemática muitas vezes são oriundas da própria formação do professor, pois realmente é necessário que a graduação reúna munções necessárias de métodos inovadores e ativos para transpor aos seus educandos que são de fato educadores de ensino regular e necessitam dessa segurança em sala de aula para conduzir os conteúdos, entretanto também faz-se imprescindível a formação continuada do educador. Os dados obtidos revelam que sim, muitos educadores não se sentem completamente seguros para ensinar a matemática.

3.1.1.8. Pergunta: “Você considera que a formação em pedagogia oferece bagagem necessária e suficiente para lecionar matemática para os anos iniciais do ensino fundamental?” (57,9% pouco; 42,1% razoável e 0% muito)

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que a maioria (57,95) dos entrevistados consideram que a formação em pedagogia oferece pouca bagagem necessária ou suficiente, enquanto a minoria (42,1%) dos entrevistados considera que a formação oferece uma bagagem razoável. Nenhum dos entrevistados respondeu que a formação oferece uma bagagem muito suficiente. Esses dados sugerem que a maioria dos respondentes acreditam que a formação em pedagogia não é suficiente para ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1.1.9. Pergunta: “Durante o seu percurso formativo como educador, você cursou alguma disciplina que explorasse o ensino da matemática? Se sim, assinale os conteúdos que mais se aproximam da sua aprendizagem.”

Com base no resultado dos dados, metodologias ativas, jogos e etnomatemática foram os principais conteúdos vistos no percurso formativo pelos futuros educadores da universidade, os cálculos ainda estão bem presentes, mas nota-se que não é mais o principal.

Memorização e STEAM foram explorados também, mas de uma maneira menor, sendo assim, com base nisso ficou notável a presença de metodologias mais lúdicas e significativas para o ensino da matemática.

3.1.1.10. Pergunta: “Pensando na matemática dos anos iniciais, você acredita que a didática e as estratégias utilizadas durante esse ciclo da aprendizagem, podem:” (47,4% Impactar positivamente, pois é utilizada durante o cotidiano por toda a vida; 42,1% Impactar positivamente e negativamente; 5,3% Impactar negativamente, pois pode causar aversão a matemática, prejudicando atividades diárias; e, 5,2% Nenhuma das alternativas)

Os resultados obtidos apontam a efetividade das didáticas e estratégias utilizadas para o ensino da matemática durante o ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dos apurados, a maioria (47,4%) acredita que os impactos são positivos, pois são utilizados durante o cotidiano por toda a vida, destacando a importância do aprendizado da matemática para o futuro dos indivíduos. Na sequência com 42,1% dos resultados, entende-se que elas podem impactar tanto positivamente quanto negativamente, indicando que a maneira como a matemática é ensinada pode causar efeitos diferentes em cada estudante, dependendo do seu envolvimento com a disciplina.

Entretanto, 5,3% dos respondentes presumem que podem impactar negativamente podendo causar aversão à matemática, prejudicando as atividades diárias, realçando a necessidade de uma abordagem pedagógica cautelosa e que considere as singularidades de cada estudante para uma aprendizagem significativa,

agindo de maneira efetiva e prazerosa. Por fim, a menor parcela dos respondentes (5,2%) não acredita que nenhuma das alternativas apresentadas sejam verdadeiras. Embora essa visão seja minoritária, ela deve ser considerada na reflexão sobre a didática e estratégias utilizadas para o ensino dessa ciência quando pensadas nos anos iniciais deste ciclo de aprendizagem.

3.1.1.11. Pergunta: “Quais as estratégias que você acredita que devam ser utilizadas para o contato das crianças nos anos iniciais com a matemática?”

Por meio das respostas obtidas nesta pergunta entende-se que as estratégias para aproximação das crianças dos anos iniciais com a matemática, levantadas pelo grupo respondente, dialoga diretamente com as boas práticas já elencadas, como a utilização do jogo, aproximação com a realidade utilizando a etnomatemática, utilização da resolução de problemas e tornar o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado. Entendemos que, apesar dos graduandos se sentirem inseguros ao lecionar a matemática, todos possuem um bom embasamento do que se é certo a fazer e qual o caminho a seguir, utilizando boas estratégias como recursos pedagógicos.

3.1.1.12. Pergunta: “Se puder, cite uma experiência positiva ou negativa com a matemática durante seu percurso formativo:”

A partir das respostas coletadas é possível perceber que as experiências dos respondentes com a matemática se mostraram em grande número positivas, trazendo diversas estratégias matemáticas para explorar esse conhecimento, tendo como exemplo, jogos, atividades lúdicas, especialmente aquelas que promovem o engajamento dos estudantes e a aplicação dos conhecimentos em situações concretas e reais. Também foram citadas experiências positivas relacionadas ao uso de metodologias ativas, que valorizam a participação dos estudantes e incentivam a reflexão crítica sobre o conhecimento matemático. Outra experiência positiva mencionada foi o contato com a Etnomatemática, conhecimento que valoriza e explora a matemática no cotidiano das pessoas.

As experiências negativas foram apresentadas pela minoria dos respondentes, tendo como destaque vivência relacionadas a aspectos do ensino tradicional, marcados pela memorização de fórmulas e procedimentos mecânicos, e pela falta de conexão com a realidade dos estudantes. Também foram citadas experiências negativas relacionadas a métodos de avaliação punitivos, que desmotivam e geram ansiedade nos estudantes, bem como a falta de apoio e atenção aos aprendizes, ação vista como fundamentação das experiências negativas apresentadas e vivenciadas pelo respondente.

3.2. Coletados por formulário

Ao realizar o mapeamento dos dados anteriormente apresentados e obtidos por meio do formulário, materializou-se três categorias de análises, sendo

elas: O ensino da matemática na formação inicial; O preparo dos professores para o ensino da matemática e as Metodologias de ensino que podem ser utilizadas para o ensino da matemática. Categorias que serão percorridas a seguir de maneira correlatas e serão utilizadas para elucidar a problemática do projeto de pesquisa, que tem como propósito compreender como a matofobia se faz presente na vida das pessoas e os impactos que ela causa, voltando-se especificamente para a perspectiva do público alvo, os docentes em formação.

Começaremos a análise de dados partindo de reflexões a respeito do ensino da matemática na formação inicial, as informações obtidas através do questionário sobre as experiências matemáticas na educação básica, podem ser vistas como indicativas de um movimento que se inicia na primeira etapa do processo formativo e se perpetua para ao longo da vida, causando impactos positivos ou negativos.

Voltando-se para os dados obtidos nessa pesquisa, se fez aparente um grande número de respondentes (78,9%) que acreditam que a forma que aprenderam matemática não foi a mais adequada, dados que se relacionam com a pergunta que questiona, sobre a existência do sentimento de medo em relação à matemática, que evidencia que 89,5% dos respondentes já sentiram essa sensação de temor e que (47,4%) possuíam uma relação ruim com o ensino da matemática na educação básica, se baseiam que a forma como o ensino da matemática atravessa as pessoas desde os primeiros contatos podem contribuir com uma aproximação ou um afastamento entre elas e esse saber. Assim como evidência Torres (1998 apud MAKAREWICZ, 2007):

A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor, começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai para a escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação (p. 23).

Como apresentado anteriormente, as metodologias escolhidas para desenvolver o conhecimento matemático podem garantir ou não o estabelecimento de uma relação saudável com a matemática, tal fato se fez expresso nos dados apresentados na pergunta que questiona sobre quais os impactos que as determinadas estratégias escolhidas e utilizadas podem causar na aprendizagem do educando, quando as questões que mais foram respondidas corresponde a visão de impactar positivamente exaltando esse saber como necessário para as demandas presentes no cotidiano (47,4%), e a visão que acredita que pode tanto impactar positivamente, quanto negativamente (42,1%). Dados que evidenciam saberes em relação ao ensino da matemática, que podem, por hipótese terem sido construídos durante o percurso formativo na graduação de pedagogia dos respondentes, afinal, ao serem questionados sobre se “Durante o seu percurso formativo como educador, você cursou alguma disciplina que explorasse o ensino da matemática? Se sim, assinale os conteúdos que mais se aproximam da sua aprendizagem.”, não foi assinalada nenhuma resposta

na opção de “não teve”, evidenciando que todos cursaram disciplinas exploraram o ensino da matemática.

O professor necessita, segundo Pires (2002), ter conhecimentos relativos aos conteúdos matemáticos e à natureza da matemática, de modo a sentir-se à vontade quando a ensina; ser capaz de relacionar ideias particulares ou procedimentos dentro da matemática, de conversar sobre ela e de explicar os juízos feitos e os significados e razões para certas relações e procedimentos. Para isso, o professor precisa ter uma compreensão profunda da matemática, da sua natureza e da sua história, do papel que esta tem na sociedade e na formação do indivíduo (ALMEIDA e LIMA, 2012, p. 456).

O preparo dos professores para o ensino da matemática, foi outro ponto que se mostrou imprescindível deter um olhar reflexivo diante dos dados coletados, pois como apresentado anteriormente, todos os educadores que participaram desse trabalho de pesquisa, já havia cursado disciplinas que exploraram os conhecimentos matemáticos, porém, apesar dessa exploração, quando questionados com a seguinte pergunta “Você considera que a formação em pedagogia oferece bagagem necessária e suficiente para lecionar matemática para os anos iniciais do ensino fundamental?”, a maioria (57,9%) dos respondentes apresentaram acreditar que a graduação oferece poucos subsídios para o desenvolvimento da prática.

Este apontamento alinha-se ao fato de que, quando questionados sobre sentir-se preparado (a) para ensinar matemática, a maioria (57,9%) responderam “Talvez” e (31,6%), a segunda resposta mais escolhida, afirmou não se sentirem preparados para lecionar, fator que pode estar vinculado com o tipo de ensino oferecido pela instituição acadêmica cursada pelos graduandos participantes e pelas construções de aprendizagem vivenciadas ao longo da vida por esses graduandos.

[...] é possível que ansiedade à Matemática e dificuldades de aprendizagem da Matemática estejam relacionadas e as raízes desses dois fenômenos podem estar relacionadas com as experiências vividas, principalmente, em sala de aula (MENDES, CARMO, 2014, p.1369).

Analisando as respostas ficou perceptível a presença de algumas metodologias que marcaram a formação desses educadores e que essas metodologias são muito necessárias para promover o ensino-aprendizagem de forma mais lúdica e que contribuem para boas práticas dentro das salas de aula.

Diante de tantas respostas, os respondentes apresentaram muitas metodologias para o ensino da matemática, como a utilização de jogos, aproximação com a realidade, STEAM - Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics – Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, e cultura Maker.

É curioso que a maioria deles dialoguem sobre os conteúdos necessários para o bom ensino da matemática, mas em contraponto não se

sentem preparados para ensinar matemática, todos passaram por disciplinas que os ensinaram sobre as didáticas para o ensino da matemática, porém, explorar tais estratégias durante a graduação não garante o embasamento necessário.

Após a análise foi possível identificar um problema: A graduação não oferece, por mais que ela traga esses elementos, subsídios suficientes para que os formandos se sintam seguros para ensinar matemática. Trabalha um pouco das estruturas, mas não é o suficiente para garantir o bom ensino da matemática e essa sondagem inicial traz esse retrato.

Embora tenha uma grande intencionalidade da graduação de fornecer conteúdos, esquematizá-los e direcioná-los aos pedagogos, este ensino não contempla os educandos integralmente, ocasionando na sensação de falta de preparo para conduzir a turma nas aulas de matemática.

Curioso pensar que sinalizaram que conhecem a matofobia, mas não possuem uma boa relação com a matemática, pensando nisso, foi elaborado um e-book para subsidiar ainda mais os professores para o ensino da matemática, de forma que através da leitura e estudo seja possível ampliar o repertório destes educadores, ressignificar as práticas educativas no âmbito da matemática e solucionar um problema que acontece a princípio no ensino básico, o que torna o material didático proposto relevante como mais uma ferramenta de aprimoramento do trabalho do professor para o ensino da matemática.

3.3 Coletados após apreciação do material didático

Diante das constatações feitas anteriormente sobre os efeitos que a problemática da matofobia causam na sociedade, na educação e no processo de ensino-aprendizagem, foi produzido o e-book intitulado "Matofobia - Medo do que?", material didático que tem como público alvo os docentes da educação básica, que tem como finalidade contribuir com desenvolvimento e construção de práticas pedagógicas significativas para o ensino da matemática. Por meio deste material, pretende-se contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente no ensino da matemática.

Para compreender quais as contribuições de fato o material didático "Matofobia - Medo do que?", traz para a formação docente, o e-book foi disponibilizado para quatro docentes da rede básica de ensino, que lecionam em escolas do segmento do ensino fundamental nos anos iniciais, tendo como objetivo, que o material fosse apreciado e analisado. Para guiar a análise do material, os docentes receberam, juntamente com o material, um questionário com seis perguntas objetivas e duas perguntas dissertativas para que fosse possível compreender suas impressões e opiniões acerca do e-book.

Após realizar a análise dos dados obtidos, foi possível elencar as seguintes constatações sobre o desempenho do material didático:

O primeiro ponto a ser destacado, diz respeito ao conceito da

problemática central que fundamenta a criação desse e-book de formação, o conceito de matofobia foi apresentado por 100% dos respondentes, como um saber efetivamente desenvolvido através do percurso formativo vivenciado por meio do material didático.

O dado anteriormente apresentado, é de grande relevância para compreender as contribuições do material, afinal o desenvolvimento desse conteúdo se faz presente no primeiro módulo do percurso formativo ofertado pelo e-book "Matofobia - Medo do que?", como uma forma de contextualizar o conceito e garantir a todos os docentes subsídios necessários para percorrer os demais módulos do material didático. Dessa forma, o conhecimento consolidado na etapa inicial, é desenvolvido ao longo do e-book na perspectiva de compreender o percurso formativo dos docentes, os impactos que as aprendizagens vivenciadas podem causar em sua prática, a construção e o conhecimento de novas estratégias metodológicas, entre outros saberes que só possuem significado e podem ser consolidados por meio da compreensão inicial do conceito de Matofobia.

Outro ponto evidenciado pelos dados coletados está direcionado à potencialidade do material. Foi apresentado pelos respondentes, após a apreciação e vivência do material, considerações que apresentam o e-book como uma potente ferramenta de formação, vista como um material claro, objetivo e que traz elementos importantes que possibilitam a reflexão da prática desses docentes. Ele foi considerado uma ferramenta útil pelas mesmas como um material de aprimoramento de suas práticas educativas, com um forte potencial para construções de práticas que aprimorem o ensino da matemática, tendo como objetivo evitar o desenvolvimento da matofobia.

Para além das constatações sobre a efetividade do material sobre a formação pedagógica, foi possível constatar que os saberes que o material didático visa desenvolver, aparecem consolidados nas respostas.

Os respondentes apontaram compreender o uso de estratégias e elementos que foram evidenciados no material formativo, como uma forma de aprimoramento de práticas educativas para o ensino da matemática, que visam um ensino-aprendizagem significativo com bases nos contextos reais vivenciados pelos educandos. Essas possibilidades foram apresentadas como aprendizagens mais tangíveis, em relação ao contato entre os educandos e os conhecimentos matemáticos, além de serem tratadas como metodologias que possibilitam um aprendizado prazeroso e interessante, possibilitando situações que evitem a construção da aversão ao ensino da matemática, vistas por uma perspectiva diferenciada propiciando uma variação de propostas que potencializam a prática docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso vivenciado ao longo desta pesquisa foi transformador. No início havia muitos medos e receios sobre a temática, tratando de uma fobia com

a qual muitas pessoas se identificam, inclusive, algumas autoras deste trabalho. Romper com as barreiras da matemática, estudá-la, vivenciar práticas renovadas e desenvolver uma nova perspectiva foi desafiador. Porém, ao fim desta trajetória um novo olhar foi instaurado para uma prática matemática transformadora e houve o estabelecimento de uma relação prazerosa com a matemática. Por fim, pudemos desconstruir nossas inseguranças com a matemática e identificar possibilidades para a reformulação de um ensino respeitoso e significativo.

Dessa maneira partimos da seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira a formação docente poderá contribuir com a edificação de experiências matemáticas significativas, que ao serem adaptadas para sala de aula, evitarão, já nos primeiros anos escolares, a construção do medo matemático?

A busca por possíveis constatações sobre o impacto do medo por trás do ensino da matemática na formação inicial, possibilitou a construção de diferentes perspectivas sobre esse objeto de estudo, aproximando cada vez mais a realidade dos professores desta concepção de aprendizagem, para assim tratar de maneira mais significativa a construção desse conhecimento. Pensando nisso, o objetivo geral da pesquisa teve como proposta identificar a raiz da construção do medo da matemática que muitas vezes é um obstáculo para a aprendizagem dos estudantes. A partir disso buscamos analisar as experiências de aprendizagens vivenciados por eles, a fim de compreender como o processo de ensino-aprendizagem pode fomentar ou não a construção da Matofobia.

A hipótese foi baseada no pressuposto de que a maneira como a matemática é ensinada aos estudantes pode gerar inseguranças, temores e até mesmo aversão em relação à disciplina. Compreende-se que uma formação adequada para os educadores deve incluir o autoconhecimento sobre suas próprias experiências com a matemática ao longo da vida, refletindo sobre práticas vivenciadas e sentimentos em relação ao assunto. Além disso, é necessário construir um repertório metodológico sólido, visando a implementação de orientações didáticas eficientes em sala de aula. Esses momentos de formação terão como objetivo principal aproximar os professores da matemática, com o entendimento de que o medo é uma construção social, buscando possíveis mudanças pedagógicas que serão desenvolvidas ao longo do processo formativo.

Ao longo deste estudo pode-se compreender que, as práticas diversificadas possibilitam uma aprendizagem com mais sentido, os educandos podem então criar hipóteses através de métodos diversos que aproximem a matemática do seu cotidiano, valorizando assim o contexto e as necessidades apresentadas. Esse ensino aproxima a matemática do seu papel fundamental na sociedade que é facilitar e possibilitar análises, cálculos e uma formação integral dos sujeitos. Por isso é necessário analisar e compreender novos meios para a desconstrução dos conceitos que potencializam esses receios. Esses novos meios estão pautados em uma nova forma de olhar para a ciência matemática.

A análise de dados realizada no presente trabalho emergiu como

uma poderosa ferramenta no campo da pesquisa, instrumento que possibilitou a validação das hipóteses levantadas sobre a problemática central e o objetivo deste projeto, sendo ela, a identificação da raiz da construção do medo da matemática nos sujeitos. Para a realização dessa análise, foi produzido e aplicado dois formulários online, o primeiro direcionado a estudantes de pedagogia que já haviam cursado disciplinas relacionadas à didática matemática, focando a análise sobre como o ensino desse conhecimento foi construído ao longo do seu percurso formativo, especificamente em relação a como a formação inicial ofertada na graduação subsidia as práticas pedagógicas requeridas para o ensino da matemática nas instituições de ensino. O segundo formulário, foi direcionado a professores atuantes da rede básica da educação, tendo como proposta compreender as potencialidades, a utilidade e os benefícios, do e-book, material didático produzido em decorrência das necessidades apresentadas ao longo do projeto de pesquisa.

Por meio da primeira análise foi possível identificar como o tipo de ensino, metodologias e estratégias didáticas oferecidas pelos docentes e vivenciadas pelos educandos ao longo do seu percurso formativo, influenciam na relação positiva ou negativa que os estudantes terão com o conhecimento matemático. Compreendido então, como um dos possíveis fatores que fundamentam a construção do medo da matemática, em situações pouco significativas de aprendizagem.

Outro ponto identificado através dessa primeira análise, diz respeito à formação dos educadores, foi apresentado por grande parte dos respondentes, mesmo após o cursar disciplinas que se debruçaram sobre a didática matemática, ainda não se sentem preparados para ministrar aulas que exploram esse conhecimento, indicando uma lacuna que a graduação cursada ainda deixa em relação ao preparo para prática de sala de aula desses educadores em relação ao ensino da matemática, fator que contribui com estratégias pedagógicas, como apresentado anteriormente, pouco eficazes.

Como apresentado pela análise anterior, o modo como é trabalhado o ensino da matemática dentro da sala aula, pode impactar positivamente ou negativamente a relação que o educando terá com esse saber. Ao longo dos estudos realizados, foi possível debruçar-se sobre o conceito de matofobia apresentado por Papert (1980), que apresenta a aversão matemática como um limitador para com o modo de vida das pessoas que possuem esse medo, relacionando o tipo de ensino ofertado como um fator para a construção das relações negativas para com esse conhecimento.

Por meio do levantamento bibliográfico realizado, foi compreendido que uma das estratégias possíveis para ofertar metodologias significativas e minimizar as relações negativas com a matemática, está relacionada ao conceito da Etnomatemática, apresentado pelo autor Ubiratan (2003), que visa destacar o interesse do educando, valorizando as singularidades, como cada um aprende e aproximar o ensino com conceitos presentes no cotidiano a fim de facilitar e auxiliar uma aprendizagem mais fluida.

A segunda análise possibilitou compreender a potencialidade do e-book intitulado “Matofobia - Medo do que?”, como um material didático que contribui com a formação continuada para o ensino da matemática. O e-book foi apresentado como um material claro, objetivo, que propicia a reflexão da própria prática como uma ferramenta para a construção de novas didáticas. Foi apresentado também como ele oportuniza a desmistificação da ideia do saber matemático ser difícil, apresentando diferentes estratégias metodológicas que tornam o ensino atrativo e prazeroso, exaltando a formação por meio do e-book, como uma forma de conhecer novos caminhos para o ensino da matemática. Por fim, vale destacar que todos os respondentes apresentaram que utilizariam esse material para aprimoração de suas práticas educativas, referenciando o seu planejamento de aula e as suas estratégias metodológicas.

Entender e conhecer as diferentes práticas para o ensino da matemática no ensino regular foi muito importante para a compreensão de como este medo é construído e de que forma é transferido ao educando, sendo constatado um medo construído na infância por meio de um ensino mecanizado. Diante a esse cenário, os educadores não possuem subsídios suficientes em sua formação a ponto de se sentirem seguros para lecionar a disciplina de maneira diversificada e significativa aos estudantes, podendo ter como efeitos a fobia da matemática, ou seja, foi possível identificar a raiz da construção do medo da matemática no processo formativo.

É válido destacar que a matemática é uma ciência viva e compreender isso pode auxiliar no momento de vivenciar a matemática no dia a dia escolar. Com base nisso, foi construído um Material Didático indicado aos Professores da educação básica e este trabalho foi desenvolvido e pensado nos educadores a fim de capacitá-los para que, a partir dessa qualificação o desenvolvimento de novas práticas e orientações didáticas para o ensino da matemática, possam ser estabelecidos promovendo uma aprendizagem mais fluida, prazerosa e significativa.

Através da produção do Material Didático, foi possível reunir diferentes práticas que corroboram para uma matemática potencializada, ou seja, os educadores que possuem acesso a este e-book terão conhecimento sobre a matofobia, entenderão como os impactos de sua vida escolar pode impactar positivamente ou não, em sua formação hoje e portarão um repertório de ferramentas para utilizarem em sala de aula, de maneira que, como foi problematizado contribuam com a edificação de experiências matemáticas significativas, podendo evitar a construção da matofobia já nos primeiros anos escolares.

Pensando na problemática: “de que maneira a formação docente poderá contribuir com a edificação de experiências matemáticas significativas, que ao serem adaptadas para sala de aula, evitarão, já nos primeiros anos escolares, a construção do medo matemático?” Percebemos que é necessária uma boa capacitação para a equipe docente e que isso auxiliará o desenvolvimento de boas práticas para que o ensino aconteça de forma mais significativa e diversificada possibilitando uma aprendizagem mais fluida e com base nisso, o e-book foi desenvolvido a fim de auxiliar os educadores para a construção de boas práticas, podendo então refletir sobre sua

formação, sua prática e os impactos que pode haver em sala de aula.

O objetivo geral permitiu e evidenciou que o medo da matemática muitas vezes é construído socialmente, também é causado por comportamentos repetidos por educadores e familiares que influenciam na formação desse medo comprovando a hipótese de que os receios e sentimentos sobre a matemática pode ser causada por uma prática tradicional, sem diversificação de metodologias que facilitem e auxiliem essa reformulação do ensino da matemática.

Por meio da pesquisa, foi possível constatar que é necessária uma formação para os professores que promova autoconhecimento e traga mais repertório possibilitando e os capacitando para uma prática diversificada que facilite e reformule o ensino e a aprendizagem da matemática. Essa pesquisa também serve como base para que pesquisas futuras a tomem como ponto de partida para novas e diferentes investigações na área do ensino da matemática e formação de professores.

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



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marlisa e Lima, MARIA DAS GRAÇAS. **Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática**. Ciência & Educação (Bauru) [online]. 2012, v. 18, n. 2 pp. 451-468. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000200014>>. Acesso em 05 de dezembro de 2022.
- BARBIERI, J. **Ubiratan D'Ambrosio recebe prêmio da ICMI**. Home page UNICAMP. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/ubiratan-dambrosio-recebe-prêmio-da-icmi>>. Acesso em 08 de dezembro de 2022.
- BARBOSA, Eduardo. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. 2008, p.1. Disponível em: <https://isesp.edu.br/pluginfile.php/77870/mod_resource/content/0/Instrumento_Colet_a_Dados_Pesquisas_Educacionais_marcas.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2022.
- BOALER, J. **Mentalidades Matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Congresso. Senado. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARMO, João; FERRAZ, Ana Claudia. **Ansiedade relacionada à matemática e diferenças de gênero: uma análise da literatura**. Psic. da Ed., São Paulo, 35, 2º sem. de 2012, pp. 53-71. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n35/n35a04.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.
- CARMO, João; SIMIONATO, Aline. **Reversão de Ansiedade à Matemática: Alguns Dados da Literatura**. CNPQ. Psicologia em Estudo, n. 2, p. 317-327, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pe/a/ZwGH7TK7NzdppftKyzW65Xh/?format=pdf&lang=http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htmpt>. Acesso em 02 de dezembro de 2022.
- DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Editora Ática, 12ªed. 9ª impressão, 2005.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p 189-204, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n94/0103-4014-ea-32-94-00189.pdf>>.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **O programa Etnomatemático: Uma síntese**. Acta Scientia, v.10, n.1, Jan/jun.2008.

- D'AMBROSIO, U.; ROSA, M. **Um diálogo com Ubiratan D'Ambrosio: uma conversa brasileira sobre etnomatemática**. In BANDEIRA, F. A.; GONÇALVES, P. G. F. (Orgs.). **Etnomatemáticas pelo Brasil: aspectos teóricos, ticas de matema e práticas escolares**. Curitiba, PR: Editora CRV. 2016. pp. 13-37.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.
- FELICETTI, V. L. e GIRAFFA, L. M. M. **"Intervenientes na aprendizagem matemática"**. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.
- FREIRE, J. et al. **Contribuições midiáticas para a construção do preconceito matemático**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/5371/2800>>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- HUBNER, L. **Etnomatemática**. Diário na escola, Santo André, p. 3, 31 out. 2003. Disponível em: . Acesso em: 02 de novembro de 2022.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília**: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 24 de novembro de 2022. 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>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.
- MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade: análise de pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino de matemática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 103
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, M. D. D. **Matemática@ XXI: Conexões Surpreendentes**. Tese (Doutorado em Doutorado em Ensino e Divulgação das Ciências). Universidade do Porto, U. PORTO, Portugal, 2016.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 13-30.
- OLIVEIRA, Ana; SANTOS, Carlos; FLORÊNCIO, Roberto. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. Revista Científica da FASETE, 2019, p.6. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf>. Acesso em: 29 de novembro de 2022.
- ONUCHIC, L de la R. **Ensino-aprendizagem de Matemática a través da resolução de problemas**. In: BICUDO, M. A. V. (ORG). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAPERT, S. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1980

PAPERT, Seymour. **Logo: Computadores e Educação**. Trad. José Armando Valente e Colab. São Paulo: Brasiliense S.A, 1988.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, SEED, 1990.

TANURI, Leonor. **História da formação de professores História da formação de professores**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVly8zLgS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 30 de novembro de 2022.

TORRES, R.M. 1998. Apud MAKAREWICZ, C. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Campinas: CEDES. Educação & Sociedade, p. 23. 2007.

APÊNDICE A

Questionário de entrevista -professora de Matemática do Ensino Superior

Qual é a sua formação e como foi seu percurso como professora até chegar em contato direto com a matemática?

O que te fez se interessar pela matemática e o que você mais gosta nessa ciência?

Quais dicas você daria para professores dos anos iniciais que possuem medo da matemática?

Qual experiência foi marcante na sala de aula e por quê?

Quais práticas você julga serem boas para o ensino da matemática?

Qual é a sua visão sobre a formação matemática oferecida nos cursos de pedagogia?

Como os docentes devem se preparar para o ensino da matemática, o que é necessário saber antes de dar aula?

Lecionando como professora de graduação do curso de pedagogia, você já observou alguma resistência, dificuldade, ou a propagação de pré-conceitos relacionados com o ensino da matemática?

Pensando na formação básica em pedagogia, você acredita que as disciplinas que trabalham os conteúdos da matemática na graduação em pedagogia, possuem conteúdos e estratégias suficientes a fim de auxiliar o educador nas fragilidades e inseguranças matemáticas em sala de aula? Se não, o que você acredita que pode ser melhorado?

Você acredita que quando um professor carrega consigo medos e inseguranças em relação ao conteúdo lecionado, essas fragilidades podem ser transferidas ao educando? Como por exemplo, a matofobia.

O conceito matofobia é familiar?

Quais práticas você considera essenciais para ensinar a matemática?

APÊNDICE B

Questionário entrevista público-alvo - educadores em formação

1.Você conhece o termo matofobia?

() Sim

() Não

2. Você já sentiu medo da matemática ou de resolver cálculos?

() Sim

() Não

3. A forma do ensino da matemática foi boa na sua perspectiva?

Sim

Não

4. Você se sente preparado (a) para ensinar matemática?

Sim

Talvez

Não

5. Qual era sua relação com a matemática na educação básica?

Boa

Razoável

Ruim

6. Quais ferramentas ou metodologias você julga necessário estarem presentes em sala de aula nas aulas de matemática, e porquê?

7. Pensando em sua atuação como educador, você se sente seguro(a) para ensinar os conteúdos de matemática estudados durante a graduação?

Sim

Me sinto razoavelmente preparado(a)

Não

8. Você considera que a formação em pedagogia oferece bagagem necessária e suficiente para lecionar matemática para os anos iniciais do ensino fundamental?

Muito

Razoável

Pouco

9. Durante o seu percurso formativo como educador, você cursou alguma disciplina que explorasse o ensino da matemática? Se sim, assinale os conteúdos que mais se aproximam a sua aprendizagem

Cálculos

Resolução por meio de problemas

Memorização

Jogos

Metodologias Ativas

Cultura Maker

STEAM

Etnomatemática

Não tive

Outros

10. Pensando na matemática dos anos iniciais, você acredita que a didática e as estratégias utilizadas durante esse ciclo da aprendizagem, podem impactar positivamente ou negativamente a vida do estudante?

Positivamente, pois é utilizada durante o cotidiano por toda a vida.

Negativamente, pois pode causar reversão a matemática, prejudicando atividades diárias.

Nenhuma das alternativas.

11. Como você acredita que deva ser o primeiro contato das crianças com a matemática nos anos iniciais?

12. Se puder, cite uma experiência positiva ou negativa com a matemática durante seu percurso formativo :

Link do questionário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdiu2fq7k2abtHoKEIEPLJCuifSKTTsAQRGBC_LndHMmYhG7w/viewform?usp=sf_link

MILLA KUTNIKAS

SOFIA LEBRON

06. O ESPAÇO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

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

Este trabalho tem por objetivo apresentar/revelar como os professores (as) e educadores (as) instrumentalizam os seus alunos — em consonância com os espaços físicos oferecidos pela escola — a um letramento ambiental dotado de aprendizados que tenham a natureza como protagonista. Para tratar deste tema, foi realizada uma pesquisa participante com oito professoras de duas escolas particulares, localizadas nas zonas sul e oeste de São Paulo, que atendem estudantes dos anos iniciais da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Fundamental. A partir de perguntas norteadoras, em entrevistas semi-estruturadas, as docentes responderam sobre a importância das crianças vivenciarem experiências em ambientes externos e como enxergam a interação delas com os elementos que compõem os espaços naturais. A partir desses relatos, foi elaborado um documentário, complementado com imagens das escolas e depoimentos das crianças. Os dados coletados indicam que, em sua maioria, as professoras costumam integrar o espaço natural tanto em seu planejamento e em estudos de meio, quanto de forma espontânea, demonstrando a compreensão de que as crianças devem ser convidadas a construir uma narrativa simbólica junto ao espaço que habitam, como por meio de propostas que convocam um olhar investigativo. Além disso, foi possível identificar que apesar de existir uma sensibilização do olhar do professor para o letramento ambiental, ainda são necessários incentivos e uma formação que forneça mais subsídios para alcançar esse objetivo. Este estudo aborda os conceitos e ideias trazidas por Tiriba (2010; 2018), Piorski (2016), Primavesi (2021) e Unger (1991), entre outros, que nos promoveram um percurso de reflexão por diferentes áreas do conhecimento, provocando a construção de um olhar ampliado para o território e para a relação das crianças com o espaço permeada pelos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Letramento ambiental. Práticas pedagógicas. Alfabetização ecológica. Ambiente escolar. Arquitetura escolar

INTRODUÇÃO

É certo que as gerações vindouras (e as já presentes) herdarão este passivo ecológico, e serão elas as responsáveis pelas ações que poderão reverter, atenuar ou sanar estas questões. Para que isso aconteça, as futuras gerações precisarão estar muito bem embasadas, com um conhecimento amplo sobre o *modus operandi* da natureza. Trabalhar pensando no “porquê” o problema ocorreu antes de se pensar no “como” (PRIMAVESI, 2021) irá resolvê-lo já é uma forma de se pensar nesta temática, num aprofundamento sobre a visão sistêmica que a natureza nos impõe para que possa ser compreendida.

O letramento se distingue do conceito de alfabetização por ser mais do que decodificar códigos. O artigo Neurosaber (2020) explicita esta diferença:

O letramento é um conjunto de práticas que dizem da capacidade

de usar diferentes materiais escritos, ou seja, a habilidade de interpretar a leitura e a escrita no cotidiano. Alfabetização é o processo de aquisição de leitura, de técnicas e habilidades para a prática da leitura e da escrita. Quando a criança domina o sistema de escrita ela conquistou habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas. Podemos dizer que ela está alfabetizada. (NEURO SABER, 2020, s.p.).

Despertar o letramento ambiental das crianças, desde os primeiros anos da vida escolar, tornou-se um imperativo da contemporaneidade já que se fala muito sobre sustentabilidade e cuidado com o meio ambiente como problemas causados pelo estrago da ação humana que abundam em todas as áreas. Neste trabalho, portanto, o letramento adjetiva-se como ambiental, entendendo que é importante letrar as pessoas desde a infância para que existam no planeta, buscando onerá-lo cada vez menos de maneira a promover a sustentabilidade. Sendo assim, seria muito mais do que analisar e experimentar, como muitas vezes é proposto por atividades escolares, como a famosa experiência de “plantar feijão no algodão”. Ele seria a soma de tudo isso e mais, o de se importar e carregar, portanto, para dentro de si, importando a cada criança em seu ser, o significado de cada elemento constituinte da natureza

No estudo feito por Alessandra de Oliveira e Sandro Tonso (2012), é reafirmada a importância de que os atores presentes no espaço escolar atuem para que intervenções — como a dos coletores de água de chuva — não se configurem como atitudes pontuais mas que sejam ferramentas valiosas para o desenrolar de questionamentos e rupturas de modelos sociais já impostos. Caso contrário, esses coletores serão vistos apenas como uma forma de economizar água.

Tal letramento desperta muitas perguntas, algumas ainda sem respostas, curiosidade, atração e repulsão, explicitando um encantamento pela natureza que remonta a Heráclito quando ele diz que “a morada do homem é o extraordinário” (HERÁCLITO apud UNGER, 1991, p. 15). Esta mesma autora nos deslumbra com sua visão amorosa-ecológica quando escreve:

A Natureza atende ao homem não porque subalterna mas porque superior, porque tem para dar. Neste dar de Si, a Natureza revela o sagrado no seu aspecto maternal de nutrir e proporcionar vida. (UNGER, 1991, p. 90).

Nesse trabalho, reforçar-se a proposta de ter como ponto de partida, despertar na criança o encantamento pelo que vê e experimenta, utilizando a palavra, “extra-ordinário” como algo que num primeiro momento está fora de si (“extra”) e que não pode controlar, mas que em muitos casos suas ações cotidianas (“ordinárias”) podem interferir e portanto, mudar esses fenômenos. Não há intenção de aprofundar o conhecimento de conceitos e leis ambientais, mas objetiva-se enraizar um sentimento de amor e pertencimento da criança à natureza, afirmando um olhar ecológico que integra, abrange e vincula a criança com o ambiente que vivencia. Dessa forma, tem como objetivo identificar como o ambiente escolar, seus múltiplos espaços, podem

colaborar para o letramento ambiental de crianças de 7 e 8 anos.

Observar e investigar, na prática, a importância da interface entre o letramento ambiental e a arquitetura escolar é uma premissa de extrema relevância. A arquitetura da escola insere-se, portanto, no letramento ambiental, por ser o espaço físico onde muitas relações são estabelecidas, desenvolvidas e apreendidas. O pensar desta arquitetura em benefício da aprendizagem em meio à natureza pode requerer adaptações a escolas já estabelecidas e pretende inspirar nas escolas do futuro que se pense muito mais em espaços que façam essa integração. É na interface, portanto, do aspecto físico da escola que o letramento ambiental irá se materializar, impregnado de significados em composições arquitetônicas específicas e muitas vezes internalizando hábitos para que se tornem agentes protagonistas na sociedade. Esta interface é explicitada por Rodrigues (2021) quando afirma que

A escola, enquanto prédio, carrega o atendimento aos padrões e às ditas “normalidades” de uma determinada verticalidade, isto é, ela é fruto de uma mentalidade típica e hegemônica, predominante em dada sociedade, com sua tradição característica. Por outro lado, a escola também pode vir a ser um espaço forjado pelas horizontalidades, pela força do lugar, ou seja, por uma concepção cultural própria e com a clareza de sua própria necessidade. É a partir da escola que se constrói, por meio das demandas locais, a possibilidade de desvelamento da realidade, leitura e interpretação do mundo. (RODRIGUES, 2021, p. 15).

Segundo a autora, mais do que enxergar as dimensões espaciais fixas de uma escola, é relevante problematizar e estender as questões da arquitetura dos edifícios escolares para um direcionamento social, numa perspectiva maior que a própria escola. Assim como pode ser visto, no relato de Escolano (2001, p. 22), que a escola é, para o aluno, “uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal.”

Diante da procura por registros sobre a prática de projetar escolas sem a articulação da arquitetura com a pedagogia, é possível perceber que os edifícios podem tornar-se muitas vezes obsoletos. Ao serem projetados sem levar em conta a flexibilidade do processo pedagógico, Oliveira (1998), afirma que:

Como o diálogo entre a pedagogia e a arquitetura ou mesmo a hipótese de uma atuação multidisciplinar conjunta nunca ocorreram de maneira desejável e efetiva, muitas vezes a visão do pedagogo e o partido que o arquiteto adotava não respondiam, simultaneamente, as necessidades pedagógicas e arquitetônicas da realidade do ambiente construído. (OLIVEIRA, 1998, p. 25).

Sendo assim, não poderemos deixar de destacar as possibilidades e êxitos que ocorrem em composições arquitetônicas que atribuem um sentido para além do estético e que assumem espaços condizentes com a proposta educativa em questão. Nesse sentido, “desemparedar” as crianças e trazê-las para a vivência com

o mundo externo encontra eco em algumas constatações acerca do desenvolvimento infantil. Barros (2018) aponta:

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independentemente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade – falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física – e miopia são alguns exemplos de saúde mais evidentes causados por esse contexto. (BARROS, 2018, p. 16).

Já Luov (2016) comenta a ruptura do vínculo da juventude ao mundo natural:

Um escopo cada vez maior de pesquisas conecta, de modo positivo, nossa saúde mental, física e espiritual à nossa associação com a natureza. Diversos estudos sugerem que a exposição cuidadosa dos mais jovens ao meio ambiente pode até ser uma poderosa forma de terapia para transtornos do déficit de atenção e outras doenças. Como diz um cientista, hoje podemos supor que, assim como necessitam de uma boa alimentação e um sono adequado, as crianças também precisam de contato com a natureza. (LUOV, 2016, p. 25).

Ou seja, é preciso ajudar as crianças, ressignificando os espaços escolares e os lugares externos, a realizar um investimento no ser humano, oferecendo na escola ferramentas para constituir-se como tal. A própria palavra “humano” vem de “húmus”, que significa terra. Húmus também é origem da palavra “homem” e “humanidade” significando primeiramente “terra fértil” e “criatura nascida da terra”. Humilde vem do grego “humilis” que significa “aquele que fica no chão”. Se queremos prospectar um futuro em que homem e natureza (e que não são dissociados) coabitam e interagem, esta humildade de assumir-se parte e não no topo é uma de suas principais leis.

No que diz respeito às crianças, Oliveira e Tonso (2012), afirmam que as escolas tratam muitas vezes seus projetos ambientais com conotações únicas: sejam eles demonstrativos, coletivos ou individuais. No entanto, de nada adianta que projetos sejam implementados se “estiverem dissociados de valores e posturas que consideram o outro como parte de uma identidade humana comum, ou que percebem a vida de outros seres tão significativas quanto a vida humana.

Nesse trabalho, afirma-se que os referenciais construídos pela escola ao longo da vida, adaptando estratégias de letramento ambiental de acordo com a faixa etária e demanda do aluno, são essenciais para um embasamento genuíno. Criar espaços, tanto o físico quanto no currículo escolar, para a realização de projetos sustentáveis e subsidiar a discussão de professores e gestores para temas

voltados à educação ambiental, não se faz possível sem a formação continuada destes profissionais. Sendo assim, como vivenciamos a importância de um resgate diário das indagações que o docente deve fazer a ele mesmo sobre a sua atuação, parece ser essencial neste trabalho, ter como público-alvo os professores em conjunto com o apoio dos gestores para esta apropriação.

Compreendida a importância das interface entre arquitetura e letramento ambiental para se desenvolver esse trabalho, destacamos algumas perguntas que esse estudo pretende discutir: Por que, nos anos subsequentes ao da Educação Infantil, prioriza-se o estudo em sala de aula, sem tantas interações com a natureza? Como as características naturais do ambiente (luz na sala, claridade, janela) impactam no ensino das crianças? Como a criança se relaciona com o meio ambiente natural dentro da escola? Qual a intencionalidade das escolas na predisposição dos diferentes ambientes e o contato dos mesmos com a natureza? Como o espaço físico interfere na qualidade das relações entre as crianças?

As reflexões sobre a relação entre espaços verdes e arquitetura serão apresentadas por meio das contribuições de educadores e estudiosos como Barros (2018), Capra *et al.* (2006), Cunha (1998), Dewey (1980), Durkheim (1998), Escolano (1998), Freire (1996), Forneiro (1998), Gallo (2001), Lima (2020), Louro (2013), Luov (2016), Mendonça (2013), Oliveira e Tonso (2012), Piaget (1973), Piorski (2016) Primavesi (2021), Rinaldi (2014), Rodrigues (2021), Severino (2007), Tiriba (2018), Unger (1991), Vygotsky (1988) e Westbrook (2010).

1. CAMPO DE PESQUISA

A arquitetura das escolas — e o consequente contato com a natureza — é apenas um dos infinitos fatores para a transformação necessária na educação. Como uma das premissas centrais deste projeto, consideramos que os espaços escolares, em conjunto com um letramento ambiental bem elaborado, tem um enorme potencial para a condução de seus alunos e equipe docente a hábitos diários mobilizadores e significativos. Sendo assim, para alcançar o objetivo deste trabalho investigativo, foi importante entender e enaltecer os olhares e pontos de vista, tanto dos educadores quanto das crianças das unidades escolares observadas, sobre a natureza e relações entre elas.

Esta pesquisa utiliza como metodologia a Pesquisa Participante, que, segundo Severino (2007):

[...] é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos

e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (SEVERINO, 2007, p. 120).

Para isso, foram realizadas entrevistas e colidos depoimentos, por meio de um questionário qualitativo (APÊNDICE A) dirigidos a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos anos iniciais de Educação Infantil e a gestores e responsáveis pela organização dos espaços.

1.1 Documentário: O papel da natureza dentro da escola

Como resultado dessa pesquisa participante, foi realizado uma produção audiovisual em formato de documentário com o objetivo de registrar de forma reflexiva e crítica como os professores, dos anos iniciais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm utilizado o espaço escolar para desenvolver o letramento ambiental de seus estudantes em duas escolas particulares da zona oeste da cidade de São Paulo. Desse modo, ofereceremos uma oportunidade de sensibilização sobre a potência da escola como um território que pode integrar a natureza ao planejamento arquitetônico e ao planejamento educacional.

O formato audiovisual, por não ser estático, possibilitou mostrar, na prática, como a construção do espaço pode interferir nas vivências dos estudantes com a natureza nos ambientes escolares, demonstrando de maneira autêntica e genuína como os professores interagem com os alunos e como eles se comportam nos diferentes espaços.

Para oferecer aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos educadores dos anos iniciais da Educação Infantil, a oportunidade de repensarem de que forma exploram e propõem aos alunos repensarem o contato com a natureza, o documentário foi elaborado a partir de perguntas norteadoras direcionadas a oito professoras. Parte delas que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e parte delas na atuam na Educação Infantil.

Ao considerarmos o espaço como objeto de análise, foi necessário ponderar todo um conjunto de outras dimensões. Por isso, foram realizadas visitas técnicas em ambas as escolas a fim de observar o uso do espaço, utilizando para isso alguns critérios pré-definidos:

- presença de água, areia e elementos constituintes da natureza;
- acesso a espaços com natureza;
- ambientes com iluminação natural ou uso excessivo de iluminação artificial;
- quantidade de espaços ao ar livre;
- materiais do piso — chão de cimento, terra, gramado ou

pavimentos diferentes que valorizem o conforto e mobilidade das crianças;

- letramento do ambiente: se as quinas, as escadas e entorno são totalmente emborrachados ou permitem uma maior exploração das crianças.

A captação das imagens e depoimentos foi realizada durante os períodos da manhã, durante a socialização e intervalo dos alunos nas áreas comuns. A locução e descrição dos professores, foi intercalada com imagens de crianças (as quais tiveram preservadas as identidades) em brinquedos e espaços de contato com a natureza.

1.1.1 Roteiro do documentário

O documentário foi planejado com duração de 11 minutos ao total, organizado em quatro partes com a duração de 4 minutos cada, que abordam as seguintes temáticas:

Parte I: caracterização dos espaços escolares descritos pelos entrevistados, mostrando como os espaços são utilizados pelas crianças (biblioteca, parque, refeitório, salas de aula e ambientes comuns). A pergunta norteadora desta parte do documentário é: Você acredita que os espaços escolares que são ao ar livre e em contato com algum tipo de natureza ensina algo aos alunos que vai além do planejamento pedagógico pré-estabelecido pelos professores? Essa questão tem o objetivo de identificar os indícios de como as escolas têm trabalhado o letramento ambiental de seus educandos.

Parte II: Com o intuito de colher indícios sobre o nível de profundidade do letramento ambiental das educadoras entrevistadas, a segunda parte corresponde à seguinte questão: Os espaços escolares que estão em contato com a natureza são utilizados/direcionados como ferramentas de ensino quando o tema é a própria natureza? Se sim, como? Se não, por quê?

Nessa fase do documentário, pretende-se entender como as docentes entrevistadas fazem uso dos espaços verdes da escola para favorecer a aprendizagem dos seus educandos, levando em conta os conteúdos que estão sendo ensinados. Visando repensar o espaço como terceiro educador, a questão propõe discutir sobre o potencial das escolas em utilizar o espaço de maneira positiva ou negativa na forma de aprender.

Parte III: Nesta fase do documentário, pretende-se entender a relação professor-aluno com a seguinte pergunta voltada às entrevistadas: Qual o espaço escolar que a criança mais se identifica/gosta na sua visão? E por quê?

Para preservar as características espontâneas da filmagem, a terceira parte do documentário irá se situar em ambientes que predominam a interação das crianças. Desse modo, fazer com que o público possa compreender quais atividades

e por quais motivos as crianças optam por usar estes ambientes. Faz-se necessário dizer que não serão captadas imagens de fisionomias ou características específicas das crianças para que seja mantido o anonimato.

Parte IV: Nesta última etapa do documentário, pretende-se entender e dar voz

para aqueles que são os protagonistas desta relação que estamos estudando, as crianças. Depois de explorar a visão dos educadores, busca-se dar voz para os alunos das instituições que fazem parte do campo de pesquisa. Nesse sentido e tendo isto como objeto, foi perguntado a XX crianças: Qual espaço escolar que você mais gosta ou se identifica?

Após a produção do documentário foi realizada sua exibição para análise da validade de seus objetivos, já explicitados acima. Para isso foram convidadas 12 pessoas que atuam na área da educação e um especialista no tema para que analisássemos se os objetivos foram cumpridos. Os dados assim obtidos foram analisados em conjunto com as informações obtidas por meio das entrevistas e das referências bibliográficas do trabalho escrito.

1.2 Caracterização das escolas

Uma das unidades escolares observadas para o embasamento deste trabalho e para a captação de imagens, foi uma escola particular que abrange os anos iniciais da Educação Infantil aos anos iniciais do Fundamental. Localiza-se no bairro Vila Nova Conceição, em São Paulo, SP. Inspirada na abordagem Reggio Emilia, tem como opção pedagógica o conhecimento adquirido a partir da experiência e trabalho de forma multidisciplinar ao invés da transmissão de conteúdo segmentada e focada na memorização. Atualmente a escola conta com uma dona e diretora, duas coordenadoras, trinta e três professores, treze professores auxiliares e nove estagiários. Logo ao entrar, já se observa na recepção, diversos varais com material dos alunos: trabalhos dos projetos atuais, desenhos e avisos criados pelas crianças. A escola se divide entre uma casa em que ficam as salas de Educação Infantil e, conectado por uma passarela, um sobrado que ficam as salas de Ensino Fundamental. O espaço é amplo com dois ateliês de artes, salas de aulas, sala de música, um parque de areia e outro parque coberto. Além de quadra, uma biblioteca e espaços ao ar livre com parede para escalar e 2 refeitórios.

A outra instituição observada foi uma escola particular com sede no bairro Santa Cecília, em São Paulo, SP. Este colégio, que atende cerca de 350 alunos, em educação de ensino básico, conta com corpo docente de 30 professoras, 17 auxiliares e 8 professores especialistas na área de línguas (Francês, Espanhol e Inglês), Música e Educação Física. A unidade observada tem um espaço amplo, com salas de aulas, sala de música, ateliê de artes, quadra aberta e fechada, duas bibliotecas e espaços ao ar livre no pátio.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1 Fundamentos para o letramento ambiental: educar por que, para que, por quem?

A palavra “eco” vem de “lugar”. Eco-lógico quer dizer, portanto, o estudo do lugar. Cada ser vivo na natureza tem seu lugar, adaptado de acordo com suas características. Estabelecer lógicas simplesmente a partir de observações não é algo simples, nem simples é entender a complexidade de tudo que nos cerca. Pamela Michael (apud CAPRA et al., 2006, p. 142) escreve muito bem sobre isso ao afirmar que “para entender o mundo em termos sistêmicos, uma das principais premissas da alfabetização ecológica é preciso desviar o foco dos conteúdos para os padrões”.

Estes padrões permeiam a vida dos seres: padrões para a busca de abrigo, alimentos, padrões de reprodução, defesa e outros. Identificar padrões é desenvolver o olhar, contínuo e atento, que em sua identificação traz embutido em si o tempo e a repetição, como rituais executados em sequência, sempre da mesma forma, por mais estranhos ou novos que nos pareçam. Nos incorporarmos de tudo isso é um processo, uma alfabetização ecológica.

Para incorporarmos os sistemas, fenômenos, processos, cadeias, teias e tudo que há de mais complexo envolvendo a vida, os conceitos devem ser incorporados em cada educando, sistematizando e então internalizando os saberes. Trazemos para dentro do corpo, da mente, da consciência, o ruminar da observação e associação do que experienciamos: “O conhecimento não é apenas algo para ser acumulado e comentado; é algo para ser vivido. Ele tem que ficar “cozinhando dentro de você”. (CAPRA et al., 2006, p. 105).

E por que isso é importante? Por que devemos nos ater a estes padrões. E, por que as crianças devem estar em contato com isso desde cedo?, Santo Agostinho dizia: “Conhecemos à medida que amamos” (apud UNGER, 2000,, p. 13). O amor pela natureza que pode proporcionar o letramento ambiental, e por que muitos é chamado de “alfabetização ecológica” (CAPRA et al., 2006) propõe um sentimento alicerçado principalmente pela compreensão aprofundada, sistêmica dos fenômenos naturais. Seguindo nessa linha, Tiriba (2018) nos diz que:

As crianças são seres da cultura (VYGOTSKY, 1989), mas simultaneamente, da natureza. Declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre porque são modos de expressão desta mesma natureza; porque, sujeitas à dinâmica comum a todos os seres vivos, elas tendem a se associar, a estabelecer elos, a cooperar. (TIRIBA, 2018, p. 18).

Esse sentimento de espanto, reverência ou afinidade com a natureza. Sobre isso, Callenbach (apud CAPRA et al., 2006), cita que:

Todos nós temos esta capacidade, mas ela parece ser mais acentuada nas crianças. Quando elas são pequenas, essa capacidade mantém-se inalterada. E uma de nossas crenças é que pensamos que, quando devidamente nutrida, a biofilia pode ser transformada em alfabetização ecológica e acabar conduzindo a uma sociedade mais sustentável. (CAPRA et al., 2006, p. 73).

A biofilia é ou seria consequência do olhar ecológico, da troca com a natureza. Antes de sentir que sou parte, observo, contemplo, reflito e por fim vivo este ambiente.

Para Tiriba (2018), ao contrário do que a biofilia propõe, o modo de funcionamento da maioria das escolas compactua com a ideia de que a realidade deve ser aprendida por atividades racionais, e mais, com o controle do corpo na sala de aula, até antevendo o que poderia chamar de desordem. O propósito maior estaria na duvidosa convicção de que se consegue cumprir um roteiro pré-estabelecido de conteúdos, e que estes devem refletir o aprendizado.

O que se propõe, portanto, é que esta alfabetização ecológica que desenvolverá o olhar ecológico traga de volta a aura de mistério, desafio, encanto, de um mundo oculto. A própria criança cria, ali, seu universo criativo. Por exemplo: em certa escola na zona sul de São Paulo, a área do parque é coberta por areia e em certo canto há uma passagem que se fez entre umas bananeiras. Ali, explicou a dona da escola, simula-se a floresta de muitas histórias. Está montado o cenário que pode ser o precursor de muitas narrativas, individuais ou coletivas. Isso é o que nos traz Capra et al. ao colocar que:

A educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza. Por isso, ela tem muito mais probabilidade de fazer com que as nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e realmente preocupados com a sustentabilidade da vida. (CAPRA et al., 2006, p. 15).

E assim, a aura de mistério da descoberta, do desvendar (e não o revelado pelo professor, pela pesquisa, pela internet), vai se formando na criança. É o que explica Unger (1991, p. 47): “O que esquecemos, em nosso empenho de tiranizar o real, é que não somos ‘sujeitos’ e sim ‘sendos’, parte integrante de um real em constante mutação.”

Se almejamos despertar um olhar ecológico que promova o letramento ambiental nas crianças, fazê-las deslumbrarem-se com fenômenos e processos da natureza, emergir a biofilia, muito do mistério que esse universo envolve deve ser mantido. O não saber, o não entender, o perceber quão grandes e complexos são estes sistemas todos já darão conta do recado. É como Unger (1991, p. 30) escreve: “A pretensão da modernidade de esgotar o mistério transforma o mundo em um deserto”.

Ainda, se o mistério persistir, voltamos a ter uma visão de uma natureza sacralizada, existente e potente, cheia de nuances e necessidades assim como todos os humanos. A natureza aqui pode ser entendida inclusive como um bioma. O cerrado não é um ser vivo, mas desse bioma dependem muitos animais adaptados às suas características. Logo, o bioma é a casa, os lócus, de atuação da natureza que se adaptou ali.

A solução dos problemas atuais não se acha exclusivamente no conhecimento científico. A ciência deixou tão distante o mundo da arte, da religião, que desvalorizou outras maneiras de compreender o mundo. Para se encontrar respostas, é preciso deixar o caminho seguro da tecnologia e seguir pelas trilhas do imprevisível, ficar aberto para as surpresas... (MENDONÇA, 2013, p. 25).

Ao letramento que se propõe, não há busca por fórmulas, análises, não se procura a explicação dos porquês. Propõe-se, acima de tudo, um olhar observador/encantador para o que a natureza nos apresenta, recrutando a cada um o aspecto que lhe chamar atenção, seja o movimento, a cor, a forma, a sombra.

O pensamento reducionista e materialista transforma o ser humano numa mera máquina, análoga àquelas propostas pelo cientificismo e pelo mecanicismo. Essa visão, sem dúvida, levou a humanidade a um tremendo avanço tecnológico, que trouxe muito desenvolvimento, mas infelizmente, à custa de uma inevitável simplificação do real, geradora da irreparável perda do sentido profundo da vida e também da visão de dualidade corpo e alma. (MENDONÇA, 2013, p. 33).

Não é importante, é fundamental que eduquemos as crianças com este olhar para que possamos continuar a habitar este planeta. Chegamos a 8 bilhões de habitantes. Oito bilhões de vidas que oneram o planeta em água, solo, alimentos, fontes de energia. Quando dizemos que oneram, está implícito o fato de que retiramos recursos virgens da natureza: água, plantas, energia, etc., e os devolvemos física e quimicamente (principalmente) transformados.

O letramento ambiental deve, portanto, ser o alicerce do ser humano enquanto formador em si para que, como adultos, esses seres pensem suas existências com uma pegada ecológica menos impactante ao planeta. Pamela Michael 2006 (apud CAPRA et al., 2006) nos alerta:

Numa época em que a maioria das crianças (pelo menos dos Estados Unidos) consegue identificar mais de mil logotipos de marcas e produtos, mas não sabe dizer os nomes das plantas, árvores ou pássaros das suas próprias redondezas ou das pessoas que viveram nas suas cidades cem anos atrás ou ainda dizer de onde vem a água que bebem, é de vital importância encontrar meios de tornar o mundo um lugar interessante e vibrante – e carregado de significado – para as crianças. (MICHAEL, 2006 apud CAPRA et al., 2006, p. 148).

Educamos porque nossa sobrevivência está em jogo. Para que possamos ser mais felizes, capazes, íntegros e respeitosos para com os outros seres e elementos da natureza. Educamos por nós e pelas gerações vindouras, nossos filhos, netos e bisnetos, e trinotos e toda uma geração que está por vir. Assim, numa abrangência muito ampla, o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa quer lançar ao mundo pessoas carregadas de significados, nutridas de um senso de pertencimento e responsabilidade por sua existência, que passa prioritariamente pela responsabilidade de se entender, em primeiro lugar, parte de tudo. Depois, agente transformador (não interventor) do mundo.

2.2 A arquitetura da escola como palco no letramento ambiental

As atividades promovidas pelas escolas, coordenadas pelo professor consciente de seu papel, podem ser múltiplas. Uma escola cuja arquitetura foi previamente pensada para a vivência externa será inovadora. Aquelas em que impera o cimento, a laje, a pedra, também podem ser locais de transformação por si, adequando-se o quanto puderem, e reformando-se com o passar do tempo.

A escola, enquanto espaço educador, formador, mostra em todos os cantos a que veio. A cantina, por exemplo, é um ambiente educador, com o tipo de alimento que oferece. As salas de aula, a secretaria, os banheiros, todos os espaços educam. Educam também os adultos que estão ali, em suas posturas, atitudes, condutas. Tiriba diz:

É preciso, portanto, pensar o espaço escolar em termos físico e também em suas relações, a gestão, sua disponibilidade de espaços livres, ou seja, entender, reconhecer e aceitar a escola como uma unidade complexa, viva e dinâmica. (TIRIBA, 2010, p. 16).

Ambientes verdes propiciam uma nova experiência do aprender, diferentes daquelas em que se busca pela teoria. Apontamentos de Lima (2020, p. 51) nos ajudam a corroborar esse aspecto quando diz:

As atividades escolares sobre a Natureza se dão, na maioria das vezes, em livros, ou papéis fotocopiados, distantes da vida. Escolas que possuem plantas, árvores, jardins ou bosques próximos insistem em estudar os vegetais dentro de salas fechadas, negando à criança o direito de vivenciarem sua curiosidade, do prazer da descoberta, interferindo assim no desenvolvimento da capacidade de pensar com sensibilidade, de imaginar com base nas possibilidades infinitas que as áreas verdes oferecem. (LIMA, 2020, p. 51).

É, pois, na junção da arquitetura com o elemento humano que o letramento se dará. Um letramento da sensibilidade e que despertará na criança a curiosidade e envolvimento que os vincularão ao mundo natural. Ao se manter vinculada

à Natureza e ampliar sua intimidade com a terra, com as águas, com os vegetais, com as pedras, com os animais, a criança tem maiores condições de se perceber, de se manter vinculada e presente em si, e, assim, experimentar o sentimento de unidade com os demais seres. (LIMA, 2020, p. 42).

Assim, antes de se pensar nas atividades em si, há de se pensar no espaço educador e quais possibilidades ele promove. É um desafio. Principalmente nas escolas voltadas à Educação Infantil, a noção de limpeza, asseio, estão associadas a um bem cuidar e à saúde. Assim, pisos frios, ambientes muito higienizados são parâmetros para se “avaliar” a estrutura física de uma escola.

Além disso, escolas que se situam em centros urbanos podem não dispor de espaços destinados a jardins, por exemplo, por priorizarem construções voltadas ao currículo: bibliotecas, laboratórios, salas de informática etc. Ou, quando o possuem, no caso das crianças, o investimento é nos tanques de areia com brinquedos padronizados como escorregador, casa para subir, gira-gira ou outros. Tiriba constatou em sua pesquisa que:

Uma análise de dados oferecidos pelos questionários dos 40 CEIs pesquisados revela que predominam como revestimento, nesta ordem: o cimento, a brita, a areia e a grama. (TIRIBA, 2022, p. 76).

Piaget (1973) já dizia que o conhecimento é construído a partir da ação da criança/aluno sobre o objeto que se debruça. Há uma interdependência de um ao outro. Esse conhecimento, ressaltamos, aqui, nesta proposta, não é o conhecimento científico analítico, que destrincha o fenômeno para analisá-lo. Ele é um conhecimento que se faz íntimo. É a busca por uma intimidade e leitura, individual, sensível e sutil, do olhar ecológico. O espaço físico como todo e qualquer elemento presente é que irá proporcionar estas interações.

Paulo Freire (1996) também ressaltava que o desenvolvimento da aprendizagem se dá pelo estímulo da curiosidade do aluno, pois tanto o professor quanto o aluno precisam ser estimulados para chegar ao conhecimento. Há, sobretudo, a transformação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Ainda que existam espaços que propiciem atividades ao ar livre, ainda assim o projeto da escola, as aulas, os professores, precisam estar alinhados para alcançá-los entendendo que estes também são “salas de aula”. O distanciamento que se percebe nas escolas é nítido, ainda apontado por Tiriba (2022, p. 38):

Logo de início, evidencia-se uma realidade de distanciamento, em que nem mesmo as janelas possibilitam o acesso ao mundo exterior! Os dados e depoimentos das educadoras revelam que o convívio com a natureza não é entendido como direito das crianças, mas como possibilidade que depende exclusivamente da decisão das professoras e dos demais adultos.

[...] o distanciamento do mundo natural, imposto às crianças pelos

adultos, ainda não é entendido como algo que fere profundamente seus direitos. Numa perspectiva espinosiana, o movimento que as crianças fazem em direção a ela tem o sentido de assegurar que se cumpra a necessidade de manterem-se como seres que se constituem na/da substância única que é a vida. Nessa perspectiva, são entendidas como seres da cultura e da natureza, e o acesso ao mundo natural é um direito seu. E, portanto, deve ser assegurado às crianças! Não apenas por respeito à individualidade, mas porque a saúde do planeta depende da manutenção desta conexão: é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas com a natureza para que possam tratá-la amorosamente. (TIRIBA, 2022, p. 38).

Um aspecto importante a ser destacado na vivência ao ar livre, com a natureza, é o levantamento de hipóteses sobre as observações. Isto se alia ao argumento de que neste primeiro momento, as perguntas são muito mais importantes do que as respostas e que estas hipóteses suscitaram muitos desafios: o desafio de se fazer respondido, o desafio de entrelaçar outras questões que se agregam ao que se pensou, o desafio de expor um aspecto ao outro que esse outro nunca cogitou, etc. São desafios deliciosos. Incentivadores do livre fluir do pensamento, um maravilhamento do livre-pensar. Assim se constrói o letramento.

Acostumados a aprender por explicações dadas pelos professores, pelos livros e pela internet, esse aprender se faz sem um questionamento na maioria das vezes. Mas, na natureza, a coisa é diferente. Mendonça (2013) nos embasa nisso:

O funcionamento da natureza, por exemplo, não é para ser resolvido, mas sim compreendido. O mesmo pode ser dito para as visitas a locais históricos ou em sítios arqueológicos. Uma vivência, com poucas palavras bem indicadas, pode fazer o participante perceber a diferença entre a explicação e a compreensão, dando um importante passo a caminho da percepção de como funciona o pensamento e a consciência. E cria bases pessoais para refletir sobre os fenômenos estudados. (MENDONÇA, 2013, p. 119).

A mudança que se propõe traz em si insegurança. A proposta de se desenvolver um olhar ecológico traz dúvidas, incertezas, e por mais que pareçam sentimentos e sensações ruins, eles são potencializadores:

Preparar indivíduos para enfrentar as incertezas é tarefa mais fecunda e mais próxima da realidade do que protegê-los dela, enfraquecendo-os. Se não aceitamos a imprevisibilidade do novo, prolongamos a repetição dos fatos e dificultamos seu surgimento. (MENDONÇA, 2013, p. 125).

A imprevisibilidade do que pode surgir em meio a atividades ao ar livre pode ser revertida em divertimento, acolhimento e muito aprendizado. Não educamos para a vida? E o que há de mais imprevisível do que viver? Equacionar a aceitação do imprevisível é educar em seu mais pleno sentido. Outra nuance pode

se apresentar, surpreendendo a todos os envolvidos nas atividades ao ar livre: a constatação de que é ali que as crianças querem estar. De que nada era mais óbvio do que aproveitar os dias de sol sob áreas ventiladas, escapando do ar-condicionado, e consequentemente do gasto alto de energia. Talvez também surjam casos de crianças que se destacam especialmente nessas atividades (como também aquelas que não vão se identificar). De novo é imprevisível sabermos. Mesmo pensando nas crianças que podem apresentar medo e resistência, há uma gama enorme de atividades que podem ser propostas e adequadas a elas.

2.3 As diferentes abordagens pedagógicas e sua relação com o espaço natural nas escolas

Levando em conta o quanto essas crianças passam a se entender nos espaços físicos de uma escola em consonância com as diferentes correntes pedagógicas aplicadas, este capítulo apresenta a relação entre a configuração do espaço e o quanto o aluno — a depender da abordagem — é instigado ao contato com a natureza e, consequentemente à criatividade e à inovação.

Ao passo que o ensino se moderniza e passa a entender as evoluções tecnológicas e a importância do protagonismo do aluno, podemos perceber um movimento recorrente das escolas em abandonarem a configuração tradicional da sala de aula e incorporar todos os locais do edifício como locais de aprendizagem. Para Durkheim (1912 apud DURKHEIM, 1998) o espaço não se pode dissociar da sociedade que o habita e os tipos de organização que esta exhibe devem ser explicados pela relação estabelecida entre os dois — espaço e sociedade.

Passando brevemente pelos conceitos de outros pensadores como o de Henri Wallon (1879–1962) com a premissa de que a criança deveria ser entendida de uma forma holística — e de Ausubel (1918–2008) — os conhecimentos prévios são as variáveis mais importantes que o professor deve levar em consideração no ato de ensinar: é impreterível entender a intencionalidade por trás do planejamento/ uso do espaço físico escolar. E, mais especificamente, como esse entorno se integra com as características naturais do ambiente (clareza natural, janelas amplas, contato com o verde).

Diferentemente de elementos que obedecem a uma estrutura fixa (como mobiliários, carteiras e estantes), os espaços em contato com a natureza criam possibilidades de maior dinâmica para seus educandos tanto nos momentos livres quanto para o desenrolar de atividades. Ao apoderar-se desse recurso polivalente que os espaços verdes oferecem, as crianças passam a entender os contrastes que efetivamente a natureza apresenta: frio e quente, duro e mole, odores e diferentes texturas. Soma-se a isso, as noções temporais (início e fim do dia, ensolarado ou chuvoso) que acabam se revelando como conteúdos de aprendizagem.

No entanto, para que essa vivência seja a mais proveitosa possível, os contextos físicos estabelecidos devem estar inerentes ao tipo de metodologia que

a escola oferece e, consequentemente, ao seu conteúdo curricular. Seguindo nessa linha, John Dewey (1959) que, no final do século 19, desenvolveu o movimento da escola progressiva, já havia chamado a atenção para a relação entre a escola e a sociedade e a relação da criança com o currículo.

Em seu livro “Experiência e Natureza”, Dewey ressalta a importância de uma aprendizagem que explore a relação intrínseca entre experiência e natureza no ato investigativo ao invés de um processo de aprendizagem que tem como lugar comum somente as explicações teóricas. O estudioso defende a utilização do método empírico para o aperfeiçoamento do conteúdo explicado em sala de aula: “Os problemas aos quais o método empírico dá lugar propiciam, em uma palavra, oportunidades para mais investigações, que produzirão frutos em novas e mais ricas experiências.” (DEWEY, 1980, p. 9).

Levando em conta as problemáticas que tecem a realidade educacional brasileira — tanto na precariedade de recursos materiais quanto financeiros — é compreensível que muitos educadores restrinjam suas aulas às explicações teóricas e às necessidades imediatas. Com isso, o desafio de enriquecer as experiências pessoais dos alunos se torna ainda maior.

Daí a importância da figura da professora como mediadora dos conhecimentos prévios de cada aluno ao aproveitar os inúmeros conhecimentos que eles carregam tanto na escola e também fora dela. Encontrando uma via pela qual pode ser possível tirar proveito de tais conhecimentos para aplicá-los cotidianamente em suas respectivas experiências. No livro Democracia e Educação, Dewey amplia essa discussão:

[...] o efeito imediato da ciência moderna foi acentuar o dualismo da matéria e do espírito e por esse meio tornar os estudos físicos e os humanistas como dois grupos sem conexões mútuas. A experiência, em verdade, não conhece separação alguma entre os interesses humanos e um mundo puramente mecânico e físico. A morada do homem é a natureza; a execução de seus intuítos e objetivos depende das condições naturais. (DEWEY, 1959, p. 313–314).

Ao se fazer uma intersecção nos pensamentos elaborados pelos estudiosos citados no início do capítulo, pode-se afirmar que todos trazem de alguma forma, em sua filosofia de pensamento, um novo jeito da criança elaborar o conhecimento. Afunilando essas possibilidades para experiências próximas à natureza, relembramos a ideia principal de Vygotsky de que a criança não é ser criador de aptidões, as quais se originam nas condições concretas da vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada:

Condições estas encontradas pelas escolas ao implementarem uma área extensa com chão de terra, viveiros de animais e possibilidades de plantio. Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que a desafia para o que ela ainda não sabe. E o espaço natural está repleto de convites a essas novidades que irão aumentar o

repertório infantil:

O intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais - observação, atenção, memória, juízo, etc.- mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais, em certa medida, é independente das outras e portanto tem de ser desenvolvida [...]. (VYGOTSKY, 1988, p. 103).

Conforme argumentos de Forneiro,

Às vezes todo o ambiente de aprendizagem, a organização do espaço [...] tudo está excessivamente em função da consecução de alguns objetivos "acadêmicos" demais - a aquisição da escrita e do cálculo. Existem outras linguagens que não são tão trabalhadas. [...] Quando entrarmos em uma sala de aula de Educação Infantil encontraremos folhas de papel e lápis, lâminas com números. O que talvez seja menos provável encontrar, pelo menos em todas as escolas, pintura e pincéis, barro e lâminas de obras de arte. É justamente isso o que podemos tentar modificar. (FORNEIRO, 1998, p. 232).

A natureza pode, portanto, ser uma nova sala de aula, um novo espaço do apreender. O espaço verde pode servir para se aprender não só sobre a natureza, mas também sobre as matérias convencionais. Essa possibilidade se torna múltipla porque não há limites para o que se pode criar num ambiente como esse. Padrões, formas e a geometria, inspiração para histórias, aulas de ciências, de artes, de poesia e de vida. Aprender em meio ao canto dos pássaros e o farfalhar de folhas. Talvez assim o aprendizado forme vínculos definitivos nestas crianças.

2.4 O papel do professor no letramento ambiental

Ao professor, cabe o importante papel de mediar experiências, muitas vezes como observador, outras como desenvolvedor de habilidades. É a partir do direcionamento e intervenção do professor que as crianças vivenciarão práticas relacionadas à natureza. Principalmente nos primeiros anos do Ensino Infantil, a abordagem voltada ao olhar e despertar ecológico se amplia. Aparatar o professor com algumas considerações, reflexões e exemplos são instrumentos para ampliarmos e sustentarmos sua atividade, entendendo que este encantamento pela natureza é uma via dupla contínua: do professor: enquanto ser já encantado, tocado pela natureza extraordinária e que vai re-aprender com cada aluno uma nova forma de olhar e ver; e do aluno para o professor, neste despertar contínuo e sempre novo, já que cada ser interpreta o mundo à sua maneira. Por isso, se denomina "alfabetização ecológica" o processo educativo pelo qual a criança e o professor estarão imersos para desenvolver o olhar ecológico.

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua

como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de aprender ou conteúdo ou objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. (FREIRE, 1996, p. 52).

Propõe-se uma reflexão acerca deste afastamento que se deu entre a escola e o mundo de fora, o mundo natural. Parte-se da hipótese de que pelo fato de algumas escolas estarem imersas em grandes centros urbanos, acabam direcionando o ensino sobre a natureza à escala teórica, por muitas vezes não existir um espaço físico disponível ou adequado que proporcione essa vivência, ou pela falta de formação docente que valorize ou esteja preparada este campo de conhecimento.

Há uma busca, acima de tudo, de instrumentalizar o olhar, do adulto e da criança, da criança no adulto, de algumas "mágicas" realizadas pela natureza, com o objetivo de demonstrar que tudo está interligado e que nossas ações devem ser cuidadas para não alterar esta sintonia. É uma alfabetização ecológica, um termo que se coloca para associar um trabalho de base nas crianças semelhante à alfabetização tradicional, mas que aqui, volta-se não para juntar sílabas para formar palavras (do micro ao macro), mas para trazer fenômenos e processos para uma compreensão de mundo ampliada (do macro ao micro). Capra et al. nos esclarece que a alfabetização ecológica é o reconhecimento de que

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 (CAPRA et al., 2006, p. 10).

Instrumentalizar o olhar e compartilhar múltiplas impressões amplia a consciência ecológica, agigantando cada vez mais o professor nesta dinâmica por entendermos que a cada atividade, uma nova janela será aberta para se ampliar cada vez mais essas atividades.

Parte-se do princípio de que a área de Ciências da Natureza é um pilar para alcançar o olhar ecológico. Portanto, este trabalho se insere na linha de pesquisa da Didática do Ensino das Ciências: estratégias didáticas e a apropriação do conhecimento de ciências naturais pela criança. Esta área de conhecimento possibilita a observação de campo, a experimentação e a discussão de fenômenos obtidos na própria escola, que podem vir a ser instrumentos de interiorização e aprendizado voltados à ecologia, uma área das ciências que atualmente permeia praticamente todas as outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, é de extrema relevância trabalhar desde os anos iniciais da educação infantil conceitos (vinculados ao olhar) que podem alicerçar as crianças não só no processo continuado da escolarização, mas também em sua conduta como ser humano. Da mesma forma, é importante aprofundar aspectos teóricos que embasam os professores para uma prática bem fundamentada.

3. ANÁLISE DE DADOS

Para que fosse possível identificar como alguns ambientes escolares podem colaborar com a forma pela qual as crianças desenvolvem o letramento ambiental, analisamos os relatos das professoras entrevistadas e os dividimos em três categorias: aspectos do ambiente que — segundo os educadores — impactam o letramento ambiental e a relação das crianças com o ambiente. Ao final, as diretoras de ambas as escolas compartilharam a intencionalidade presente no planejamento arquitetônico da escola e a interação com a natureza.

É importante salientar que os relatos das professoras foram organizados de acordo com as escolas nas quais trabalham da seguinte forma:

- Escola A – Professora 1EA, Professora 2EA, Professora 3EA, Professora 4EA, Professora 5EA;
- Escola B – Professora 6EB, Professora 7EB, Professora 8EB.

3.1 A relação da criança com o ambiente e o impacto em sua aprendizagem

A Categoria 1, foram analisados os aspectos do ambiente que impactam no letramento ambiental a partir da percepção das educadoras considerando as respostas à pergunta: “Você acredita que os espaços escolares que são ao ar livre e em contato com algum tipo de natureza ensina algo aos alunos que vai além do planejamento pedagógico pré estabelecido pelos professores?” Ao estudar o espaço como educador, é de suma importância considerar os diferentes impactos do contato da criança com a natureza na Primeira Infância e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo foram obtidas 9 respostas de professoras, dentre elas, 5 lecionam nos anos iniciais da Educação Infantil (de 1 a 3 anos) e 4 trabalham com alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Entre os diferenciais citados pelas professoras sobre o aproveitamento que o ambiente natural pode trazer, afirmaram com bastante frequência que os resultados de aprendizagem estão relacionados à exploração e curiosidade que os espaços naturais ou externos conseguem aguçar. Como consequência, o estímulo à criatividade e à riqueza nas descobertas feitas por essa criança.

Outro ponto importante, que aparece em 3 das respostas, é o impacto positivo que a imprevisibilidade do espaço natural carrega. Ao não conseguir antecipar todas as surpresas que a natureza pode gerar, abre-se um espaço de possibilidades, como coloca a Professora 4EA:

Quando a gente fala do contato com a natureza, o ambiente passa a se tornar também uma experiência que nenhuma prática pedagógica é capaz de prever ou antecipar todas as possibilidades que esse espaço

proporciona. A gente não consegue antecipar todas as surpresas que a natureza pode gerar. É uma prática que não é planejada de forma pedagógica, mas que também educa. (PROFESSORA 4 EA).

Confirmando esse papel didático que a natureza oferece, é mencionado também os diferentes tipos de letramento ambiental que podem ocorrer no espaço natural ou externo. De acordo com a P1EA:

Acho que quanto mais inserida essa criança está num ambiente que tenha paisagem natural, mais oportunidades de observar, de explorar e de se indagar sobre os fenômenos naturais, essa criança vai ter. Aí ela vai se perguntar por que alguns seres se movem e outros não se movem. (PROFESSORA 1 EA).

O letramento a que este trabalho se refere não é uma trajetória verticalizada, ou seja, do professor para o aluno, em que o adulto de certa forma conduz e ensina o tempo todo. No letramento que propomos:

As crianças assumem, na sua gestualidade, nos sons de suas vozes, no pensar e no imaginar, a estrutura simbólica, a semântica épica, a dimensão mágica das antigas lendas e mitologias. Assumem a informação genética, celular, de arcaicos modos de interagir, interpretar e significar o viver. (PIORSKI, 2016, p. 27).

Para além do letramento ambiental, fica claro em mais de um depoimento, como o cenário da natureza instiga a ação da criança na construção do conhecimento pela investigação ao brincar: uma das professoras diz que nas brincadeiras que observa, a folha pode ser a comida, pode ser uma cobertinha de um outro gravetinho. A P1EA diz que:

Eu tenho crianças que são os caçadores de asa, tem criança que coleciona inseto, tem criança que faz cemitério da joaninha. Então a brincadeira é sempre mais rica. Tem criança que faz futebol com folha seca. (PROFESSORA 1 EA).

A transformação do mundo natural em objeto de criação se faz assim que esse contato se estabelece:

A imaginação material é dotada de potência material, força advinda dos elementos materiais que refletem na alma ou condensam no inconsciente o resultado de experiências orgânicas e ancestrais em imagens. (PIORSKI, 2016, p. 60).

De modo geral, ao reunir todos esses relatos, um elemento comum se sobressai: a construção mental por meio do sensorial e a formulação de hipóteses que acontece quando se transpõe as quatro paredes da sala de aula. O espaço verde como objeto de investigação, exploração e manipulação impacta e os constrói, porque reconecta-os ao que somos (natureza) e trabalha com a sutileza dos detalhes que esta natureza nos oferece.

É importante, ainda, considerar um aspecto muito importante quando nos colocamos entre, ou na natureza: é considerá-la como lugar da sujeira, da bagunça, do perigo, da doença. Estes aspectos podem ser a raiz do limite que se estabeleceu entre a arquitetura fria e a «arquitetura verde». Na arquitetura que incorpora mais elementos verdes, é inevitável contar com insetos e todo tipo de bichinhos que vivem naquele ambiente, principalmente no solo. Uma criança pode sim ser picada ou pode apresentar algo que mostre um incômodo. A noção de organização e limpeza impera (não só nas escolas, mas em qualquer ambiente urbanizado), e é interessante pensar que essa «bagunça» que a natureza traz se contrapõe com a ordem e o asseio que se espera de um ambiente que recebe as crianças.

Se a natureza é quem ameaça o estado de saúde, o espaço interno representa segurança, e, ao contrário, o espaço externo, a insegurança. Aí, tudo pode acontecer: é o lugar do vento, da chuva, dos micróbios da terra e da areia, enfim, dos elementos e fenômenos da natureza que provocariam enfermidades. (TIRIBA, 2022, p. 87).

A referência que se busca entre o limpo e o sujo, organizado e desorganizado, encontra no espaço externo: verde e cheio de elementos imprevisíveis. Nesse sentido, estar com areia, suado ou com o uniforme com manchas de terra pode vir a ser um problema.

Manter-se na zona de segurança da sala de aula, com mesas limpas e ainda num momento pós-pandêmico dá certo conforto e segurança aos adultos que são responsáveis por estas crianças. Tiriba discorre bem sobre este aspecto:

O medo de acidentes está relacionado à insegurança na relação com as crianças, já que, muitas vezes, as educadoras dão a entender que não conversam abertamente sobre as atividades que vão realizar. Muitas delas, subestimando a capacidade de compreensão das crianças. (TIRIBA, 2022, p. 94).

Mesmo com todos os riscos associados ao contato com a natureza, é preciso que ele aconteça. Os espaços naturais agem de forma a desenvolver habilidades múltiplas na formação do ser humano, ainda mais quando pensamos na criança em seu desenvolvimento, que é o cenário escolar. Conforme afirma a P4EA:

Então, você não consegue prever a aparição de uma aranha na quadra da escola, mas você consegue agir uma vez que você a encontra. Quando você remove essa aranha com cuidado, preservando sua integridade, está aprendendo sobre a preservação da natureza, cuidado com o ambiente. (PROFESSORA 4, EA).

É um vínculo que precisa ser pensado e aplicado se quisermos contar com uma sociedade que respeite e viva a natureza:

A essência da interioridade é penetrada pelo sentimento, pela imersão mística no infinito da Natureza possibilita ao ser humano alcançar a

consciência da liberdade, de sua unidade com os semelhantes e com a universalidade dos seres. (LIMA, 2020, p. 42).

Podemos considerar, portanto, que essa imersão se dê na medida que for possível para cada escola, dentro de um programa que possa incorporá-lo, sem que haja uma regra fixa para tal. Essa sensibilidade de adequação é algo que pode ser explorado em cada lugar de diferentes formas.

3.2 Intencionalidade presente no planejamento e uso do espaço na escola

Para a Categoria 2, a proposta foi entender se os espaços naturais são priorizados pelas professoras ao ensinarem conteúdos previstos no planejamento. Ainda que a Internet seja o recurso mais óbvio e rápido na busca por soluções, lançamos a seguinte questão às educadoras: “Os espaços escolares que estão em contato com a natureza são utilizados/direcionados como ferramentas de ensino quando o tema é a própria natureza? Se sim, como? Se não, por quê?” Nas respostas, foi enfatizada a importância da flexibilidade no planejamento e a diferença entre a experiência em aprender por esquemas já sistematizados — como slides ou Internet — e o processo de aprendizagem em contato direto com a natureza.

No entanto, o contato com a natureza por si só não basta. Um ponto de destaque visto nos relatos é a intencionalidade e preparação prévia que devem embasar os estudos que extrapolam as paredes da sala. Nesse caso, entra a figura do professor como mediador atento para os desejos e curiosidades das crianças:

Outras experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se torna dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e ‘interessante’, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (DEWEY, 2010, p. 27).

O clássico experimento do feijão no algodão, trazido como exemplo por uma das professoras, sinaliza a possibilidade do contato com um tempo não acelerável e ditado por um ritmo próprio:

Uma coisa é assistir um time-lapse de um feijão germinando, um vídeo de 30s mostrando o feijão nascendo. Outra coisa é plantar um feijão com as suas crianças [...] Existe um cuidado pra aquele feijão nascer, o feijão de um pode nascer e o de outro não. A experiência real com a natureza é insubstituível. (PROFESSORA 1, EA).

Dentre os depoimentos, tivemos duas professoras que enfatizaram o contraste sentido por elas — nos anos iniciais do fundamental — do menor contato dos seus alunos com a natureza. Tanto pela própria transição da Educação Infantil

para a Educação Fundamental — em que os alunos tendem a ter outros interesses, quanto pelo acréscimo de conteúdos que os educandos passam a ter que lidar.

Tornar consensual um planejamento que não estimule o letramento ambiental pode, no entanto, causar um hiato entre os valores e crenças que permeiam as práticas educadoras. Se as crianças são o centro do planejamento escolar, este convívio não é uma opção de cada professor ou professora. É um direito:

Agora, com os pequenos, o tempo é diferente. Os professores usam, exploram as folhas, as texturas das folhas secas, né? Elas (professoras) levam os alunos ali pro pátio, pra árvores pra observar as texturas dos galhos, dos troncos, o olhar é totalmente diferente né? No primeiro ano a gente não tem muito desses conteúdos. No nosso currículo de primeiro ano tiraram tudo que a gente poderia utilizar que envolve mais contato com a natureza. (PROFESSORA 6, EB).

Seguindo a filosofia de aprender por meio da prática, respeitando a singularidade de cada aluno e não a partir de uma norma, Dewey tal como citado por Marcus Vinícius da Cunha ressalta a importância de nos atermos a uma questão pragmática da educação: ao invés de determinar o que fazer com os indivíduos, buscar explorar as relações de aprendizagem que façam sentido para aquele grupo de alunos:

Dewey não está propondo um método de ensinar qualquer, não está falando do pensamento do aluno como ser humano genérico ou das matérias de estudo situadas num e noutro espaço político, mas sim do método adequado a uma sociedade que deseje educar seres humanos para a vida associada, do pensamento como instrumento da experiência livremente compartilhada e das matérias de ensino como depositárias desta mesma experiência (CUNHA, 2002, p. 2).

Ao definir a alfabetização como um processo em que se conquista a habilidade de decodificar códigos e o letramento como apropriação crítica desses conteúdos, explora-se, em seguida, o conceito de letramento ambiental.

Uma das maneiras de sensibilização trazidas pelas professoras para consolidar os conteúdos por meio do contato com a natureza são os estudos de meio:

Os estudos de meio são capazes de transpor os conhecimentos prévios para o mundo real: nos exemplos já vividos com meus alunos, tanto uma simples volta ao quarteirão durante um estudo de alfabetização cartográfica, como uma viagem para uma usina de cana de açúcar para falar sobre os impactos das atividades econômicas urbanas e rurais, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas. (PROFESSORA 3, EA).

Ao propor que o desemparedamento da infância não seja sinônimo de manter as crianças apenas nos pequenos espaços naturais nas escolas, os estudos de meio se revelam também como momentos de descobertas junto com a comunidade

em que essas escolas estão localizadas para que as crianças se reconheçam como parte integrante do meio:

Na perspectiva de religar as crianças com o mundo natural, reinventar os caminhos de conhecer e dizer não ao consumismo e ao desperdício, buscamos conceitos que atuem como ferramentas, que exerçam uma função de questionamento e provocação da realidade, possibilitando fazer a crítica do mundo, para instaurar outros mundos. (GALLO, 2001).

Uma rotina de trabalho que consiga superar a indiferença ao mundo natural e as posturas individualistas. Afinal, “não há separação entre nosso conhecimento do mundo e o que fazemos nele.” (TIRIBA, 2010). Como relatado por uma professora, uma experiência que poderia ser frustrante, se torna um momento de testar e investigar:

Nos primeiros dias de aula, a gente plantou os nossos “desejos” pro restante do ano em papel semente. E todos eles morreram. A conclusão das crianças foi que seria necessário a gente entender o funcionamento das sementes, e dos processos de plantio, para que mais pra frente a gente pudesse plantar de novo e os desejos vingassem. [...] Foi então, um momento pra gente partir pro campo. Observar as plantas, entender como é seu desenvolvimento, testar hipóteses, coletar mudas em florestas. (Professora 8, EB).

Reinventar os caminhos e desenvolver uma relação recíproca e saudável com a natureza, entendendo-a como objeto de estudo, assegura o respeito da valorização da sensibilidade e da criatividade potencializadas quando em interação com os ambientes naturais.

3.3 Quais são os lugares preferidos das crianças na visão das professoras e a razão dessas escolhas

Dentre as respostas analisadas, a maioria das professoras afirmam o ponto em comum no convívio diário com os seus alunos: que os espaços escolares que as crianças mais se identificam, são aqueles que elas podem explorar. O contato com outros modos de vida durante a adaptação de uma criança que está no G1 (1 a 2 anos) mostra por exemplo que ela também pode dedicar cuidados a outro ser:

Quando temos uma adaptação difícil e a criança chora muito, o aquário dos peixes serve como um ritual: ao dar a ração, o aluno se acalma. As professoras estão lá para ajudá-lo em sua aflição e ele entende, aos poucos, que pode desenvolver um cuidado por outros seres também. (PROFESSORA 4, EA).

O universo simbólico colabora para fazer da natureza o ambiente

preferido, se tornando quase um habitat natural dos pequenos. Os relatos indicaram que os lugares livres e abertos são os mais festejados pelas crianças principalmente por oferecer matéria-prima para a imaginação.

Trabalhar com os 4 elementos naturais (água, terra, fogo e ar), abre muitos caminhos para a imaginação e ajuda na construção de uma narrativa rica em detalhes e que alavancam os sentidos sensoriais durante o brincar livre por meio de produções materiais, gestuais e narrativas como descreve Piorski (2016):

[...] Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras [...] Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza. (PIORSKI, 2016, p. 19).

Acompanhado de um conhecimento que é aprimorado ao longo dos anos iniciais do Fundamental, as educadoras ressaltam que as crianças maiores reconhecem como atrativo a autonomia que passam a ter, ao sair dos muros da escola:

Na nossa escola, nós utilizamos uma praça, que fica do outro lado da rua, como um espaço escolar. Uma vez por semana, o recreio acontece lá. E sem dúvida, os dias de praça são os mais esperados e curtidos pelas crianças. A começar pela autonomia que eles adquirem ao saírem da escola, atravessarem a rua, conhecer um espaço público com interferências não controladas como é dentro da escola. (PROFESSORA 2, EA).

A vivência da criança em outros territórios educativos, contempla o protagonismo do aluno em sua própria educação. Na defesa das imposições de uma cultura de massa, Louro lembra que:

As crianças devem ser constantemente encorajadas a explorar o meio que as rodeia, representando-o de diversas formas. Busca-se que as crianças explorem todos os materiais dos ateliês, não se limitando apenas ao desenho. A educadora deve estimular as crianças a comunicarem as suas experiências através de várias linguagens. (LOURO, 2013, p. 55).

Escolas pensadas para tornar o espaço e seu entorno também um elemento educador e constitutivo da formação do pensamento das crianças, tornam o edifício escolar um lugar que passa a ter e relações significativas para aqueles que passam por ali. Rinaldi relata que:

Agora é hora de criar essa simbiose entre arquitetura, pedagogia e as outras disciplinas, de modo a encontrar espaços melhores, mais apropriados. Não estamos em busca de um espaço ideal, mas de espaço capaz de gerar a própria mudança, pois um espaço ideal, uma pedagogia ideal, uma criança ou ser humano ideal não existem. O que existe é uma criança, um ser humano, em relação, com suas experiências, tempos e cultura. (RINALDI, 2014, p. 151).

3.4 Qual o lugar preferido na escola — pergunta direcionada às crianças

Para finalizar o vídeo, foi questionado diretamente a 3 alunos sobre qual espaço que eles mais gostavam dentro da sua respectiva escola. E o que há em comum nas três respostas é que todos tratam de lugares que estão localizados na área externa das escolas: “Eu gosto muito de ir no parquinho da escola, porque eu vou no gira-gira e no gira-gira eu giro giro giro giro tão rápido com meus amigos e... eu gosto muito.” (Aluno B1).

Como o exemplo acima, trata de um espaço que oferece um brinquedo, como um gira gira, mas que está localizado em uma área ao ar livre dentro da escola. Já outra resposta, comprova que também é parque da brincadeira livre escolher a natureza como protagonista deste brincar: “Eu gosto de brincar na árvore porque ela é peluda e tem bastante tem aranha lá bem grande eu posso escalar ela”. (Aluno A2).

O que é interessante notar é que, as respostas que obtivemos das crianças, dialoga com o que as professoras, na visão delas, acreditavam ser o lugar que a criança mais gosta da escola, dando um embasamento mais concreto para a hipótese que tinham: “Eu gosto muito do tanque de areia, porque lá dá pra gente criar várias coisas, como castelinhos, como piscina vazias, coisas do tipo, a gente tem várias ideias lá no tanque.” (Aluno A1).

E dialogando com o que colocamos como hipótese e pesquisa neste trabalho, Tiriba (2018) nos diz que as crianças são seres da cultura e da natureza, que expressam sua paixão e as descobertas nessa mesma natureza. E isto ganha forma quando, no espaço escolar, se sentem seguros para brincar e para aprender.

3.5 Validação do vídeo: o papel da natureza dentro da escola

Com o objetivo de entender se existe uma sensibilização do olhar do professor para com os seus alunos como sujeitos que tenham subsídios para alcançar um letramento ambiental. Foi realizado um vídeo de 11 minutos e 46 segundos. Para validar este objetivo, foi construída uma rubrica que foi enviada para 12 pessoas e para um especialista.

Sobre o ponto de vista estético do documentário, as 12 pessoas

responderam, de maneira geral, que o vídeo está esteticamente bonito e bem construído, dessa maneira, esse objetivo foi cumprido. E o especialista fez uma análise minuciosa sobre a questão:

Muito interessante o contraste entre os espaços áridos e mais formais da escola com os espaços livres e com elementos da natureza. As imagens provocam reflexões para além dos textos e áudio, o que é muito bom. O movimento das cenas deixam o vídeo dinâmico e interessante e cada espaço registrado apresenta riquezas de detalhes. As crianças que aparecem nas cenas (sem a sua identidade revelada) deixam o vídeo poético e sensível. Dá para ver nossos filhos, alunos e alunas nas mesmas “situações”. (Especialista).

Sobre a duração do documentário, dentre as 12 respostas obtidas, 1 pessoa acredita que ficou muito longo e repetitivo e outra pessoa disse que depende da proposta do vídeo, que para assistir em uma palestra por exemplo, fica longo. As outras 10 pessoas que responderam, disseram que está suficiente e com um tempo bom. Enquanto o especialista destaca alguns pontos importantes: “Considero suficiente! Óbvio que terminamos com um gostinho de quero mais! Mas o vídeo cumpre a sua função de responder as perguntas problema”. (Especialista).

Ao produzir esse material, o intuito foi responder — por meio do relato das professoras — sobre a importância do contato das crianças com o espaço verde nas escolas. E, segundo o especialista e as outras 12 pessoas que participaram do formulário, todos acreditam que a proposta foi alcançada. O mesmo ocorreu quando questionamos sobre a relevância do documentário.

Quando questionamos sobre os aspectos das falas das professoras que acharam mais interessante, com as respostas obtidas e informações fornecidas, podemos concluir que as pessoas destacaram a importância da liberdade de exploração dos ambientes, do contato com a natureza e da incorporação da natureza no ambiente escolar para o desenvolvimento das crianças como algo muito interessante dito pelas professoras. Assim como muitos citam a parte que uma professora diz que é importante que as crianças experimentem e investiguem o mundo natural, pois isso estimula sua curiosidade e espírito investigativo.

Outra citação que foi repetidas vezes citada nas respostas, foi que as crianças são parte integrante da natureza e que seu olhar curioso muitas vezes ultrapassa os planos e expectativas dos adultos.

O especialista deixou uma resposta onde cria, como uma lista, as respostas que achou mais relevantes:

Vários, vou citar alguns: Espaços são educadores também. Olhar muito mais aguçado para os detalhes. Vamos fazer novas descobertas, até aquelas que você nem pensou. A gente faz parte da natureza e a natureza oferece diversidade e muitos estímulos que permitem que a criança também conheça o mundo ao seu redor. Na verdade

ela faz uma conexão com o que é vivo, com cuidado aprende sobre si mesma. A relação dos alunos com a natureza tem um potencial que extrapola o pedagógico, na maioria das vezes esse contato se dá através da investigação e da imaginação. Criança se fascina pelo que é natural e se identifica com outros modos de vida, seja de uma planta que cresce no jardim da escola, dos peixes que moram no lago ou das lagartas que encontrou no parque. No Ensino Fundamental, o espaço e o tempo dos alunos em contato com a natureza diminui, eles passam mais tempo em sala de aula e muitas vezes mudam de espaço com menos áreas livres. O espaço escolar que a criança mais gosta é o espaço que ela pode aprender brincando, lugar onde a criança pode ser a dona do seu próprio aprendizado. (Especialista).

Em resumo, as opiniões expressas enfatizam a valorização da liberdade de exploração deste ambiente, do contato com a natureza e do uso de elementos naturais no ambiente escolar. Acredita-se que isso estimula a curiosidade, o espírito investigativo, a criatividade e a autonomia das crianças, contribuindo para um aprendizado mais significativo e prazeroso. As pessoas citam muito o que as professoras que participaram do documentário demonstram um olhar atento e cuidadoso para a importância da natureza no espaço da escola e buscam promover vivências enriquecedoras com a natureza.

Quando foi questionado se o documentário proporcionou a possibilidade de repensar a importância do estímulo ao letramento ambiental nas escolas, ou ao menos, em como o espaço verde nas escolas pode ser ferramenta de aprendizagem para as crianças, as respostas obtidas, expressaram uma concordância geral com as ideias apresentadas no documentário sobre a importância do contato com a natureza não apenas na educação infantil, mas também em outros níveis de ensino.

Algumas pessoas destacaram a conexão intrínseca entre os seres humanos e a natureza, reforçando a ideia de que somos parte integrante do meio ambiente. Também houve uma reflexão sobre a falta de áreas verdes em certos ambientes escolares e como isso pode afetar a curiosidade e o interesse dos alunos, inclusive em idades mais avançadas.

As respostas indicam que o documentário despertou o interesse em experimentar propostas que envolvam a natureza e reconhecer o potencial dos espaços verdes nas escolas como ferramentas de ensino.

Já a resposta do especialista traz um dado importante e relevante quando pensamos no contexto do documentário:

Com certeza! Um primeiro dado importante: Em média, 84% da população brasileira vive em cidades. Quando a gente lembra das brincadeiras da nossa infância, algumas foram mais significativas, outras menos, mas as memórias dessas brincadeiras trazem imagens/recortes da nossa casa, da nossa família, dos nossos

amigos, dos espaços onde as brincadeiras aconteciam... os jogos e as brincadeiras são os protagonistas da nossa infância, sendo assim o contato com a natureza é mais do que necessário, é uma importante ferramenta de aprendizagem sobre o mundo. Ou queremos que nossas crianças e nossos adolescentes tenham lembranças "eletrônicas"? Brincadeiras contornadas por 4 paredes? (Especialista).

As respostas revelam uma receptividade positiva em relação às propostas do documentário, com o reconhecimento da importância do contato com a natureza em diferentes níveis de ensino e o desejo de explorar e incorporar a natureza como parte da prática educacional.

Quando questionados se indicariam este documentário para outras pessoas, obtivemos sim de todas as pessoas, incluindo o especialista. E o mesmo ocorreu para a pergunta se indicariam este documentário para um(a) educador(a).

Para concluir, questionamos o que mudou ou reforçou as idéias/ impressões que tinham sobre a importância do contato com natureza nas escolas e com base nas respostas, podemos concluir que as pessoas expressaram uma consciência sobre a importância de ampliar os espaços e recursos de ensino e aprendizagem nas escolas, especialmente no que se refere ao contato com a natureza. As respostas mostram que as pessoas já acreditavam na importância do contato com a natureza para o desenvolvimento das crianças, e o documentário reforçou essa convicção. Destacaram também que a natureza oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem e que as crianças são naturalmente curiosas e observadoras. Quando o interesse parte dos alunos, o processo de investigação se torna prazeroso e a aprendizagem se torna significativa.

Além disso, houve reflexões sobre a falta de contato com a natureza à medida que as crianças avançam para o ensino fundamental e como isso pode impactar seu desenvolvimento, tanto pedagógico quanto emocionalmente e socialmente. Também foi ressaltado o desejo de garantir espaços naturais na escola, planejar e pensar em propostas que possibilitem o contato e a vivência das crianças com a natureza.

O especialista destacou um aspecto importante nessa resposta:

Reforçou a ideia de que ao explorar/aprender/brincar na terra, na areia, no gira gira, na natureza, com água... as crianças estão explorando um universo de possibilidades e certamente acontecerão descobertas e aprendizagem inusitadas. É uma poderosa fonte de descobertas e aprendizagem, a brincadeira nos espaços livres da escola tem sentido em si, porque somos seres lúdicos. Quando paramos para observar as crianças brincando na natureza, seja de forma livre ou dirigida, percebemos claramente que este é o espaço de pertencimento da criança, de suas raízes com a terra/Terra. A partir da relação com o mundo natural, um mundo cheio de cores, texturas, sons, sabores [...]. (Especialista).

Em suma, as respostas mostram uma maior conscientização sobre a importância do contato com a natureza na educação e na vida, como traz em sua resposta o Especialista: "Brincar na natureza propicia, para todas as crianças, uma infância mais rica." (Especialista).

E tendo tudo isso em vista, fica claro um desejo de intensificar e promover essa relação entre os estudantes e o ambiente natural.

O vídeo documentário que foi realizado, tinha como objetivo apresentar/revelar como os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam o espaço escolar como ferramenta para que seus estudantes construam o letramento ambiental. Desse modo, ofereceremos uma oportunidade de sensibilização sobre a potência da escola como um território que pode integrar a natureza ao planejamento arquitetônico e ao planejamento educacional.

Tendo estes objetivos em vista, acreditamos que, com base nas respostas obtidas, conseguimos atingir os nossos objetivos, uma vez que foi notável a colocação das pessoas sobre a importância deste contato e como o documentário reforçou estes aspectos necessários para que seja possível atingir um letramento ambiental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a identificar como alguns ambientes escolares podem colaborar com a forma pela qual as crianças no espaço escolar desenvolvem o letramento ambiental. E, a partir disso, refletir sobre a importância de se pensar no posicionamento das escolas e o quanto estas se colocam nesta proposta adequando, construindo ou renovando espaços que se tornem o palco desse aprendizado.

Também foi objeto de estudo pensar na configuração arquitetônica destas instituições e se elas propiciam esse letramento. A arquitetura, de certa forma, torna-se currículo escolar na medida em que abre espaços para vivências e novos olhares. Uma janela, uma claraboia, um jardim, um ângulo com vista para a rua, a cantina. Tudo se soma à experiência sensorial que está associada ao ambiente, seja ele escolar ou de qualquer outra instituição vigente.

Percebemos que para além da arquitetura (portanto, falta de espaços de natureza, ou então espaços em que seja uma natureza pura e não construída e arquitetada pelo homem), outros entraves para se atingir o letramento ambiental se apresentam: a formação e preparo dos professores, de forma que este seja um tópico que esteja presente como uma necessidade, desde o início do planejamento pedagógico. Sendo assim, estes aspectos que, de certa forma, fazem parte do "currículo oculto" devem ser considerados ao se conceber o espaço da escola.

A educação que estimula o entendimento intelectual pelo prático no convívio com a natureza cria vínculos emocionais e alicerça uma compreensão mais

ampla das questões ecológicas. Neste processo de vinculação onde se atrela o lugar ao ser, o espaço ao convívio, nasce um sentimento de pertencimento. O letramento que propomos busca criar vínculos: da criança com o adulto, com a escola, com os educadores e a natureza. Fica evidente que é preciso uma conjunção de forças para que o aprendizado aconteça. Uma coisa é o aprender sobre a minhoca, outra é vê-la na terra. Na sala de aula, muitas vezes aprende-se pelo oral, pela escuta, pelo visual estático. Na natureza se aprende vivenciando, o que muitas vezes foi dito por professoras durante as entrevistas, mas com a colocação de que isso poderia estar muito mais presente.

Desemparedar as crianças torna-se, portanto, um imperativo da modernidade. Tirá-las de perto das tomadas, das telas é desafiador. Fica a cargo do educador essa difícil tarefa. No letramento ambiental, “[...] os professores são antes vistos como recursos, co-aprendizes e solucionadores de problemas do que como dispensadores de conhecimentos.” (CAPRA *et al.*, 2006, p. 201).

O desemparedar, portanto, passa antes pela formação e preparo dos professores, que, neste processo, acabam por se tornarem tão aprendizes quanto às crianças. Isto se deve ao fato de que a natureza pode surpreender a todos com o novo ou inusitado. Passa, também, pela mudança na mentalidade da comunidade, da direção da escola e dos pais. O que se propõe não é abandonar a sala de aula como local de estudo mas, incorporar à rotina das crianças o contato intencional com a natureza, para que desenvolvam mecanismos internos que as capacitem nos vários âmbitos de suas vidas.

Sabemos, por exemplo, que:

[...] antigas civilizações, como as dos indianos e dos gregos, indicam pistas de uma pedagogia para o florescer do espírito. Populações pré-colombianas deixaram seus vestígios em povos que ainda, nos dias atuais, habitam a floresta amazônica ensinando a seus filhos a língua dos pássaros. (PIORSKI, 2016, p. 40).

Assim, o letramento ambiental, se bem conduzido, alicerçado como referencial de vida, instrumentaliza as crianças para contemplar o todo, enamorar-se do que se apresenta e deixa rastros de uma curiosidade que não se esgota, e não tem, em muitos casos, respostas, mas que podem ser a força motriz para a mobilização que queremos ver nos pensadores e criadores do futuro.

Decorrente do objetivo geral que foi explicitado acima, foi produzido um vídeo documentário “O papel da natureza dentro da escola” com o objetivo de apresentar/revelar como os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam o espaço escolar como ferramenta para que seus estudantes alcancem/desenvolvam/construam o letramento ambiental. Desse modo, ofereceremos uma oportunidade de sensibilização sobre a potência da escola como um território que pode integrar a natureza ao planejamento arquitetônico e ao planejamento educacional.

De acordo com a validação deste produto, por um especialista e 12 pessoas (todas atuantes na área de educação), conclui-se que o objetivo, como foi exposto acima, foi alcançado. As respostas exibiram resultados satisfatórios reafirmando que o documentário é uma ferramenta potente de sensibilização e formação.

Dando continuidade a esta pesquisa, acreditamos que seria de suma importância realizar uma nova análise, um novo questionário, com outras organizações, atendendo a mesma demanda do letramento ambiental dos educadores e estudantes. Seria interessante também que esse vídeo pudesse ser utilizado como ferramenta para formação de professores de outras escolas, para dar um norte e inspirá-los para a prática educativa mais qualificada de contato com a natureza.

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



REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Armando de. **Desemparedamento da infância**. A escola como lugar de encontro com a natureza. 2a ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

CAPRA, Fritjof *et al.* **Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. Experiência e Natureza. Trad. Otávio Rodrigues Paes Leme. *In*: CIVITA, Vitor (Ed.). **Dewey**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Cap. 1. p. 3–28. (Os Pensadores).

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Trad. Eduardo Lúcio Nogueira. 7ª ed. Lisboa: Presença, 1998.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRAGO, Antonio Vrao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, Izenildes Bernardina de. **A criança e a natureza**: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

LOURO, Daisy Aparecida Ferreira. **Aprender a Escutar as Crianças**. Coimbra: Escola Superior de Educação, 2013. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY_LOURO.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

LUOV, Richard. **A Última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do déficit de natureza. 1a ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MENDONÇA, Rita. **A natureza como educadora**: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse. 2a ed. São Paulo: Atual, 2013.

NEUROSABER, **Letramento e Alfabetização**: entenda as diferenças. Instituto Neurosaber, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/letramento-e-alfabetizacao-entenda-as-diferencas/#:~:text=J%C3%A1%20o%20letramento%20%C3%A9%20um,as%20habilidades%20de%20seus%20alunos>. Acesso em: 3 dez. 2022.

OLIVEIRA, Alessandra; TONSO, Sandro. **Espaço Educador**: Um Conceito Em Formação. 2012. Tese (Mestrado em Tecnologia) — Faculdade de Tecnologia, Universidade Estadual de Campinas. Belém, 2012.

OLIVEIRA, Nildo. **FDE – Fundação para o desenvolvimento da Educação. Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do Estado**. São Paulo: FDE, 1998.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. trad. Agnes Cretella. São Paulo: Forense, 1973.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos de chão**: A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

PRIMAVESI, Ana. **Pergunte o porquê ao solo e às raízes**: casos que auxiliam na compreensão de ações eficazes na produtividade agrícola. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RODRIGUES, M.; CRUZ, D. A. M. de O. Contribuições da Geografia de Milton Santos para compreensão da escola como um objeto espacial. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, Campinas, v. 11, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In*: 1., Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Belo Horizonte: [s. e.], 2010.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O Encantamento do humano**: ecologia e espiritualidade. 2a ed. São Paulo: Loyola, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103–117.

WESTBROOK, Robert B. TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Trad. e Org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>

APÊNDICE A

Perguntas feitas às professoras participantes da pesquisa qualitativa

Parte I: Você acredita que os espaços escolares que são ao ar livre e em contato com algum tipo de natureza ensina algo aos alunos que vai além do planejamento pedagógico pré estabelecido pelos professores?

Parte II: Os espaços escolares que estão em contato com a natureza são utilizados/ direcionados como ferramentas de ensino quando o tema é a própria natureza? Se sim, como? Se não, por quê?

Parte III: Qual o espaço escolar que a criança mais se identifica/gosta na sua visão? E por quê?

Parte IV: Qual o espaço escolar que você mais gosta? (pergunta direcionada ao aluno)

GIULIA CALIMAN
LAETITIA NOVELLI
VITÓRIA LARISSA VILLAS BOAS

07. O QUE É SER ADOLESCENTE EM SÃO PAULO?

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

Esse trabalho teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre os adolescentes e relatar aspectos da construção da autoimagem no contexto dos conflitos que se dão nos ambientes escolares, familiares e cotidianos, relacionando-os com a afetividade presente nas relações interpessoais. Com essa finalidade, produziu-se o mini documentário “O que é ser adolescente em São Paulo?”, coletânea de entrevistas com 26 adolescentes entre 13 e 18 anos, de escolas particulares e públicas da Cidade de São Paulo utilizando-se de roteiro semiestruturado como fio condutor. Na etapa seguinte, para analisar e mensurar se a produção foi considerada relevante para a comunidade escolar e se contribuiu para melhorar os relacionamentos entre adultos e adolescentes, os espectadores foram instruídos a preencher um Forms com 14 perguntas entre múltipla escolha e dissertativas. Como referencial teórico e embasamento da análise dos dados destaca-se a abordagem de Picchioni (2018) e Crochick & Crochick (2017) dentre outros autores. As entrevistas e respostas deram origem a 7 categorias de análise: Impressões sobre a família, Reflexões, Percepções sobre a escola, Diversão, Vivências da pandemia, Bullying e Percepções sobre o futuro. Por fim, os dados indicaram que o documentário foi considerado uma ferramenta útil e efetiva para aproximar a relação entre os jovens e adultos, sensibilizar profissionais e familiares e, dessa forma, promover um ambiente escolar mais harmonioso e saudável, propiciando maior entendimento às questões que envolvem a adolescência e juventude.

Palavras-chave: Adolescentes. Autoimagem. Representação. Identidade. Afetividade.

INTRODUÇÃO

Em seu livro *O Adolescente*, publicado em folhetins no ano de 1875, Dostoiévski já abordava temas como conflitos familiares, “através de uma relação problemática entre pai e filho” e apresentava a oposição entre o velho modo ‘convencional’ de pensar e do novo ponto de vista ‘niilista’ da juventude. Portanto, se desde o século XIX a adolescência foi retratada como um período ‘conturbado’ e associado a conflitos, a concepção do que seria uma adolescência ideal foi mudando com o tempo. À medida que o mundo muda, também muda a forma como os adolescentes são vistos e compreendidos. Atualmente, ela é descrita como um período marcado por uma série de desafios únicos em um contexto no qual a rápida mudança tecnológica, a crescente pressão social e a instabilidade econômica afetam a experiência da adolescência. Assim como, questões como mudanças climáticas, justiça social e direitos humanos se tornaram cada vez mais importantes na vida dos jovens de hoje. Ou seja, à medida que o mundo evolui, também evoluem as necessidades e perspectivas dos adolescentes. Dessa forma, há um maior reconhecimento da diversidade de experiências de adolescência, bem como das necessidades e desafios enfrentados por adolescentes de diferentes origens e identidades. Ainda assim, muitos jovens continuam a enfrentar barreiras significativas na busca por educação, saúde, trabalho e participação política. Nesse sentido, foi importante considerar o

atual momento histórico em que a pandemia do COVID-19 causou uma ruptura de praticamente dois anos. Se considerarmos que “adolescente é um menino ou menina que cessa gradativamente de ser uma criança e ruma com dificuldades para o adulto que virá a ser” (NASIO, 2011, p.13), como não se questionar sobre de que forma os adolescentes atravessam essa fase?

No início dessa investigação, não foram encontradas pesquisas que abordassem o tema da adolescência pela própria “voz” dos adolescentes inseridos em seus ambientes, tanto familiar quanto escolar. No entanto, em fevereiro de 2022, no programa Linhas Cruzadas (2022), Luiz Felipe Pondé e Thaís Oyama apresentaram a produção *Invenção do Adolescente*, que faz uma boa contextualização histórica e social, que apesar de pertinente, reflete a intermediação e julgamento dos adultos, ao que Coutinho (2018) refere-se como uma visão adultocêntrica. Outra produção significativa que também intencionava caracterizar o adolescente é a produção *Ser adolescente* (2018), produzida pela Escola de Cidadania para Adolescentes (ECA) que apesar de contribuir para a promoção de direitos humanos e a participação de adolescentes e jovens ainda é direcionada por um adulto.

Levando em consideração os aspectos acima apontados, este trabalho teve por objetivo aprofundar o conhecimento sobre os adolescentes, dando-lhes voz para falarem sobre si mesmos, suas expectativas relacionadas à família, à escola e ao futuro, de forma a contribuir com a reflexão de pais e educadores sobre os adolescentes, principalmente, no contexto de pós-pandemia.

Diferente das produções citadas acima, nossa investigação pretende mostrar a visão que os adolescentes têm de si mesmos por meio da produção de um documentário sobre o que é ser adolescente, entrevistando-os quanto às situações relacionadas à família, à escola, expectativas de futuro, bullying, pandemia, diversão e demais reflexões perpassando pelas respectivas pressões e sonhos. Além disso, o documentário foi pensado como uma ferramenta didaticopedagógica que contribuiria para a melhora das relações entre pais e filhos, educadores e comunidade escolar, em geral, ao mobilizá-los para questões relevantes aos adolescentes. Dessa forma, por meio da produção de um documentário pretendeu-se contribuir efetivamente para a melhoria das relações entre pais e filhos, educadores e educandos.

A partir dos objetivos delineados nesta investigação e para compor o documentário, mantivemos presentes três perguntas norteadoras, a saber: De que forma a autoimagem do adolescente expressa seu comportamento no cotidiano e como poderia afetar seu desempenho escolar? Como é o cotidiano dos adolescentes e como ele se modificou após a pandemia? e Como os familiares e educadores podem contribuir para o fortalecimento da autoestima e da autoimagem positiva dos adolescentes?

Este trabalho apresenta uma breve contextualização da adolescência sob a perspectiva de Corso e Corso (2018), Siegel (2016), Nasio (2011), Dér e Ferrari (2000), Coutinho (2018), Santos (2005), Branden (2000), Erikson (1968), Lopes e Branco (2016), Crochick e Crochick (2017) e Picchioni (2018), além das proposições

apresentadas em artigos científicos que contextualizam os efeitos da pandemia nos adolescentes, dentre os quais destacamos Malta (2021), Miliauskas (2020).

1. CAMPO DE PESQUISA

Com o intuito de investigar a adolescência e a autoimagem dos adolescentes, optou-se por entrevistas informais, semi estruturadas que foram gravadas para compor um documentário didático-pedagógico. Intencionalmente foram elaboradas perguntas genéricas sobre comportamento - antes e depois da pandemia, dilemas da escola, sonhos e pressões que perpassam essa fase. Simultaneamente pretendeu-se registrar a maneira como os adolescentes se expressam, para desvelar subjetividades e enriquecer os relacionamentos.

Após a finalização desta produção, buscou-se canais de divulgação do documentário na própria comunidade educativa, ao mesmo tempo em que foi solicitado que os espectadores respondessem um questionário de avaliação do documentário como proposta pedagógica e como um instrumento que propiciaria um melhor entendimento dos adultos sobre o ser adolescente.

1.1. O documentário: O que é ser adolescente em São Paulo?

Optamos, neste trabalho, retratar a adolescência pela visão e linguagem dos próprios adolescentes, dando espaço para que pudessem expressar seus pensamentos e dilemas da atualidade e, ao mesmo tempo, contemplar diferentes realidades escolares. Esta escolha foi inspirada em Coutinho (2018) que ressalta a importância deste tipo de relato, pois

Ao invés de ressaltar as informações coletadas e interpretá-las a partir do olhar do adulto, acredita-se que as crianças e adolescentes possuem uma voz relevante que deve se fazer valer. A partir do momento em que a criança/adolescente passa a ser tomada como sujeito, que possui toda a capacidade de expressar aquilo que vivencia e a atinge, sua fala passa a ser de extrema importância, e aí surge a possibilidade de enxergar a riqueza de produzir. (COUTINHO, 2018, p.190).

No sentido de manter o foco em como os adolescentes olham para si mesmos, durante todo o percurso da produção do documentário levamos em consideração o posicionamento de Coutinho (2018) para quem

Escutar as crianças e os adolescentes pode ter uma potência transformadora, o que leva a aceitar o desafio de que é preciso ouvir no que tem para dizer e tornar as suas falas como centrais no entendimento das circunstâncias em que estão inseridas. Nesse

sentido, nossa aposta é que, ao darmos voz às crianças e aos adolescentes, podemos obter um novo e inovador olhar sobre a escola. (COUTINHO, 2018 p. 186).

Ainda, fazendo alusão à fala de Coutinho (2018) sobre a maneira como a criança se expressa (utilizando o corpo todo para demonstrar o que sente), a produção do audiovisual se justifica por captar a linguagem dos jovens, revelando fragmentos do universo do adolescente que propiciam ao espectador sutilezas de seus relacionamentos interpessoais. Nesse sentido, pode ser observada, por exemplo, as vestimentas que passam a ser um aspecto identitário, conforme informa Corso & Corso (2018),

A vestimenta de um púbere é praticamente um disfarce; será usada como o super-heróis usam suas identidades secretas, até que a figura do jovem finalmente empossado de seu novo corpo possa aparecer. (CORSO & CORSO, 2018, p.81)

As imagens e depoimentos do documentário foram realizados em ambientes escolares, sendo majoritariamente escolas públicas da região sul (Santo Amaro e Parelheiros), uma escola particular da região centro-oeste de São Paulo (Barra Funda) e outras participações em ambientes educacionais - bibliotecas - da região de Pinheiros. A investigação iniciou-se com o envio às escolas da sinopse do documentário, roteiro das entrevistas, e o mais importante: o piloto das primeiras entrevistas (protótipo), mostrando o tratamento dado às opiniões e exposições dos adolescentes nesta empreitada.

Após apreciação do protótipo, as escolas selecionaram as turmas participantes e ao apresentarem o projeto, deixaram opcional a participação dos alunos. Foi solicitada autorização de uso de imagem dos responsáveis e na semana seguinte, iniciaram-se as entrevistas.

A opção pela realização de entrevistas baseou-se no que aponta Chizzotti (2000),

A entrevista é uma comunicação entre dois interlocutores, o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. Pode ser livre (o informante discorre como quiser sobre o assunto), estruturada (o informante responde sobre algumas pesquisas específicas), ou semiestruturada (discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves). (CHIZZOTTI, 2000, p. 45)

Sendo assim, para compor o documentário foram realizadas 26 entrevistas semiestruturadas com adolescentes entre 13 e 18 anos, correspondendo aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, perfazendo um total de 48 vídeos de aproximadamente 3 minutos cada.

Também foi considerado que para demonstrar a real complexidade do pensamento dos adolescentes, era importante conceder o tempo necessário para que conseguissem elaborar as respostas pela livre associação de ideias, pois como indica Sabrosa (2017)

A “associação livre de ideias” é um instrumento da técnica psicanalítica desenvolvida por Freud e, no artigo “A dinâmica da transferência” (Freud 1912), a expressão “regra fundamental” é utilizada oferecendo, assim, um lugar de extrema importância para o “associar livremente”. Podemos dizer que a associação livre de ideias baseia-se no livre fluxo do pensamento, quando o paciente deve dizer tudo que lhe venha à mente, com ou sem um sentido aparente; comunicando ao seu analista tudo o que lhe ocorrer, sem censura ou seleção prévia. (SABROSA, 2017, p. 1)

Para dar sentido aos depoimentos e delimitar o campo temático ao objetivo deste estudo foram elaboradas as seguintes perguntas disparadoras, dirigidas aos adolescentes (APÊNDICE A):

1. Como é a sua relação com seus pais?
2. Se você pudesse mudar alguma coisa em seus pais, o que seria?
3. Você gosta da escola?
4. Se você pudesse mudar alguma coisa na sua escola, o que seria?
5. O que você pensa sobre seu pai assistir esse documentário?
6. Pense em você, conte algo ou alguém que contribuiu para você ser você
7. Quais são os seus sonhos?
8. Como você vê seus amigos?
9. O que você mais gosta de fazer?
10. Qual a sua perspectiva de futuro?

Simultaneamente às negociações com as escolas, foram convidados profissionais de diferentes especialidades para contextualizar e dialogar com as questões trazidas pelos adolescentes. Com base nos temas vistos em Corso e Corso (2018), entrevistamos uma psicanalista para correlacionar os temas da adolescência como relações familiares, aproveitamento escolar, resiliência, *bullying*, aspectos da pandemia e da sociedade que influenciaram diretamente nas adolescências. Foram entrevistados também uma diretora de escola de Educação Infantil, um coordenador do Ensino Médio e um diretor de escola de programação para conectar os assuntos e propor uma reflexão sobre a escola, educação e futuro dos jovens.

Para os psicólogos foram elaboradas as seguintes perguntas com intuito de contextualizar as falas dos adolescentes (APÊNDICE B):

1. Adolescências ou ‘O que é ser adolescente?’
2. No consultório, quais as questões mais recorrentes?

3. Como a pandemia afetou os adolescentes?
4. Qual o papel da escola sobre adolescência?
5. Os jovens falam de projeto de vida, de propósito?
6. Como os jovens veem o outro?
7. Como os jovens veem as grandes discussões desta década? Gênero, bullying, gravidez.
8. Que conselhos você daria para os pais?
9. Que conselhos você daria para os professores?

Para correlacionar infância e a adolescência, foi feita a seguinte pergunta aos professores da Educação Infantil (APÊNDICE C): No intuito de chegarmos a uma adolescência saudável, o que devemos fazer/considerar na Educação Infantil?

Além do objetivo já citado, essa pesquisa buscou verificar a relevância de documentários como linguagem, ou seja, de investigar junto à comunidade escolar se um material didático nesse formato propiciaria um maior entendimento sobre os jovens e conseqüentemente, ampliaria o diálogo entre educadores e estudantes.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

O arrazoado teórico abarca uma breve contextualização dos principais conceitos que descrevem e situam a adolescência sob diversos aspectos e embasa nossa escolha pelo formato do documentário como material didático ou formativo.

2.1. Adolescências

Quando falamos em adolescência, entendemos esta fase como sendo a de mudanças corporais da puberdade e, também, de mudanças na forma como enxergamos o mundo e como queremos nos adaptar ou modificar-nos em relação a ele. Mas então, como saber o que é um adolescente e como podemos definir aspectos dessa fase de forma clara?

Visitando a resenha crítica de uma publicação sobre adolescência ao longo da história, Motta (2010) inicia com a definição etimológica de adolescência como sendo originária do latim *adolescens* ou *adolescens* do participio passado do verbo *adolescere*, que significa crescer. Ela ainda pontua que este conceito enquanto um período particular da vida de um indivíduo, situado entre a infância e a vida adulta, é recente na história da humanidade.

Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS, a adolescência é definida como um período biopsicossocial que compreende a segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos (OMS, 1965). Esse também é o critério adotado pelo

Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2007a) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2007b).

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o período vai dos 12 aos 18 anos (BRASIL, 2007c). Em geral, a adolescência inicia-se com as mudanças corporais da puberdade e termina com a inserção social, profissional e econômica na sociedade adulta (FORMIGLI, COSTA & PORTO, 2000) citado por SchoenFerreira, afirmando que:

As mudanças biológicas da puberdade são universais e visíveis, modificando as crianças, dando-lhes altura, forma e sexualidade de adultos. À primeira vista, a adolescência apresenta-se vinculada à idade, portanto, referindo-se à biologia, ao estado e à capacidade do corpo (SANTOS, 2005, p.23).

Nasio (2011), segue os mesmos pontos de vista: o biológico, o sociológico e o psicanalítico ampliando a definição de adolescência. Para o autor,

Do ponto de vista biológico, sabemos que adolescência corresponde à puberdade, mais exatamente, o início da adolescência corresponde a puberdade, esse momento da vida em que o corpo da criança de onze anos se inflama com uma surpreendente labareda hormonal. A puberdade - termo médico - designa justamente o período ao longo do qual os órgãos genitais se desenvolvem, quando surgem os sinais distintivos no corpo do homem e da mulher e opera-se um desenvolvimento físico impressionante, bem como uma significativa alteração das formas anatômicas... Portanto, biologicamente falando, a adolescência é o sinônimo de advento de corpo maduro, sexuado, doravante capaz de procriar. (NASIO, 2011, p.13-14)

As pesquisadoras, Dér e Ferrari (2000), referindo-se a Wallon ressaltam que

a puberdade é um fato biológico intimamente relacionado com os aspectos psicológico e social do desenvolvimento; no entanto, considera-se importante fazer esta observação prévia: *a intensidade e o volume de seus efeitos psíquicos variam muito com o modo de existência de uma época ou das diferentes classes sociais* (1975a: 69). (2000, p.59)

Do ponto de vista sociológico, Nasio (2011, p.14) define que “adolescência cobre o período de transição entre a dependência infantil e a emancipação do jovem adulto”. Ainda segundo o autor, tanto o período quanto o processo são determinados por fatores culturais e sociais, sendo justamente este ponto de vista que iremos explorar no documentário, foco desta investigação, pois

É na época da adolescência que compreendemos o quanto o outro é biológica, afetiva e socialmente vital para cada um de nós, **o quanto**

precisamos do outro para sermos nós. (NASIO, 2011 p.16 - grifos do autor)

Essa afirmação dialoga com a de Siegel, (2016, p. 31) quando ele afirma que “as relações moldam nossa identidade enquanto deixamos as importantes relações de vínculo com os nossos pais e passamos para as que começamos a cultivar com nossos iguais durante a adolescência.”

Além dessas contribuições, para embasar nossa investigação, não poderíamos deixar de mencionar que

Duas mudanças ocorrem de forma universal na adolescência humana: a primeira é que, quando a puberdade chega, começamos a experimentar alterações físicas e emocionais; a segunda é que nos afastamos de nossos pais, começamos a sair mais com gente da nossa idade e tentamos fazer as coisas de maneiras diferentes. (SIEGEL, 2016, p. 29)

Nesse sentido, Fenwick & Smith (1996) trazem a ideia de que os adolescentes à medida que amadurecem, vão se desinteressando pelas atividades da família, pelos programas de final de semana e querem ficar, cada vez mais, com os amigos, ressaltando que esta fase pode ser bastante conflituosa. Pois, apesar de haver pais que compreendem este processo, como uma atitude que marca o fim da infância, o que de fato é verdade, existem aqueles que veem isso, como uma ameaça a estrutura familiar, apesar de não haver nada de pessoal nesta “rejeição”, e o adolescente estar simplesmente afrouxando os laços familiares, para ampliar a sua maneira de interagir com o outro. O que corrobora com a observação de que

Essa desvinculação não é uma rejeição da família, mas uma resposta às necessidades de desenvolvimento. Adolescentes jovens costumam-se retirar-se para seus aposentos; parecem precisar ficar sozinhos para fugir das demandas dos relacionamentos sociais, para recuperar a estabilidade emocional e para refletir sobre questões de identidade (LARSON, 1997 apud PAPALIA, OLDS & FELDMAN, 2006, p. 494).

Esse comportamento do adolescente significa, apenas, a busca por independência, pois na infância essas mesmas relações eram intermediadas pelos adultos. Nesta etapa é chegada a hora de tomar suas próprias decisões, de conquistar espaços e relações, de certo modo escolher em que grupo vai se fazer pertencente, alinhado de acordo com seus próprios ideais.

De modo que, para Bock, Furtado e Teixeira (1999), o desenvolvimento do adolescente se dá pelas relações em que se tem no dia-a-dia, envolvendo as modificações da classe social em que se envolve, estabelecendo uma tendência de imitação de roupas e estilo, motivada pela busca em fazer parte de algum grupo ou classe de pessoas.

No aspecto afetivo, o adolescente vive conflitos. Deseja libertar-se do adulto, mas, ainda depende dele. Deseja ser aceito pelos amigos

e pelos adultos. O grupo de 15 amigos é um importante referencial para o jovem, determinando o vocabulário, as vestimentas e outros aspectos de seu comportamento. Começa a estabelecer sua moral individual, que é referenciada à moral do grupo. Os interesses do adolescente são diversos e mutáveis, sendo que a estabilidade chega com a proximidade da idade adulta. (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999, p. 106).

2.2 Adolescente e a autoimagem

A adolescência é um período marcado por diversas transformações e descobertas, tanto físicas quanto emocionais. Nesse contexto, a autoimagem é um tema de grande importância nesse trabalho, pois influencia diretamente na construção da identidade do adolescente. A forma como o jovem se vê e é visto pelos outros pode impactar significativamente na sua autoestima e autoconfiança. Neste trabalho seguimos a definição de autoestima como

a convicção que temos de nossa própria valia como pessoa. [...] Nossa autoestima está intimamente relacionada à imagem que temos de nós mesmos, à aceitação ou rejeição que manifestamos em relação ao que somos. (BRANDEN, 2000, p.23).

Na fase da adolescência, é comum que o jovem questione sua aparência, o seu papel social e a sua identidade, gerando dúvidas e inseguranças na sua autoimagem. Além disso, os estereótipos podem reforçar padrões irrealistas, o que levam a uma busca de aceitação em determinados grupos e padrões. Erikson (1968) também ressalta que a adolescência é uma fase com muitas crises de identidade e que se relaciona às pressões, sejam elas sociais ou culturais, podendo dar origem a uma autoimagem negativa. Por outro lado, uma autoimagem positiva pode trazer benefícios para o adolescente, como a melhora na autoconfiança, autoaceitação e relacionamentos interpessoais. É importante ressaltar que a autoimagem não se limita apenas à aparência física, mas engloba as características pessoais, como valores, habilidades e personalidade, confirmando as afirmações de Erickson (1968) quanto diz que

Uma autoimagem positiva é a consequência de uma identidade formada positivamente, e tal identidade resulta em parte do reconhecimento dos impulsos individuais como próprios e da integração desses impulsos em padrões comportamentais consistentes, que por sua vez podem ser avaliados por si mesmos e pelos outros como coerentes com as normas e expectativas do ambiente" (ERIKSON, 1968, p. 151).

Sendo a adolescência uma fase de intensas mudanças físicas, emocionais e sociais é fundamental que os adolescentes tenham um ambiente acolhedor e de apoio para desenvolver uma autoimagem saudável e positiva que

pode ser proporcionada pela família, pelos amigos e pela escola. É importante que os adolescentes se sintam seguros e amados em casa, que tenham amigos que os aceitem e apoiem, e que a escola seja um ambiente livre de bullying e preconceitos. Além disso, é fundamental que os pais e educadores valorizem a individualidade e a diversidade dos adolescentes, ajudando-os a compreender que cada pessoa é única e especial à sua maneira, como nos diz Lopes e Branco (2016)

Durante a adolescência, é comum que os jovens experimentem insegurança em relação à sua identidade e imagem pessoal. [...] Para ajudar os adolescentes a desenvolver uma autoimagem saudável e positiva, é importante que eles tenham um ambiente acolhedor e de apoio, seja em casa, com amigos ou na escola. Esses ambientes devem ser seguros e livres de bullying e preconceitos, e é fundamental que os pais e educadores valorizem a individualidade e a diversidade dos adolescentes. (LOPES & BRANCO, 2016, p. 98)

Por isso, é importante ajudá-los a compreender que cada pessoa é única e especial à sua maneira. A autoimagem não deve ser vista como um ideal inatingível, mas sim como uma construção individual e única de cada adolescente, que deve ser valorizada e respeitada em sua diversidade e singularidade.

Em suma, a construção de uma autoimagem positiva é um processo contínuo e dinâmico, e deve ser incentivada e valorizada durante toda a vida para que os adolescentes se sintam acolhidos e apoiados para desenvolver uma autoimagem saudável e positiva, e que os pais, educadores e profissionais de saúde estejam presentes para oferecer orientação e suporte nesse processo de descoberta e construção da identidade.

2.3 Afetividade na aprendizagem e relações

A afetividade é um aspecto fundamental para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a aprendizagem e para as relações interpessoais dos adolescentes. As emoções e os afetos são processos que estão sempre presentes no indivíduo, influenciando em suas atitudes, pensamentos e comportamentos. Na adolescência, período de grandes mudanças e transformações, a afetividade ganha ainda mais importância, pois os jovens estão em processo de construção de sua identidade, valores e relacionamentos (PICCHIONI, 2018).

A aprendizagem dos adolescentes sofre influências da afetividade porque é por meio dela que ocorrem processos cognitivos, como a atenção, a memória e a motivação. Quando um adolescente está emocionalmente envolvido com uma atividade, ele se concentra mais facilmente, assimila melhor as informações e tem uma maior disposição para aprender. Por outro lado, quando o jovem está emocionalmente desestabilizado, ansioso ou estressado, pode ter dificuldades em aprender e se relacionar.

Além disso, a afetividade também é crucial para as relações interpessoais dos adolescentes, tanto em casa quanto na escola. É por meio do afeto que os jovens desenvolvem a empatia, a solidariedade, a tolerância e o respeito pelo outro. O ambiente afetivo e acolhedor é fundamental para que os adolescentes se sintam seguros, confiantes e amparados emocionalmente, o que contribui para o seu desenvolvimento social e emocional.

Portanto, compreender como a afetividade interfere na aprendizagem e nas relações interpessoais dos adolescentes é fundamental para a promoção de uma educação mais humana e efetiva, já que a construção de um ambiente afetivo e acolhedor tanto na família quanto na escola é essencial para o desenvolvimento integral dos jovens. Isso se confirma na afirmação de Picchioni (2018), para quem

o afeto é a mola propulsora do desenvolvimento humano, tanto na família como na escola, pois possibilita a construção de relações significativas, que geram confiança, segurança, motivação e bemestar emocional, fundamentais para o processo de aprendizagem e formação integral das pessoas. (PICCHIONI, 2018, p. 61)

A partir dessa perspectiva, podemos refletir sobre diversos temas relevantes relacionados à afetividade na aprendizagem e nas relações interpessoais dos adolescentes. É possível discutir a importância do vínculo afetivo entre pais e filhos e sua influência na aprendizagem, uma vez que a relação familiar é um dos principais fatores que interferem no desenvolvimento emocional dos jovens. Além disso, é importante analisar a relação entre afetividade e motivação para o estudo, já que o envolvimento emocional com uma atividade é fundamental para o sucesso acadêmico como vemos abaixo

o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental para a formação de valores, atitudes e habilidades socioemocionais dos jovens, que contribuem para sua formação integral como seres humanos e cidadãos responsáveis. (PICCHIONI, 2018, p. 71)

Por isso, é importante destacar que o afeto é um elemento crucial no processo de aprendizagem e na formação integral do adolescente. Quando os adolescentes se sentem seguros e valorizados, tornam-se mais motivados e engajados no processo de aprendizagem, além de desenvolverem uma autoestima positiva e maior resiliência. Por outro lado, a falta de afeto e de apoio emocional podem levar à desmotivação, à baixa autoestima e ao surgimento de problemas emocionais, como ansiedade e depressão.

O afeto é um elemento crucial para o sucesso acadêmico e para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com o bem-estar da sociedade em que vivem, Picchioni (2018) considera o afeto como sendo

a base sobre a qual se sustenta a relação entre pais e filhos, sendo fundamental para a construção da identidade e do desenvolvimento emocional da criança e do adolescente. É por meio das relações

afetivas que as crianças aprendem a se relacionar com o mundo, a compreender suas emoções e a desenvolver sua capacidade de empatia e solidariedade. (PICCHIONI, 2018, p. 57).

Portanto, é essencial que as instituições educacionais e as famílias estejam atentas à importância do afeto na formação integral do adolescente, promovendo um ambiente afetivo e acolhedor que favoreça o desenvolvimento emocional e social dos jovens.

Não podemos deixar de falar sobre como o afeto entre professor-aluno é essencial no processo de aprendizagem e de formação integral do adolescente, uma vez que a construção de um ambiente acolhedor e afetivo na sala de aula pode ser determinante para a aprendizagem dos jovens. A empatia e a compreensão dos sentimentos e necessidades dos alunos por parte do professor podem contribuir para que os estudantes se sintam valorizados e incentivados a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, compreender como a afetividade interfere na aprendizagem e nas relações interpessoais dos adolescentes é fundamental para a promoção de uma educação mais humana e efetiva. Ou seja,

Os jovens necessitam de um ambiente afetivo, acolhedor e seguro, onde possam expressar livremente suas emoções e sentimentos, sem serem julgados ou ridicularizados. Quando se sentem valorizados e aceitos em suas singularidades, são capazes de desenvolver uma autoestima saudável, de estabelecer relações interpessoais mais significativas e de enfrentar de maneira mais positiva os desafios da vida. (PICCHIONI, 2018, p. 37)

2.4. Conflitos

Com o lançamento do livro *Adolescência em Cartaz*, Corso e Corso (2018) trazem situações e conflitos recorrentes na adolescência utilizando filmes consagrados como representação da adolescência.

Logo no início eles pontuam que

Juventude sempre existiu, óbvio, mas, na modalidade em que a denominamos e compreendemos hoje - adolescência - é um produto do século XX. Portanto, em termos históricos, trata-se de uma novidade que segue se desdobrando. (CORSO & CORSO, 2018, p.11).

Já Siegel (2016) pondera que

adultos querem que as coisas permaneçam como estão; adolescentes têm o ímpeto de criar um novo mundo. Essa é a parte que pode dar lugar a motivos de intensa fricção, por vezes destrutiva, e que pode provocar sofrimento em todos, adolescentes e adultos. (SIEGEL, 2016, p.31).

Portanto, os adultos deviam se alertar que as grandes mudanças para os adolescentes é uma enorme influência no âmbito de construção de imagem e identidade. Muitas vezes os conflitos crescem pelo fato dos adultos julgarem o adolescente sem a própria capacidade de tomada de decisões, fazendo com que haja uma trava nas construções individuais. Grande parte dos conflitos na adolescência ocorre por essa confusão de identidade, essa confusão de descobrir de onde se é pertencente, da descoberta da sua própria subjetividade.

Parte da identidade se estabelece com a descoberta do próprio sexo: homem ou mulher, para além dos traços genitais e secundários (voz, pelos, desenvolvimento de quadris e mamas) que tornam evidentes as diferenças de sexo e auxiliam não apenas na definição da sexualidade, mas, também na representação mental, que o adolescente tem. Apesar de o sexo ser um dado biológico, a cultura ambiental pode interferir e até mesmo criar confusões a respeito do comportamento adequado que lhe responda: uma coisa é o que o adolescente é, outra como se comporta, já que este se apresenta no auge da sua definição e experimenta múltiplos eus. Por isso, dar lugar de fala para o adolescente é essencial nessa fase de conflitos, pois não tira o direito da expressão, e dá a entender que eles não são imaturos para compreender algo, pois muitas vezes o assunto já está ao alcance de conhecimento deles. Ao dar esse direito de expressão para os adolescentes, é permitida a possibilidade de desenvolvimento, de autoestima, autoconfiança, autonomia de decisões e conseqüentemente se cria a responsabilidade que é tão almejada pelos adultos para os adolescentes.

Nesse sentido, o jovem estabelece sua identidade como indivíduo

enquanto mantém suas antigas conexões com elementos significativos do passado, formando novas ligações com os valores de um determinado grupo. O grupo pode ser um grupo de colegas, um grupo étnico, um time, um culto, uma turma ou algum grupo. O aspecto crucial é que todo adolescente de certo modo se identifica com um grande número de indivíduos. (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 325).

Ter uma rede de apoio (pais, familiares, amigos, educadores) que ajudem o adolescente, de certa maneira, se encontrar é importante para que os conflitos possam se resolver de maneira mais leve, ajudando-os a se organizarem, se encontrarem socialmente, psicologicamente e biologicamente. Ou seja, a adolescência é uma fase de reconstrução individual, baseada em novas habilidades que podem ser criadas e na criação de identidade.

2.5 Desafios da pandemia da Covid-19 na adolescência

No ano de 2020 nos deparamos com um vírus novo que parou o mundo com grandes conseqüências também para os adolescentes. Como dito no capítulo acima, o jovem necessita das relações interpessoais para que consiga,

de certa forma, se encontrar. No ano da pandemia, as escolas pararam e muitos adolescentes foram privados de suas descobertas em uma fase muito importante do seu desenvolvimento, vendo-se obrigados a ficar em casa, restringindo seus relacionamentos aos da mesma residência.

É nesse sentido que percebe-se fortalecer a afirmação de que

As situações incertas podem levar a alterações de comportamento, que vão desde ansiedade, insônia e frustração até hábitos compulsivos e obsessivos. Observa-se ainda que tais situações podem gerar desconfiança [...] (MINERVINO et al., 2020).

Por isso a pandemia foi um grande divisor de águas para que os adolescentes desenvolvessem um adoecimento mental, pois a diminuição de atividades físicas, exposição excessiva às informações, a alteração da dieta e do padrão do sono e o consumo de álcool e tabaco foram alguns dos comportamentos que ocasionaram o aumento da vulnerabilidade dos jovens na pandemia.

O distanciamento social trouxe muitas sequelas para os adolescentes, incluindo essas doenças. Características da adolescência como condutas de confusão, ansiedade e estresse puderam se ressaltar nesse período. Na ausência de relações interpessoais, os jovens perderam grande espaço de descobertas, tanto individuais, quanto coletivas.

Como dito antes, todos esses sentimentos de incerteza e medo do futuro causam a ansiedade. Sobre isso, Schmidt et al. (2020) relatam:

Dentre os estudos populacionais já realizados até o presente momento sobre implicações na saúde mental diante da pandemia do novo coronavírus, destaca-se o de Wang et al. (2020) com a população geral na China, incluindo 1.210 participantes em 194 cidades, durante o estágio inicial da pandemia. Esse estudo revelou sintomas moderados a severos de ansiedade, depressão e estresse, em 28,8%, 16,5% e 8,1% dos respondentes, respectivamente. Além disso, 75,2% dos respondentes referiram medo de que seus familiares contraíssem a doença. Ser mulher, estudante e apresentar sintomas físicos ligados à COVID-19, ou problemas de saúde prévios, foram fatores significativamente associados a maiores níveis de ansiedade, depressão e estresse. Por outro lado, receber informações precisas sobre a situação local da doença e formas de prevenção e tratamento consistiram em fatores significativamente associados a menores níveis de ansiedade, depressão e estresse. (SCHMIDT et al., 2020, p. 5).

Na vida desses adolescentes, aconteceram intensas mudanças, incluindo o medo do futuro e a trava sobre o que se pode ser ou onde se encontrar. Com esses sentimentos, se agravaram também as discussões e a dificuldade de conviver com os pais ou familiares, pois a pandemia transformou o local de convívio em um lugar de discussões e estresse.

Adicionado a isso, impôs-se o excesso de contato dentro do núcleo familiar e, porventura, ausência de privacidade. Enquanto há relato das famílias com crianças de que estas têm demonstrado felicidade frente ao aumento do tempo com os pais, essa não é a realidade mais comum para os adolescentes, que vivenciam uma interrupção no processo de busca por identidade fora de casa. O distanciamento físico atual também é acompanhado de impactos econômicos para algumas famílias, o que pode aumentar o conflito dentro das casas e a insegurança emocional dos adolescentes (MILIAUSKAS; FAUS, 2020, p. 3-4)

2.6 Bullying

No livro *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*, nos deparamos com outros olhares para o assunto e nos familiarizamos com as diversas peculiaridades que estão presentes neste tema. Entretanto, vale ressaltar que segundo Crochick e Crochick (2017)

[...] bullying e preconceito são fenômenos distintos, ainda que possam, por vezes, estar associados. Em comum, apresentam um alvo que aparenta fragilidade ou incapacidade de se defender da violência que recai sobre si, mas mesmo nisso há uma distinção: o alvo do bullying é qualquer um que possa ser submetido; o do preconceito, em geral, necessita de uma justificativa para a discriminação.”(CROCHICK, CROCHICK, 2017, p. 28)

Como dito acima “o alvo do bullying é qualquer um que possa ser submetido”, ou seja, não precisa de um motivo específico para “justificar” a violência, mas sim, que o alvo não seja capaz de se defender. Contudo, temos outras perspectivas dessa situação quando pensamos não somente sobre a vítima, mas também, sobre o agressor e imaginamos algumas causas possíveis para a ocorrência do bullying que segundo os autores

[...] consideram como causa do bullying tanto a ausência de autoridade, no que se refere ao afeto e aos limites a serem dados, quanto sua presença violenta, expressada por maus-tratos físicos e explosões emocionais agressivas. Nesse mesmo sentido, na pesquisa realizada pelo CEATS (2010), parte dos professores alega que não foi preparada para conter a indisciplina a não ser pela coerção. Já as famílias dizem que a escola carece de hierarquia e autoridade.” (CROCHICK, CROCHICK, 2017, p. 33)

Visando essa perspectiva por parte do agressor, é válido imaginar que para agir de forma violenta, sem motivo aparente, é necessário que existam outros tipos de motivações por trás da agressão. Imaginamos aqui, que o agressor possa se sentir aliviado descontando frustrações em cima de uma vítima para aliviar

suas próprias tensões, que como colocam os autores, refere-se a

há outro fator inerente à vida de um modo geral, e ao indivíduo em particular, expressada como pulsão de morte que também pode ser considerada essencial: há uma tendência que leva as pessoas a querer eliminar toda a tensão existente - dentro e fora de si - que explicaria a agressividade¹ voltada a si mesmas e aos outros; essa tensão é incrementada pelo sofrimento gerado ao homem por três fontes: 1) sentimento da fragilidade do corpo; 2) força incomensurável da natureza; e 3) relações sociais. Kant (1992) argumenta nesse mesmo sentido. Para ele, essa tensão é própria ao homem, que detém uma natural “sociabilidade insociável”: sente-se bem com os outros e, ao mesmo tempo, prazer em dispor tudo à sua vontade, o que provoca resistência dos demais.”(CROCHICK, CROCHICK, 2017, p. 13)

Com isso vemos que o bullying não precisa de motivo para acontecer, ele acontece pela simples não aceitação de um indivíduo, podendo ser pela pura vontade de diminuir o outro para o seu próprio bem estar. Seguindo esse pensamento, é possível entender, como Crochick e Crochick (2017) que

que uma sociedade que gere menos tensão terá menos a presença da pulsão da morte, ou seja, da violência: uma vida plena de prazer e sem ameaças, sem opressões, possível em uma sociedade de produção material abundante e igualitária, na qual se tenha a garantia de que os entes queridos poderão ter a mesma facilidade e liberdade daquele que viveu muito bem por um longo tempo, não necessita da violência em qualquer uma de suas formas” (CROCHICK, CROCHICK, 2017, p. 14)

Ou seja, existem tensões dentro da sociedade causadas por diversos motivos que contribuem para que haja conflitos e violência. Portanto, acredita-se que a ausência dessas tensões poderia resultar em um ambiente social menos conflituoso e possivelmente com menor índice de violência. Entretanto, podemos imaginar que, estando a violência por parte do agressor associada a tensões que ele vivencia, em um mundo onde essas tensões possam ser amenizadas, seria possível vivermos em maior harmonia, sem ter que jogar ou procurar por a culpa no outro pelos nossos próprios problemas.

Estas observações nos levam a pensar, por fim, na importância do outro, na desvinculação da família, que não significa necessariamente uma rejeição da mesma, mas reflexo do contínuo conflito interno do adolescente em busca de si e da aceitação do outro. Além disso, é possível olhar para a importância do processo contínuo de construção de uma autoimagem positiva e sua importância para a autoestima e para a falta da mesma, resultando em insegurança em relação a si. Esta pode gerar uma fragilidade, deixando a pessoa vulnerável a situações como o bullying, podendo ser decorrente de um agressor com questões afetivas que geram um abalo emocional e uma vítima impossibilitada de se defender. Com isso, falamos da influência

dos ambientes tanto familiares quanto escolares e as pressões de ambos. Também vimos a importância do afeto e como a existência ou a falta dele pode resultar em grandes mudanças na vida do adolescente em relações significativas fundamentais como a relação entre pais e filhos.

O jovem tem uma linda habilidade de manter conexões com o passado fazendo ligações a novos valores. Os adolescentes que participaram deste trabalho, sofreram com algo que muitas gerações anteriores a eles nem devem ter imaginado, uma pandemia. Infelizmente, decorrente desta pandemia, ficaram sequelas de perdas, ansiedade, depressão e estresse. Com isso, relações importantes para o desenvolvimento do jovem foram fortemente afetadas.

Finalizando, vale lembrar que o jovem sempre existiu, mas, o adolescente é um produto do século XX e é uma novidade que segue se desdobrando e que está e estará em constante mudança levando em consideração as mudanças históricas, e que trabalhos como este sempre serão necessários para nos ajudar a nos relacionar e entender os adolescentes de cada época.

3. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada em dois tópicos, sendo o primeiro relativo ao conteúdo dos depoimentos e o segundo referente ao documentário como estratégia de formação, ou seja, como material didático-pedagógico, produto do estudo. Para ambas as análises levou-se em consideração o objetivo da pesquisa de aprofundar o conhecimento sobre os adolescentes, dando-lhes voz para falarem sobre si mesmos, suas expectativas relacionadas à família, à escola e ao futuro, de forma a contribuir com a reflexão de pais e educadores sobre os adolescentes, principalmente, no contexto de pós-pandemia.

3.1 Análise dos depoimentos dos participantes do documentário

Considerando-se o objetivo acima citado, os dados coletados por meio dos depoimentos de adolescentes e adultos foram organizados de acordo com as temáticas do documentário, no total de sete categorias: Impressões sobre a família, Reflexões, Percepções sobre a escola, Diversão, Vivências da pandemia, Bullying e Perspectivas de futuro.

3.1.1 Categoria 1 - Impressões sobre a família

Para compor essa categoria foram consideradas as respostas às questões: Como é a sua relação com seus pais? E se você pudesse mudar alguma coisa em seus pais, o que seria?, na qual foram analisados os depoimentos dos participantes do vídeo referente às subcategorias: percepção que os adolescentes

têm da família, relacionamento familiar e identificação com os pais.

Com relação a percepção que os adolescentes têm da família, G. conta:

“No meu caso, não foi a minha família, porque ela não me deu muito apoio, então, eu acho assim: eu falo que eu não tenho uma família, tenho 1000 famílias, que no caso, são as famílias dos meus amigos. Porque é. Eu vejo como a família dos meus amigos são com eles e como eles são, e aí, tipo, eu tinha uma amiga que a família dela tinha... Não, ainda tem, ela é viva ainda. A gente é amiga, é a família dela. E é... Tipo... um amor, sabe? com ela... E aí, como eu estava sempre com ela, como eu via como os pais dela tratavam, educavam ela, eu peguei isso pra mim... então às vezes costumo falar que a família dos meus amigos que me educam.”. (G, 00:03:07 até 00:03:37)

G. reflete que os pais dela nunca deram muito apoio e afeto a ela, e é por isso que considera que a família dos seus amigos acaba cumprindo esse papel afetivo, sua rede de apoio. Isso nos lembra o que afirma Picchioni (2018), sobre a afetividade, sendo fundamental na aprendizagem e nas relações interpessoais dos adolescentes. Para a autora,

O afeto é um aspecto fundamental na relação entre pais e filhos. É através do afeto que os pais demonstram aos filhos que os amam e que estão presentes em suas vidas. O afeto também é importante para o desenvolvimento dos jovens, pois os ajuda a se sentirem seguros e confiantes em suas relações com os outros. Além disso, o afeto pode contribuir para o fortalecimento do vínculo entre pais e filhos, criando uma relação de confiança e respeito mútuo.” (PICCHIONI, 2018, p. 37)

A relação de G. com a família é uma amostra de como a falta de apoio e afeto pode afetar a aprendizagem e o desenvolvimento emocional. No entanto, a forma como G. encontrou apoio e afeto nas famílias dos amigos, ressalta a importância de ter uma rede de suporte emocional para ajudar a superar as dificuldades e a lidar com as emoções. Isso sugere que, além da família, outros fatores como amigos, professores e a comunidade podem desempenhar um papel importante na construção de relacionamentos significativos que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento emocional dos adolescentes.

Em um dos momentos do vídeo, outra participante, A.C., diz:

“Olha, a minha relação com os meus pais é muito boa, graças a Deus é bem agradável no sentido em que eles sempre estão comigo. Lá em casa é um convívio muito bom. Estamos sempre conversando sobre os mais diversos assuntos, então, para mim é algo maravilhoso estar ao lado

deles e não tenho nem palavras, explicações assim, porque com certeza são os meus melhores amigos. Participam muito da minha vida e é algo muito especial para mim.” (A.C, 00:03:50 até 00:04:25).

A.C. relata que tem uma relação muito boa com seus pais, que é marcada por uma convivência agradável e por conversas sobre diversos assuntos. Para ela, essa relação é maravilhosa e especial, pois seus pais são seus melhores amigos e participam muito de sua vida. Essa fala de A.C pode ser analisada à luz da teoria da afetividade na aprendizagem e relações, que destaca a importância do afeto na relação entre pais e filhos para o desenvolvimento saudável e integral dos jovens. Como aponta Picchioni (2018)

A presença do afeto na família é um fator crucial para o desenvolvimento dos jovens. É através do afeto que os membros da família criam laços emocionais e se relacionam de forma saudável e harmoniosa. Quando há ausência de afeto na família, os jovens podem desenvolver sentimentos de rejeição, abandono e baixa autoestima, o que pode afetar negativamente seu desenvolvimento emocional e psicológico. Por isso, é importante que os pais demonstrem afeto e carinho pelos filhos, criando um ambiente acolhedor e de confiança em casa.” (PICCHIONI, 2018, p. 36)

A fala de A.C. confirma a importância da relação afetiva entre ela e seus pais, que pode estar contribuindo para sua autoestima e confiança, o que pode impactar positivamente em sua aprendizagem e desenvolvimento.

3.1.2 Categoria 2 - Reflexões

Inicialmente essa categoria não estava prevista no escopo de perguntas que nortearam as entrevistas. No entanto, devido a seriedade com que os adolescentes responderam às demais questões, ficou explícito que eles refletem sobre si e sua inserção no mundo ‘adulto’. Dessa forma ela foi criada no momento da estruturação do documentário para demonstrar e aprofundar as subjetividades, potencialidades e singularidades dos adolescentes. Nessa categoria foram analisados os depoimentos dos participantes do vídeo, a forma como eles se veem e se percebem nessa fase da vida, que é a adolescência, como se sentem, o que pensam etc. Por exemplo, I. diz:

“A gente está numa idade onde a gente explora muito, não é? Então a gente está conhecendo muito a cidade. A selva de pedra que é São Paulo e conhecendo a realidade. Porque eu acho que na adolescência, no começo da adolescência, a gente começa a entender como funcionam as coisas dentro de casa, sabe? Que viver é difícil, e a pandemia adiantou isso.” (I. 00:05:04 até 00:05:21)

Ao refletir o quanto as coisas em sua volta estão mudando, I. percebe que a vida não é aquilo que achava antes, revela a percepção de um adolescente em relação à sua fase de desenvolvimento, na qual ele está explorando e conhecendo

mais sobre a cidade e a realidade à sua volta. Essa é uma fase em que o indivíduo está tentando descobrir sua identidade e compreender as complexidades do mundo que o cerca. Ele menciona, também, que a adolescência é uma época em que se começa a entender como as coisas funcionam dentro de casa, o que pode ser interpretado como uma busca por compreender a dinâmica familiar e suas relações, na qual o conflito central é a identidade e confusão de papéis, o que leva o adolescente a buscar sua singularidade, ao mesmo tempo em que tem que conhecer a cidade e compreender uma dinâmica para uma identidade mais clara. É o que vemos na afirmação de Erikson (1968)

A fase da adolescência é marcada pelo conflito entre identidade e confusão de papéis, no qual o indivíduo busca definir sua identidade pessoal e profissional, ao mesmo tempo em que enfrenta as expectativas da sociedade e as pressões dos pares. (Erikson; 1968, p. 93).

Além disso, o entrevistado menciona que a pandemia adiantou essa percepção de que a vida é difícil, o que pode estar relacionado ao impacto que a pandemia teve na vida dos adolescentes, tanto em termos de isolamento social, quanto de preocupações com o futuro e incertezas em relação à escola e às atividades cotidianas.

Os autores apontam que, embora a infecção por COVID-19 em si possa ser menos grave em adolescentes, a pandemia e as medidas de contenção adotadas têm impactado significativamente sua saúde mental. (MINERVINO et al., 2020.).

Ainda seguindo essa reflexão, tivemos mais algumas falas que impactam bastante na análise sobre autoimagem do adolescente, por exemplo, IS. diz :

“Quem está falando agora é o que eu já passei e o que eu estou passando e as pessoas que me criaram.” (IS. 00:05:37 até 00:05:47)

Essa fala remete a afirmação de Erikson (1968), pois indica que a identidade não é algo fixo e imutável, mas sim algo que está em constante mudança e formação:

A identidade não é uma coisa fixa, mas é formada e reformada continuamente através da nossa interação com os outros e da nossa relação com o mundo” (ERIKSON, 1968, p. 122).

IS. se refere às pessoas que a criaram, indicando que sua identidade foi formada a partir da interação com essas pessoas e da relação com o mundo.

No entanto, diferente desse posicionamento, um dos participantes do documentário afirmou que nem todos os adolescentes gostam de estar em constante mudança, ter interações novas e se sentir nessa fase nova:

“Mas como te disse, meus amigos são meu quarteto aqui, meu quarteto fantástico e tirando isso, eu não tenho amigos nessa escola porque todo mundo me despreza.” (T. 00:07:16)

Ou seja, a adolescência é uma fase em que a autoimagem está em constante transformação, o que pode gerar conflitos internos. Além disso, a fala de T. também sugere a busca por uma identidade própria, que pode entrar em conflito com a necessidade de ser aceito pelo grupo, o que nos lembra a contribuição de Picchioni (2018) quando afirma que

Durante a adolescência, a construção da autoimagem é um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento. É nessa fase que o jovem começa a se ver como um indivíduo único e a desenvolver uma noção de si mesmo. A escola e a família desempenham um papel fundamental nesse processo, pois ajudam o adolescente a descobrir seus pontos fortes e fracos, a lidar com as emoções e a desenvolver habilidades sociais. Uma autoimagem positiva é essencial para a saúde mental e o bem-estar do adolescente, enquanto uma autoimagem negativa pode levar a problemas como baixa autoestima, depressão e ansiedade. (PICCHIONI, 2018, p.35).

3.1.3 Categoria 3 - Percepções sobre a escola

Para compor essa categoria foram consideradas as respostas às questões: Você gosta da escola? E se você pudesse mudar alguma coisa em sua escola, o que seria?. Nessa categoria foram analisados os depoimentos de como os participantes do documentário percebem a escola onde estudam, o que acham que seria importante mudar, como A.C. conta:

“Bom, a escola é um ambiente muito legal, porque eu posso interagir com várias pessoas diferentes ao mesmo tempo, com muitos temperamentos diferentes. Em questão de conhecimento também existem matérias que exigem muito esforço mas existem matérias que eu gosto bastante também, então, para mim, é uma relação importante, tanto pra interagir socialmente mas para construir também o meu conhecimento, porque é primordial” (A.C.00:07:50 até 00:08:18)

A.C. relata o quanto ela tem consciência e valoriza a troca com pessoas do seu convívio, reconhecendo a singularidade de cada um, sabendo o quão essencial é saber que pessoas têm diferentes tipos de comportamentos e temperamentos, e de que forma isso contribui para ela também. Outro ponto que nos chamou atenção, foi que em outros momentos do documentário, A.C. relata uma ótima relação com os pais, que, de acordo com Picchioni (2018) é importante para que o adolescente se sinta confortável para expressar suas opiniões e sentimentos e, conseqüentemente, tenha mais chances de desenvolver habilidades sociais positivas, como empatia, tolerância e respeito à diversidade.

Isso pode ser um fator importante para o adolescente aceitar melhor

as diferenças em outras pessoas, já que ele está mais preparado para lidar com elas. Além disso, a escola também pode desempenhar um papel fundamental na promoção da convivência pacífica e respeitosa entre os alunos, por meio de atividades que estimulem o diálogo e a reflexão sobre temas relacionados à diversidade e inclusão. Assim, tanto a família quanto a escola podem contribuir para o desenvolvimento de um adolescente que sabe conviver com pessoas diferentes.

Segundo esse contexto, podemos observar o depoimento de F. , quando diz:

“Eu gosto, mas tem seus lados negativos, né? Da escola, por exemplo, eu pelo menos gosto de ficar com gente que tenho intimidade e tal. Mas aí quando a gente tem que fazer atividade em grupo, o professor fala: “ eu vou escolher” aí eu fico com pessoas que eu não gosto, não que eu não gosto... mas é que eu não tenho intimidade, então eu acabo meio que não gostando muito de fazer a atividade...” (F. 00:10:06 até 00:10:28)

F. enfatiza algo que está muito presente ao longo desse trabalho; a importância em se criar vínculos afetivos na vida de um adolescente, o afeto e os laços que se criam nessa fase que são muito fortes e afetam, tanto a vida pessoal como a acadêmica. Em sua fala, nota-se o quanto não se sente confortável em se relacionar em alguns momentos com pessoas em que ela não tem tanta intimidade, ou seja, não se sente tão aberta para fazer trocas com pessoas na qual não tem uma troca de afetos. Assim como observamos nas falas de A.C., que gosta de conhecer novas pessoas e interagir com diferentes personalidades, e como podemos notar na preferência de F. por se relacionar com pessoas com as quais ela já tem uma certa intimidade.

Portanto, é fundamental compreender e respeitar a singularidade de cada adolescente e ser capaz de lidar com suas preferências de forma a beneficiá-los. A condução das atividades em grupo deve levar em consideração as relações e afinidades pessoais dos alunos, buscando criar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento socioemocional de todos.

3.1.4 Categoria 4 - Diversão

Para compor essa categoria foram consideradas as respostas às questões: O que você mais gosta de fazer? e O que você fazia para se divertir antes da pandemia?. Nessa categoria, foram analisadas as respostas dos adolescentes sobre o momento atual, assim como antes da pandemia.

Com relação às respostas, notou-se que as percepções são completamente pessoais e divergentes, confirmando que cada adolescente tem sua singularidade.

Como por exemplo, de H., que conta:

“Bom, eu me divirto de diversas maneiras. Eu gosto de jogar vídeo game,

eu gosto de cuidar das minhas plantinhas, que eu tenho algumas plantas em casa, eu gosto de pintar, meditar, porque eu fui uma pessoa muito estressada no passado. Eu comecei a meditar. Para mim, me ajuda a ficar mais calmo.” (H.00:17:27 até 00:17:39) Já, A. diz:

“Sei lá, eu faço algumas coisas diferentes, eu toco bateria desde os 9 anos, porque meu pai é músico...eu já pensei em seguir essa carreira também, só que eu... não é algo que me interessa, é mais um hobby.” (A. 00:17:47 até 00:17:58)

Ou seja, cada indivíduo tem suas próprias preferências, quando se trata de se divertir, como afirma Marta Picchioni (2018) em seu livro “Família e Escola: Desafios do Presente”,

[...] os adolescentes possuem diferentes formas de vivenciar sua vida social e de lazer, que podem variar conforme a cultura, a história de vida e as relações que estabelecem com outras pessoas.” (PICCHIONI. 2018., p. 78).

Essa afirmação da autora corrobora com o fato de que cada adolescente possui sua singularidade quando se trata de se divertir e aproveitar o tempo livre. É importante que as famílias e escolas estejam atentas a essas diferenças e respeitem suas escolhas, proporcionando um ambiente adequado para que possam se desenvolver e se divertir de maneira saudável. Além disso, pudemos observar que para alguns adolescentes, a leitura é a primeira opção de diversão, como G. diz:

“Aii, ler. Nossa sem dúvida ler, nossa ...eu ... Eu venho, da minha casa para a escola, são 40 minutos. São os 40 minutos lendo, sem dúvida nenhuma, quando eu volto também, se eu tiver sentada, é lendo também, sem dúvida nenhuma.” (G, 00:18:00 até 00:18:12)

Para outros, ajuda a passar o tempo e traz diversão, ou ainda, auxilia em alguma outra atividade, como aparece no depoimento de J. ao falar que está se desenvolvendo no desenho:

“Eu gosto de ler bastante, tanto do desenho quanto de ler. Ler me ajuda a desenhar porque me dá mais ideias. É isso. E minha mãe sempre me ajudou bastante com essa questão. Ela sempre comprou material para mim, sempre fez de tudo.” (J. 00:18:40 até 00:18:48)

De acordo com Marta Picchioni (2018), a leitura pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos adolescentes, além de contribuir para a ampliação de seu vocabulário e melhoria da escrita.

A leitura é citada ao longo do documentário em diversas situações, como aos 00:33:46, em que M. diz que começou a ler durante a pandemia “porque ficava ansiosa” e I. que já tinha ‘mania’ de ler antes da pandemia mas que com ela “só aumentou isso” (I. 00:34:00)

A afirmação de G., de que a leitura ajuda a passar o tempo, e a de J. de que ela ajuda a desenhar porque dá mais criatividade, evidenciam a relevância da leitura para além do âmbito escolar. Nesse sentido, é importante que as famílias e escolas incentivem a prática da leitura, proporcionando acesso aos livros, criando espaços adequados e proponham situações ‘afetivas’ para a sua realização. Além disso, a fala de J., sobre o apoio que recebeu da mãe em relação à leitura demonstra a importância do envolvimento da família nesta motivação.

Em suma, as falas dos adolescentes sobre a importância da leitura como forma de diversão e estímulo à criatividade corroboram a importância da leitura como ferramenta de desenvolvimento cognitivo e cultural dos jovens, bem como ressaltam o papel das famílias e escolas em incentivá-la.

3.1.5 Categoria 5 - Vivências na pandemia

Para compor essa categoria, foram consideradas as respostas às questões: O que vocês faziam na pandemia? ou Como vocês se divertiram na pandemia?

Os jovens que participaram desta pesquisa vivenciaram, assim como tantos outros, diversas questões durante a pandemia da COVID-19. Intensificaram-se dúvidas e inseguranças, como indicado nos depoimentos das adolescentes E. e F.

“Na pandemia eu fiquei muito insegura, quando eu tipo ia voltar às aulas, porque eu fui perdendo amizade.” (E. 00:26:00 até 00:26:07)

“Ainda mais com a pandemia eu fiquei mais reservada ainda... então eu prefiro ficar mais na minha do que conversar...assim mais extrovertido e animada.” (F. 00:27:00 até 00:27:09) E confirmado no depoimento da psicóloga: *“Isso na pandemia foi muito marcante também né? Quando as pessoas de 13, 14 anos voltaram para as escolas, elas tinham saído crianças e voltaram adolescentes. Teve um estranhamento geral: ‘nossa, olha como você tá, olha...’ enfim, seu tamanho, seu corpo, o seu ... né? barba, pelo”* (psicóloga L. 00:26:41)

Acontecimentos característicos dessa fase, geralmente são acompanhados e vivenciados com muitas trocas de informação entre os jovens, mas que em decorrência do isolamento social provocado pela pandemia, foram vividos de forma totalmente individual.

A pandemia também complicou relacionamentos tanto do convívio familiar quanto social.

Dentre as medidas de distanciamento social, destaca-se, para este grupo, o fechamento de escolas, clubes, academias... Adicionado a isso, impôs-se o excesso de contato dentro do núcleo familiar e, porventura, ausência de privacidade. Enquanto há relato das famílias com crianças de que estas têm demonstrado felicidade

frente ao aumento do tempo com os pais, essa não é a realidade mais comum para os adolescentes, que vivenciam uma interrupção no processo de busca por identidade fora de casa. O distanciamento físico atual também é acompanhado de impactos econômicos para algumas famílias, o que pode aumentar o conflito dentro das casas e a insegurança emocional dos adolescentes (MILIAUSKAS; FAUS, 2020, p. 3-4)

Levando em consideração que o convívio social é de extrema importância para o jovem para auxiliá-lo na busca de sua própria identidade, podemos pensar que estes se tornaram muito mais reservados, já que foram privados do contato com outras pessoas além de seu próprio núcleo familiar.

"Ainda mais com a pandemia eu fiquei mais reservada ainda... então eu prefiro ficar mais na minha do que conversar...assim mais extrovertido e animada." (F. 00:27:00 até 00:27:09)

Além da insegurança das mudanças físicas, a personalidade social também foi se modificando. Manter amizades somente no campo virtual, quando possível, pois muitos nem tinham acesso a internet, apresentou-se ambíguo.

"Reatar os relacionamentos de amizade que eu tinha que foi se perdendo durante a pandemia e eu tive que reatar no ano passado" (G. 00:26:32 até 00:26:41)

Enquanto que A.L. diz que fazia muitas chamadas de vídeo com as amigas para fazer os trabalhos, G. aponta não gostar

"Então, na pandemia foi muito complicado, porque eu não sou uma pessoa que gosta muito de videochamada, essas coisas... Então, na pandemia, foi bem complicado para mim. Não ter esse contato assim, tipo: de estar pessoalmente com eles." (G. 00:34:09 até 00:34:22)

Por outro lado, esses mesmos jovens foram capazes de se reinventar a seu modo durante esse período.

"...Minha mãe sempre muito preocupada comigo, com a minha avó, ainda mais, já que eu moro com os meus avós e a minha mãe tinha uma... uma proteção única pra eles. Só que nisso, me fazia ficar trancado no quarto, não podia sair, eu ficava só no computador, então eu acabei desenvolvendo mais desenho, eu gostava de jogar, eu fazia amigos na internet e eu tenho até uns amigos de hoje em dia da internet que tão comigo ainda." (J. 00:27:07 até 00:27:54)

Por meio dos depoimentos abaixo, podemos perceber que ao enfrentar as situações impostas pela pandemia, muitos adolescentes começaram a experimentar um novo caminho:

"eu comecei até a ficar um pouco popular nas redes sociais na pandemia,

porque a única coisa que tinha pra fazer era mexer no telefone, aí eu ficava mexendo no instagram postando vários vídeos aleatórios." (W. 00:28:28 até 00:28:37)

"Depois de muito tempo, eu comecei a passar um tempo mais comigo. Eu meio que abandonei um pouco a internet e comecei a passar a um pouco comigo. Eu comecei a fazer perguntas comigo mesmo. É, descobri uma nova, uma nova coisa que eu amo, que eu adoro, que é a filosofia. E bom, basicamente, eu passei um bom tempo quase... quase um ano só nessa... só de conversar comigo mesmo...buscar... buscar informação, busca do conhecimento, né?" (Y. 00:28:38 até 00:29:17)

"Na pandemia foi um momento muito importante para mim, porque foi na pandemia onde eu me reencontrei. Foi onde eu realmente percebi quem eu era. É, eu passei um bom tempo quieto na minha, só trancado no meu quarto. Colocando as ideias na minha cabeça, porque antes eu fazia muita besteira, eu... saía e voltava muito tarde eu acabava bebendo. E não era uma coisa que eu sentia que eu gostava de fazer realmente... Eu estava mais por influência dos meus amigos, então, na pandemia, foi um momento onde eu me... Coloquei minha cabeça no lugar, pensei no que eu realmente queria para minha vida e foi onde tudo começou a mudar. Foi onde eu comecei a me exercitar, porque eu não fazia nada, só vivia trancado, jogando até 6 horas da manhã. E eu fui descobrindo. O que eu realmente gostava, então eu comecei a treinar, comecei a fazer novas amizades, amizades certas, quando me levava para o caminho certo." (G. 00:32:32 até 00:33:28)

Para A., o início da pandemia somou-se a outras duas mudanças significativas: a separação de seus pais e, conseqüentemente, a mudança de Pernambuco para São Paulo. Apesar de transparecer que ele sente muita falta do convívio com o pai, é interessante notar que é ele quem reflete sobre o melhor caminho para superar esse momento:

"...pra encher minha cabeça de outras coisas e pra, sei lá, reciclar meu tempo, eu aprendi a desenvolver um, algumas coisas. eu fiz curso de programação também, é, eu fiz uns cursos de edição, eu tinha um cara que me ensinava por um tempo, então tudo isso eu fui aprendendo e sempre foram coisas que eu me divirto, me diverti e sempre vou me divertir." (A. 00:29:53 até 00:30:54)

Estudar também foi citado pelos adolescentes em diversos momentos:

"Esse negócio de estudar pra vestibular foi algo que eu descobri por mim mesma, é algo que eu consigo fazer sozinha e eu até me divirto fazendo, porque, é do meu jeito que eu consigo fazer." (B. 00:30:57 até 00:31:06)

O diretor da escola de programação, L.F., ao saber que os adolescentes

estudam por prazer e quando tem interesse, apontou:

“Se me perguntar assim qual que é a habilidade mais importante que eu gosto de ver no adolescente hoje, é o autodidatismo. Porque se ele for um autodidata, todos os desafios que ele enfrentar na vida dele, ele vai ser muito bom, ele vai ter muita facilidade para enfrentar esses desafios. porque é com base no conhecimento que ele vai buscar por conta própria que tá aí. é uma questão dele ter a iniciativa de buscar esse conhecimento pra resolver os desafios que ele tem.” (Diretor L.F. 00:31:07 até 00:31:30)”

3.1.6 Categoria 6 - Bullying

Para compor essa categoria foram consideradas as respostas às questões: Você gosta da escola? e Pense em você, conte algo ou alguém que contribuiu para você ser você. Nessa categoria, discorreremos sobre as respostas a respeito do ambiente escolar e sobre as pessoas à volta que contribuem, ou não, para o jovem ser ele mesmo, estabelecendo relação com a ocorrência de bullying no ambiente escolar.

Ao responder sobre o que seria considerado “importante” e “o que seria banal”, IS. trás o assunto bullying à tona, explicando que: “Banal é roupa, ele se importa mais com roupa do que por exemplo alguém que tá sofrendo bullying ou alguém que tenta se matar” [IS.00:21:57]. Com isso, outros depoimentos se seguem como o de K., quando fala: “Mas agora, quando uma pessoa é racista ou sofre bullying, isso e várias coisas, ele não faz nada.” (K.00:22:52) e o de IS., que complementa: “Ou se não, ele fala justamente assim, ‘a gente tem que ver isso aí.’” (IS. 00:22:58).

Estas questões são apontadas por Crochick e Crochick (2017) quando afirma que

[...] os especialistas consideram como causa do *bullying* tanto a ausência de autoridade, no que se refere ao afeto e aos limites a serem dados, quanto sua presença violenta, expressada por maus tratos físicos e explosões emocionais agressivas. Nesse mesmo sentido, na pesquisa realizada pelo CEATS (2010), parte dos professores alega que não foi preparada para conter a indisciplina a não ser pela coerção. Já as famílias dizem que a escola carece de hierarquia e autoridade. (CROCHICK e CROCHICK, 2017, p. 33)

Portanto, o *bullying* não é somente sobre a vítima ou o agressor, mas sim, sobre os dois. Como dito acima, por parte do agressor temos a ausência de afeto, indisciplina, limites e até mesmo o sofrimento dado pela violência física e mental que o levam a violentar alguém que apresenta fragilidade ou incapacidade de se defender. A vítima não apresenta um motivo específico, porém, por sua fragilidade, possibilita ao agressor depositar nela todas as suas tensões, quando no ambiente escolar não existe uma intervenção. É o que aponta G.:

“Uma falta de interesse sobre os alunos, sobre o que eles querem, sobre

como os alunos estão se sentido dentro da escola, o que passa pela cabeça dos alunos, por exemplo: o caso que ela falou de suicídio, racismo, bullying... teve aluno que saiu da escola, teve aluno que tentou se matar aqui dentro, e acabou que isso acabou sendo abafado pela escola, e isso intriga muito, porque se você não se sente seguro num lugar que você tem que ir todos os dias, como é que você vai se sentir seguro em outros lugares, tipo na rua?” (G., 00:23:14 até 00:23:42)

No entanto, a escola deveria ser o lugar da educação, da troca e do convívio social, e não da violência. Como já dito, a forma como o jovem se vê e é visto pelos outros pode impactar significativamente na sua autoestima e autoconfiança, como diz T:

“Meus amigos são aqui, o meu quarteto fantástico, e tirando isso eu não tenho amigos nessa escola porque todo mundo me despreza. Eu sou a mais desprezada dessa escola professora. O jeito que o povo me olha, o jeito que o povo me critica.” (T., 00:01:46)

A amiga acrescenta ao final da fala de T.: “E, olha que ela nem fala...” e T. afirma: “E olha que eu nem falo, exato! Olha que eu nem falo, eu sou na minha.” (T., 00:02:03).

Analisando a fala de T. percebemos que se sente desprezada, e que esse tipo de violência cria tensão, sentimentos de fragilidade e um mal-estar que provoca e é provocado pela violência que acaba impactando significativamente na sua autoestima e autoconfiança. Pois,

Uma autoimagem positiva é a consequência de uma identidade formada positivamente, e tal identidade resulta em parte do reconhecimento dos impulsos individuais como próprios e da integração desses impulsos em padrões comportamentais consistentes, que por sua vez podem ser avaliados por si mesmos e pelos outros como coerentes com as normas e expectativas do ambiente” (ERIKSON, 1968, p. 151).

Nesse caso, T. fala que somente as amigas ali presentes são suas amigas e que “tirando elas”, não tem mais nenhum amigo. Novamente ressaltamos a importância dessa rede de apoio, com Picchioni (2020)

A afetividade é um aspecto fundamental para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a aprendizagem e as relações interpessoais dos adolescentes. As emoções e os afetos são processos que estão sempre presentes no indivíduo, influenciando em suas atitudes, pensamentos e comportamentos. Na adolescência, período de grandes mudanças e transformações, a afetividade ganha ainda mais importância, pois os jovens estão em processo de construção de sua identidade, valores e relacionamentos. (PICCHIONI, 2020).

Por fim, vemos que T. tem consciência de que a escola não é um ambiente perfeito, mas ao menos pode contar com um grupo de amigas para dar o suporte de que ela precisa, confirmando a importância da afetividade que Picchioni menciona, e que é confirmada pelo depoimento de A.C.

“A gentileza faz com que as pessoas sorriam, a bondade também... quando você ajuda uma pessoa em algo que ela tá precisando, se chama caridade também. Quando você auxilia alguém que precisa, pode ser em qualquer coisa, a coisa mais simples pra você... Você ajudou aquela pessoa e ela conseguiu se sair bem em algo que ela estava aflita, eu acho que isso gera um sorriso e além de um sorriso, uma gratidão também, porque a pessoa vai se recordar daquilo que você fez por ela. Então, eu acho que esse é um motivo de sorriso também.” (A.C. 44:2)

Sem esse grupo de amigas ao seu lado, será que T. não estaria em uma situação que envolvesse mais que olhares de desprezo ou até mesmo desistiria da escola?

Mesmo sem uma pergunta explícita, o bullying foi diretamente citado por um grupo de adolescentes da mesma escola. As falas comprovam uma realidade muito presente nas escolas, em maior ou menor grau, que precisa ser mediada pelos adultos, conforme aponta M.C., diretora de escola infantil (00:22:04 até 00:22:30).

Contudo, A.C. diz que ‘a gentileza pode transformar essa realidade’ sem saber que esta frase diz mais sobre a positividade dos adolescentes do que sobre uma forma de resolver o problema.

3.1.7 Categoria 7 - Percepções sobre o futuro

Para compor essa categoria, foram consideradas respostas ao questionamento sobre o futuro. Intencionalmente, na mesma pergunta também foi apresentada a palavra “sonho”, de modo que fosse possível analisar quais percepções os jovens têm sobre o futuro: se imediato e/ou longínquo, além da própria representação do tema para esta fase.

“Eu quero sim, fazer uma faculdade. Eu ainda não, não, não me decidi do que, mas... e acho que isso que é o me dá um me dá um pouco de medo porque não está tão longe, então, tipo, acho que eu fico meio insegura. Que tipo, Meu! E se eu escolher errado e tiver que trancar e começar tudo de novo? Acho que isso me dá um pouco de pânico. Mas eu tento não, não pensar muito nisso por agora e focar no que, tipo assim, nas coisas que eu gosto de fazer e ver se eu me acho dentro disso.” (R., 00:42:02)

Se tivermos ouvido atento para a fala de K., percebemos que ela coloca o futuro longínquo antes do futuro imediato. Ou seja: o sonho vem antes das possibilidades que se apresentam

“Um sonho? Acho que um sonho que eu tenho mesmo é ser independente

financeiramente, primeiro... Depois...depois vem a faculdade, o que eu quero fazer... eu não sei especificamente, eu não quero eu...No começo assim eu queria fazer faculdade de veterinária. Mas aí eu fiquei meio assim aí eu ainda estou numa dúvida, ainda não sei...” (K. 00:35:29 até 00:35:50)

Por muitas vezes, os adultos pré-julgam que os jovens não se preocupam com o futuro, associam esta fase à rebeldia e muitas vezes sequer sabem o que está acontecendo. Entretanto, como explicitado no trecho da entrevista de G., isso é uma visão parcial.

“Eu acho que eu tenho um pouco de medo do futuro, porque... Assim, eu sei o que fazer, mas ao mesmo tempo eu não sei... eu sei das coisas que eu gosto, mas eu não sei se é isso mesmo que eu quero fazer.” (G., 00:42:36)

Através das falas (e pausas) presentes no documentário, podemos perceber que a maioria dos jovens se preocupa, têm consciência da importância das escolhas para o futuro, sentem a pressão da aprovação dos pais e da expectativa de sucesso. Isso transparece nas passagens elencadas abaixo:

“Sobre o meu futuro, eu já mudei milhares de vezes, porque...eu tenho medo de fazer uma escolha e ser influenciada pelos meus pais, por essa escolha, e... eu não consigo dividir se algo que eu realmente quero ou se é algo que eu fui influenciada a escolher.” (M. 00:36:04 até 00:36:18)

“Eu já tive muitas ideias do que eu queria fazer. Eu já quis ser veterinária, quis ser médica. E aí, agora bem há um pouquinho atrás, eu queria ser perita. E aí...Eu quero entrar na... Aí, do nada, já veio na cabeça, queria ser polícia federal aí então. Eu fico assim que que eu vou fazer na vida? Difícil...” (F. 00:36:18 até 00:36:37)

Importante ressaltar que aquilo que muitas vezes o senso comum aponta para falta de juízo ou irresponsabilidade, podem ser escolhas conscientes dos adolescentes, como na fala abaixo:

“Eu acho que o futuro é complicado. Porque... Às vezes eu não gosto muito de pensar no futuro, eu não gosto de pensar muito à frente, mas eu também não gosto de pensar no passado. Eu gosto de pensar no agora ou às vezes até mesmo no máximo amanhã, porque a gente nunca sabe o dia...depois... Daqui a 1,2,3,4 meses, a gente nunca sabe. (I.S. 00:35:01 até 00:35:16)

Aparecem diversos conceitos ligados ao mercado de trabalho tais como ‘empreendedorismo’ e ‘meta’; dicotomia entre ‘realização pessoal’ e ‘lucro’; ‘dedicação’, dentre outros termos. Em alguns trechos os adolescentes citam profissões e surgem algumas bem incomuns, como físico e filósofo. No entanto, destacamos o excerto abaixo, pois apesar do bom humor e do otimismo presente na fala, queremos ressaltar como a baixa autoestima se interpôs no sonho da adolescente.

“É desde pequena, eu sempre tive um sonho de ser psicóloga. É... De vez em quando eu paro para pensar, talvez, eu falo... Cara, parece que esse sonho não é para mim! Só que tem hora que tipo, eu volto atrás e falo: não! eu acho que é o que eu quero. E se tudo der certo, futura psicóloga”.
(T. 00:41:38 até 00:42:01)

Desta forma, finalizamos com os depoimentos dos adolescentes que corroboram o propósito do livro de SIEGEL (2016) ao apresentar as potencialidades, coragem e criatividade dos adolescentes, ao qual acrescentamos o termo ‘generosidade’.

“Eu acho que o que eu queria para o mundo, é que, sei lá, a gente só vivesse livre sabe, de pessoas ruins. Eu acho que no futuro eu, eu vou ser uma pessoa mais feliz do que eu sou hoje. eu acho que eu vou amadurecer, eu vou conquistar os meus próprios, os meus próprios objetivos, e eu vou ter uma casa confortável e eu vou poder fazer coisas que eu não, que eu queria que os meus pais pudessem ter feito antes e não puderam. eu quero ser tipo como a gente diz brincando, eu quero ser a tia rica da minha sobrinha. eu quero levar a menina pra sair, eu quero ter um gatinho também porque eu gosto de gatos. eu quero só viver uma vida que eu acho que vai me fazer bem, mesmo que não seja tipo lá no topo. contanto que eu esteja feliz é o que importa.” (M., 00:43:10)

“Então, a, o que eu quero pro mundo é que o mundo melhore e fique, é... como eu posso dizer, sei lá, que o ser humano tenha mais compaixão, amor ao próximo.” (T., 00:44:14)

Ressaltamos ainda a consideração de A.C., que diz que “a gentileza faz com que as pessoas sorriam” (A.C. 00:44:25).

3.2 Análise da relevância do documentário como produção didáticopedagógica

O documentário foi disponibilizado no YouTube na semana de 06 de novembro de 2022 juntamente com link de um FORMS avaliativo. Para efeito da coleta de dados sobre sua relevância no contexto educacional, o formulário aceitou respostas até o dia 15 de novembro.

Com intenção de que efetivamente houvesse análise crítica da produção, o vídeo foi enviado por Whatsapp para um público diverso que incluía desde familiares dos entrevistados, até igrejas que atuam voluntariamente com grupo de jovens.

O questionário de avaliação do documentário está disponível no APÊNDICE D e foi organizado com três intencionalidades: detectar o perfil do público (apenas questões de múltipla escolha); mensurar a relevância dos temas e das falas dos especialistas (questões obrigatórias de múltipla escolha e discursivas) e ter um

indicativo dos assuntos em que a comunidade educacional gostaria de se aprofundar (questões opcionais). Ao mesmo tempo, esta última forneceria um panorama sobre o que o documentário não abrangeu.

Como forma de ampliar a visualização da produção, foram impressos 15 cartazes que possibilitaram acesso rápido via QR Code, distribuídos pelas faculdades onde as pesquisadoras tinham acesso.

3.2.1 Perfil do público

O documentário obteve 305 visualizações no período de coleta de dados com 53 respostas recebidas. Destacamos que deste total, 42 foram submetidas por pessoas sem nenhum vínculo com os adolescentes ou escolas participantes do documentário.

No geral, o perfil do público ficou distribuído da seguinte forma:

- 29 respostas de pais ou responsáveis pelos adolescentes
- 10 respostas de professores, coordenadores ou gestores educacionais
- respostas de profissionais de saúde
- respostas de estudantes de Pedagogia ou Licenciatura
- respostas de adolescentes
- Outros (1 estudante de psicologia; 1 não identificado)

De acordo com as respostas, o documentário possibilitou se relacionar melhor com os adolescentes, ampliando o olhar para algumas questões. Para 5 respondentes, o documentário não propiciou melhora nos relacionamentos.

Dentre as 6 respostas dos adolescentes, 5 consideraram que o documentário trouxe a possibilidade dos adultos se relacionarem melhor com eles, ou pelo menos, diminuir conflitos.

3.2.2 Interesse no documentário

Foi extremamente difícil elaborar uma questão que mensurasse um dado subjetivo como o interesse pelo documentário, já que diversos fatores poderiam influenciar na resposta. Dessa forma, acordou-se que o tempo despendido com vídeo seria o melhor indicativo.

Na descrição do vídeo e nas mensagens de whatsapp, foi orientado de que os espectadores deveriam preencher o questionário avaliativo independentemente do tempo que assistiram, de terem pulado partes, ou ainda, aumentado a velocidade de reprodução. Esse aspecto permitiu inferir o quanto as pessoas efetivamente se dedicaram à ‘ação de assistir’ à produção, considerando o conteúdo e a forma com que foi apresentado.

Dentre os adultos, 37 entrevistados declararam ter assistido mais de 38 minutos e 10 deles declararam ter assistido grande parte, ou seja: mais de 30 minutos.

Entre os adolescentes, as respostas ficaram equilibradas: 2 respondentes indicaram que assistiram pouco tempo (- de 15 minutos), 2 indicaram que assistiram grande parte (+ de 30 minutos) e 2 indicaram que assistiram tudo ou quase tudo (+ de 38 minutos).

3.2.3 Relevância dos temas e dos especialistas

Dentre os aspectos do documentário que o público achou mais interessante destacam-se: a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a fase da adolescência e de compreender melhor os conflitos.

Quando perguntados se as concepções de adolescência mudaram após o documentário, metade dos adultos disse que sim. Entre os adolescentes, 3 responderam que sim e os outros 3, que não houve mudança.

O tema pandemia foi mais significativo para os adultos, aparecendo em 20 respostas, onde eles apontam que gostariam de saber mais sobre a influência da pandemia nos hábitos dos adolescentes. Para os adolescentes, houve um empate entre Conflitos apresentados e Ampliar a compreensão desta fase, com 2 respostas cada, seguidos por Perceber as diferenças relativas a cada faixa etária.

Sobre as falas dos profissionais, se teriam sido reconhecidas como uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre as adolescências, 44 respostas assinalaram que sim, citando especificamente a fala da psicóloga.

Mais de 49% dos entrevistados (26 pessoas) ainda formalizaram alguma outra pergunta aos adolescentes – possibilidade indicada em uma questão opcional. Dessa forma, pode-se depreender que além do tema não ter se esgotado nesta produção, o que foi apresentado foi disparador para mais perguntas.

Quando perguntado “Após assistir o documentário, você acha que sua concepção sobre as adolescências mudou? Comente o que mudou ou reforçou as ideias/impressões que você já tinha?” 44 das 53 respostas afirmavam ou que suas concepções tinham mudado ou que o documentário facilitou o entendimento dessa fase.

Foi bastante representativo também que muitos dos pais/responsáveis trouxeram em suas respostas discursivas a necessidade de ouvir mais os adolescentes. Se considerarmos as palavras ouvir/escutar juntamente com conversar teremos 11 respostas reconhecendo essa ação como uma necessidade como vemos na resposta abaixo:

“Acredito que reforçou alguns pontos, a partir das respostas dos meninos pude perceber que há muita necessidade de conversas, principalmente em relação ao que ser no futuro”. (Respondente 17)

Pelos dados apresentados acima, pode-se afirmar que os adultos se sensibilizaram sobre o quanto os adolescentes necessitam ser ouvidos sem julgamentos. As respostas indicam que, a partir do vídeo, recuperou-se a ideia de que a adolescência é uma fase de muito conflito interno e que a escuta, juntamente com a conversa sem embates, pode ser de grande valor para o melhor desenvolvimento dos jovens nessa fase, conforme nos orienta Dér e Ferrari (2000).

Para elas,

O jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma. Para que isto ocorra, é necessário que limites e sanções sejam estabelecidos de forma clara, com o jovem participando ativamente de sua discussão e elaboração. (DER e FERRARI, 2000, p.66)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os adolescentes, dando-lhes voz para expressarem sobre si mesmos, e conhecer suas expectativas relacionadas à família, à escola e ao futuro, produzimos um documentário intitulado “O que é ser adolescente em São Paulo?”. Através desta produção, nos surpreendemos ao constatar que os adolescentes entrevistados leram, desenharam e estudaram por prazer, buscando e alcançando o autoconhecimento, um tema central para nossos objetivos.

A todas as incertezas e mudanças da adolescência, somaram-se às da pandemia. A adoção do isolamento social como medida de prevenção de contágio interrompeu o processo de consolidação dos fatores psicossociais, além de aproximá-los de responsabilidades, questionamentos e reflexões geralmente presentes em outras fases da vida.

O diferencial da nossa proposta foi dar aos entrevistados a oportunidade de delinearem como abordariam os temas apresentados, utilizando-se de perguntas ‘abertas’ para evitar quaisquer perguntas tendenciosas. Esse formato permitiu a emergência espontânea da diversidade, uma vez que não houve seleção de participantes, mas sim convites abertos a todos que desejassem participar.

Propiciou ainda constatar a importância da afetividade e do apoio emocional nas relações familiares e sociais, da autoimagem de cada indivíduo, grande variedade de reflexões, criatividade, senso de responsabilidade, generosidade e desejo de aprender, cada um à sua maneira.

A nós, pesquisadores, possibilitou uma compreensão mais autêntica e abrangente de suas experiências, pensamentos e emoções, situação essencial para criar estratégias eficazes de educação e apoio, garantindo que suas necessidades sejam atendidas de maneira mais significativa.

Ao analisar mais profundamente as entrevistas organizadas com o tema escola, nos deparamos com dois aspectos ambivalentes: o *bullying* e a *leitura*. O primeiro é citado explicitamente como o motivo pelo qual os jovens não gostam da escola, e a segunda aparece quase como coadjuvante das relações escolares. No entanto, todos os depoimentos revelam afetividades construídas na escola, que se consolida como ambiente de desenvolvimento psicossocial.

Ainda sobre o *bullying*, é interessante notar que o depoimento de G. (00:23:14 até 00:23:42) retoma as ideias da diretora M.C. sobre a importância da intervenção de um responsável para prevenir e combatê-lo. Dialoga também com as abordagens sobre afetividade trazidas em nosso referencial teórico, traduzindo o que chamamos de ausência de afeto por "*falta de interesse sobre os alunos*". Uma vítima de *bullying*, por sua vez, sofre tendo sua autoestima e autoconfiança afetadas. A indisciplina, de certa forma relacionada às violências que o agressor pode cometer contra aqueles que são mais frágeis, também aparece.

A leitura, sempre que mencionada, esteve associada à diversão, à criatividade e ao desenvolvimento. Uma vez que não é necessário discorrer sobre os benefícios da leitura nem do papel da escola em promovê-la, vale nos questionarmos se estamos aproveitando essa informação. Enquanto comunidade educativa, como explorar esse interesse genuíno e espontâneo dos adolescentes de maneira mais proveitosa? Fornecer acesso aos livros e criar espaços adequados é o suficiente?

Quanto ao documentário, ele se mostrou um bom material didático, proporcionando conhecimento e possibilidade de uma relação menos conflituosa com os adolescentes.

A coleta de dados sobre a relevância desta produção indicou 35 pessoas, dentre 53, que afirmaram que o documentário proporcionou a possibilidade de se relacionar melhor com os adolescentes ou, pelo menos, diminuir os conflitos.

Apenas 5 assinalaram que não proporcionou.

Esses dados, aliados à análise dos depoimentos, nos mostram que toda a teoria que abordamos ao longo do trabalho sobre as relações e a afetividade é muito presente na vida dos jovens.

Ao enxergar melhor a individualidade de cada um e vê-los de forma singular, os profissionais da área de educação e saúde podem contribuir para o desenvolvimento da autoimagem dos jovens, auxiliando-os a lidar de forma mais positiva com os conflitos.

Ao final do trabalho, os resultados confirmaram a hipótese de que ao dar voz aos adolescentes conheceríamos mais suas expectativas e que isso contribuiria com a reflexão de pais e educadores, melhorando o relacionamento entre eles. Confirmou e também indicou o quanto a afetividade está presente na construção de uma autoimagem positiva e como essa pode fazer a diferença na vida de cada adolescente.

Pensamos em compartilhar o documentário em diversas outras esferas e contextos: grupos de pais, inscrevê-lo em festivais audiovisuais e disponibilizá-lo como material didático para educadores.

Em suma, acreditamos que o documentário pode ser um importante recurso para promover um maior entendimento e sensibilização acerca dos desafios enfrentados pelos jovens nessa fase da vida, contribuindo para um diálogo mais aberto e construtivo entre pais, educadores e adolescentes. Ele desvelou "*a diferença entre o que é importante e o que é banal*".

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



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E.F. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais Florianópolis INE UFSC 2008 Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf> Acesso em: 10/11/2022.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. São Paulo: Editora Vozes, 2003.
- BRANDEN, N. **Autoestima**: como aprender a gostar de si mesmo. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** São Paulo: Cortez 2000. p. 59-70.
- CORSO, D.L. e CORSO, M. **Adolescência em cartaz**: filme e psicanálise para entendê-la. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- COUTINHO, L.G., CARNEIRO, C., SALGUEIRO, L.M. Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo v.22, n.1, p.185-191, jan./abr. 2018.
- CROCHICK, J.L. E CROCHICK, N. **Bullying, Preconceito e Desempenho Escolar: Uma Nova Perspectiva** São Paulo: Benjamim Editorial, 2017
- DÉR, L.C.S.; FERRARI, S.C. Estágio da puberdade e da adolescência. *In* ALMEIDA, L.R.; **Henri Wallon: psicologia e educação, 11ª ed.** São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- JORNALISMO TV CULTURA **Linhas Cruzadas: A invenção do adolescente** Youtube 10 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YAVSOV0os4Q>>. Acesso em: 06 nov.2022.
- LOPES, S. A. C.; BRANCO, A. U. **Adolescência e educação**: desafios e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2016.
- MALTA, D.C.et al. The COVID-19 pandemic and changes in the lifestyles of Brazilian adolescents. **Revista Brasileira de Epidemiologia** [online]. 2021, v. 24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-549720210012>> Acesso em: 23 nov.2022
- MILIAUSKAS, Claudia Reis e FAUS, Daniela Porto. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento Physis: **Revista De Saúde Coletiva**, 30(4), e300402. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300402>> Acesso em: 28 abril 2023.
- MINERVINO, Alfredo; OLIVEIRA, Marina Barbosa; CUNHA, Kaio Aranda; BEREZA, Ygor Thalles. Desafios em saúde mental durante a pandemia: relato de experiência. **Revista Bioética**. 28 (4) ▪ Oct-Dec 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-80422020284428>> Acesso em: 28 abril 2023.

MOTTA, D. **Uma análise da adolescência ao longo da história**. Rio de Janeiro: FAPERJ 2010 Disponível em: <<https://siteantigo.faperj.br/?id=1654.2.5>> Acesso em: 23 nov.2022

NASIO, J.D. **Como agir com um adolescente difícil**: um livro para pais e profissionais Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa, 7ª ed.** São Paulo: Vozes, 2016.

PICCHIONI, M. **Família e Escola**: Desafios do Presente. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

SABROSA, A.M. Associação livre in **Alguns dos vocábulos mais usados em psicanálise** Rio de Janeiro: FEBRAPSI 2017 Disponível em: [associacao-livre-ana-maria-sabrosa.pdf \(febrapsi.org\)](https://www.febrapsi.org/associacao-livre-ana-maria-sabrosa.pdf) Acesso em: 12/11/2022

SCHOEN-FERREIRA et al. Adolescência através dos séculos **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V.26, n2, Brasília: Instituto de Psicologia, 2010.

SIEGEL, D.J. **Cérebro Adolescente**: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. São Paulo: Versos Editora, 2016.

SCHMIDT, Beatriz et al. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19**: a quarentena na COVID-19 - orientações e estratégias de cuidado. Rio de Janeiro: Fiocruz/CEPEDES, 2020. 15 p. Cartilha.

VIRAÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO **Vídeo-aula: Ser adolescente // Escola de Cidadania para Adolescentes** Youtube 14 de agosto de 2018 Disponível em: <https://youtu.be/U2_JYgyVGlg> Acesso em: 28/04/2023

APÊNDICE A

Roteiro entrevistas com adolescentes - Documentário

- Como é a sua relação com seus pais?
- Se você pudesse mudar alguma coisa em seus pais, o que seria?
- Você gosta da escola?
- Se você pudesse mudar alguma coisa na sua escola, o que seria?
- O que você pensa sobre seu pai assistir esse documentário?
- Pense em você, conte algo ou alguém que contribuiu para você ser você.
- Quais são os seus sonhos?
- Como você vê seus amigos?
- O que você mais gosta de fazer?
- Qual a sua perspectiva de futuro?

APÊNDICE B Roteiro de entrevista para psicólogos - Documentário

- O que é ser adolescente? Adolescências
- No consultório, quais as questões mais recorrentes?
- Como a pandemia afetou os adolescentes?
- Qual o papel da escola sobre adolescência? Para abordarmos o assunto de que ações da escola ajudam e quais pioram essas questões.
- Os jovens falam de projeto de vida, de propósito?
- Como os jovens veem a periferia/o outro?
- Como os jovens veem as grandes discussões desta década? Gênero, bullying, gravidez.
- Que conselhos você daria para os pais?
- Que conselhos você daria para os professores?

APÊNDICE C Roteiro de entrevista para professores de Educação Infantil - Documentário

- O que é possível fazer na Educação Infantil que pode levar a uma adolescência saudável?

APÊNDICE D Roteiro das perguntas do questionário avaliativo

1.Você tem algum vínculo com alguma escola ou adolescente que participou do documentário?

- Sim
- Não

2.Quanto do documentário você assistiu? Considerar o tempo que você gastou, mesmo que tenha pulado partes, procurando apenas temas ou pessoas do seu interesse.

- Tudo ou quase tudo (+ de 38 minutos)
- Grande parte (+ de 30 minutos)
- Metade
- Pouco (- de 15 minutos)
- Muito pouco (- de 5 minutos)

3.Qual sua motivação para assistir a este documentário? Você é: (no máximo 3 opções)

- Pais/Responsáveis
- Professor/Coordenador/Gestor educacional
- Profissional de saúde
- Estudante de pedagogia/licenciatura
- Adolescente
- Outra

4.Considerando sua área de atuação, quais aspectos foram mais interessantes? Múltipla escolha

- Perceber as diferenças relativas a cada faixa etária
- Saber mais sobre a influência da pandemia nos hábitos dos adolescentes
- Ouvir os especialistas
- Ampliar a compreensão desta fase
- Os conflitos apresentados
- Diferenças entre escola pública e a escola privada
- Surpreender-se com os interesses dos adolescentes · Outra

5.O documentário proporcionou a possibilidade de se relacionar melhor, ou ao menos, diminuir os conflitos com os adolescentes?

- Sim
- Não
- Outra

6.Após assistir o documentário, você acha que sua concepção sobre as adolescências mudou? Comente o que mudou ou reforçou as ideias/impressões que você já tinha?

7.A fala de algum profissional possibilitou uma compreensão mais acurada das adolescências? Comente.

8.O que faltou no documentário e que você gostaria de perguntar a um adolescente?
*Opcional

9.Você gostaria de opinar sobre esta produção? Aproveite: esse espaço é seu!

*Opcional

GRAZIELLA BEATRIZ DE BRITO BORGES

RENATA DE ABREU BARBOSA

SAMANTHA CAROLINA DE SANTANA

08. PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

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. Fernanda Arantes.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as práticas de leitura em algumas instituições escolares e identificar as suas dificuldades e facilidades em implementar práticas de leitura para a formação do leitor. Partindo da pergunta norteadora: quais conhecimentos acerca da temática e quais estratégias pedagógicas que o professor utiliza são necessários para contribuir para a formação do leitor? Partimos da hipótese de que, para promover a formação do leitor, o docente deve conhecer os conceitos ligados às estratégias e capacidades leitoras, bem como as modalidades organizativas e de que maneira elas contribuem para a formação do leitor. Além disso, o professor deve ser capaz de planejar as ações didáticas em que a leitura ocupe lugar de prioridade e ter intencionalidade pedagógica no ato de ler. Diversas práticas devem ser executadas ao longo da formação dos estudantes para que eles tenham referência dos comportamentos leitores. O método de pesquisa utilizado foi pesquisa de desenvolvimento e como instrumento de coleta foram utilizadas entrevistas semi-abertas e um formulário virtual. Pautado nos referenciais teóricos: Freire (1996), Smith (1999), Lerner (2002), Rojo (2004), Brakling (2004), Cosson (2014), Soares (2009) e Solé (1998) pudemos coletar os dados e ao analisá-los nos revelaram que existem problemas em relação às práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Isso permitiu a produção de um material didático em formato de Ebook, intitulado “Práticas de leitura e formação do leitor” que ao ser submetido a uma análise de professores mostrou-se um relevante material de formação de professores.

Palavras – chave: Leitura. Prática de leitura. Formação de leitores. Educação

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das ferramentas fundamentais para a formação social e cognitiva do sujeito e é o que o qualifica para sua inserção na cultura letrada. O que despertou o interesse pelo tema foi a observação de diferentes práticas de leitura nos estágios realizados em salas de aula de escolas públicas e particulares, no segmento do Ensino Fundamental anos Iniciais. Pensando que a escola é o principal lugar onde os estudantes têm acesso e contato com os livros, porém, nem sempre acontecem práticas de leitura que ajudem os leitores em formação a desenvolver estratégias e capacidades leitoras que lhes deem condições de se tornarem leitores proficientes, apontaremos alguns autores que refletem sobre o assunto.

Foucault (1999), em seu livro “As Palavras e as Coisas”, argumenta que a leitura tradicional, que busca extrair significados fixos de um texto, é uma forma de dominação intelectual. Ele sugere que devemos nos engajar em uma leitura mais crítica, que questione e desestabilize as categorias e estruturas de poder que subjazem à linguagem e ao conhecimento.

Freire (1987), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, critica a leitura quando é simplesmente uma transmissão de informação de um professor para um

aluno. Ele defende uma leitura dialógica, em que o leitor é um co-criador ativo de significados em colaboração com o texto e com outros leitores.

Outra crítica vem de Birkerts (2006), que em seu livro “*The Gutenberg Elegies*”, lamenta a perda da profundidade e da concentração na era da informação digital. Ele argumenta que a leitura tradicional, que envolve um mergulho profundo em um texto, está sendo substituída por uma leitura superficial e fragmentada que é prejudicial à nossa capacidade de pensar e entender o mundo.

Magda Soares que é uma renomada linguista e pesquisadora brasileira e contribuiu significativamente para o estudo do processo de alfabetização e letramento. Em suas pesquisas e publicações, enfatiza que o letramento não deve ser visto apenas como a capacidade de ler e escrever, mas sim como um processo mais amplo que envolve o uso social da linguagem escrita.

Em sua obra “Letramento: um tema em três gêneros”, Magda Soares (2009) apresenta três abordagens diferentes para o conceito de letramento: o letramento como habilidade, o letramento como prática social e o letramento como ideologia. Ela argumenta que essas três dimensões devem ser consideradas para uma compreensão completa do que significa ser letrado.

Além disso, Soares (2009) destaca a importância do contexto social e cultural em que o processo de letramento ocorre. Ela enfatiza que o sucesso da alfabetização e do letramento depende da disponibilidade de materiais de leitura e escrita, da valorização da linguagem escrita na sociedade e do acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

Esses são apenas alguns exemplos de autores que problematizam a temática práticas de leitura. Há muitos outros que ofereceram críticas e reflexões sobre as práticas de leitura.

Além de autores, muitas pesquisas evidenciam a necessidade de investimento nas práticas de leitura em sala de aula.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” promovida pelo Instituto Pró-Livro e realizada pelo IBOPE Inteligência (2019) é a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 8.076 entrevistas em 208 municípios, com abrangência geográfica nacional. O público-alvo desta pesquisa é a população brasileira adulta residente com 5 anos ou mais, alfabetizada ou não. O período em que foi realizada a coleta da pesquisa teve início em outubro de 2019 e se encerrou em janeiro de 2020, ano em que foi publicada.

De acordo com o percentual e estimativa populacional, tendo como base a população brasileira com 5 anos ou mais, no ano de 2019 (193 milhões de brasileiros), 52% da população foi considerada leitora e 48% não leitora, ou seja, quase metade da população é considerada não leitora.

A pesquisa buscou identificar a penetração da leitura de livros e o acesso a eles, bem como o perfil do leitor de livros, coletar suas preferências, identificar as barreiras para o crescimento da leitura e levantar o perfil do comprador de livros.

Os resultados obtidos indicam que os alunos brasileiros estão abaixo da média nos quesitos ler fluidamente, localizar informações, compreender, avaliar, refletir e até mesmo no de o hábito de ler. Ainda nessa pesquisa, mensurou-se que os adultos dão preferência à televisão, internet e redes sociais ao ler um livro.

Em outro âmbito, o maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura.

O Pisa é uma avaliação internacional coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que mede o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências.

No Pisa 2018, a última edição realizada, o Brasil obteve um desempenho abaixo da média dos países da OCDE em todas as áreas avaliadas. Em leitura, o Brasil obteve uma pontuação média de 413 pontos, enquanto a média da OCDE foi de 487 pontos.

Além disso, o Brasil ficou em 57º lugar entre os 77 países participantes da avaliação em proficiência em leitura. É importante destacar que, em comparação com a edição anterior do PISA, realizada em 2015, o desempenho do Brasil em leitura se manteve praticamente estável, com uma variação de apenas um ponto.

Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura.

Esses resultados representam um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade. O estudo mostra ainda que apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiram o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil.

Diante desse cenário, fica evidente que a ausência de planejamento e desenvolvimento de boas práticas de leitura na escola é real e constitui-se em um problema relevante e significativo.

A partir disso, consideramos importante analisar as supostas práticas de leitura realizadas na sala de aula, documentar os dados coletados sobre as propostas de planejamento para essa temática e propor um ebook de Orientações Didáticas que apoie o professor na conceituação dos pilares da aprendizagem da leitura, no entendimento dos processos que envolvem a leitura e, com isso, amplie as possibilidades de trabalho junto aos alunos e consequentemente colabore com os avanços na formação do leitor.

Considerando a exposição até aqui, o presente trabalho pretende analisar as supostas práticas de leitura usadas em sala de aula que promovam a formação do leitor. A partir desses objetivos, a pergunta norteadora é: quais conhecimentos acerca da temática e quais estratégias pedagógicas que o professor utiliza são necessários para contribuir para a formação do leitor?

Partimos da hipótese de que, para promover a formação do leitor, o docente deve conhecer os conceitos ligados às estratégias e capacidades leitoras, bem como as modalidades organizativas e de que maneira elas contribuem para a formação do leitor. Além disso, o professor deve ser capaz de planejar as ações didáticas em que a leitura ocupa lugar de prioridade e ter intencionalidade pedagógica no ato de ler. Diversas práticas devem ser executadas ao longo da formação dos estudantes para que eles tenham referência dos comportamentos leitores.

Os principais autores que embasaram a discussão teórica desta pesquisa: Freire (1996), Smith (1999), Lerner (2002), Rojo (2004), Brakling (2004), Foucault (1999), Cosson (2014), Soares (2009) e Solé (1998).

1. CAMPO DE PESQUISA

Para cumprir os objetivos e responder aos questionamentos anteriormente apresentados, realizaremos uma investigação do tipo pesquisa do desenvolvimento a fim de verificar a viabilidade de um material didático. Conforme disposto por Santos e Florêncio (2019, pág. 41): “É uma modalidade de estudo que deve gerar algum produto para dar conta de uma problematização”.

De acordo com o autor Antonio Raimundo dos Santos em seu livro “Metodologia Científica: a construção do conhecimento”, de 2011, uma investigação do tipo pesquisa do desenvolvimento é uma abordagem metodológica que busca solucionar problemas práticos por meio do desenvolvimento de novas tecnologias, produtos, processos ou serviços.

Nesse tipo de pesquisa, segundo Santos (2011), o foco está em desenvolver algo novo ou melhorar algo existente, utilizando como base o conhecimento científico e tecnológico disponível. A pesquisa do desenvolvimento tem como objetivo gerar conhecimento aplicado, que possa ser utilizado para resolver problemas reais e trazer benefícios práticos para a sociedade

A nossa pesquisa busca gerar um produto que seja capaz de responder às perguntas apresentadas, onde questionamos as práticas de leitura na sala de aula e a formação do leitor proficiente. Elaboramos um Guia com orientações didáticas acerca dos conceitos necessários para a realização de boas práticas de leitura e consequentemente possibilitem aos professores uma referência para seus planejamentos de leitura. Após elaborado o material foi apresentado a especialistas e submetido a avaliação e verificação de sua viabilidade.

Salientamos que durante o desenvolvimento deste trabalho,

pesquisamos diversos autores que discorrem sobre a temática de leitura e as práticas de sala de aula perante o ato de ler.

Além disso, realizamos entrevistas com professores, pois, de acordo com Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos no livro “Fundamentos de metodologia científica”, de 2003, a entrevista é uma técnica de coleta de dados muito utilizada em pesquisas científicas que permite ao pesquisador obter informações aprofundadas e detalhadas sobre o tema estudado, por meio de perguntas diretas e específicas feitas aos participantes.

As autoras ressaltam que a entrevista pode ser estruturada, semiestruturada ou não estruturada, dependendo do grau de padronização das perguntas. Na entrevista estruturada, as perguntas são previamente definidas e padronizadas, enquanto na entrevista semiestruturada o pesquisador tem mais flexibilidade para explorar os temas que surgem durante a conversa. Já na entrevista não estruturada, o entrevistador não tem um roteiro prévio de perguntas, permitindo maior liberdade ao entrevistado para se expressar.

As autoras destacam também a importância de se realizar uma entrevista bem planejada, com perguntas claras e objetivas, de forma a obter respostas relevantes e confiáveis para a pesquisa. Elas ressaltam a necessidade de se respeitar a privacidade e o sigilo das informações dos entrevistados, garantindo que eles se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e opiniões.

Por fim, as autoras destacam que a análise das informações coletadas por meio de entrevistas requer cuidado e atenção, pois as respostas dos entrevistados podem ser influenciadas por diversos fatores, como sua disposição emocional, sua relação com o entrevistador, entre outros. É importante, portanto, realizar uma análise crítica e cuidadosa dos dados obtidos por meio das entrevistas, a fim de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

Com vistas a alcançar os objetivos, realizamos entrevistas estruturadas com especialistas e professores de modo que se obtenha informações de como os professores realizam o trabalho de leitura na sala de aula e analisar as práticas executadas por eles.

Como instrumento de coleta de dados, elaboramos, inicialmente, uma pesquisa qualitativa, com professores e professoras do Ensino Fundamental dos anos iniciais, com 9 perguntas abertas, para identificar as práticas que as professoras e os professores consideram mais importantes, para o trabalho com leitura em sala de aula, com o objetivo de classificar os temas mais relevantes para compor o campo temático do material didático, “Práticas de leitura e a formação do leitor”.

A partir da coleta de dados desenvolvemos um guia de Orientações Didáticas que contribuam na formação de professores com orientações sobre aspectos importantes para promover práticas de leitura visando a formação do leitor.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1 Leitura como dimensão social e individual

A leitura é uma prática que envolve duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social.

A dimensão individual refere-se à maneira como a leitura afeta a vida de cada indivíduo, ocorre em função das capacidades cognitivas e emotivas do leitor e permite que ele explore seus próprios pensamentos, emoções e experiências.

A leitura individual oferece um momento de reflexão e introspecção, em que o indivíduo pode se distanciar das distrações do mundo exterior e se conectar consigo mesmo.

Ao ler, o indivíduo tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre diversos temas, desenvolver sua criatividade, imaginação e habilidades cognitivas, como a compreensão de texto, o raciocínio lógico e a capacidade de abstração. A leitura também pode ser uma forma de encontrar inspiração e motivação para superar desafios pessoais, ao se identificar com personagens ou situações semelhantes às suas próprias vivências.

A leitura pode ter um impacto positivo na saúde mental, ao oferecer uma forma de escapismo, relaxamento e redução do estresse. A leitura de obras literárias pode ajudar o indivíduo a desenvolver empatia, compaixão e tolerância, ao se colocar no lugar de personagens com experiências de vida diferentes das suas. Ela também pode ser uma fonte de entretenimento, ao proporcionar momentos de diversão e prazer.

Cada pessoa tem uma relação individual com a leitura, que pode ser influenciada por diversos fatores, como a sua formação cultural, experiências pessoais e preferências literárias.

Délia Lerner (2002), em sua obra “Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário”, aborda a relação entre a dimensão social e individual da leitura ao afirmar que “a leitura é uma prática social, mas também é uma prática individual, em que o leitor constrói significados a partir de sua bagagem de conhecimentos e experiências” (p. 31). Ela destaca que a leitura não pode ser vista apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática que envolve a relação entre o leitor e o texto.

Katia Brakling (2008), em seu livro “Leitura: Reflexões e Práticas”, destaca a importância da dimensão individual da leitura ao afirmar que “a leitura é uma atividade que se dá na intimidade do leitor, no espaço singular do seu pensamento e da sua experiência de vida” (p. 20). Ela destaca que a leitura não é apenas um processo cognitivo, mas também um processo emocional, em que as experiências pessoais e as

emoções influenciam a compreensão do texto.

A leitura de natureza individual se constitui pelo processamento cognitivo e pela relação interpessoal. Em outro texto “Sobre a leitura e a formação de leitores: qual é a chave?”, Brakling (2004) faz considerações sobre esse aspecto da leitura como natureza individual, onde diz:

Significa, também, compreender que ler é tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência interpessoal e dialógica. E isso nos remete diretamente à natureza do processo de leitura. Toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto. Mas toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se no espaço intervalar entre texto e leitor. (BRAKLING, 2004, s/p)

A outra dimensão da leitura é a social, aquela que envolve a interação do leitor com outras pessoas, com diferentes culturas, com outras visões de mundo e com o conhecimento acumulado ao longo da história. Por meio da leitura, o indivíduo pode ampliar sua compreensão sobre a sociedade em que vive, assim como compreender diferentes formas de pensar e sentir.

A dimensão social da leitura também se manifesta na forma como as pessoas compartilham e discutem suas experiências de leitura. A criação de grupos de leitura, clubes de livros e redes sociais dedicadas à literatura são exemplos de como a leitura pode ser um ponto de encontro e de diálogo entre as pessoas. Além disso, a leitura pode ser utilizada como ferramenta de transformação social, ao ser utilizada como meio de conscientização e reflexão sobre questões importantes para a comunidade.

A dimensão social da leitura também está presente na produção literária, que muitas vezes é influenciada por questões políticas, sociais e culturais. Os escritores, por meio de suas obras, podem questionar as normas sociais, denunciar injustiças e propor novas perspectivas de mundo.

Lerner (ano) destaca a importância da leitura como uma prática social que permite ao leitor interagir com diferentes textos, gêneros e discursos. Segundo Lerner (ano), a leitura é um processo que envolve a construção de significados a partir da interação entre o texto e o leitor, e que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas essenciais para a participação ativa na sociedade.

A leitura é considerada uma prática de linguagem de natureza social também pelo fato que os leitores são solicitados a ler a todo momento em sua vida social. São rodeados de outdoors, jornais, revistas, mídias digitais entre outros, que exigem do leitor a capacidade de ler e entender o contexto. Nesse sentido Brakling (2004) expõe os pressupostos de leitura como uma prática social, e descreve sua perspectiva:

Significa, inicialmente, compreender que ler é uma prática social, que acontece em diferentes espaços, que possuem características muito específicas: o tipo de conteúdo dos textos que nele circulam, as finalidades colocadas para a leitura, os procedimentos mais comuns, decorrentes dessas finalidades, os gêneros dos textos. (BRAKLING, 2004, s/p).

Por fim, é importante destacar que a leitura também pode ser utilizada como ferramenta de inclusão social, ao permitir que pessoas de diferentes classes sociais e origens culturais tenham acesso ao conhecimento e à cultura. A literatura pode ser uma forma de empoderar os indivíduos, ao oferecer a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Refletir sobre a leitura na dimensão escolar faz-se necessário, pois ele somente se desenvolve em situações significativas de aprendizagem para os alunos e, para que isso ocorra de fato, é necessário que o professor compreenda o processo de construção de conhecimento envolvido no ato da leitura, considerando que aprender a ler é diferente de ensinar a ler. Esses pressupostos são indispensáveis para o planejamento de atividades que favoreçam o ensino e a aprendizagem da leitura. É importante também que o contexto de aprendizagem seja construído na interação dos sujeitos (alunos e professores) que possuam objetivos comuns e que seja considerada a relevância das atividades propostas.

Segundo Smith (1999):

As crianças tornam-se leitores quando estão engajadas em situações onde a linguagem escrita a elas apresentada é utilizada de forma significativa, ou seja, através de materiais de leitura que elas possam relacionar com sua experiência e conhecimento prévio, da mesma forma que aprendem a falar convivendo com pessoas que utilizam a linguagem significativa. (SMITH, 1999 p. 73).

Em síntese, a leitura é uma prática que envolve tanto a dimensão social quanto a dimensão individual. É importante considerar o contexto social em que a leitura ocorre, mas também é fundamental valorizar a singularidade de cada leitor e a forma como cada um constrói significados a partir do texto.

2.2 Estratégias e capacidades leitoras

Muitos aspectos estão em jogo quando falamos sobre o ensino da leitura e a formação do leitor. Neste tópico, abordaremos os conceitos relacionados ao desenvolvimento das estratégias e capacidades leitoras e como as modalidades organizativas de leitura ou situações de leitura podem contribuir para a formação do leitor proficiente.

Diante disso, é fundamental que todos os educadores, em especial os professores, conheçam a natureza da leitura e suas dimensões, assim como se dá

o processo de atribuição de sentidos a um texto e como eles são construídos ao longo da escolarização. Sabendo que o investimento em práticas de leitura deve se dar em toda a escolarização, e que o que muda são as formas de abordagem e os objetivos de cada etapa, Brakling (2004), faz referência a como o trabalho difere em diferentes níveis.

De maneira geral, os conteúdos de ensino relacionados à leitura são os mesmos para os diferentes ciclos e níveis de ensino. O que os diferencia é o grau de aprofundamento com que irão sendo tratados ao longo do processo de escolaridade, em função do grau de complexidade dos textos e gêneros selecionados para trabalho, que implica graus de dificuldade distintos para os alunos. (BRAKLING, 2004, s/p)

Brakling (2004), também comenta sobre a importância da leitura em todas as áreas do conhecimento, mesmo que de formas diferentes, e mesmo não sendo o foco principal, os professores devem ter conhecimento das estratégias e capacidades leitoras; nesse sentido ela menciona: “O professor de outras áreas precisa, dessa forma, saber quais são as estratégias e procedimentos que um leitor proficiente utiliza para poder utilizá-los de maneira compartilhada com o aluno, de forma que este se aproprie dos mesmos” (BRAKLING, 2004, s/p).

Para entender a necessidade, Brakling (2004), exemplifica:

Um professor de Matemática, por exemplo — assim como de qualquer outra área —, tanto necessita ter informações gerais sobre o processamento dos sentidos de um texto quanto informações específicas sobre as características dos textos que circulam em sua aula — as situações-problema, os enunciados de exercícios, os textos expositivos que sistematizam conhecimentos — e que são típicos de sua área de conhecimento. São estas informações que possibilitarão a ele uma intervenção de efetiva qualidade. (BRAKLING, 2004, s/p)

Sobretudo, a disciplina de Língua Portuguesa terá como objetivo aprofundar esse conhecimento, consequentemente tendo que dar conta do ensino de diversos gêneros, estratégias e procedimentos. Ou seja, esse é o foco do trabalho com a leitura na disciplina de Linguagens. A atribuição do foco na área de Língua Portuguesa também é mencionada por ela com a seguinte afirmação:

Como falado anteriormente, as Estratégias e capacidades leitoras devem ser trabalhadas ao longo da escolarização a fim de que todos os estudantes possam desenvolvê-las e consequentemente se tornarem um leitor proficiente.

Para entender esses conceitos, precisamos partir do princípio que para atribuir sentido ao texto escrito o leitor precisa mobilizar um conjunto de estratégias e capacidades que garantam que ele

decodifique o texto, compreenda o texto e que aprecie e replique o texto. São essas capacidades que garantem que a leitura vá além da superfície do texto, atingindo outras camadas de sentido que estão entre as linhas e também para além das linhas do texto. (ROJO, 2004, s/p)

Para embasar as reflexões acerca das estratégias e capacidades leitoras, utilizamos o texto de Rojo (2004) intitulado “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”, onde é mencionado que existem três níveis de capacidades fundamentais para entender o processo de aprendizagem para a leitura. São eles:

I - Decodificação - A capacidade de decodificação está relacionada ao primeiro nível de aprendizagem da apreensão do texto, que faz com que o leitor não apenas transforme os sinais gráficos, grafemas ou letras em sinais orais, mas também tenha uma fluência leitora.

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; (ROJO, 2004, s/p).

As capacidades de decodificação estão especialmente relacionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos quais denominamos de ciclos de alfabetização. Para ler, o leitor precisa compreender o sistema alfabético de escrita, e para compreender o que lê, é necessário dominar as relações entre os sons, fonemas e grafemas, as letras. Reconhecer globalmente uma palavra depende, por um lado, de conhecimentos prévios, gêneros e assuntos que serão lidos.

A capacidade de decodificação pode ser trabalhada na leitura em voz alta feita pelo professor, aquela em que o professor empresta sua voz para o texto, ajudando os alunos a compreenderem pontos importantes da leitura e a entenderem o contexto de produção e os personagens.

No entanto, não basta apenas decodificar, é necessário compreender o que se lê, relacionando as informações entre si e com os conhecimentos prévios, sendo preciso pôr em ação as capacidades de compreensão. As capacidades de compreensão, segundo Rojo (2004), são:

II - Compreensão - Para ler é necessário compreender o que lê, relacionar as informações do texto entre si e essas informações

com os conhecimentos prévios, perceber informações implícitas e fazer inferência global, ou seja, é preciso usar a capacidade de compreensão.

- Ativação de conhecimentos prévios
- Antecipação ou predição de conteúdo ou propriedades dos textos
- Checagem de hipóteses
- Localização de informações
- Comparação de informações
- Generalização de informações
- Produção de inferências locais
- Produção de inferências globais (ROJO, 2004, s/p)

As capacidades de compreensão são também conhecidas como estratégias de leitura, aquelas que garantem que o leitor realize o processamento cognitivo do texto. São as operações cognitivas que ajudam a compreender o texto e essa capacidade é de conteúdo procedimental, portanto possível de ser ensinada. É importante pensar em situações de leitura que ajudem a desenvolver essa capacidade e trabalhá-la paulatinamente a fim de permitir que o estudante compreenda o texto como um todo, fazendo inferências não só com o que está nas linhas, mas também com o que está por trás das linhas. Na leitura oral ou compartilhada, o professor deve ajudar os alunos a formularem hipóteses. Isso ajudará o leitor a ficar mais atento ao que vai ser lido, possibilitando checar as hipóteses e, assim, compreender melhor o que está sendo lido.

Para entendermos e colocarmos em prática as orientações apontadas por Rojo (2004), o trabalho com a leitura não pode ficar limitado ao desenvolvimento das capacidades de decodificação e compreensão. É necessário avançar e abordar as capacidades de apreciação e réplica.

As capacidades de apreciação e réplica implicam em uma postura ativa em relação ao texto e também em relacioná-las ao seu contexto de produção e a outros textos e discursos. São elas:

III - Apreciação e réplica: A capacidade de apreciação e réplica visa uma postura ativa em relação ao texto, implica dialogar com o texto e relacioná-lo com o contexto de produção e a outros textos, e também a discursos. São elas:

- Recuperação do contexto de produção do texto;
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura;
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático);

- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo);
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas;
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos. (ROJO, 2004, s/p)

Ao ler um texto, dialogamos com ele, e é essa postura ativa e crítica que está implicada na capacidade de apreciação e réplica. Quando um aluno diz que gostou ou não gostou de um texto, não é suficiente para elaborar uma apreciação. É necessário que ele saiba justificar o motivo pelo qual não gostou. Portanto, o professor, nesse processo, deve ajudar o leitor na construção dessa formulação. Na roda de leitura, por exemplo, é um bom momento de estimular o aluno a fazer apreciações estéticas ou de leitura, ou relativas a valores éticos.

Finalizamos a apresentação das capacidades leitoras, trazendo as palavras de Rojo (2004):

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade - informações, indicações, regras e modelos, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só para as faces desta moeda; é permitir aos nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. (ROJO, 2004, s/p)

2.3 Implicações do planejamento e as modalidades organizativas no trabalho com a leitura.

Para trabalhar todas as capacidades apresentadas acima, consideramos necessário que os docentes conheçam como organizar esse trabalho. Por isso, colocamos o planejamento como uma parte importante do trabalho com a leitura. O planejamento ajudará o professor a saber onde deseja chegar, ou seja, quais são seus objetivos com a leitura.

Nesse sentido, Zabala (1998), autor que tem livros publicados sobre como ensinar e aborda a necessidade de os professores entenderem como planejar e quais preceitos estão por trás disso. Nessa perspectiva ele diz:

O planejamento é uma atividade fundamental para o professor, pois permite prever e antecipar dificuldades, selecionar estratégias pedagógicas apropriadas, adaptar o ensino às necessidades dos alunos e avaliar o processo de ensino-aprendizagem (ZABALA, 1998, p. 53).

Podemos destacar que as formas organizacionais adotadas durante o planejamento do ensino também desempenham um papel importante no desenvolvimento das estratégias e capacidades leitoras utilizadas pelos alunos. A seleção cuidadosa das formas organizacionais e a maneira como são implementadas podem favorecer a formação dos alunos nesse processo.

Brakling (2004) afirma que o trabalho com esses conteúdos requer a organização de atividades em algumas modalidades didáticas fundamentais. Entre elas, destaca-se:

Leitura colaborativa ou compartilhada: uma prática em que professor e alunos realizam a leitura paulatinamente em conjunto, fundamental para a explicitação das estratégias e procedimentos que um leitor proficiente utiliza. (BRAKLING, 2004, s/p)

Segundo Brakling (2004), a leitura compartilhada em sala de aula pode ser uma oportunidade para que os alunos tenham contato com diferentes tipos de textos e para que desenvolvam habilidades de leitura e compreensão textual. Além disso, a leitura compartilhada em sala de aula pode ser um momento de troca de ideias e de reflexão sobre o conteúdo dos livros. Brakling (2004) destaca que os professores devem escolher livros que sejam adequados para a faixa etária dos alunos e que possam despertar o interesse e a curiosidade da turma. Durante a leitura compartilhada, os professores podem explorar o vocabulário e a estrutura dos textos, incentivando a compreensão e a reflexão crítica sobre o conteúdo.

A leitura em voz alta é outra situação importante no desenvolvimento das capacidades leitoras, assim Brakling (2004) define:

Leitura em voz alta feita pelo professor: é a leitura recomendada, sobretudo, para as classes de alunos não alfabetizados, como possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita antes mesmo que tenham compreendido o sistema. (BRAKLING, 2004, s/p)

Ainda seguindo a autora, a leitura em voz alta feita pelo professor pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual, da fluência e da pronúncia correta das palavras. Além disso, a leitura em voz alta pode estimular o interesse dos alunos pela leitura e pela descoberta de novos livros e autores.

A leitura autônoma também é uma forma de trabalhar em sala de aula e nessa perspectiva, Brakling (2004) diz:

Leitura autônoma: é aquela que o aluno realiza individualmente, a partir de indicação de texto do professor. É uma modalidade didática que possibilita ao professor verificar qual a aprendizagem já realizada pelo aluno. (BRAKLING, 2004, s/p)

Durante essa situação de leitura, podemos perceber que a capacidade de compreensão é desafiada, uma vez que o aluno necessita empregar diversos

recursos, tais como, levantar hipóteses, fazer inferências, generalizar informações, dentre outras estratégias, para garantir uma leitura satisfatória e uma compreensão mais aprofundada do texto.

Na situação de leitura em que o aluno tem liberdade para escolher o que deseja ler, ele precisa utilizar diversas estratégias para garantir uma leitura satisfatória. É preciso escolher o autor, verificar se o tipo de leitura agrada, além de avaliar a capacidade de compreensão e apreciação do conteúdo, bem como a capacidade de fazer réplicas sobre o que foi lido. Essa situação de leitura requer habilidades de seleção e avaliação de textos, bem como capacidade crítica e reflexiva, uma vez que a escolha do material de leitura é responsabilidade do próprio aluno. É importante destacar que, apesar de ser desafiador, essa situação de leitura pode ser muito enriquecedora para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno. Para isso, Brakling (2004) descreve:

Leitura de escolha pessoal: é a leitura de livre escolha. O aluno seleciona o que quer ler, realiza a leitura individualmente e, depois, apresenta sua apreciação para os demais colegas. É uma leitura que possibilita a construção de critérios de seleção e de apreciação estética pessoais. (BRAKLING, 2004, s/p)

Brakling (2004) descreve o projeto de leitura como uma metodologia de trabalho que engloba todas as outras formas de leitura. Nessa perspectiva, é possível perceber que essa abordagem pode ser utilizada para incentivar a leitura compartilhada, a leitura autônoma e a leitura em voz alta, por exemplo. Segundo a autora, o projeto de leitura tem como objetivo principal formar leitores competentes e críticos, capazes de compreender e interpretar diferentes tipos de texto. Dessa forma, essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura, além de fomentar o gosto pela leitura e promover a reflexão crítica sobre o conteúdo lido, em suas palavras:

Projetos de leitura: trata-se de uma forma de organizar o trabalho que prevê a elaboração de um produto final voltado, necessariamente, para um público externo à sala de aula. As demais modalidades citadas costumam estar articuladas em projetos de leitura. (BRAKLING, 2004, s/p)

Brakling (2004) ajuda a elucidar quais conhecimentos são necessários e essenciais para as práticas de leitura por parte dos professores. Segundo a autora, é fundamental que o docente conheça as diferentes etapas da leitura, tais como a decodificação, a compreensão e a interpretação de textos. Além disso, o professor deve estar familiarizado com as diferentes estratégias e recursos didáticos que podem ser utilizados para incentivar a leitura, bem como para avaliar o desempenho dos alunos nessa área. Dessa forma, Brakling (2004) aponta que é necessário um conjunto de conhecimentos e habilidades por parte dos professores para promover uma educação de qualidade, com ênfase na formação de leitores competentes e críticos. Nas palavras da autora, orienta:

Para o professor, a chave é múltipla: o conhecimento da natureza da leitura; o conhecimento dos procedimentos e estratégias de leitura utilizados pelos leitores proficientes; o reconhecimento de si como leitor proficiente; o agir como leitor proficiente junto aos seus alunos. (BRACKLING, 2004, s/p)

Em outras palavras, é fundamental que o professor possua conhecimentos sólidos sobre essa temática, tanto no que se refere ao domínio das técnicas de leitura, quanto em relação à sua aplicação em sala de aula. A partir desses conhecimentos, o professor poderá selecionar a melhor forma de trabalhar as habilidades de leitura com seus alunos.

Para finalizar é possível afirmar que existem preceitos que devem ser desenvolvidos pelos alunos por meio do trabalho com leitura em sala de aula. Espera-se que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão textual, sejam capazes de fazer inferências e levantar hipóteses, além de terem um senso crítico apurado em relação aos textos lidos. Também é importante que os alunos tenham o hábito da leitura autônoma, escolhendo livros que lhes interessem e que sejam adequados à sua faixa etária. Com isso, espera-se que os alunos se tornem leitores competentes e críticos, capazes de utilizar a leitura como uma ferramenta para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. E nesse sentido, Brackling (2004), aponta, o que se espera dos alunos: "Para o aluno, a chave é uma, mas não menos complexa: a apropriação das estratégias e procedimentos utilizados pelos leitores proficientes, e sua utilização eficaz nas práticas sociais de que participar".

2.4 O que fazer antes, durante e depois da leitura

Ao ensinarmos estratégias de leitura, partimos do pressuposto de que elas são ferramentas que auxiliam na compreensão do texto. Quando os estudantes aprendem essas estratégias, desenvolvem a capacidade de autocontrole da leitura. Ou seja, o leitor passa a ter mais autonomia para entender o texto.

Nesse sentido, Solé (1998) afirma que essas estratégias devem ser ensinadas, pois "não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensina-se ou não se ensinam - e se aprendem - ou não se aprendem" (p. 70).

A prática de leitura em sala de aula envolve processos, primeiramente, por precisar de um planejamento dos objetivos da leitura, ou seja, ter claro sobre onde se quer chegar e para quê. Ter objetivos claros ajuda não só o professor na condução das práticas de leitura, como também os estudantes na organização do que se espera deles.

Para ajudar o professor a entender todo o processo envolvido nas práticas de leitura, apresentamos os conceitos mencionados por Isabel Solé em seu livro.

"Estratégias para leitura", onde destaca em seus estudos a importância do desenvolvimento de estratégias para uma leitura mais eficiente e compreensiva, o que envolve uma série de processos mentais que permitem ao leitor

entender e interpretar um texto de forma mais profunda.

Segundo Solé, as estratégias de compreensão leitora são os processos mentais que os leitores usam para compreender um texto. Essas estratégias podem ser ensinadas e aprendidas e devem ser utilizadas de forma flexível e adaptativa para lidar com diferentes tipos de textos e situações de leitura. Nas palavras de Solé (1998, p. 68): "Isto é, para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele." Para isso, a escola pode propor diversas situações de leitura.

Primeiramente, a autora ressalta alguns pontos que devem ser levados em consideração para as práticas de leitura. Uma delas é que devem acontecer em contextos reais e que sejam significativos para os alunos. Sobre isso, Solé (1998) enfatiza a importância de que os alunos se sintam motivados. No trecho, ela diz:

Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontrem sentido. Como já dissemos, para encontrar sentido no que devemos fazer, nesse caso, ler - a criança tem de saber o que deve fazer - conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação -, sentir que é capaz de fazê-lo - pensar que pode fazê-lo, que tem recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa - e achar interessante o que se propõe que ela faça. (SOLÉ, 1998 - p. 91)

Na citação de (SOLÉ, 1998), podemos perceber o quanto é importante envolver os alunos, proporcionando um ambiente convidativo para a leitura, tornando prazeroso e agradável o ato de ler. E também uma ação conjunta com os estudantes, onde o professor assume um papel de mediação. Por outro lado, a autora demonstra também que a concepção de leitura do professor também é determinante para as experiências em relação à leitura. Nesse sentido, ela apresenta alguns pontos importantes que não aprofundaremos, mas apontaremos um dos mais relevantes em nossa concepção:

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. (SOLÉ, 1998, p. 121).

Ou seja, nem só de estratégias e técnicas sobrevivem as práticas de leitura, o professor deve ter em mente o que interessa ao aluno, o que ele sente motivado e buscar ao máximo levar em consideração essas questões no momento de planejar.

Após pensar nessas questões iniciais que envolvem a leitura, podemos começar a falar sobre as estratégias propriamente ditas, em que (SOLÉ, 1998) começa retratando o que devemos fazer antes da leitura iniciar.

Nesse aspecto, Solé aponta que:

A estratégia de conhecimento prévio, segundo a autora, é de fundamental importância e pode estar em diversos momentos da leitura, já que é ela quem dá indícios se estamos compreendendo ou não, entendê-lo, interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo, rejeitá-lo, etc. (SOLÉ, 1998, p. 139).

Portanto, a estratégia de ativação de conhecimentos prévios deve ser considerada antes de iniciar a leitura, uma vez que ajuda o estudante a compreender o texto, pois ele coloca em jogo o que já se conhece sobre o assunto.

Além disso, o mediador deverá também realizar algumas ações específicas para que as crianças aprendam a ativar seu conhecimento prévio: dar alguma explicação geral sobre o que será lido, falar da temática central do texto, da sua estrutura, dos aspectos internos como ilustração, título, subtítulos, sublinhados, mudança de letra, palavras-chave etc.

Outro ponto sobre o que se fazer antes da leitura é o que Solé chama de: Estabelecer previsões do texto, nesse aspecto ela diz:

Embora toda leitura seja um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto, vamos nos ocupar aqui das previsões que podem ser estabelecidas antes da leitura. Para estabelecer previsões nos baseamos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos, superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc. (SOLÉ, 1998, p.146)

Analisar a estrutura do texto e suas particularidades é uma forma de levantar previsões, mas o que as define de fato é a participação dos estudantes, que não deve ser nem sancionada tampouco ridicularizada no momento em que levantarem hipóteses. O clima deve ser propício para que as crianças, ao falarem, se sintam seguras, mesmo que sua forma de pensar nesse momento ainda seja desconhecida com o restante da sala, pois é desta maneira que elas vão criando autonomia para expor suas próprias previsões.

Quando o mediador de leitura auxilia os estudantes no ato de aprender a fazer e a revisar as previsões, estará ensinando-os a se manterem focados no processo de leitura, oferecendo recursos para que se apoiem na construção do sentido daquilo que estão lendo. O leitor deve ser capaz de levantar perguntas antes de iniciar a leitura, de modo que sejam respondidas durante o ato de ler, checando e conferindo o que foi previsto.

Por fim, a estratégia destacada por (SOLÉ, 1998) retrata um ponto que ainda deve ser feito antes de iniciar a leitura, que é promover as perguntas dos alunos sobre o texto.

Se a formulação de perguntas sobre o que vai ser lido ajuda a melhorar a compreensão - de fato, sempre nos formulamos alguma

pergunta, mesmo que seja inconscientemente ou tão geral como "será que eu vou gostar?" - , esta estratégia torna-se fundamental quando se pretende aprender a partir da leitura de textos. (SOLÉ, 1998, p. 151).

Por meio deste trecho, percebemos que elaborar questões para o texto no sentido de se auto-interrogar é uma forma de fazer com que a criança pare de responder apenas às perguntas elaboradas pelo professor e passe a fazer as suas, tomando, dessa forma, consciência do que sabe e do que não sabe sobre o texto a ser lido.

No capítulo "O que fazer durante a leitura" Solé (1998) a autora apresenta estratégias e orientações para que os leitores possam maximizar a compreensão e retenção do que estão lendo. Nesse sentido, ela faz referência à leitura compartilhada, momento em que o professor também dá voz aos alunos, que se colocam na posição de responsáveis pela interpretação do texto.

Segundo Solé (1998), durante a leitura, as estratégias de ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever são utilizadas. A ordem de uso dessas ações pode variar conforme o interesse do leitor e o texto que se utiliza. O objetivo principal é que sejam atividades de leitura compartilhada, exigindo mais esforço por parte do leitor à medida que ele busca controlar seu processo de compreensão.

Durante a leitura também deve ocorrer diversas tomadas de decisões que ajudem o leitor a entender o texto, esse momento pode ser conduzido inicialmente pelo professor, mas poderá ser trocado por outro mediador, como um estudante da própria turma, por exemplo, à medida que essas estratégias forem sendo incorporadas nas atividades da sala de aula, formando um ciclo de leitura, resumo, solicitação de esclarecimento e previsão. É importante que os estudantes assistam a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as "estratégias em ação" em uma situação significativa e funcional (SOLÉ, 1998, p. 116).

A autora destaca que a atividade de estratégia durante a leitura deve ser encaminhada a partir da leitura silenciosa de um texto ou de um trecho. Em seguida, o professor faz um resumo, que é descrito pela autora como uma recapitulação cujo objetivo é expor sucintamente o que foi lido. Posteriormente, a ideia é esclarecer dúvidas para ter a certeza de que o texto foi compreendido, e para isso, devem-se fazer perguntas pertinentes, de modo que os estudantes aprendam a elaborá-las (SOLÉ, 1998).

A previsão é outra estratégia importante, que se refere ao estabelecimento de hipóteses sobre o que se está lendo e que poderá ser encontrado no texto, ajustando a compreensão e "baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que se leu e sobre a bagagem de conhecimentos do leitor" (SOLÉ, 1998, p. 119).

Essas estratégias devem ser trabalhadas em conjunto, permitindo

que o leitor controle seu processo de compreensão e aprimore suas habilidades de leitura.

Solé (1998) destaca que as possibilidades de intervenção durante a leitura podem e devem variar de acordo com aquilo que o professor quiser encaminhar. Por exemplo, é possível inverter a ordem da sequência “ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever” por outra do tipo: “perguntar, esclarecer, recapitular e prever” (p. 120). Além disso, é possível encaminhar essa dinâmica em pequenos grupos, em duplas e até individualmente com um estudante.

No entanto, a autora alerta que seguir uma sequência rígida não é recomendável, já que não há uma receita única para as situações de leitura, que são muitas SOLÉ (1998). O importante é fazer com que o controle da tarefa de leitura passe das mãos do professor para as mãos dos estudantes, e para isso, o mediador deve ajudá-los a elencar seus objetivos de leitura, planejando as atividades de modo que se tornem uma constante.

Conforme Solé (1998) destaca, é essencial que os estudantes aprendam a utilizar as estratégias de leitura em diversas situações e isso só pode ser alcançado se essas estratégias forem incorporadas no cotidiano da sala de aula, permitindo que os alunos aprimorem suas habilidades de leitura e controle do processo de compreensão.

Identificar a ideia principal não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes há mais de uma ideia e algumas podem ser implícitas. A autora ressalta que a ideia principal é formada pela relação entre o conhecimento prévio do leitor, os objetivos de leitura e a informação apresentada pelo autor. Além disso, ao pedir aos estudantes que identifiquem a ideia principal de um capítulo, por exemplo, está-se realizando uma atividade de avaliação e não de ensino da leitura.

Com relação às estratégias que devem ser utilizadas após a leitura, a autora destaca que a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas são essenciais para a compreensão do texto. Essas estratégias também podem ser utilizadas durante a leitura, juntamente com a estratégia de resumir e formular perguntas. No entanto, não há um limite rígido entre os momentos em que essas estratégias devem ser utilizadas, pois o leitor é considerado um sujeito ativo no processo de compreensão. O objetivo final dessas estratégias é ajudar o estudante a compreender o que foi lido e aprendido.

Apesar da importância dessas estratégias, a autora destaca que há pouco espaço na sala de aula para o ensino dessas técnicas, uma vez que a atividade de identificação da ideia principal é considerada uma atividade de avaliação e não de ensino da leitura. Dessa forma, cabe ao estudante desenvolver suas próprias estratégias e aplicá-las de forma autônoma na busca pela compreensão do texto.

A autora aponta a importância de destacar a diferença entre avaliar e ensinar, uma vez que esses são processos distintos que muitas vezes são confundidos por falta de base teórica sólida. Quando se trata de ensinar a ideia principal, é necessário

partir do princípio de que é preciso ensinar o que é e para que serve a ideia principal, assim como ensinar como ela é identificada e gerada. Dessa forma, o ensino da ideia principal pode contribuir efetivamente para a construção da autonomia dos leitores.

Para ensinar a ideia principal, o professor pode servir como modelo, compartilhando com seus estudantes as estratégias que utilizou para determiná-la. Essa troca compartilhada pode aumentar a chance da criança assumir o controle da compreensão e se tornar um leitor autônomo (SOLÉ, 1998, p. 138-9).

Com relação à estratégia de resumir, Solé (1998) destaca que ela se refere à capacidade de selecionar informações essenciais para a compreensão do texto. No entanto, essa é uma tarefa difícil que requer habilidades específicas por parte do leitor, como a capacidade de ignorar informações irrelevantes, encontrar o tema principal e agrupar as informações obtidas. Não há uma receita para o resumo, mas é possível compartilhar as estratégias utilizadas para sua elaboração e assim contribuir para a construção da autonomia dos leitores.

Segundo Solé (1998), a estratégia de formulação de respostas para questões tem como objetivo principal fazer com que o estudante crie perguntas relevantes ao texto lido. Dessa forma, ele estará capacitado para regular seu processo de compreensão e tornar-se um leitor autônomo. No entanto, na prática escolar, muitas vezes as crianças são solicitadas a responder questões do livro ou do professor, o que leva a uma preocupação apenas com a avaliação, deixando a compreensão em segundo plano.

A estratégia de elaboração de perguntas ao texto é uma das estratégias que podem e devem ser utilizadas após a leitura. Segundo Solé (1998), as perguntas elaboradas após a leitura permitem que se busquem com mais eficiência os objetivos da leitura. No entanto, é importante ressaltar que as perguntas devem ser elaboradas de maneira adequada para que seja possível encontrar o tema e a ideia principal de um texto, facilitando assim a compreensão. Para aprender a elaborar perguntas pertinentes, os estudantes devem seguir o exemplo do mediador, que desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é ele quem serve de modelo para os estudantes.

O trabalho com as estratégias de leitura é complexo e abrangente, exigindo do professor uma formação teórica sólida sobre o tema e a superação de equívocos comuns que surgem no cotidiano escolar. Como destaca Solé (2007), é importante que o professor tenha conhecimento das estratégias de leitura e como elas podem ser ensinadas aos alunos, bem como saiba identificar as dificuldades dos estudantes e como ajudá-los a superá-las. É necessário, portanto, que o professor esteja comprometido com o processo de aprendizagem dos alunos e que tenha uma postura reflexiva e crítica em relação ao ensino da leitura.

2.5 Comportamento leitor como evidência da formação do leitor

Vimos que muitas questões estão envolvidas no processo de formação do leitor, desde o entendimento de conceitos como estratégias e capacidades leitoras; o que deve ser feito antes, durante e depois da leitura; e também a concepção do professor sobre as práticas de leitura e como elas devem ser organizadas no planejamento; a necessidade de que a leitura tenha um lugar de importância na proposta curricular da escola e que todas essas questões influenciam em como serão os encaminhamentos em relação à leitura.

A partir disso, falaremos sobre as evidências da formação do leitor que se apresentam com o comportamento leitor no dia a dia, ou seja, as atitudes que o leitor possui nos diferentes contextos no ato de ler.

Para isso, utilizamos os conceitos apresentados por Delia Lerner, que é uma pesquisadora argentina conhecida por seus estudos sobre a psicologia da leitura e da escrita. Uma das suas principais contribuições nessa área foi a definição dos processos cognitivos que estão envolvidos na compreensão de um texto. Mas ressaltamos o que ela aponta sobre os comportamentos do leitor.

Segundo Lerner (2002), o comportamento leitor é a ação ativa e dinâmica que envolve a interação entre o leitor e o texto, mas além disso, ele se manifesta de outras formas:

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, as seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreende, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura –exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada.– aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo (LERNER, 2002, p. 62).

Como mencionado ao longo da pesquisa, as experiências vividas pelos estudantes durante o período de escolarização também influenciam na construção do comportamento leitor. Nesse sentido, podemos dizer que o professor, como mediador, pode encantar e ajudar os alunos a apreciarem cada vez mais a leitura. Silva e Martins (2010) ajudam a refletir com as seguintes considerações:

Afinal, sabe-se que as primeiras experiências de leitura da criança são marcantes não só pela compreensão dos significados do texto, mas também pelos modos de ler, pela entonação de voz do leitor, pela relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente em que a leitura se desenvolve, por tudo aquilo que circunda o texto e com ele estabelece relações. (SILVA e MARTINS, 2010, p. 34)

Portanto, as práticas de leitura, quando bem feitas e quando possuem um planejamento adequado, podem alcançar bons resultados no que diz respeito ao comportamento do leitor. Segundo Lerner (2002), o professor precisa mediar a leitura se apresentando como leitor, ou seja, de leitor para leitor.

Para comunicar comportamento leitor é necessário que o professor represente este papel na aula, que ofereça aos alunos a oportunidade de participarem de atos de leitura que ele próprio está realizando, que estabeleça com eles uma relação de “leitor para leitor”.

É compartilhar com os outros um poema que o emocionou, uma notícia de jornal que o surpreendeu – É comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor – O professor interpreta o papel de leitor.

É mostrar aos alunos de que maneira nós adultos utilizamos a leitura – Mostrar para que se lê, quais são os textos que atendem a certa necessidade ou interesse. (LERNER, 2002, p.122)

Na menção de Lerner, fica explícito que o comportamento leitor pode ser demonstrado pelo professor e, logo, o aluno tem chances de tomá-lo como modelo. Contudo, ao finalizarmos esse tópico, onde nos destinamos a falar sobre o comportamento leitor sob a perspectiva de que, para além de todo conhecimento, também precisamos propiciar vivências prazerosas e enriquecedoras, e mais do que isso, nos oferecermos como modelo, muitos autores retratam e também defendem a experiência da leitura como algo transformador, principalmente quando se trata de leitura literária. Cosson (2014) também afirma que:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar [...] A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado (COSSON, 2014, p.30).

Em suma, o comportamento leitor é um aspecto fundamental para a formação do indivíduo como um leitor competente e crítico. Conforme Lerner aponta, é necessário que haja um trabalho intencional e bem planejado por

parte dos educadores, a fim de proporcionar aos alunos experiências prazerosas e enriquecedoras com a leitura. É preciso também que se criem ambientes favoráveis à leitura, tanto na escola como em casa, e que se valorize a leitura como uma prática essencial na vida de qualquer pessoa.

Dessa forma, o comportamento leitor é o resultado de uma formação consistente, em que o leitor é incentivado e guiado na sua jornada literária. Conforme Zilberman e Lajolo (ano) afirmam, é importante que o leitor tenha acesso a uma ampla variedade de livros e que desenvolva a sua capacidade de escolha e de compreensão crítica. Assim, as boas práticas de leitura são fundamentais para a construção do comportamento leitor e para a formação de um indivíduo plenamente inserido no mundo da leitura.

3. ANÁLISE DE DADOS

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas de leitura utilizadas em sala de aula e avaliar como elas podem contribuir para a formação do leitor. Observamos em nossos estágios práticas de leitura em que os professores não tinham planejamento e conseqüentemente os educadores não possuíam intencionalidade ao ato de ler. Para isso, nossa pesquisa se baseou em uma pergunta principal: quais são os conhecimentos e estratégias pedagógicas necessários para promover a formação do leitor?

Utilizamos autores que nos orientaram sobre práticas de leitura e procedimentos importantes para o planejamento da leitura em sala de aula. A partir disso, produzimos material didático chamado de guia com orientações didáticas em que expusemos conceitos teóricos e as estratégias mais relevantes para a formação de professores acerca da temática.

Escolhemos a entrevista como instrumento de coleta de dados em que realizamos 10 perguntas abertas onde o educador que atua no Ensino Fundamental pudesse responder livremente, apontando suas ideias e fazendo explicações sobre como faz em seu dia a dia em sala de aula. A escolha dos instrumentos utilizados teve o intuito de responder às seguintes questões: os professores planejam as práticas de leitura? Que conhecimentos eles possuem sobre a temática? De que forma eles promovem a leitura em sala de aula e com qual frequência acontece?

Para facilitar a coleta de dados, ao analisarmos as entrevistas, as classificamos em duas categorias, a saber:

- Planejamento das práticas de leitura.
- Conhecimento docente sobre as modalidades, estratégias e capacidades leitoras.

3.1 Planejamento das práticas de leitura.

Nesta categoria, buscamos analisar se o professor possui um planejamento específico para as práticas de leitura. E através das respostas pode-se analisar que os docentes entrevistados, quase que em sua totalidade, não possuem planejamento de práticas de leitura em sala de aula. Vejamos o exemplo da pergunta 4, em que questionamos: "Como você organiza o planejamento de leitura no dia a dia para os estudantes?"

A docente 4 entrevistada descreve:

Na escola, temos alguns livros que já foram adotados desde o início do ano. Na maioria das vezes, temos que dar conta de fazer todas essas leituras sem um planejamento específico no dia a dia. A única expectativa que temos é ler até um determinado tempo. Além disso, trago alguns livros da minha preferência, aqueles que já li e sei que são muito interessantes ou que têm uma história cativante que pode passar alguma mensagem para o grupo. (...) Penso cuidadosamente em como apresentar e envolver os alunos na leitura de cada livro. Por exemplo, leio quase todos os anos o livro "Escola de Chuva", pois acho que é uma boa forma de introduzir uma leitura tematizada que tenha relação com o momento. (Trecho da entrevista com a professora 4).

Na resposta da docente, podemos observar que ela não esclarece diretamente como são organizados os momentos de leitura na escola. Embora ela mencione que há um prazo para a leitura, não há um planejamento específico de como essa leitura irá acontecer, em que momentos e de que forma. De acordo com Zabala (1998), o planejamento é fundamental no processo de ensino, pois permite ao professor antecipar e prever possíveis dificuldades, planejar atividades relevantes e adequadas aos objetivos educacionais, bem como avaliar os resultados alcançados.

Essa situação de não ter um planejamento e uma organização, de certa forma também deixaria o aluno na mesma posição, a de não saber o que se espera dele e para quê está lendo.

Como vimos, Isabel Solé (1998), sugere:

Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontrem sentido. Como já dissemos, para encontrar sentido no que devemos fazer, nesse caso, ler - a criança tem de saber o que deve fazer- conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação-, sentir que é capaz de fazê-lo- pensar que pode fazê-lo, que tem recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa - e achar interessante o que se propõe que ela faça (SOLÉ, 1998, p. 91)

Nesse sentido, percebemos que é necessário haver um planejamento para as práticas de leitura por ser através dele que poderá dar previsões do que acontecerá ao ler determinado livro? Reiteramos que segundo Solé (1998), é importante planejar o que fará antes, durante e depois da leitura.

A docente entrevistada relata que a escola tem uma expectativa de leitura que os alunos devem cumprir, mas não há uma estratégia clara de como alcançar essa meta. Além disso, ela traz alguns livros da sua preferência para a sala de aula, os quais, aparentemente, não fazem parte da lista de livros adotados pela escola, ou seja, também não existiu uma curadoria e planejamento para eles. Essa falta de planejamento pode gerar dificuldades tanto para os alunos quanto para a própria docente. Sem uma estratégia bem definida, os alunos podem não compreender a importância da leitura e ter dificuldades em absorver o conteúdo dos livros. Já para a docente, pode ser desafiador encontrar formas de engajar os alunos na leitura e garantir que eles estejam cumprindo a expectativa da escola.

Em outra entrevista, a qual denominamos de docente (5), descreve que não há planejamento:

A minha sala ainda não é leitora, eles ainda estão se alfabetizando, mas eu leio sempre que posso, não tenho um planejamento no papel para fazer leitura, mas sempre que dá eu leio para eles. Agora nós estamos priorizando a alfabetização, pois realmente é uma necessidade urgente deles (Trecho da entrevista da docente 5).

Vemos que a docente não julga necessário ou possível haver práticas de leitura, pois seus alunos ainda estão se alfabetizando, ou seja, ela precisa dar conta de alfabetizar e o planejamento de leitura parece não ser uma prioridade. Neste caso, ressalta-se também o que já foi discutido no tópico: “Estratégias e capacidades leitoras” em que Rojo (2004) relata que a capacidade, denominada como “Decodificação” em que é trabalhada pela professora quando os alunos ainda não decodificam, e ainda que a prática de leitura ajuda no processo de alfabetização, uma vez que, com a mediação do professor ao antecipar, fazer previsões entre outras ações, ajudam o aluno a decodificar. A Capacidade de decodificação, segundo Rojo (2004) são:

I - Decodificação - A capacidade de decodificação está relacionada ao primeiro nível de aprendizagem da apreensão do texto, que faz com que o leitor não apenas transforme os sinais gráficos, grafemas ou letras em sinais orais, mas também tenha uma fluência leitora.

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;

- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; (ROJO, 2004,s/p).

Ou seja, a falta de planejamento também aparece nessa entrevista, a medida em que a docente não estabelece práticas que as favoreçam tanto no sentido da alfabetização quanto na formação do leitor, e o planejamento de estratégias a ajudaria a pensar em que momento, de que forma deve acontecer.

Sobre a questão de organização dos momentos de leitura, a docente (2), também demonstra que não há organização e frequência das momento de leitura:

Eu organizo cantinhos de leitura na sala de aula. Dessa forma, os alunos que terminam as atividades podem desfrutar do espaço enquanto os demais alunos concluem suas tarefas. Além disso, em alguns dias, levamos os alunos à biblioteca da escola. Apesar de ser uma escola pequena, eles adoram escolher os livros que serão lidos, embora as opções de livros sejam limitadas. (Trecho da entrevista da docente 2).

Portanto, percebe-se que não há um planejamento específico para as práticas de leitura, pois a professora os deixa livremente, lendo sozinhos por livre escolha e isso acontece quando ela ainda está empenhada em outra atividade, ou seja, eles têm esse momento para ler, porém, sem mediação da docente. Nesse sentido, Lerner (2002), diz: mostrar aos alunos de que maneira nós adultos utilizamos a leitura. Mostrar para que se lê, quais são os textos que atendem a certa necessidade ou interesse” (p. 112). Vários autores relatam sobre a importância da mediação do professor e principalmente sobre colocar a leitura em lugar de prioridade e fazer disso uma experiência prazerosa, como Cosson (2014), que aponta:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar. (COSSON, 2014, p.30).

Sabe-se que é importante que haja um planejamento claro e efetivo para os momentos de leitura na escola. Isso pode ser fundamental para garantir que os alunos compreendam a importância da leitura e consigam apreender o conteúdo dos livros de forma efetiva e também que aprendam as estratégias necessárias para a formação do leitor. Além disso, um planejamento bem estruturado pode facilitar a tarefa do docente em engajar os alunos e garantir que eles cumpram as expectativas da escola.

3.2 Conhecimento docente sobre as estratégias e capacidades leitoras e modalidades organizativas.

Nesta categoria, buscamos analisar se o professor possui conhecimento sobre as estratégias e capacidades leitoras, bem como sabe desenvolvê-las dentro das modalidades organizativas de leitura, ou, situações de leitura. Sabendo que esses conhecimentos são de extrema importância para as práticas de leitura, iremos analisar as respostas apresentadas pelas docentes.

Vejamos o exemplo da pergunta 8, em que questionamos: “Como você planeja as situações de leitura? O que você leva em consideração ao planejá-la?”

A docente 5 entrevistada descreve:

Não sei se eu entendi bem o que significa situação de leitura. Seria o jeito que eu leio?

Entrevistadora: Sim, exemplo de situação de leitura: Leitura feita pelo professor, compartilhada, capitulada, leitura feita pelo aluno individualmente.

Ah, entendi, eu que sempre leio para eles. (Trecho da entrevista com a professora 5).

Na resposta da docente 5, fica claro que ela não tem conhecimento de quais são as estratégias e capacidades leitoras que podem ser desenvolvidas nos alunos, logo, não sabe também a terminologia “situação de leitura” não lhe é familiar, nesse caso, esclarecemos como visto no trecho destacado da entrevista, e da mesma forma, informou que ela mesmo que lê para os estudantes.

Neste caso, reforçamos o que Brakling (2004), diz sobre os conhecimentos necessários para as práticas de leitura. Ela denomina como chave, o que conhecimento que deve haver por parte do professor, e nesse sentido ela diz: “ Para o professor, a chave é múltipla: o conhecimento da natureza da leitura; o conhecimento dos procedimentos e estratégias de leitura utilizados pelos leitores proficientes”.

Nos demais casos, os docentes sinalizam que têm ciência de que existem diversas possibilidades para a leitura, mas não demonstram conhecer quais são exatamente as modalidades de leitura e como organizá-las de modo que se alcance objetivos pré-determinado.

A docente (1) entrevistada descreve:

Após a escrita do conteúdo na lousa os próprios alunos decidem quem fará a leitura colaborativa em voz alta para desenvolver uma participação ativa garantindo que a cada dia todos participem. (Trecho da entrevista com a professora 1).

Na resposta da docente 1, podemos observar que ela não esclarece diretamente quais são as situações de leitura na escola. Embora mencione uma das formas de realização da leitura, a sua resposta diz respeito mais ao protagonismo do aluno do que uma menção às situações de leitura. E ainda não demonstra a variação desta modalidade, o que apontaria que os alunos não trabalham na totalidade as estratégias e capacidades leitoras, conforme vimos nas pesquisas acerca do texto de Rojo (2004).

Em outro exemplo, verificamos o mesmo desconhecimento:

Depende do que eu quero desenvolver com eles, mas eu levo em consideração as vivências deles, as preferências e os assuntos que mais chamam atenção deles. Pensa em uma turminha agitada, então eles realmente precisam gostar do que está sendo lido, principalmente, pois temos alunos com necessidades especiais e eles não têm acompanhantes. (Trecho da entrevista com a professora 2).

Por meio das respostas, verificamos que os docentes entrevistados, quase que em sua totalidade, não possuem conhecimento sobre as estratégias e capacidades leitoras. Por isso não planejam diversas situações de leitura tendo em vista esta intencionalidade, ou seja, a de desenvolver, por meio de diversas situações, as estratégias e capacidades leitoras, visto que a organização do trabalho com leitura, segundo Brakling (2004, s/p) pressupõem uma organização, nas palavras da autora: “trabalho com esses conteúdos requer a organização de atividades em algumas modalidades didáticas fundamentais, entre elas se destacam: Leitura feita em voz alta pelo professor, leitura compartilhada, leitura autônoma etc”.

Desta forma, fica inviável a formação do comportamento leitor que, conforme apresentado anteriormente neste trabalho, é uma evidência da formação do leitor. Segundo Lerner (2002), o comportamento leitor é a ação ativa e dinâmica que envolve a interação entre o leitor e o texto, mas além disso, ele se manifesta de outras formas:

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, as seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreende, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura –exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada.. – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo (LERNER, 2002, p. 62).

Como mencionado ao longo da pesquisa, as experiências vividas pelos estudantes durante o período de escolarização também influenciam na construção do comportamento leitor.

Enfim, as estratégias e capacidades leitoras trabalhadas através das modalidades organizativas são importantes para a compreensão e interpretação dos textos, assim como a necessidade de ensiná-las de forma explícita para que os alunos possam desenvolver suas habilidades leitoras. Não se trata de habilidades isoladas, mas sim de um conjunto de processos que estão interconectados e que são ativados em diferentes momentos da leitura. É importante que os professores ensinem com intencionalidade e orientem explicitamente os alunos na utilização das estratégias leitoras, para que possam se tornar leitores competentes e críticos.

3.3. Análise do material didático

Após realizar as pesquisas, desenvolvemos um material didático no formato de um ebook. Seu objetivo é servir como um guia para a formação de professores, fornecendo conceitos fundamentais sobre as práticas de leitura em sala de aula e estratégias eficazes para promovê-las. Nosso objetivo é tornar o trabalho com a leitura mais efetivo.

Submetemos o material à análise e avaliação dos professores, fornecendo o link do Ebook para revisão e um questionário no Google forms para que eles pudessem expressar suas opiniões sobre os conceitos abordados no ebook, bem como, comentassem sobre os aspectos gerais, como estéticas, letras e disposição.

Após recebermos o feedback dos professores, analisamos cuidadosamente suas avaliações e pareceres. Levamos em consideração suas sugestões e críticas para melhorar o conteúdo do material.

Dentre os professores que responderam à análise do ebook, constatou-se que 80% atuam no Ensino Fundamental, enquanto 20% estão na Educação Infantil. Além disso, 60% dos professores trabalham na educação privada, enquanto os outros 40% estão na educação pública.

Ao questionarmos sobre o nível de conhecimento dos professores em relação aos conceitos abordados no ebook, constatamos que apenas 30% possuem pleno conhecimento das capacidades leitoras discutidas. Isso significa que apenas 3 professoras, dentre as 10 entrevistadas, têm um entendimento completo dos conceitos tratados em nossa pesquisa, corroborando com o que Rojo (2004) aponta como essencial para educadores atuarem como mediadores nas práticas de leitura.

Na mesma pergunta em que os educadores deveriam elencar os conhecimentos que já possuíam, apenas 10% afirmaram ter conhecimento sobre as modalidades organizativas de leitura. Essa constatação reforça a importância da abordagem conceitual mencionada por Brakling (2004) em relação à organização de situações de leitura como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de

habilidades de leitura.

Em relação à pergunta aberta na qual as professoras poderiam mencionar qual conteúdo do guia já estava presente em suas práticas, observamos que surgiram comentários indicando o desejo de implementar práticas de leitura, porém, ressaltando a falta de tempo como um obstáculo. No entanto, o único conteúdo mencionado como já presente foi o de “ler e contar histórias”, que também foi abordado em nosso material, no qual diferenciamos essas duas práticas. Nesse sentido, as professoras reconhecem que possuem essa prática em suas rotinas.

Para finalizar, 100% dos entrevistados dizem ter intenção de incorporar esses conceitos em suas práticas diárias de sala de aula, e concluem dizendo que poderiam ter exemplos de atividades, ou seja, ideias que pudessem ser utilizadas na prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa, que teve como objetivo analisar as práticas de leitura em sala de aula que promovam a formação do leitor, constatamos que a amostragem dos educadores entrevistados apresentavam lacunas no seu conhecimento para promover práticas leitoras eficazes em sala de aula. O problema identificado em nossa pesquisa referia-se às observações das práticas de leitura em sala de aula, nas quais foram constatadas a ausência de práticas consistentes e planejadas com intencionalidade no ato de ler, resultando em práticas desconectadas que não favorecem a formação do leitor. A partir dessa constatação, partimos da hipótese de que os professores devem possuir conhecimentos específicos sobre a temática e realizar um planejamento estruturado e adequado.

A análise das entrevistas revelou que, em suas práticas diárias, não estavam implementando os princípios fundamentais para a formação de leitores, pois não se dedicavam a um planejamento específico para essa área. Além disso, demonstraram desconhecimento das diversas capacidades e estratégias que são essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes.

Ao submetermos o material didático (ebook) à análise dos professores, recebemos respostas de 80% de professores do ensino fundamental e 20% de professores de Educação Infantil. Dentre esse total, 60% atuam em escolas privadas e 40% em escolas públicas.

Durante a análise, constatamos que 30% dos participantes afirmaram ter pleno domínio dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento das capacidades leitoras. Essa constatação torna efetiva nossa pesquisa, pois indica que 70% dos entrevistados não possuem conhecimento pleno sobre esse tema, corroborando com o que discutimos em nosso arrazoado teórico, onde Rojo (2004), afirma ser crucial que os professores dominem esses conceitos para promover práticas de leitura que permitam desenvolver as capacidades leitoras dos alunos.

Por outro lado, apenas 10% dos participantes afirmaram possuir conhecimento sobre as diferentes modalidades de leitura, o que significa que 90% dos entrevistados não estão familiarizados com as formas organizativas para a leitura. Essa lacuna identificada vai de encontro ao que Brakling (2004) defende sobre a importância de criar situações de leitura que ofereçam suporte para o desenvolvimento dessas estratégias.

No entanto, é importante destacar que todos os entrevistados afirmaram que incorporariam os conhecimentos apresentados no ebook em sua prática diária. Outro ponto que ficou evidente é que a maioria dos entrevistados relatou dificuldades em conciliar todas as demandas exigidas pela escola, o que resultava na priorização de outras atividades em detrimento da leitura.

Esses resultados revelam a necessidade de investimento na formação e capacitação dos educadores, para que possam adquirir conhecimentos sólidos e estratégias eficazes no ensino da leitura. Além disso, é importante promover uma maior conscientização sobre a importância da leitura como uma habilidade transversal, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, em nossa análise, identificamos a importância de considerar todos esses elementos para promover um trabalho efetivo com a leitura em sala de aula. A formação do leitor vai além da simples aquisição de habilidades de decodificação, exigindo um planejamento adequado, estratégias diversificadas e um ambiente propício para o desenvolvimento dessa competência crucial para o aprendizado dos estudantes.

Nossas concepções sobre o tema indicam que quanto mais os alunos se dedicam à leitura, mais desenvolvem suas capacidades e estratégias nessa área. Além disso, esse desenvolvimento se estende para outros aspectos, como a escrita e a expressão verbal, e também influencia o pensamento crítico e reflexivo. A leitura também desperta nos estudantes o apreço por obras literárias importantes.

Nesse sentido, além das técnicas e abordagens pedagógicas, é essencial que os professores cultivem uma postura de leitor ativo e apaixonado. Sua atitude diante da leitura pode despertar o interesse dos alunos e motivá-los a se tornarem leitores autônomos e críticos. A figura do educador como modelo de leitor é uma característica distintiva que influencia profundamente a formação dos estudantes.

Ao analisar os dados coletados, confirmamos que nossas hipóteses foram validadas, uma vez que não encontramos evidências de que os professores utilizam esses conceitos de forma plena em seus planejamentos. Ficou evidente também a dificuldade em priorizar a prática de leitura em seus planejamentos. No entanto, ao apresentarmos as estratégias e capacidades leitoras e como poderiam ser trabalhadas, recebemos um retorno positivo dos educadores, indicando que eles utilizariam esse guia como complemento às suas práticas diárias. Portanto, consideramos que nossa análise teve um impacto positivo e contribuiu para a

formação dos professores.

Essa pesquisa ressalta a importância de refletir sobre as práticas de leitura em sala de aula e a necessidade de um planejamento adequado e intencional por parte dos educadores. Além disso, destaca a relevância de oferecer recursos e orientações que auxiliem os professores a promoverem uma formação sólida dos estudantes como leitores competentes. Esperamos que esses resultados incentivem a adoção de práticas mais efetivas e conscientes em relação à leitura, proporcionando uma experiência enriquecedora para os alunos.

A presente pesquisa foi capaz de responder algumas das perguntas norteadoras assim como validar a sua hipótese inicial. O material didático proposto pode ampliar a discussão e oferecer um suporte prático aos educadores, incentivando a implementação de abordagens eficazes e enriquecedoras no ensino da leitura.

Contudo, como todo trabalho investigativo, ele encontrou alguns limites dentre os quais destaca-se o fato de não ser suficiente para contemplar todos os problemas relacionados à temática. Limites estes que abrem possibilidades para que outras pesquisas também abordem esse tema e possam ir além.

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



REFERÊNCIAS

- BIRKERTS, Sven. **The Gutenberg elegies**: The fate of reading in an electronic age. Farrar, Straus and Giroux, 2006.
- BRAKLING, Katia. **Leitura**: Reflexões e Práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. In **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed., 4. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Lisboa: Portugalia, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**: pesquisa São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2019.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Retratos da educação no Brasil**. Brasília: INEP, 2019.
- RESULTADOS do Pisa 2018: aprendizado além da sala de aula. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **MEC**, 2018. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>>. Acesso em: 7, junho, 2023.
- ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Editora Unicamp, 2020.
- SILVA, Márcia C. da.; MARTINS, Milena R. Experiências de leitura no contexto escolar. **Coleção explorando o ensino** – Capítulo 01. V. 20. pág. 23 a 40. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira**: História & Histórias. São Paulo: Global, 1998.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista para professores/coleta de dados

1. Qual sua formação? Há quanto tempo atua na área da educação?
2. Você gosta de ler? Cite os dois últimos livros que você leu.
3. Cite um autor que te inspirou na temática de leitura durante sua formação em pedagogia.
4. Quais conhecimentos você considera importante e utiliza nas práticas de leitura?
5. Como você organiza o planejamento de leitura no dia a dia?
6. Como é feita a curadoria dos livros? Em quais aspectos você se baseia para fazer a curadoria? Dê um exemplo.
7. Com qual frequência faz leitura na sala de aula? Descreva em quais momentos acontece.
8. Os alunos têm participação nos momentos de leitura? Se sim, dê exemplos; se não, justifique.
9. Como você planeja as situações de leitura? O que você leva em consideração ao planejá-las?
10. No seu planejamento a leitura aparece de maneira interdisciplinar, ou seja, para além da disciplina de linguagem? Se sim, de um exemplo.

APÊNDICE B

Análise do Guia de Orientação - Práticas de Leitura e formação do leitor

https://docs.google.com/forms/d/1otRk8K3p6KXg4bnsB5ZcoJc6HeE7JGigPTyxX_ZpKJc/edit

Atuação:

Educação Infantil

Ensino Fundamental I

Em qual esfera da educação básica você atua?

Pública

Privada

Qual/quais conteúdos do Guia você já tinha pleno conhecimento?

A leitura como prática de linguagem de natureza social e individual

Capacidades leitoras

Estratégias de leitura

Modalidades organizativas de leitura

A formação do leitor prevista na BNCC

Diferença entre ler e contar histórias

Qual/quais conteúdos do Guia são novidades para você conhecimento?

A leitura como prática de linguagem de natureza social e individual

Capacidades leitoras

Estratégias de leitura

Modalidades organizativas de leitura

A formação do leitor prevista na BNCC

Diferença entre ler e contar histórias

Há no Guia algum conteúdo já presente nas suas práticas pedagógicas? Em caso afirmativo, cite quais.

Você incorporaria o uso deste Guia para aprimorar sua prática pedagógica para a formação do leitor?

Sim

Não

Dê exemplo(s) de como este Guia pode contribuir para a sua prática pedagógica da formação do leitor?

A estética do Guia está clara e apropriada para compreensão?

Sim

Não

Neste Guia você sentiu falta de algum conteúdo para aprimorar a sua prática de formação do leitor?

O Guia apresenta uma Linguagem acessível para compreensão?

Sim

Não

Você recomendaria este Guia para outros educadores?

Sim

Não

CARLA AUGUSTA GUERREIRO PINTO E SILVA

CHRISTIANE RESTE

CYNTIA KEIKO FUKUDA DONADEL

MARINA ABBUD NAZAR

09. SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: DICAS E ORIENTAÇÕES PARA EDUCADORES

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

O objetivo deste estudo foi o de desenvolver o guia **Saúde mental na escola: dicas e orientações para educadores** com o objetivo de oferecer recursos para lidarem com questões relativas à saúde mental das crianças na escola e auxiliarem-nas no desenvolvimento de competências socioemocionais. Para tanto, foi pesquisado o conceito de saúde mental e os transtornos mentais mais recorrentes no ambiente escolar, quais maneiras pertinentes de conduzir situações de crise e a relevância do desenvolvimento de competências socioemocionais para a melhoria da saúde mental dos estudantes com referencial teórico baseado em Estanislau & Bressan (2014), CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (2022), Hofmann e Gómez (2017), Instituto Ayrton Senna (2022), OMS - Organização Mundial da Saúde (2022) e UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund* (2022). O material finalizado foi analisado em duas etapas por educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apontaram opinião favorável ao material com relação à sua forma e ao seu conteúdo e relevância para o conhecimento dos educadores. Conclui-se que o objetivo deste trabalho foi atingido e que tem grande potencial de impactar positivamente a comunidade escolar, servindo aos educadores como subsídio para apoiar medidas de prevenção e acolhimento em situações relacionadas ao sofrimento emocional dos estudantes, intensificadas pela pandemia, além de trazer sugestões para trabalhar o desenvolvimento de competências socioemocionais. Para confirmar o impacto do material em um público mais amplo seria desejável uma observação de longo prazo com educadores aplicando as propostas sugeridas no material, o que não pode ser realizado nesta investigação devido às limitações de tempo.

Palavras-chave: Saúde mental. Escola. Desenvolvimento socioemocional. Transtorno de ansiedade. Depressão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo o desenvolvimento de um guia de orientações para educadores terem recursos para lidarem com questões relativas à saúde mental das crianças na escola e auxiliarem-nas no desenvolvimento de competências socioemocionais. A intenção é que este material impacte positivamente a comunidade escolar, servindo aos educadores como subsídio para apoiar medidas de prevenção e acolhimento em situações relacionadas ao sofrimento emocional dos estudantes, intensificadas pela pandemia, além de trazer sugestões para trabalhar o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Esta ideia surgiu inicialmente a partir de uma experiência vivida em sala de aula por uma das integrantes do grupo, que presenciou uma professora manejando uma situação de crise emocional de um de seus alunos de maneira bastante despreparada.

Também nos deparamos com diversas pesquisas relatando que

houve uma explosão de casos de ansiedade entre crianças e jovens, desde o início da pandemia de COVID-19⁴. Em documento publicado no site do Instituto Ayrton Senna, um mapeamento realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Instituto⁵, que contou com a participação de 642 mil alunos no âmbito do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), revelou que 69% dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, do 9º do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo relataram ter sintomas ligados à ansiedade e depressão. Deste grupo, 33% afirmaram ter dificuldades para conseguir se concentrar no que é proposto em sala de aula e outros 18,8% relataram se sentir totalmente esgotados e sob pressão, enquanto 18,1% disseram perder totalmente o sono devido às preocupações e 13,6% afirmaram a perda de confiança em si, o que podem ser considerados sintomas de transtornos de ansiedade e depressão.

Pesquisa do Datafolha (2022)⁶, encomendada pela Fundação Itaú Social, Fundação Lemann e Banco Interamericano de Desenvolvimento, realizada com pais e responsáveis de 1869 estudantes de 6 a 18 anos matriculados em escolas públicas municipais e estaduais, indica que 34% dos estudantes estão com dificuldade de controlar suas emoções desde que voltaram a ter aulas presenciais — percentual que sobe para 40% no Ensino Médio. Além disso, 24% estão se sentindo sobrecarregados e 18% estão tristes ou deprimidos.

Em entrevista para a BBC em agosto de 2022, Adriana Curado, coordenadora pedagógica da EMEF Solano Trindade, fez o seguinte relato que corrobora os dados apresentados pelas pesquisas,

São muitos alunos com problemas de ansiedade, de pânico, questões de violência, abusos, negligências. Os casos aumentaram demais, inclusive os casos de conflito, de eles conseguirem lidar com situações do dia a dia. (CARRANÇA, 2022, s/p.)

Em seguida, a coordenadora explicita a angústia em não ter formação suficiente para conseguir lidar com o sofrimento emocional dos alunos, que se exacerbou na volta às aulas pós-pandemia. Para ela,

A pandemia causou uma defasagem muito grande nos alunos, de conteúdo, do aprender. Com essa defasagem, a gente consegue lidar, porque somos formados para isso. Então temos várias ações pedagógicas de reforço, de priorização curricular, para dar conta disso. Mas, junto com isso, tem todas essas questões de saúde mental, principalmente entre os adolescentes. Teve um momento aqui um dia, que numa sala de cerca de 30 alunos, dez começaram

4 COVID-19. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Até a conclusão deste trabalho, o término desta pandemia ainda não havia sido declarado.

5 Instituto Ayrton Senna (2021) disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/IAS_SaudeMental_2022.pdf

6 Pesquisa Datafolha (2022) disponível em: https://itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pesquisa-Itau-Social_Datafolha-Educacao_onda-9.pdf

a apresentar sintomas de ansiedade ao mesmo tempo. Então o professor precisa parar a aula, conversar. Os alunos saem de sala, perdem aula, depois no outro dia, eles não vêm. Então não está fácil, porque o professor também não tem formação para lidar. (CARRANÇA, 2022, s/p.)

Estes dados despertaram nosso interesse em investigar maneiras de lidar e refletir sobre a saúde mental dentro da escola para a elaboração de um material que possa contribuir com os professores na condução dessas situações tão delicadas e cada vez mais recorrentes, como apresentado anteriormente.

Além disso, acreditamos que o material também contribuirá trazendo subsídios à equipe no trabalho intencional com o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, como forma de prevenir desdobramentos mais graves relacionados à saúde mental.

Para validarmos nossa hipótese de que os professores sentem necessidade e têm interesse em ter acesso a mais informações sobre a temática e sobre formas de lidar com as questões emocionais de seus alunos, definimos as seguintes perguntas de pesquisa a fim de orientar o nosso processo de investigação:

- De posse de um material formativo, os professores se sentem mais aptos para lidar com situações ligadas à saúde mental dos alunos dentro da escola?
- Os professores acreditam que o trabalho intencional com as competências socioemocionais pode contribuir para a promoção de saúde mental dos estudantes?

A fim de embasar teoricamente nossa produção didático-pedagógica, realizamos uma pesquisa teórica para conceituar saúde mental e os transtornos mentais mais recorrentes no ambiente escolar, além de verificar maneiras pertinentes de conduzir situações de crise. Além disso, pesquisamos se o desenvolvimento de competências socioemocionais pode contribuir positivamente para a melhoria da saúde mental dos estudantes e de qual forma é possível desenvolver essas habilidades socioemocionais dentro da escola.

Nosso arrazoado teórico é composto por estudos realizados por Estanislau & Bressan (2014), CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022), Hofmann e Gómez (2017), Instituto Ayrton Senna (2022), OMS - Organização Mundial da Saúde (2022) e UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund (2022).

Passamos a seguir a descrever o método e instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação didático-pedagógica.

1. CAMPO DE PESQUISA

Este capítulo dedica-se a definir os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. De forma a compreender os motivos que levaram a essa escolha, é importante retomar o objetivo que guia a investigação, que é: desenvolver um guia de orientações para educadores terem recursos para lidarem com questões relativas à saúde mental das crianças na escola e auxiliarem-nas no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Como mencionado anteriormente, a fim de validarmos nossa hipótese de que os professores sentem necessidade e têm interesse em ter acesso a mais instrumentos de formação para lidar com as questões emocionais de seus alunos, fizemos uma primeira investigação guiadas a partir dos seguintes questionamentos:

- De posse de um material formativo, os professores se sentem mais aptos para lidar com situações ligadas à saúde mental dos alunos dentro da escola?
- Os professores acreditam que o trabalho intencional com as competências socioemocionais pode contribuir para a promoção de saúde mental dos estudantes?

Foi produzido um questionário com perguntas abertas e fechadas na plataforma Google Forms (APÊNDICE A), encaminhado via aplicativo WhatsApp para grupos de educadores da rede pública e privada, conhecidos pelas autoras. O questionário foi respondido entre os dias 22 de setembro de 2022 e 06 de outubro de 2022. Obtivemos o retorno de 31 educadores, sendo que 87,1% deles trabalham na rede privada e 12,9% na rede pública.

A investigação evidenciou que 71% destes educadores não se sentem preparados para lidar com questões relativas ao sofrimento e à saúde mental dos educandos dentro do ambiente escolar, e que 96,8% deles acreditam que um material formativo sobre saúde mental poderia contribuir positivamente para o manejo e prevenção de situações ligadas a este assunto dentro das escolas. Além disso, 100% dos entrevistados acreditam que o trabalho intencional com as competências socioemocionais pode contribuir para a promoção de saúde mental dos estudantes. A partir destes dados, pudemos validar a relevância de nosso interesse em desenvolver um material didático sobre saúde mental nas escolas direcionado para este público.

Após a elaboração do material, partimos para uma segunda etapa de pesquisa, desenvolvendo uma pesquisa qualitativa para validação do material didático desenvolvido. Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Como método de pesquisa qualitativa, esta pesquisa é do tipo

pesquisa de desenvolvimento, pois tem o intuito de verificar se o material formativo a ser produzido alcança ou não os objetivos propostos no início deste processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso. De acordo com Barbosa; Oliveira (2015), apud Oliveira, Santos e Florêncio (2009),

do inglês "*design-based research*", a pesquisa de desenvolvimento refere-se às investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões. (2015, s/p.)

Portanto, a pesquisa de desenvolvimento é uma modalidade de estudo científico que gera algum produto para dar conta de uma problematização.

Durante este estudo analisamos textos teóricos e materiais produzidos por instituições com o intuito de nos aprofundarmos no tema saúde mental e desenvolver as competências socioemocionais de educandos da rede básica de ensino.

1.1 Coleta de dados

A pesquisa qualitativa para validação do material desenvolvido foi realizada em duas etapas:

Etapa 1 - Encaminhamos para um grupo de educadores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas, uma mensagem em áudio (APÊNDICE B), via WhatsApp, introduzindo o propósito da pesquisa e orientações sobre o questionário. Em seguida, enviamos duas situações-problemas e um questionário (APÊNDICE C), via Formulário do Google, com perguntas estruturadas para que os entrevistados nos revelassem suas estratégias de manejo para possíveis manifestações de transtornos de ansiedade em sala de aula. Assim que o questionário foi respondido, enviamos o material didático produzido, por e-mail, e demos o prazo de uma semana para que os entrevistados o lessem.

Etapa 2 - Após a leitura do material didático, enviamos nova mensagem em áudio (APÊNDICE D), via WhatsApp, introduzindo a nova etapa. Apresentamos novamente as situações-problema e enviamos um novo questionário estruturado (APÊNDICE E), via Formulário do Google. As perguntas estruturadas visavam revelar se houve alteração nas estratégias de manejo dos educadores frente a possíveis manifestações de transtorno de ansiedade em sala de aula após a leitura do material, bem como qual a percepção desses educadores em relação ao material desenvolvido.

As situações-problema elaboradas foram baseadas na experiência de estágio de uma das componentes deste trabalho.

Segundo Severino (2013) um questionário

é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. (SEVERINO, 2013, p. 109)

Recebidas as respostas ao questionário, estas serão sistematizadas e organizadas em categorias para serem analisadas à luz do referencial teórico que nos conduziu nesta investigação didático-pedagógica.

1.2 Produto idealizado e realizado

O material produzido é um electronic-book (e-book), com 40 páginas, que contém informações sobre saúde mental nas escolas, o conceito de saúde e alguns transtornos mentais, especificamente ansiedade e depressão, estratégias para promoção da saúde mental na escola e uma sessão com orientação para cuidar de quem cuida, no caso, o educador.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Para desenvolver o projeto acima apresentado, dividimos o estudo teórico em 4 subcapítulos. O subcapítulo 1 discorrerá sobre o conceito de saúde e saúde mental. Na sequência, o subcapítulo 2 tratará de expor a definição de transtorno de ansiedade depressão. O subcapítulo 3 apresentará a importância do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais e aprendizagem socioemocional nas escolas. Por fim, o subcapítulo 4 apresentará informações sobre a prática de Mindfulness (Atenção Plena), que representa uma das estratégias que podem ser utilizadas dentro das escolas para o desenvolvimento de competências socioemocionais e redução do estresse e sofrimento mental.

2.1. Saúde mental

Iniciamos este subcapítulo buscando a definição do que é saúde e o que é doença (física e mental). Em 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas o estado de ausência de doença". (WHO, 2021)

Segundo Estanislau & Bressan (2014, p.26) definir saúde e doença é difícil. De acordo com os autores, a definição de saúde proposta pela OMS em 1948 parece ser inalcançável, observando que os conceitos de saúde e doença “correspondem a paradigmas bastante complexos e dinâmicos (...). Conceitos de saúde e de doença não são absolutos e nenhuma pessoa é 100% saudável ou 100% doente.”

Quando se fala em saúde mental, a complexidade com relação à definição é ainda maior. Ainda segundo os autores, “um indivíduo apresenta saúde mental quando apresenta desenvolvimento cognitivo, emocional e social satisfatórios para a sua idade, fatores esses que definem a capacidade de adaptação aos desafios da vida”. (ESTANISLAU & BRESSAN, 2014, p.26)

De acordo com a OMS,

saúde inclui o funcionamento mental, físico e social, que estão intimamente associados e interdependentes. Há evidências de que doenças mentais e físicas podem acompanhar, seguir ou preceder uma a outra, bem como evidências indicando que os transtornos mentais aumentam o risco de doença física e vice-versa. (OMS, 2004, s/p.)

Estanislau & Bressan, afirmam que

Nas últimas décadas, uma nova compreensão de saúde se desenvolveu, extrapolando conceitos puramente biológicos, passando a considerar sintomas como fenômenos resultantes da interação entre diversos fatores biopsicossociais e colocando o processo entre saúde e doença em um *continuum*. Essa visão mais ampla abriu espaço para novas perspectivas de abordagem à saúde, culminando na introdução do conceito de promoção de saúde, pela OMS, em 1984. (ESTANISLAU & BRESSAN, 2014, p. 21)

Interessante observar que para a UNICEF

O termo “saúde” evoca uma imagem de exercício físico, alimentação nutritiva e equilíbrio entre trabalho, família e lazer. Se acompanhada do adjetivo “mental” (saúde mental), a imagem escurece. No fundo estão inúmeras crenças equivocadas e um vocabulário que inclui palavras como perigoso, louco, possuído ou histérico. A saúde mental é vista como um problema causado pelo excesso de pensamento, e a preocupação com a saúde mental tornou-se um luxo que só quem tem tempo e recursos de sobra pode pagar. No entanto, a saúde mental não é um transtorno, ou mesmo a ausência de um transtorno. A saúde mental é positiva: é um estado de saúde. Considerada positiva, a saúde mental tem sido descrita como “um estado dinâmico de equilíbrio interno” que requer a capacidade de aplicar habilidades sociais, emocionais e cognitivas básicas para funcionar

com facilidade na vida e no mundo. Outras definições vinculam a saúde mental positiva à capacidade de “aproveitar a vida e lidar com os obstáculos que encontramos”. Em geral, a maioria das definições menciona capacidades emocionais, cognitivas, funcionais, sociais, físicas e espirituais. A saúde mental é frequentemente associada ao bem-estar, um conceito amplo que pode abranger saúde, economia, nutrição e psicologia. (UNICEF, 2022, p.30)

Com a evolução no conceito de saúde nos últimos anos, novas perspectivas de abordagem à saúde ganharam espaço, culminando na introdução do conceito de promoção de saúde, pela OMS, em 1984. Foi a partir deste momento, que a escola passou a ser considerada como o principal núcleo de promoção e prevenção de saúde para crianças e adolescentes, com relação aos riscos ligados à saúde mental. (ESTANISLAU & BRESSAN, 2014, p. 21)

A escola, então, passou a ter um papel importante na identificação de situações de risco e na intervenção a tempo dos problemas de saúde mental das crianças e adolescentes. Sendo a primeira instituição de socialização do indivíduo em muitas sociedades, a escola é um local no qual crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo.

A saúde mental na infância e adolescência foi definida pela OMS, como

a capacidade de se alcançar e manter um funcionamento psicossocial e um estado de bem-estar em níveis ótimos. [...] Ela auxilia o jovem a perceber, compreender e interpretar o mundo que está a sua volta, a fim de que adaptações ou modificações sejam feitas em caso de necessidade. (OMS, 2005, p.2)

Por outro lado, transtornos mentais foram relacionados com a dificuldade que uma criança pode ter de alcançar um nível ótimo de competência e funcionamento. Estanislau & Bressan esclarecem

que saúde e transtorno não são condições opostas. Uma pessoa considerada saudável pode apresentar sentimentos e pensamentos desagradáveis, e quem desenvolve um transtorno também pode apresentar núcleos de saúde que devem ser considerados. Ou seja, ambas as condições são muito variáveis e, por isso mesmo, não são rotuladas. (ESTANISLAU & BRESSAN, 2014, p. 39)

No próximo item exploraremos os transtornos mais comuns na infância e adolescência.

2.2. Transtornos de ansiedade e depressão na infância e adolescência

Como já mencionado na introdução deste documento, pesquisas recentes revelaram uma explosão de casos de estudantes com sintomas ligados à ansiedade e depressão desde o início da pandemia de COVID-19.

De acordo com relatório divulgado pela OMS (2022, p. 2), no primeiro ano da pandemia, o aumento dos casos de transtornos de ansiedade e depressão foi superior a 25% em todo o mundo.

Na última edição do relatório intitulado Estado Mundial de la infancia, o primeiro centrado na saúde mental, a UNICEF (2022, p.100) apontou que, diversos estudos realizados sobre o impacto da pandemia na saúde mental de crianças e adolescentes em diversos países confirmam que a pandemia contribuiu para o aumento de casos de depressão, embora a maioria dos estudos tenham mostrado que os sintomas eram de leves a moderados. Irritabilidade, raiva e ansiedade também aumentaram entre crianças e adolescentes.

No Brasil, um estudo recente realizado com adolescentes de escolas públicas das periferias das cidades de São Paulo e de Guarulhos revelou que o tempo de exposição às telas, a inversão do sono e o sexo feminino, combinados com as dificuldades do ensino remoto e outros marcadores sociais (como cor/raça e casos de Covid-19 em casa), estão associados a sintomas de depressão e ansiedade durante a primeira onda da Covid-19 na Região Metropolitana de São Paulo, reforçando a importância da rotina escolar na vida desses jovens e os desafios colocados às escolas para a promoção da saúde mental dos estudantes no período pós-pandemia. (VAZQUEZ, 2022)

Diversas são as patologias envolvendo a saúde mental dos estudantes, diagnosticadas por psicólogos e psiquiatras. No entanto, optamos, neste trabalho, em nos aprofundarmos na compreensão dos Transtornos de Ansiedade (TA) e Depressão por serem reconhecidos como um dos transtornos mentais de maior prevalência entre crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos no mundo. (UNICEF, 2022, p.37)

Estanislau & Bressan (2014) explicam que ansiedade é um termo abrangente que descreve um estado de alerta para enfrentar situações de perigo. A ansiedade é natural quando temporária, ou seja, quando se manifesta na expectativa de um perigo real, desaparecendo assim que encerrada a situação de perigo. Porém, quando um indivíduo, apresenta um desequilíbrio químico dos neurotransmissores nas estruturas cerebrais, respostas ansiosas podem ser inadequadas e prolongadas, causando sofrimento e prejuízo a ele, caracterizando essas respostas como transtorno de ansiedade.

Existem diversas apresentações dos transtornos de ansiedade. Na infância e na adolescência, os transtornos raramente ocorrem na sua forma pura,

sendo mais comum as apresentações simultâneas de transtorno de ansiedade generalizada, de ansiedade de separação e de ansiedade social.

O transtorno de ansiedade generalizada (TAG) é um dos transtornos mais comuns em crianças e adolescentes, atingindo entre 10 e 15% dos indivíduos nessa faixa etária. Segundo apresentam Estanislau & Bressan, o TAG

caracteriza-se com a preocupação excessiva, persistente e incontrolável sobre eventos negativos que têm, de fato, chances muito pequenas de acontecer. Em um quadro de TAG, o excesso de preocupações deve afetar o funcionamento cotidiano do indivíduo, provocando problemas de sono, concentração e atenção, reduzindo a produtividade e afetando os relacionamentos familiares, sociais e escolares. (ESTANISLAU & BRESSAN, 2014, p. 102)

Estanislau & Bressan (2014, p. 107-108) explicam que a ansiedade de separação é um sentimento natural da criança, ocorrendo nos momentos de separação entre ela e alguma pessoa de grande importância pessoal ou afetiva em sua vida. Quando o desconforto é significativo a ponto de causarem problemas relevantes e/ou intenso sofrimento, ele é caracterizado como transtorno de ansiedade de separação.

Já o transtorno de ansiedade social (TAS) é um dos mais comuns na infância. De acordo com Estanislau & Bressan

a criança sente-se incomodada e/ou com medo de situações nas quais está próxima de outro indivíduo, interagindo ou sentindo-se observada por eles. Em crianças e adolescentes com TAS, a ansiedade e o medo diante de situações sociais podem ser tão intensos que podem paralisá-las, trazendo prejuízos ao seu desempenho e bem-estar. (ESTANISLAU & BRESSAN, 2014, p. 111)

Outro transtorno de saúde mental que teve sua prevalência aumentada após a pandemia de Covid-19 é a depressão. A depressão, segundo Estanislau & Bressan,

caracteriza-se pela alteração de humor. Quando o humor de uma pessoa torna-se persistentemente negativo, passando a causar prejuízos, ela pode estar atravessando um episódio de depressão. [...] Na depressão, a "tristeza" é mais duradoura (presente na maior parte do dia por pelo menos duas semanas), representa uma mudança na maneira de ser da pessoa e traz muito mais prejuízos que a tristeza comum. (ESTANISLAU & BRESSAN, 2014, p. 135)

Importante ressaltar que a responsabilidade do tratamento do indivíduo que sofre com transtorno de ansiedade e depressão deve ser feito por um profissional de saúde mental. A escola constitui-se de um espaço privilegiado de observação das manifestações dos transtornos.

2.3. Competências socioemocionais e aprendizagem socioemocional

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular, (Brasil, 2018) se compromete explicitamente com a educação integral reconhecendo que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, assumindo uma visão plural, singular e integral dos estudantes, de maneira que seja feita a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens relacionadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

De acordo com o Instituto Ayrton Senna⁷

Competências Socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. (SENNA, 2022, s/p.)

Em um estudo sobre competências socioemocionais também publicado pelo Instituto Ayrton Senna (2021), é explicitada a importância do desenvolvimento intencional destas competências no ambiente escolar com o objetivo de ampliar a capacidade de cada estudante de se autoconhecer, fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas “a partir de quem se é e de quem se quer ser”, para viver em uma sociedade que se transforma rapidamente, cheia de incertezas e complexidades, e que demanda por transformações éticas, sustentáveis, empáticas e responsáveis.

Em entrevista concedida à Nova Escola, Simone André, especialista em educação integral e desenvolvimento socioemocional, explica que as competências socioemocionais protegem a saúde mental dos estudantes na medida em que oferecem experiências educacionais que, de forma intencional, fortalecem o relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o coletivo, preparando o estudante para lidar com as situações de incerteza, ansiedade, estresse e vulnerabilidade que caracterizam a sociedade contemporânea (CALIXTO, 2022).

Um levantamento realizado pela consultoria Vozes da Educação⁸ (2022) indica que as competências socioemocionais podem promover saúde mental,

⁷ Instituto Ayrton Senna. **Competências Socioemocionais para contextos de crise**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crieses.html>

⁸ Vozes da Educação. **Boas práticas de saúde mental nas escolas: um olhar para oito países**. 2021. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/13Lz6Uar2KOPxh6FycwSZCDdIEUWHLHai/view>

atuando como “fatores de proteção” capazes de minimizar riscos à saúde mental. Assim, a implementação de projetos escolares que desenvolvam as competências socioemocionais é um importante passo para se ter uma escola que promove saúde mental e bem-estar do aluno.

Nesse mesmo sentido, Sette e Teixeira (2021) informam que as competências socioemocionais têm um forte embasamento histórico e são estudadas há décadas por diversas organizações em todo o mundo, que organizam essas características socioemocionais de maneiras variadas, fazendo seus agrupamentos próprios, de acordo com seus objetivos particulares. A variedade e profundidade dos materiais é valiosa, mas daqui em diante, para fins desta pesquisa, serão utilizados os estudos e mapeamentos desenvolvidos pela CASEL.

A CASEL é uma organização internacional sem fins lucrativos, formada por uma grande comunidade de pesquisadores, professores e outros profissionais do segmento educacional, que atua desde 1994 e é reconhecida mundialmente por disseminar o impacto da aprendizagem socioemocional ao longo da vida dos indivíduos e demonstrar o quanto essas habilidades geram benefícios para a sociedade como um todo.

Esta é a organização responsável pela criação do termo Social Emotional Learning (SEL), traduzido em português para Aprendizagem Sócio Emocional (ASE), que, de acordo com organização⁹, refere-se ao processo no qual os indivíduos podem adquirir e aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, lidar com as emoções, atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações saudáveis e tomar decisões cuidadosas e responsáveis. Segundo o site da organização,

A Aprendizagem Socioemocional beneficia a educação através de parcerias autênticas entre escola-família-comunidade com o objetivo de estabelecer ambientes educativos e experiências caracterizadas por relações de confiança e colaboração, currículos significativos e intencionais e avaliações periódicas. A ASE pode ajudar a lidar com diversas formas de inequidade e empoderar jovens e adultos a co-criarem escolas prósperas, além de contribuir para comunidades seguras, justas e saudáveis (CASEL, 2022)¹⁰.

Para que isto seja possível, é fundamental que a ASE seja promovida nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento e aprimoramento das competências socioemocionais.

O CASEL 5 aborda as cinco competências socioemocionais, gerais e interrelacionadas selecionadas pela organização. São elas: a autoconsciência,

⁹ CASEL. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

¹⁰ Tradução Livre - SEL advances educational equity and excellence through authentic school-family-community partnerships to establish learning environments and experiences that feature trusting and collaborative relationships, rigorous and meaningful curriculum and instruction, and ongoing evaluation. SEL can help address various forms of inequity and empower young people and adults to co-create thriving schools and contribute to safe, healthy, and just communities”. (tradução livre)

o autocontrole/autogerenciamento, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisões responsáveis. Estas competências serão melhor detalhadas a seguir de acordo com um material disponibilizado no portal da organização em tradução livre elaborada pelas autoras deste trabalho¹¹.

1. Autoconhecimento: relaciona-se com as habilidades para compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e de que forma estes influenciam em seu comportamento em diferentes contextos. Isto inclui a capacidade de reconhecer nossas forças e limitações com um sentido de confiança e propósito bem fundamentado. Por exemplo:

- Identificar suas próprias emoções
- Demonstrar honestidade e integridade
- Relacionar sentimentos, valores e pensamentos
- Examinar preconceitos e inclinações
- Experienciar a autoeficácia
- Ter uma mentalidade “de crescimento”
- Desenvolver interesses e um senso de propósito

2. Autoregulação: relaciona-se com as habilidades para lidar com as próprias emoções, pensamentos e comportamentos de maneira efetiva em diferentes situações e para alcançar objetivos e aspirações. Isto inclui a capacidade para adiar gratificações, manejar o estresse, e se sentir motivado para alcançar metas pessoais e coletivas. Por exemplo:

- Lidar com suas próprias emoções
- Identificar e utilizar estratégias de autorregulação
- Mostrar autodisciplina e automotivação
- Estabelecer metas pessoais e coletivas
- Fazer uso de habilidades de planejamento e organização
- Mostrar coragem para tomar iniciativas
- Demonstrar “agência” pessoal e coletiva

3. Consciência social: relaciona-se com a capacidade de ter empatia e compreender as perspectivas dos outros, incluindo aquelas de diferentes contextos, origens e culturas. Isto inclui a capacidade de sentir compaixão pelos outros, compreender normas históricas e sociais mais amplas de comportamento em diferentes contextos e reconhecer recursos e apoios da família, escola e comunidade. Por exemplo:

- Tomar a perspectivas dos outros
- Reconhecer as forças dos outros
- Demonstrar empatia e compaixão
- Mostrar preocupação com os sentimentos dos outros
- Compreender e expressar gratidão
- Identificar diversas normas sociais
- Reconhecer demandas e oportunidades situacionais
- Compreender a influência das organizações e sistemas sobre os comportamentos

4. Habilidade de relacionamento: relaciona-se a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e de apoio, além de navegar de maneira eficaz em ambientes com indivíduos e grupos diversos. Isto inclui capacidades para comunicar-se de maneira clara, escutar ativamente, cooperar, trabalhar de forma colaborativa para a resolução de problemas e mediar conflitos de maneira construtiva. Além de proporcionar liderança e buscar ou oferecer ajuda quando necessário. Por exemplo:

- Comunicar-se de maneira efetiva
- Desenvolver relações positivas
- Demonstrar competência cultural
- Exercitar o trabalho em equipe e a resolução colaborativa de problemas
- Resolver conflitos de maneira construtiva
- Resistir à pressão social negativa
- Procurar ou oferecer ajuda quando necessário
- Demonstrar liderança em grupos
- Defender os direitos dos demais

5. Tomada de decisões responsáveis: relaciona-se a capacidade de tomar decisões cuidadosas e construtivas em relação ao comportamento pessoal e às interações sociais em diversas situações. Isto inclui a capacidade de considerar padrões éticos e de segurança, e avaliar os benefícios e consequências das variadas ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo. Por exemplo:

- Demonstrar curiosidade e mente aberta
- Identificar soluções para problemas pessoais/sociais
- Aprender a fazer julgamentos embasados após analisar fatos e informações

¹¹ CASEL. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

- Antecipar e avaliar as consequências de seus atos
- Reconhecer que o pensamento crítico é útil dentro e fora da escola
- Avaliar os impactos pessoais, interpessoais, comunitários e institucionais
- Refletir sobre o seu papel na promoção de bem-estar pessoal, familiar e comunitário

Especialistas ressaltam que para que sejam desenvolvidas, é fundamental que o educador tenha clareza e entendimento dessas competências para que as propostas pedagógicas sejam planejadas de maneira intencional, de modo a possibilitar a aprendizagem dessas habilidades. É importante salientar que essas competências devem ser articuladas de maneira integrada ao currículo e às áreas de conhecimento, de forma que as dimensões do indivíduo - intelectual, física, emocional, social e cultural - sejam desenvolvidas, não apenas de maneira isolada, mas também de maneira entrelaçada e transversal.

2.4 Práticas de *mindfulness* (atenção plena)

Ao longo do desenvolvimento do material didático serão apresentadas diversas estratégias para auxiliar os educadores a lidar e atuar na prevenção da saúde mental dos estudantes. Neste subcapítulo serão apresentadas informações sobre uma destas diversas estratégias, a prática de Mindfulness, traduzida para o português como prática de Atenção Plena.

Segundo a definição de Hofmann e Gómez (2017), Mindfulness refere-se a um processo que leva a um estado mental caracterizado por uma consciência do momento presente, sem julgamentos, incluindo as sensações de um indivíduo, seus pensamentos, seu estado físico, ambiente, consciência, enquanto encoraja curiosidade, aceitação e abertura para novas experiências. O conceito de Mindfulness contrasta com a experiência cotidiana padrão da sociedade da não atenção, com uma predominância de uma espécie de estarmos no piloto automático no decorrer das atividades do dia a dia.

Os autores mencionam um estudo mostrando que aproximadamente 47% do tempo em que uma pessoa está acordada é tomado por pensamentos vagos e que isso pode levar a uma sensação de infelicidade. Por outro lado, a capacidade de manter-se focado no momento presente é associada a um aumento do bem-estar psicológico. Portanto, estas descobertas sugerem que *mindfulness* é um estado difícil de alcançar, mas definitivamente benéfico. Essa habilidade está relacionada com a teoria da dificuldade desejada, pois se trata de uma tarefa que requer um gasto de recursos cognitivos, mas que resulta em um aumento da flexibilidade cognitiva, da percepção e de habilidades autorregulatórias.

Mindfulness portanto requer habilidade e prática; a prática de

mindfulness gera a habilidade de estar em um estado mental presente. Quanto maior a habilidade de um indivíduo adotar um estado de mente presente através das adversidades da vida, menor será seu sofrimento. ¹² (HOFMANN E GÓMEZ, 2017, s/p)

Segundo o artigo Mindfulness-Based Interventions for Anxiety and Depression (2017), as práticas de *mindfulness* têm auxiliado em tratamentos de depressão e ansiedade. Pesquisas sobre este tema têm crescido exponencialmente nos últimos anos e contemplam tratamentos baseados em redução de stress e terapia cognitiva. Estas intervenções baseadas em *mindfulness* denominadas Mindfulness-based Interventions (MBIs) têm apresentado eficácia no tratamento de uma ampla gama de transtornos em populações distintas, como por exemplo ansiedade, depressão, stress e sofrimentos psicológicos e emocionais. Mindfulness pode ser trabalhado como um único tratamento central, bem como, integrado a outros tratamentos.

Através da prática de *mindfulness* - exercícios de meditação, de respiração, de consciência corporal, dinâmicas de grupo, entre outros -, o indivíduo se apresenta menos reativo a fenômenos indesejáveis do cotidiano e se torna mais reflexivo, levando a um bem-estar psicológico.

A partir de uma mudança de perspectiva sobre os pensamentos, sensações e sensações desagradáveis, o indivíduo passa a compreender que esses fenômenos internos não são tão perigosos ou poderosos como inicialmente imaginavam, e o ciclo vicioso de emoções e comportamentos enfraquece gradualmente.

Klaus Hensel, supervisor e professor no curso de *mindfulness* e educação socioemocional do projeto SENTE, iniciativa do Infapa (Instituto da Família de Porto Alegre), voltado para crianças da rede pública relata que

Os benefícios mais comuns relatados tanto por alunos quanto por professores estão relacionados à melhoria das relações interpessoais, o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional que diminuem a reatividade, um aumento no bem-estar e maior solidariedade entre os alunos (CORE, 2019, s/p.).

No Brasil, há escolas aplicando as práticas de *mindfulness* começando pela Educação Infantil, com o intuito de conscientizar sobre a importância da autorregulação e do aumento da percepção sobre o estado mental. Algumas escolas têm contratado consultorias especializadas no tema para treinamentos com alunos do ensino médio para que consigam atingir êxitos de concentração, foco, gerenciamento de estresse nos estudos, sobretudo em momentos de pressão como o vestibular.

¹² Nota de rodapé: Mindfulness is thus both a skill and a practice; the practice of mindfulness begets the skill of staying mindful. The stronger one's ability to adopt a mindful state throughout the perpetual ups and downs of life, the less suffering one will experience. (tradução livre)

3. ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa apontadas neste trabalho, sendo elas:

- De posse de um material formativo, os professores se sentem mais aptos para lidar com situações ligadas à saúde mental dos alunos dentro da escola?
- Os professores acreditam que o trabalho intencional com as competências socioemocionais pode contribuir para a promoção de saúde mental dos estudantes?

Realizamos, primeiramente, um levantamento preliminar com 31 educadores da rede privada e pública, a fim de identificar se esses profissionais se sentiam preparados para lidar com questões relativas ao sofrimento e à saúde mental dos educandos dentro do ambiente escolar. Neste levantamento ficou evidenciado que 22 (71%) não se sentiam preparados para lidar com tais questões e 30 (96,8%) deles responderam que acreditavam que um material formativo sobre saúde mental poderia contribuir positivamente para o manejo e prevenção de situações ligadas a este assunto dentro das escolas. Além disso, a totalidade dos respondentes acreditava que o trabalho intencional com as competências socioemocionais pode contribuir para a promoção de saúde mental dos estudantes.

Com base nessas informações e de acordo com o objetivo inicial deste trabalho, foi desenvolvido o Guia saúde mental na escola: dicas e orientações para educadores, cujo esboço inicial foi submetido à apreciação de uma profissional especialista em saúde mental, que validou seu conteúdo.

Posteriormente, o Guia (versão preliminar) foi encaminhado a 16 educadores com experiência de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que pudessem, em duas etapas de pesquisa, fazer suas considerações a respeito de duas situações-problema e das informações apresentadas no Guia.

Conforme descrito no item Campo de pesquisa deste documento, foi realizada a coleta de dados, em duas etapas distintas, por meio dos questionários disponíveis nos APÊNDICES C e E deste documento, no período de 04 a 19 de abril de 2023.

Em 19 de abril de 2023 foi encerrada a coleta de dados. Na primeira etapa, o questionário foi enviado, via link do Google Forms, pelo aplicativo WhatsApp, para um total de 16 educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Do total de 16 destinatários, 12 (75%) responderam ao questionário, sendo oito educadores da rede privada, dois da rede pública e dois de outros. A totalidade das respostas foi validada e utilizada nesta análise de dados. Observa-se a predominância de educadores da rede privada. A análise dos dados não considerou a rede de ensino como variante.

Na segunda etapa da investigação, enviamos o segundo questionário, via link do Google Forms, pelo aplicativo WhatsApp, para os 12 educadores respondentes do questionário 1. Nesta etapa nossa expectativa era de que todos os sujeitos respondentes do questionário 1 respondessem ao questionário da etapa 2, porém isso não ocorreu. No período delimitado para a coleta de dados, apenas quatro (33%) dos respondentes cumpriram a segunda etapa.

Após a sistematização dos dados obtidos por meio das respostas dos educadores, organizamos duas categorias de análise para realizar as considerações conforme as informações coletadas à luz do referencial teórico:

- Conhecimentos dos educadores sobre situações de estudantes em crises emocionais
- Validação do Guia como uma ferramenta de formação
- Passamos a seguir a discutir os dados à luz do referencial teórico adotado.

3.1. Conhecimentos dos educadores sobre situações de estudantes em crises emocionais

As questões propostas na etapa 1 da coleta de dados, visam obter informações a respeito do conhecimento dos educadores sobre a atuação junto aos estudantes diante de duas situações de crise emocional específicas apresentadas nas situações-problema do questionário, para que desta forma pudéssemos entender de que maneira estes profissionais reagem quando se deparam com situações como estas.

Conforme apresentado no arrazoado teórico, as crises (de ansiedade e depressão) apresentam sintomas que são perceptíveis. Além disso, como mostram as pesquisas, elas têm sido cada vez mais comuns, sendo necessário que o profissional de educação esteja devidamente preparado para identificá-las, trazer o assunto para discussão com a gestão e chamar as famílias para conversar e sugerir encaminhamento para avaliação com profissionais de saúde especialistas da área. Observou-se que dos 12 respondentes da etapa 1, cinco deles (41%) diz ter presenciado estudantes em situação de crise como as apresentadas nas situações-problema.

As respostas dadas às questões do formulário de pesquisa referente às estratégias de manejo de estudantes em situações de crise, revelam quais conhecimentos os educadores possuem sobre o assunto. A tabela a seguir mostra quais as estratégias de manejo imediato foram apontadas pelos respondentes:

Estratégias de Manejo	Número de Respondentes	% sobre o número total de respondentes (12)
Conversar	7	58%
Acolher	7	58%
Sair do ambiente	6	50%
Acalmar	6	50%
Técnica de respiração	2	16%
Oferecer água	2	16%
Levar ao ambulatório da escola	1	8%
Abraço / Toque / Carinho	1	8%

Tabela 1 - Estratégias de manejo para as situações-problemas apresentadas no questionário, dadas pelos respondentes

Fonte: respostas das entrevistadas no questionário 1

Embora menos da metade dos respondentes tenha presenciado na prática situações de crise com seus estudantes, como as descritas no questionário, muitas das estratégias mencionadas estão em consonância com as sugestões apresentadas em nosso Guia. Conversar, acolher, sair do ambiente e tentar acalmar o estudante permite uma interação afetiva com ele. Escutar com atenção, afeto e sem julgamentos é fundamental para ajudá-los, de acordo com Estanislau & Bressan (2014, p. 141).

Mas o momento de acolhimento também requer muita atenção com relação à conduta no momento em que o sujeito está em crise. Embora 07 (58%) dos respondentes tenham sugerido o acolhimento, apenas um (8%) respondente expressou o que diria:

Acredito que tentaria acolher e lhe diria coisas opostas ao que ela relata, como: o quanto ela é importante, assim como os sentimentos que ela traz. (Respondente 1, APÊNDICE C)

Segundo Estanislau & Bressan (2014, p.141), deve-se auxiliar a criança a contestar pensamentos negativos, utilizando perguntas como "Será que isso é verdade?", "Que provas você tem de que o que está pensando é verdade?", "Será que existe uma explicação diferente para isso que você está pensando?" e refletindo com o aluno sobre as respostas.

Chama atenção o fato de que apenas dois (16%) respondentes trouxeram técnica de respiração como uma estratégia para atenuar uma crise. Conhecer e aplicar técnicas de respiração requer estudo e preparação. Este dado nos dá pistas de que talvez poucos educadores pareçam estar preparados para tal situação. Estanislau & Bressan (2014, p.106) sugerem que quando um estudante apresenta sintomas físicos em uma crise de ansiedade é interessante propor um momento de relaxamento, combinando exercícios de respiração profunda e movimentos suaves de braços e pescoço.

Quanto aos cuidados após o manejo da crise, como uma segunda providência, 10 (83%) dos entrevistados responderam que levariam o caso para a equipe gestora e destes 10 entrevistados, oito deles (83%) mencionaram ser necessário entrar em contato com a família e relatar o ocorrido. Levar o assunto para a equipe gestora e informar à família são essenciais para o acompanhamento do aluno. No entanto, um dado nos causa surpresa: apenas dois (16%) educadores recomendariam às famílias um encaminhamento para uma avaliação de profissionais da saúde. O dado nos chama atenção pois observamos que o docente tem uma responsabilidade muito grande ao saber identificar e como conduzir situações de crise. Mesmo uma situação pontual pode ser o estopim de um problema emocional recorrente que antes poderia ter passado despercebido pelo docente. Além disso, não é raro até mesmo o coordenador, por não ser um profissional de saúde, ter dificuldade em ter este discernimento e atuar de acordo com cada caso. Este dado nos revela, talvez, que a maioria dos educadores não reconhece de fato os sinais e sintomas dos transtornos de saúde mental e, por isso, não têm condições de fazer os devidos encaminhamentos.

Outro dado interessante nesta etapa 1 da pesquisa revela que apenas dois (16%) respondentes mencionaram a estratégia de se trabalhar a aprendizagem socioemocional com o grupo de estudantes, porém de uma forma muito sutil. A abordagem do assunto em uma roda de conversa só foi trazida como estratégia para o momento pós crise do estudante e não como ferramenta para a prevenção dos transtornos de saúde mental dos estudantes.

Os trechos a seguir explicitam a forma com que a estratégia da roda de conversa foi proposta.

Trecho 1

Nunca presenciei situação semelhante. Acredito que, se tivesse presenciado, iria sair com Paula da sala, para um espaço mais tranquilo e mais silencioso. Tentaria acalmá-la, em um primeiro momento, com o corpo. Com abraço, colo, carinho nas costas... Sugeriria que ela respirasse fundo e buscaria demonstrar uma presença afetiva (e firme) para ajudá-la a atravessar aquele momento sensível. Depois, com ela mais calma, buscaria conversar sobre o que ela está sentindo a respeito dos outros colegas. Acionaria, logo depois, a rede da escola (professora parceira, coordenação). E se necessário, também a família. **Ao final, a depender dos encaminhamentos e da abertura de Paula, iria aos poucos levando a questão dela para as rodas em grupo.** Buscando não expô-la, mas tratando as questões de relações como questões coletivas. (Respondente 3, APÊNDICE C)

Trecho 2

Não presenciei. Caso vivencie essa situação, solicitaria alguém para ficar com a turma. Convidaria a Paula para sairmos juntas da sala e conversar, perguntando primeiramente se ela quer conversar comigo ou com alguma outra pessoa de sua confiança. No momento

que ela decide conversar comigo, tento acalmar ela, dando um copo de água e conversando sobre o que ela está sentindo naquele momento, mostrando que está tudo bem, que estou ali para ajudar e analisando a situação na qual ela está vivendo e pensando em alguma solução. Após ouvir e acalmar a aluna, irei repassar para a Professora o ocorrido e juntamente com ela tomar providências, como por exemplo, **conversar com a turma sobre bullying e fazer a turma refletir sobre o assunto, mostrar para os alunos como o outro se sente, as consequências e a dor que causa.** (Respondente 10, APÊNDICE C)

Conhecimentos sobre aprendizagem socioemocional são uma ferramenta útil para a promoção de saúde mental nas escolas. Como já mencionado anteriormente neste documento, Simone André (2022), especialista em educação integral e desenvolvimento socioemocional, afirma que as competências socioemocionais protegem a saúde mental dos estudantes pois fortalecem o relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o coletivo, preparando o estudante para lidar com as situações estressantes e que podem ocorrer em qualquer momento da vida. Com isso, a implementação de projetos escolares que desenvolvam as competências socioemocionais é um importante passo para se ter uma escola que promove saúde mental e bem-estar do aluno.

3.2. Validação do Guia como uma ferramenta de formação

Uma das questões propostas no roteiro da etapa 2 é: “Você se sente mais preparada(o) para lidar com questões ligadas à saúde mental dos estudantes após a leitura do material? Justifique sua resposta.” Do universo de quatro respondentes da segunda etapa, a totalidade considera o material bastante relevante, apresentando benefícios como aumento de repertório bibliográfico e de estratégias de intervenção, maior segurança e embasamento para agir no dia-a-dia. Podemos observar estas evidências nos relatos a seguir:

Trecho 1

Sim, é um material de grande ajuda para sabermos como lidar e o que falar nesses momentos em questão. Deveriam propor a utilização desse material em consultorias e treinamentos em escolas. (R1, APÊNDICE E)

Trecho 2

Acredito que sim, pois amplia as minhas possibilidades de intervenções e também o meu repertório bibliográfico. Além disso, o trabalho também corrobora com ações e intervenções em que acredito, lê-lo me deixa mais segura ao agir, visto que há embasamento acadêmico científico. Ao concluir a leitura fico com o

desafio de pensar como integrar o desenvolvimento discente com a comunidade visando obter resultados visíveis/palpáveis a fim de qualificar a educação e formação dos alunos. (R2, APÊNDICE E)

Trecho 3

Sim, acho que o material fez uma boa coletânea dos principais transtornos e necessidades. Ele abrange de forma respeitosa condutas simples que podem ajudar muito os alunos com pequenos gestos. (R3, APÊNDICE E)

Trecho 4

Material é muito bom e rico em detalhes, mas o desafio da saúde mental dos estudantes não deve ficar apenas com os profissionais da educação. Neste caso, sugiro que pensem até na divulgação para os familiares. (R4, APÊNDICE E)

Numa primeira análise poderíamos inferir que o material é de extrema relevância e consegue contribuir para o preparo do profissional de educação em situações desta natureza. Porém, não podemos afirmar categoricamente pois não pudemos fazer uma observação do material sendo utilizado na prática.

No entanto, uma das respondentes nos traz um relato muito interessante, que nos indica que o material instiga uma reflexão. As outras respostas, apesar de serem elogiosas ao material, não demonstram objetivamente que o professor mudaria a sua forma de lidar com situações como estas.

Trecho 1

No caso do menino do quinto ano, eu não tinha pensado na necessidade de um encaminhamento para especialista, como no primeiro caso, mas repensando após ler o material, é muito importante, principalmente para olhar com atenção e delicadeza para isso o quanto antes, para que não se transforme em algo mais sério, como um transtorno crônico. (R3, APÊNDICE E)

Na organização do Guia, o grupo preocupou-se com o conteúdo e aspectos estéticos do material. Ao perguntar aos educadores sobre sugestões de melhorias, obtivemos comentários positivos:

Trecho 1

Ao material desenvolvido não, está excelente. Vocês deveriam até divulgar em redes sociais ou algo do tipo. (R1, APÊNDICE E)

Trecho 2

Inicialmente penso ser um ótimo guia de primeiros socorros. (R2, APÊNDICE E)

Trecho 3

Não, acho que ele é objetivo e se aprofunda minimamente nos dois principais transtornos desta faixa etária, depressão e ansiedade. (R3, APÊNDICE E)

Trecho 4

Senti falta do TDAH e TOD... São transtornos muito comuns e pouco conhecidos.... Acharia interessante que os demais professores entendessem. (R4, APÊNDICE E)

Sobre o último relato exposto acima, vale comentar que o grupo reconhece que há muitos outros transtornos de saúde mental, porém foi uma decisão do grupo tratar apenas o transtorno de ansiedade e depressão, pois esses são os transtornos com maior incidência nos estudantes, segundo pesquisas recentes.

Também foram realizadas perguntas quantitativas ao final do questionário para aprofundarmos o entendimento sobre a aceitação e relevância do material.

A pesquisa revelou que três dos respondentes (75%) concordam plenamente, e um (25%) concordam parcialmente, que as informações se apresentam com fácil interpretação, e, todos concordam plenamente que a apresentação visual do material é atraente e que o conteúdo é apresentado de maneira que desperta a atenção dos leitores. Estas informações validam positivamente o aspecto estético do guia.

Além disso, três delas (75%) concorda plenamente, e uma (25%) concorda parcialmente, que as estratégias sugeridas podem servir de auxílio para sua prática pedagógica, e a totalidade dos respondentes considera o tema relevante para sua prática docente e indicaria o material desenvolvido para outros educadores. Estes dados confirmam o que foi apresentado na etapa qualitativa da pesquisa, e trazem indícios de que o guia possui alto índice de aceitação e pode contribuir positivamente trazendo informações relevantes para a prática diária dos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que conseguimos atingir o objetivo deste trabalho que era o de desenvolver um guia de orientações para educadores terem recursos para lidarem com questões relativas à saúde mental das crianças na escola e auxiliarem-nas no desenvolvimento de competências socioemocionais. A intenção era que este material impactasse positivamente a comunidade escolar, servindo aos educadores como subsídio para apoiar medidas de prevenção e acolhimento em situações relacionadas ao sofrimento emocional dos estudantes, intensificadas pela pandemia, além de trazer sugestões para trabalhar o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Para validarmos nossa hipótese de que os professores sentem necessidade e têm interesse em ter acesso a mais informações sobre a temática e sobre formas de lidar com as questões emocionais de seus alunos, definimos as seguintes perguntas de pesquisa a fim de orientar o nosso processo de investigação:

- De posse de um material formativo, os professores se sentem mais aptos para lidar com situações ligadas à saúde mental dos alunos dentro da escola?
- Para este primeiro questionamento, nossa coleta de dados apresentou opiniões favoráveis e elogiosas ao material, tanto na forma quanto no conteúdo, confirmando a percepção de utilidade na prática docente.
- Os professores acreditam que o trabalho intencional com as competências socioemocionais pode contribuir para a promoção de saúde mental dos estudantes?

De acordo com um levantamento preliminar, havíamos verificado que a totalidade dos respondentes acreditava que este trabalho intencional poderia contribuir para a promoção da saúde mental dos estudantes. Porém, como deixamos de explorar este aspecto de forma específica na etapa de coleta de dados após a elaboração do material, não foi possível sua validação - o que para o grupo representou um dos aprendizados deste trabalho.

Apesar do arrazoado teórico apresentar evidências de que o trabalho intencional de competências socioemocionais pode contribuir para a promoção de saúde mental dos estudantes, não tivemos a oportunidade, por motivos de prazos de entrega do presente trabalho, de estruturar uma pesquisa mais aprofundada que pudesse contemplar a observação do referido trabalho na prática, a fim de comprovarmos na prática o que afirmam os estudos, consideramos que seria essencial uma observação de longo prazo com educadores aplicando as propostas sugeridas no material para que fosse possível identificar o seu real impacto nos estudantes.

Entendemos que além dos componentes de conteúdo do trabalho, tivemos aprendizados muito relevantes e que nos serão úteis em nossa prática profissional como:

Trabalho em equipe envolvendo habilidades de negociação, comunicação e exercício de empatia.

Liderança, pois tivemos uma alternância de papéis, cada uma direcionando o grupo em determinadas ocasiões.

Capacidade de persuasão para conseguir a participação dos respondentes das duas etapas da pesquisa.

Inteligência emocional para lidar com as adversidades ao longo do período, como a pressão para cumprir os prazos e lidar com opiniões divergentes.

Acreditamos que houveram alguns fatores críticos de sucesso nesse processo, como por exemplo, os direcionamentos específicos da professora Denise, que com sua experiência prévia como orientadora, deixavam o grupo muito seguro sobre as rotas que deveriam ser tomadas a cada etapa. Além disso, tínhamos uma preocupação com o cronograma, que era extenso, mas que semanalmente era atualizado a fim de garantir o cumprimento de cada etapa.

Com relação às pesquisas, havia uma expectativa do grupo em obter mais respondentes que o apresentado. Porém, entendemos que o material a ser analisado é extenso e os professores normalmente possuem uma agenda atribulada e que havia um prazo curto para as respostas serem enviadas. De qualquer forma, apesar da amostra reduzida, foi possível obter pistas sobre a eficácia do nosso material.

Continuamos convictas de que o material pode sim contribuir com a prática do professor, mas pensamos que deveria haver uma sensibilização prévia sobre o assunto, pois percebemos que muitos educadores não têm consciência de que precisam estar preparados para tomarem ações embasadas e efetivas no momento de crise do aluno. O manual viria na sequência como uma ferramenta prática para sua prática profissional.

Em princípio a ideia era compartilhar o material com nossa rede de contatos porém, levando em conta a relevância do tema na atualidade, não descartamos a possibilidade de submetê-lo para editoras para eventual publicação, caso haja interesse de todas as partes.

Para finalizar, gostaríamos de reiterar que nossa intenção com este material é de sensibilizar os educadores sobre a importância de estarmos atentos às questões relacionadas à saúde mental dos estudantes para que seja possível agir de maneira preventiva. Ao apresentarmos os sintomas dos transtornos depressivos e ansiosos, não estamos, de maneira nenhuma, incentivando diagnósticos apressados nem o excesso de medicalização, mas sim, buscando apresentar instrumentos para que o professor, dentro de seu contexto e da particularidade de cada aluno, possa identificar uma possível necessidade de sugerir que as famílias busquem atendimento especializado com o intuito de aumentar as frentes de ajuda à crianças e adolescentes que possam estar apresentando sofrimento emocional, de maneira recorrente e exacerbada. Acreditamos que a escola deve trabalhar em parceria com as famílias e com os equipamentos de saúde para cuidar da saúde mental dos nossos estudantes.

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



REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, T.; SANCHES, C.; MARTINEZ, V. **Capítulo 1: Educação Integral e Novo Cenário Mundial**. In: Competências socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral / [organização Catarina Possenti Setti, Gisele Alvez]. SÃO PAULO: INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em 22 set. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CALIXTO, T. **Quais são o papel e os limites da escola na promoção da saúde mental dos estudantes?** NOVA ESCOLA, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21334/qual-o-papel-e-os-limites-da-escola-na-promocao-da-saude-mental-dos-estudantes>. Acesso em 16 set. 2022
- CORE. **Prática de Mindfulness no Ambiente Escolar Pode Trazer Benefícios a Alunos e Professores**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.coreduc.org/2019/07/20/pratica-de-mindfulness-no-ambiente-escolar-pode-trazer-beneficios-a-alunos-e-professores/>. Acesso em 16 de set. 2022.
- CARRANÇA, Thaís. **Crise de saúde mental nas escolas: 'Alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos'**. São Paulo: BBC News Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62613309>. Acesso em 1 set. 2022.
- CASEL. **Fundamentals of SEL?** Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em 20 set. 2022.
- CASEL. **What is the CASEL Framework?** Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>. Acesso em 20 set. 2022.
- DATAFOLHA. **Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias** - Onda 1. 2022. Disponível em: https://itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pesquisa-Itau-Social_Datafolha-Educacao_onda-9.pdf. Acesso em 01 set. 2022.
- ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R. A. (orgs). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- HOFMANN, S.; GÓMEZ, A. **Mindfulness-Based Interventions for Anxiety and Depression**. 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5679245/>. Acesso em 07 set. 2022.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais para contextos de crise**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais** [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral / [organização Catarina Possenti Setti, Gisele Alvez]. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em 22 set. 2022

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/mapeamento-aponta-que-70-por-cento-dos-estudantes-de-SP-relatam-sintomas-de-depressao.html>. Acesso em 1 set. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mapeamento Socioemocional - Saúde Mental**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/IAS_SaudeMental_2022.pdf. Acesso em 01 set. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. Revista Científica da FASETE Unirios, Paulo Afonso, 2019. Disponível: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

SETTE, C.; TEIXEIRA K. **Capítulo 2: O que são as competências socioemocionais e como elas surgiram no contexto educacional**. In: Competências socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral / [organização Catarina Possenti Setti, Gisele Alvez]. SÃO PAULO:

INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em 16 set. 2022

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez. 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em 24 out. 2022.

VAZQUEZ, Daniel Arias; CAETANO, Sheila C; SCHLEGEL, Rogerio; LOURENÇO, Elaine; NEMI, Ana; SLEMIAN, Andréa; SANCHEZ, Zila M.,. **Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213304>. Acesso em 06 nov. 2022.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Boas práticas de saúde mental nas escolas**: um olhar para oito países. 2021. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/13Lz6Uar2KOPxh6FycwSZCDdIEUWHLHai/view>. Acesso em 21 set. 2022.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. **Estado Mundial de la Infancia 2021**: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia, UNICEF, Nueva York, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/108171/file/SOWC%202021%20Resumen%20Ejecutivo.pdf>. Acesso em 24 nov. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health promotion glossary of terms 2021**. Geneva: World Health Organization: 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>. Acesso em 24 nov. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Prevention of mental disorders**: effective interventions and policy options: summary report/ a report of the World Health Organization Dept. of Mental Health and Substance Abuse; in collaboration with the Prevention Research Centre of the Universities of Nijmegen and Maastricht. Geneva: 2004. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43027>. Acesso em 24 nov. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Promoting mental health**: concepts, emerging evidence, practice: a report of the World Health Organization. Geneva, 2005. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43286>. Acesso em 24 nov. 2022.

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

01. A CULTURA DA ADOLESCÊNCIA NA PASSAGEM DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafaella Varca Clemente

Monografia apresentada 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

RESUMO

Esta pesquisa investiga a temática da cultura da adolescência na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, com os objetivos gerais de explicitar se e como se apresentam os elementos da cultura da adolescência na escola, por meio de relatos de experiências e estratégias pedagógicas realizadas em uma instituição de Ensino Fundamental; além do propósito de fortalecer a ideia de que a identificação é importante para a motivação e a aprendizagem significativa dos adolescentes. Assume caráter de estudo de caso, inserida na linha de pesquisa que investiga a atuação do pedagogo e as transformações educacionais, e foi embasada nas contribuições dos seguintes autores: Libâneo (2006), Freire (1996), Kalantzis (2009), Carbonell (2016), Dayrell (2007), entre outros. Foram obtidos resultados favoráveis à hipótese de que o vínculo dos adolescentes com a escola seria melhor se os aspectos da sua cultura como grupo estivessem presentes formalmente no currículo e nas práticas de sala de aula, instigando a motivação dos alunos e facilitando a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Adolescência. Cultura. Educação. Culturas juvenis.

Versão completa do trabalho disponível em:



02. AS ESPECIFICIDADES NO PLANEJAMENTO DO TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS

Thaily Sue Nagae

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Ferrari Arantes.

RESUMO

A precocidade das leis que regem a educação para bebês e os estudos que reconheçam as capacidades da faixa etária, faz com que muitas escolas voltadas à primeira infância ainda façam uso de abordagens de caráter assistencialista ou até mesmo didáticas inadequadas. O trabalho tem como objetivo principal identificar e analisar escolhas feitas no planejamento de educadores e educadoras de bebês, com relação ao tempo e espaço, que visam valorizar os potenciais dos bebês e consideram suas especificidades. Tendo como principais referências Barbosa (2010), Fochi (2015), Tristão (2004) e Carvalho e Ortiz (2019), a monografia discorre sobre um breve histórico da creche no Brasil, um pouco sobre o que sabemos sobre as capacidades dos bebês, as sutilezas inerentes ao educador e o planejamento específico para a faixa etária. Através de um estudo de caso realizado em duas escolas por meio de observação de campo, entrevistas semiestruturadas e leitura de documentos, foi possível identificar como as escolhas com relação ao tempo e espaço durante alguns momentos da rotina com os bebês, interferem nas experiências dos educandos dentro do espaço escolar. O estudo evidencia que o planejamento do educador, adequando tempos e espaços, favorecendo a interação espontânea e genuína das crianças com objetos, seus pares e adultos de referência, possibilita que os bebês sejam respeitados dentro de suas múltiplas linguagens, garantindo assim seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação. Berçários. Planejamento Educacional. Espaço Escolar. Infância.

Versão completa do trabalho disponível em:



03. BRINCAR, GÊNERO E CURRÍCULO: A IMPORTÂNCIA DO OBJETO BRINQUEDO PARA A CONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alini Roberta Schreiter

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

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a diferenciação entre gêneros presente no(s) brincar(es) de crianças na faixa etária entre dois e cinco anos, preocupando-se em mostrar como as relações sociais, construídas a partir da lógica binária de gênero, afetam as práticas docentes e interações das crianças na escola. Como a lógica binária de gênero corrobora com a manutenção de uma Cultura do Brincar em que meninos e meninas ainda tenham experiências, interações e brincadeiras diferentes entre si? A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa participante somada à entrevista semiestruturada com professoras da Educação Infantil, já a análise envolve a observação do planejamento e das práticas docentes e como elas refletem na realidade das crianças, com a intenção de tensionar as reflexões sobre o impacto da formação continuada na manutenção desse cenário. Para abordar práticas pedagógicas na Educação infantil utilizou-se como referência os escritos de Oliveira et al. (2019). Para dar corpo às discussões sobre as relações de gênero, recorre-se à Louro (2018, 2019, 2020). O diálogo com as políticas públicas relacionadas à educação para a diversidade é realizado com base em Vianna (2020), já as teorias do currículo e de identidade que serão utilizadas são desenvolvidas por Silva (2015) e Sacristán (1998). Por fim, os estudos sobre o brincar e o brinquedo baseiam-se na perspectiva sociológica de Brougère (2010). As reflexões deste trabalho mostraram que, embora tenhamos avançado nas bases curriculares que orientam o trabalho pedagógico servindo como documentos que teorizam a prática pedagógica e que deveriam estar implementados e consolidados no chão da escola, ainda encontramos desafios. A estrutura colonial com seus instrumentos de poder, quase sempre binários, ainda pautam a produção de políticas de educação a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, concluindo-se, portanto, que mesmo tendo avançado nos discursos em relação aos brinquedos e brincadeiras dentro da perspectiva binária de gênero, este cenário, que se pretende equânime, ainda está em disputa e a superação, distante de se concretizar, enfrentará grandes lutas discursivas.

Palavras-chave: Gênero. Brincar. Currículo. Identidade. Docência.

Versão completa do trabalho disponível em:



04. COMO OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS PODEM CONTRIBUIR PARA DAR VISIBILIDADE À APRENDIZAGEM

Marianna Medeiros De França Nicácio

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

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão, sob a concepção construtivista, sobre o uso de ferramentas de apoio para processos e estratégias que possibilitam a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, teve por objetivo, destacar a importância dos processos avaliativos formativos e estratégias de monitoramento das aprendizagens, como fundamentais para uma aprendizagem de sucesso. Para isso foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica que, por meio da análise dos dados, verificou que os professores usam diversas estratégias, inclusive tecnológicas para favorecer a aprendizagem dos estudantes, além de terem uma visão crítica do planejamento, compreendendo que o tempo dedicado à sua análise como ferramenta os leva a traçar novas rotas. Também se identificou que os marcadores avaliativos são encarados como uma parte do processo de aprendizagem no qual o estudante deve ser protagonista e que os resultados das avaliações dizem muito sobre o aprendizado, apresentando informações sobre a prática docente dos professores. Outro aspecto a se destacar é o de que os *feedbacks* não têm sido conduzidos de maneira que os estudantes o tornem um estímulo de estudo e de reflexão que favoreça os avanços pessoais, assim como as rubricas, nem sempre compreendidas pelos professores, poderiam servir aos educadores para conhecer melhor o que os estudantes sabem ou não, tendo, portanto, uma importância relevante quando associada à interpretação de dados avaliativos. Para analisar e refletir sobre os temas desta pesquisa foram abordados os conceitos de Hattie (2017), Stevens (2005), Fernandes (2021), Hattie (2017), Stevens (2005), Cope e Kalantzis (2020), Vasconcellos (2002) entre outros.

Palavras-chave: Processos avaliativos. Estratégias de aprendizagem. *Feedback*. Rubrica. Multiletramentos.

Versão completa do trabalho disponível em:



05. OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO SENSORIAL

Camila Metzger Trejger

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Arantes.

RESUMO

Esta monografia sobre processos de escolarização de crianças com Transtorno do Processamento Sensorial (TPS) teve como objetivo investigar as possíveis interferências do diagnóstico de TPS no processo de aprendizagem das crianças e discutir quais práticas pedagógicas podem viabilizar os processos de aprendizagem. O método utilizado foi um estudo de caso realizado a partir do acompanhamento de uma criança com TPS realizando observações diretas, entrevistas semiestruturadas com a acompanhante terapêutica e a professora da criança pesquisada. Os dados foram registrados em diário de campo e depois de organizados foram analisados à luz das contribuições teóricas de Serrano (2016), Shimizu e Miranda (2012), Vives, Ruiz e Garcia-Gómez (2022), Bacaro e Mori (2020) e Jerusalinsky (2016). A investigação apontou para a necessidade de um acompanhante terapêutico que atue em conjunto com o professor da criança. Pôde-se perceber também a importância do olhar integral, definido por Wallon *apud* Galvão (1995), para que a criança possa se desenvolver pedagogicamente. Considera-se que esta produção didático-pedagógica pode servir de inspiração para que sejam desenvolvidas propostas e estratégias de intervenção que contribuam com a formação de outras crianças e jovens com diagnóstico de TPS.

Palavras-chave: Transtorno do Processamento Sensorial. Aprendizagem. Inclusão escolar

Versão completa do trabalho disponível em:



06. PEDAGOGIA DO CONFLITO: O TRABALHO DE MEDIAÇÃO DO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

Luiza Alves De Lima

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

RESUMO

A presente monografia tem por objetivo identificar através de recursos teóricos e práticos o impacto da mediação do professor durante o momento de conflito entre os alunos no intuito de promover seu desenvolvimento integral. Na medida em que assumimos enquanto premissa a inevitabilidade do conflito no ambiente escolar (seja este de caráter intrapessoal ou interpessoal), e que entendemos que faz parte da tarefa do professor o apoio socioemocional aos alunos em um contexto integral, pressupomos que a intervenção coerente e bem fundamentada do docente nos momentos de desavença é fundamental. Optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico com observação direta a partir de um roteiro e registro em diário de campo. Os dados foram analisados a partir das contribuições teóricas de Piaget, Wallon, Vygotsky, Zaballa, De Vries, Aquino, Pestana e Vinha. A partir das observações realizadas, concluiu-se que a mediação docente tem um impacto imediato nas aprendizagens diárias e configura-se como um primeiro contato dos alunos com ferramentas que promovem a autogestão e a autorregulação. Neste sentido, a intervenção desempenha um papel essencial para formar indivíduos mais autônomos e conscientes de seu processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação integral. Autonomia. Conflito. Mediação pedagógica. Cidadania.

Versão completa do trabalho disponível em:



07. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO

Camila Nunes Möller

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Ferrari Arantes.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as práticas inclusivas em algumas instituições escolares e identificar as suas dificuldades e facilidades em implementar políticas da Educação Inclusiva. Partindo da pergunta norteadora sobre de que maneira as escolas estão implementando políticas públicas para inclusão, seguimos com a hipótese de que a escola deva assumir a sua responsabilidade sobre os processos inclusivos, de forma em que os alunos em situação de inclusão sejam pertencentes à instituição escolar e tratando estes alunos como sujeitos de direitos. A pesquisa foi desenvolvida através dos conceitos adotados sobre exclusão social (MITTLER, 2003); práticas inovadoras (KUPFER, PATTO e VOLTOLINI, 2017); políticas inclusivas (MANTOAN, 2017); preconceito e inclusão (CROCHÍK, 2013); papel do professor (Voltolini, 2018). O método de pesquisa utilizado foi o Estudo de Caso, além dos instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas e notas de campo. As análises de dados confirmaram a hipótese, demonstrando que as instituições escolares precisam voltar para si, em um primeiro momento, para reorganização para a implementação das práticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Políticas públicas. Diagnóstico.

Versão completa do trabalho disponível em:



08. TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO

Karla De Almeida Borges

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Sonia Maria Pereira Vidigal.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender se há ruptura no processo de aprendizagem na transição dos alunos dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental e, também, se as metodologias adotadas pelos professores de Matemática do 4º ao 7º ano diferem uma das outras e como. Para isso, foi utilizado um estudo de caso em uma escola particular situada na zona leste do município de São Paulo que apresenta um formato diferente na configuração das aulas. Para identificar se há rupturas e diferenças de metodologia, pautou-se na percepção de professores do 4º ao 7º ano da referida instituição, utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas presencialmente, nas dependências da escola, durante o primeiro semestre de 2023. Os dados foram analisados a partir das contribuições de teóricos que discutem a educação como um todo e de teóricos que discutem especificamente o ensino da Matemática. A partir das respostas, observou-se que nessa instituição há um grande cuidado para amenizar a transição e, também, perpetuar as práticas pedagógicas adotadas durante todo o Ensino Fundamental. Dessa forma, não foi possível perceber mudanças significativas nem das práticas pedagógicas nem na transição dos estudantes dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental em relação à Matemática.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Ensino Fundamental. Matemática. Prática de ensino.

Versão completa do trabalho disponível em:



09. UM OLHAR PARA OS PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: QUEM FORMA OS PROFESSORES?

Amanda Filgueira Dantas De Menezes

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

RESUMO

Esta monografia intitulada “Um olhar para os projetos de formação continuada: quem forma os professores?”, teve como objetivo identificar se a formação em Pedagogia e a experiência atuando em sala de aula contribuem de maneira preponderante para o trabalho de formação continuada e coordenação de projetos educacionais. Para alcançar o objetivo descrito, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários virtuais com oito educadores que atuam na formação de professores e coordenação de projetos formativos e entrevista com uma coordenadora que contrata educadores para estas atribuições. Os dados foram sistematizados e analisados a partir das contribuições teóricas de Ortega e Santiago (2009); Portilho, Parolin, Barbosa (2021); Da Silva Bogorny (2015); Mendes (2013), entre outros. Compreendeu-se que, apesar de a maioria dos respondentes ter afirmado que não é essencial a formação em Pedagogia, todos reconhecem a importância do curso e da formação pedagógica e suas contribuições para a atuação, além disso, a maioria dos respondentes também afirmou que a experiência em sala de aula é importante para sua atuação na formação de educadores e gestores.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação continuada. Pedagogia. Experiência.

Versão completa do trabalho disponível em:



**ANAIS DA VI JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
1º SEMESTRE 2023**

Setembro - 2023
São Paulo - SP

diagramação/editoração

SELNI
ART MAKER

